

Elevers engasjement i litterære samtaler

En analyse av ungdomsskoleelevers samtale om rap-teksten "Styggen på ryggen"

Håvard Vere Hilmarsen



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2019

Elevs engasjement i litterære samtaler

En analyse av ungdomsskoleelevs samtale om rap-teksten *Styggen på ryggen*

© Håvard Vere Hilmarsen

2019

Elevers engasjement i litterære samtaler

Håvard Vere Hilmarsen

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg en litterær samtale mellom fem elever i en niendeklasse, der de diskuterer rap-teksten *Styggen på ryggen*. Utgangspunktet for samtalen er elevenes egne opplevelser og reaksjoner i møte med teksten. I masteroppgaven undersøkes hvordan elevenes personlige engasjement kommer til uttrykk i denne samtalen. Formålet med masteroppgaven har vært å frembringe mer kunnskap om hvordan norsklærere kan tilrettelegge for samtaler om litterære tekster, der elevene blir engasjerte og knytter egne erfaringer til faglig kunnskap i norskfaget.

I undervisningsopplegget der den litterære samtalen finner sted er det lagt opp til en erfaringsbasert tilnærming til en tekst fra elevenes livsverden og et fokus på elevenes følelser underveis i lesingen. En antakelse som ligger til grunn i denne masteroppgaven er at alle elever kan ha noe å bidra med i litteraturundervisningen om fokuset er på deres reaksjoner i møte med teksten, og at dette kan benyttes som inngang til samtaler omkring temaer tilknyttet et av de nye tverrfaglige temaene "folkehelse og livsmestring".

Analysen av elevenes samtale om *Styggen på ryggen* avdekker hvordan de i samtalen presenterer faste, etablerte tolkninger og følelsesmessige reaksjoner, hvordan de fyller ut "tomme plasser" i teksten med temaer knyttet til hvordan det er å være ungdom i dag, og hvordan de kommer med antakelser om andres møte med teksten. Analysen viser også fravær av deling av egne erfaringer i samtalen. Masteroppgaven indikerer at forhåndsbestemte oppfatninger og følelsesmessige reaksjoner kan følge med nyere, kjente tekster, og dette kan innskrenke det potensielle tolkningsmangfoldet som ligger i litterære samtaler. Videre illustrerer masteroppgaven et litteraturfaglig potensiale som ligger i å bruke en ny tekst fra elevens livsverden for å øke engasjementet og forståelse i arbeidet med en eldre tekst fra skolens tekstverden. Denne masteroppgaven bidrar med innsikt i hvordan elever samtaler om litteratur nær elevenes egen ungdomskultur, når fokuset er på elevenes reaksjoner og engasjement i møte med teksten.

Forord

Sånn! Dett var dett!

Det ble mer tid, og flere grader, på Blindern enn jeg hadde tenkt på forhånd. Når jeg nå står med masteroppgaven i hånda, så er det flere jeg har lyst til å takke.

Jeg vil takke lærer Petter. Takk for tiden du la ned og din velvilje og positive innstilling hele veien. Jeg vil takke Adrian, Bastian, Charlotte, Dina og Emilie for at dere ble med. Jeg opplevde dere som høflige og nysgjerrige, og det håper jeg dere fortsetter å være i fremtiden.

Jeg vil takke veilederen min Kristin Helstad. Helt fra vi sang sammen første gangen vi møttes og til den siste lykkeønskingen, har jeg tenkt at du har brydd deg om hvordan denne masteroppgaven skulle bli. Og ikke minst, har jeg opplevd at du har brydd deg om meg. Tusen takk for gode tilbakemeldinger og motiverende kommentarer.

Jeg vil takke sensoren på andre eksamen på psykologi-studiet. I tilbakemeldingen til meg sa du med streng stemme at "Universitetet er det høyeste utdanningsnivået i Norge, og det er ikke alle som burde studere". Jeg fulgte ikke rådet ditt, men du ga meg en morsom historie.

Jeg vil takke gjengen i NDID-seminarene. For en gangs skyld var det seminarer der alle var godt forberedte og ønsket å bidra. Det ledet til interessante diskusjoner om undervisning, og dette mye takket være kravene og forventningene seminarlederne Jonas og Kari Anne hadde.

Jeg vil takke familien min. Tusen takk, mamma og pappa, for at dere gjorde dette mulig. Og en stor takk til masteroppgavekyndige og fagartikkelforfattere lillesøster Hilde, for timene du brukte på å lese masteroppgaven og å komme med konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke min medstudent, motivator og viktigste støttespiller, kjæresten min Kristin. Da jeg møtte deg var jeg en lite motivert lektorstudent, men du snudde min studenttilværelse på hodet. Denne masteroppgaven hadde ikke blitt den samme uten deg og alle timene vi har diskutert den underveis i prosessen. Og jeg vet at du synes det er en veldig uspesifikk tilbakemelding, men det kunne ikke vært mer treffende: Tusen takk for alt du er og gjør!

Håper masteroppgaven, som det endelige produktet av ni års studietid, står til forventningene.

Hilsen en stolt Håvard

Styggen på ryggen

Hun ska'kke se meg når jeg er nedfor
Alle gardiner er der for å bli trekt for
Føler meg som flere folk enn Eckbo
I søkelyset, hater å bli sett på
Hver dag er bare nerver og drama
Men løper fortsatt foran kamera, veiver med arma
Noen greier jeg angreir på, er den greia her karma?
For mannen oppå skulder'n min er jævlig forbanna
Tyner og tyner meg han der styggen på ryggen
Hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen
Kan'ke gjøre annet enn å høre på styggen
Der han jobber for å ødelegge kidden
Fuck
Ta'kke en telefon, rører ikke post
Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst
Hopper snart i sjøen, det herre blir for grovt
Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Hvor jævla skeis det here livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei
her i livet
Som om ikke det er byrde nok å bære
Oppå ryggen er en spydig liten jævel
Forteller meg jeg er langt ifra den fyren jeg sku være
Burde titte ned i løpet på geværet
Noen leksjoner i livet jeg burde lære
Som meg og andre folk kan'kke dele atmosfære
Styggen på ryggen, men har noen fæler i gjerdet
Du er anbefalt å ikke være nære
Angsten er så motherfucking ekte
Alt jeg kan å få på alle drågene og drikke
Alle fucking anklager, alt jeg kan å nekte
Styggen på ryggen han sørger for at jeg blir brekt ned

Mareritta mine er så ekte og så ekle
Starter alle dager i et badekar av svette
Mine venner, ikke se på meg mere
Min egen djevel vi'kke se meg levere
Så
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Hvor jævla skeis det here livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei
her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
OnkIP, du kommer ikke herfra i live
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Hvor jævla skeis det here livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei
her i livet
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Hvor jævla skeis det here livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei
her i livet

Tekst: Pål Tøien

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn og tema	1
1.2	Formål og problemstilling	3
1.3	Tidligere forskning	4
1.4	Oppgavens struktur	5
2	Teoretisk innramming	7
2.1	Sosiokulturell læringsteori	7
2.2	Litteraturteoretisk bakteppe.....	9
2.2.1	Resepsjonsteori.....	9
2.2.2	Estetisk lesing.....	10
2.2.3	Erfaringsbasert tilnærming til litteratur.....	11
2.3	Litteraturundervisning.....	12
2.3.1	Tekstutvalg i litteraturundervisningen	15
2.3.2	Rap-tekster i norskfaget	16
2.4	Litterære samtaler.....	17
2.5	Elevers engasjement i litterære samtaler.....	21
2.6	Oppsummering	22
3	Metode.....	23
3.1	Kvalitativ metode	23
3.2	Utvalg og utvalgsstrategier.....	23
3.3	Presentasjon av undervisningsopplegget.....	24
3.4	Kategorisering av materialet	26
3.5	Datainnsamlingsmetode	28
3.6	Det empiriske materialet	30
3.6.1	Studiens primærdata	31
3.6.2	Gruppesamtale som forskningsmetode	32
3.6.3	Studiens sekundærdata	33
3.7	Analysemetode	34
3.7.1	Innholdsanalyse	34
3.7.2	Koding av det empiriske materialet	35
3.8	Kvalitet i studien	36
3.8.1	Validitet.....	36
3.8.2	Reliabilitet	39
3.9	Etiske betraktninger.....	40

4	Analyse.....	42
4.1	Analyse av undervisningsopplegget.....	42
4.1.1	Den litterære samtalen med elevutvalget	44
4.1.2	Helklassesamtalen	44
4.2	Elevenes uttrykte følelsesmessige reaksjoner	44
4.2.1	Oppsummering	47
4.3	Elevenes relatering til egen livsverden.....	47
4.3.1	Temaer elevene selv trekker inn.....	47
4.3.2	Deling av erfaringer	49
4.3.3	Antakelser om andres møte med teksten.....	50
4.3.4	Oppsummering	52
5	Diskusjon.....	54
5.1	De forventede reaksjonene	54
5.2	De gjenkjennelige livsverdenene	58
5.3	De didaktiske implikasjonene	64
6	Avslutning	67
	Litteraturliste	71
	Vedlegg	79

Tabeller og figurer

Figur 1 Oversikt over undervisningsforløpet	25
Figur 2 Kategorisering av aspekter ved elevenes personlige engasjement	27
Figur 3 Oversikt over aktiviteter og dataene	30
Tabell 4 Oversikt over det empiriske materialet	31
Tabell 5 Innledende arbeid med teksten	43
Figur 6 Ordsky av følelsesmessige reaksjoner som kommer til uttrykk	45
Figur 7 Ordsky av temaer elevene trekker inn	47
Tabell 8 Oversikt over elevenes skriftlige svar på oppgave om egne erfaringer	50

1 Introduksjon

«Noen ganger så ble jeg litt sånn sint på det han gjorde, andre ganger så ble jeg litt trist.»

Dette sitatet er hentet fra en litterær samtale mellom fem elever i en niendeklasse, der de diskuterer OnkIP sin rap-tekst *Styggen på ryggen*. "Emilie" beskriver her følelsene hun kjente på underveis i lesingen. Samtalen tok utgangspunkt i elevenes egne opplevelser og reaksjoner i møte med teksten.

1.1 Bakgrunn og tema

Gjennom å lese og samtale om litteratur kan elevene bli engasjerte, få innsikt i (Utdanningsdirektoratet, 2019), og utvikle innlevelse i andres livsverden (Nussbaum, 2016). Dette skal det legges til rette for i norskundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre kan dette også lede til følelsesbearbeiding og utvikling av empati (Andersen, 2011; Sørensen, 2011). På denne måten blir lesing og samtale om litteratur en del av dannelsesperspektivet i norskfaget. Litterære samtaler handler om å gi elevene et retrospektivt blikk på egen lesing og møte andres lesninger av teksten (Aase, 2005). På den måten kan elevenes personlige erfaringer, opplevelser og følelser i deres møte med teksten gjøres faglig relevante, slik litteraturundervisningen åpner for (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Rødnes (2014) poengterer at elever snakker tett på egne liv i litterære samtaler i grupper, samtidig som det er en utfordring at elevene i liten grad beveger seg utover det området de er komfortable i. Ved å følge elevers litterære samtaler og måten de snakker om litterære tekster på, kan en se hvordan litterære resonnementer utfolder seg, og videre gi et tydeligere bilde av hvordan elevers tekstforståelse utvikler seg (Rødnes, 2014). Samtidig bidrar det til opplevelsen av at deres erfaringer og stemmer blir hørt, som kan øke elevenes engasjement i litteraturundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Utdanningsdirektoratet har utformet en detaljert guide til hvordan en kan gjennomføre litterære samtaler i undervisningen, som indikerer et ønske om et sterkt fokus på litterære samtaler også i fremtidens norskfag.

Engasjement er viktig for læringsutbyttet (Dysthe, 1995), og for å skape en engasjerende litteraturundervisning er kunnskap om hvordan elever reagerer på tekster som blir tilbudt dem

viktig. Dersom elevene skal bli engasjerte lesere bør deres livsverden og skolens tekstverden settes i dialog, hevder Olin-Scheller (2006). Læreplanene i norsk legger i liten grad føringer på litteraturen elevene møter i norskfaget, og det åpner for et bredt spekter av ulike tekster. Dette gjør at norsklæreren i stor grad selv har ansvar for hvilke litterære tekster som elevene møter i undervisningen. Det blir dermed opp til læreren å velge tekster som aktivt engasjerer elevene og trekke disse tekstene inn i klasserommet. Elevene bør oppleve et mangfold av tekster (Blikstad-Balas, 2016), og i tillegg bør tekstene de møter i litteraturundervisningen oppleves aktuelle og relevante (Hallen, 2016). Samtidig er det viktigere at læreren *gjør* den litterære teksten relevant, enn at den *er* det i utgangspunktet (Larsen, 2005). Kombinert med litteraturlæsning kan aktiv deltakelse i litterære samtaler utvide perspektivet og bidra til nye måter å se ting på, skape virkelighetsbilder, og øke evnen til å sette seg inn i andres situasjon og følelsesliv (Nussbaum, 2016). Det er viktig at det skapes litteraturundervisning som engasjerer elevene til aktiv deltakelse, og at de verdsettes som kunnskapsbærere og bidragsyttere (Dysthe, 2001a).

Gjennom en erfaringsbasert tilnærming til litteraturen tas det utgangspunkt i elevenes egne ressurser, erfaringer og opplevelser, som videre anvendes for å forstå tekstene (Rødnes, 2014). Dette kan virke mer motiverende enn en analytisk inngang (Blikstad-Balas, 2016), som er mer tekstorientert. I en litterær samtale med en erfaringsbasert tilnærming kan elevenes erfaringer inkluderes i de sosiale læringspraksisene i klasserommet. I en dialog og interaksjon med andre i litteraturarbeidet kan elevene, i tillegg til å utvide egne perspektiver, tilegne seg faglig kunnskap (Dysthe, 1995). På denne måten kan faglig kunnskap og litteraturens mening konstrueres med utgangspunkt i elevenes ulike erfaringer og samspillet mellom dem.

Alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes, og fagfornyelsen vil tre i kraft i 2020. I skrivende stund, våren 2019, er disse under utvikling og forslag til endringer av læreplanene ute til høring. En endring i norskfaget er at «elevene i større grad skal arbeide aktivt utforskende i faget», og det vektlegges også at «elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å oppleve, bli engasjert, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Nytt er de ulike fagenes kjerneelementer, samt tre tverrfaglige, samfunnsaktuelle temaer som skal prioriteres i alle fag der det er relevant. Disse tre er "demokrati og medborgerskap", "bærekraftig utvikling" og "folkehelse og livsmestring". For norsklærere, og andre lærere, er det en sentral utfordring hvordan en kan integrere slike tverrfaglige temaer inn i den ordinære undervisningen.

I denne masteroppgaven viser jeg hvordan det er mulig å integrere et av de tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, i en niendeklasse i norsk. Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i rap-teksten *Styggen på ryggen* av Pål Tøien, under artistnavnet OnkIP. Denne teksten fikk oppmerksomhet for å sette psykisk helse på dagsorden. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal blant annet bidra til at elevene lærer å håndtere tanker og følelser, personlige utfordringer, medgang og motgang (Utdanningsdirektoratet, 2018). Jeg undersøker i denne studien en litterær samtale mellom fem elever som diskuterer denne rap-teksten. Det blir lagt opp til en erfaringsbasert tilnærming til teksten, og den litterære samtalen omhandler elevenes følelser underveis i møte med teksten, det som omtales som *estetisk lesning* av teksten (Rosenblatt, 1978).

En antakelse som ligger til grunn for denne studien er at alle elever kan ha noe å bidra med i en litterær samtale med fokus på deres egne følelser og reaksjoner i møte med litteraturen, og videre at dette kan fungere som en fruktbar og engasjerende inngang til en analytisk samtale om den litterære teksten. Denne måten å tilrettelegge litteraturundervisningen på kan også benyttes som en inngang til diskusjoner omkring viktige temaer som psykisk helse. Denne studien bidrar med innsikt i hvordan elever samtaler om litteratur nær elevenes egen ungdomskultur.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvordan norsklærere kan tilrettelegge for samtaler om litterære tekster der elevene blir engasjert og knytter egen erfaring til mer faglig kunnskap i norskfaget. Jeg undersøker en litterær samtale der fem elever samtaler om rap-teksten *Styggen på ryggen*. Jeg fokuserer på elevenes personlige engasjement i den litterære samtalen, ved å undersøke hvilke følelsesmessige reaksjoner som kommer til uttrykk og hvordan elevene relaterer teksten til deres egen livsverden. Jeg har utarbeidet følgende problemstilling: *Hvordan kommer elevers personlige engasjement til uttrykk i en litterær samtale på ungdomstrinnet om rap-teksten "Styggen på ryggen"?*

Innunder denne problemstillingen har jeg tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke følelsesmessige reaksjoner kommer til uttrykk i samtalen?
2. På hvilke måter relaterer elevene teksten til egen livsverden?
3. Hvilke mulige didaktiske implikasjoner innebærer funn fra denne studien for norskfaget?

1.3 Tidligere forskning

Tidligere forskning viser gjennomgående at elever opplever litterære samtaler som engasjerende (Bommarco, 2006; Gourvenec, 2016; Rødnes & Ludvigsen, 2009), at de trekker inn egne erfaringer i samtalene (Bommarco, 2006; Rødnes & Ludvigsen, 2009) og at valget av tekst er avgjørende for engasjert deltakelse (Bommarco, 2006; Gourvenec, 2016; Olin-Scheller, 2006). Kvalitativ forskning peker også i retning av at vektlegging av kunnskap om teksten kan gjøre litteraturarbeidet mindre engasjerende, og elevene bør derfor gjøres kjent med ulike måter å lese og samtale om litterære tekster på (Rosenblatt, 1978; Rødnes, 2014).

Bommarco (2006) undersøker hva som skjer når elever på videregående leser skjønnlitterære tekster på skolen. Hennes utgangspunkt er litteraturarbeidet som en sosial, identitets- og kulturskapende aktivitet, og elevene som aktive tenkere med kompetanse og ressurser som kan settes i spill i undervisningen. Hun finner at elevene trekker inn egne erfaringer i de litterære samtalene, og at mange av elevene i studien opplever litterære samtaler som det mest interessante i litteraturarbeidet. Disse samtalene åpner opp for å snakke om og få andres perspektiver på tekster, og reflektere over egne og andres tolkninger. I tillegg til at det kan åpne opp for felles litterære opplevelser, kan det også gi nye kunnskaper om elevene man samtaler om teksten med. Bommarco argumenterer for at det er mer givende å lese og samtale om bøker enn å lese alene, og at dette samtidig bidrar til bedre forståelse for tekstene. Hun maner til bevisste refleksjoner hos lærerne omkring valg av tekster som trekkes inn i litteraturundervisningen.

Rødnes og Ludvigsen (2009) finner også i sin studie at elever opplever det motiverende å møte andre stemmer og perspektiver i samtaler om litteratur. De undersøker hvordan elevs meningsskaping med en skjønnlitterær tekst foregår i en norskklasser på videregående, og i hvilken grad det ble skapt kontinuitet mellom ulike læringssituasjoner i litteraturarbeidet. De finner at de skriftlige elevtekstene som blir samlet inn støtter et analytisk og tradisjonelt

perspektiv, mens samtalen fremmer et erfaringsbasert perspektiv. I denne studien registrerer de sterkt engasjement i samtalen når elevene kobler litteraturen til egne erfaringer og egen livsverden.

Gourvennec (2016) studerer to gruppeintervjuer med avangselever i videregående, som omhandler de tolv elevenes retrospektive blikk på litteraturundervisningen og deres erfaringer med litterære tekster i litteraturundervisningen. Elevene trekker frem verdien av å møte andre elevers lesninger og perspektiver, og samtaler om litteratur i undervisningen. Dette samsvarer med funn i Rødnes og Ludvigsen (2009) og Bommarco (2006) sine studier. Elevene gir videre uttrykk for at arbeid med svært kjente tekster og forfatterskap oppleves lite utfordrende, som et resultat av kjennskap til andres lesninger og følt bundethet til tidligere tolkninger. De fleste elevene i studien ser også ut til å foretrekke en estetisk lese måte. Gourvennec understreker betydningen av å skape samtaler preget av tolkningsmangfold, der elevene får prøvd ut og testet egne tolkninger mot andres. I tillegg til betydningen av å inkludere elevene i det litteraturfaglige praksisfellesskapet i klasserommet.

Olin-Scheller (2006) søker i sin studie etter kunnskap om svenske videregåendeelevers omgang med litterære tekster i og utenfor skolen, og hvordan deres erfaringer med litterære tekster møtes i litteraturundervisningen. Hun kommer frem til at litteraturundervisningen ikke engasjerer elevene, og at de opplever den kjedelig og uten relevans. På denne bakgrunn tar hun til orde for at elevenes livsverden og skolens tekstverden må settes i dialog. Dette innebærer at elevene må hjelpes til å bevege seg konstruktivt mellom egne liv og litterære tekster, og på den måten bygge bro mellom elevkultur og fagkultur.

Leemhuis (2012) analyserer elevers emosjonelle posisjonering i en helklassesamtale, og finner at elevene posisjonere seg i tråd med det som anses å være "passende" emosjoner i samtalen. Medfølelse har "satt seg fast" i samtalen som en passende emosjon, mens emosjoner som sinne anses som "upassende" emosjonell posisjonering i klasseromsdiskursen.

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er strukturert i seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg introdusert bakgrunn og tema for oppgaven, i tillegg til studiens formål og problemstilling. Jeg har også presentert tidligere forskning på feltet. I det andre kapitlet gir jeg studien en teoretisk innramming. I det tredje kapitlet presenterer jeg studiens forskningsdesign og gjør rede for

metodiske valg jeg har gjort underveis. I det fjerde kapitlet presenterer jeg en analyse av det empiriske materialet i lys av studiens formål, forskningsspørsmål og problemstilling. I det femte kapitlet diskuterer jeg funn fra foregående analysekapittel, strukturert rundt studiens tre forskningsspørsmål. I det avsluttende sjette kapitlet oppsummerer jeg og besvarer studiens problemstilling.

2 Teoretisk innramming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. For å utforske hvordan en litterær samtale med en gruppe på fem elever utfolder seg, og for å forstå hva som skjer i en slik samtale baserer jeg meg på en sosiokulturell forståelse av læring. Jeg tar utgangspunkt i Lev Vygotskys forståelse av læring som både kognitiv og sosial, og språkets avgjørende betydning for læring og meningsutveksling, samt Mikhail Bakhtins syn på dialog og språk. Videre vil jeg veve et litteraturteoretisk bakteppe, der resepsjonsteori, estetisk lesning og erfaringsbasert tilnærming til litteratur er sentrale teorier. Deretter vil jeg se nærmere på litteraturundervisning, bruk av litterære samtaler som arbeidsmetode og hvordan legge til rette for elevenes engasjement i slike samtaler.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Innenfor sosiokulturell læringsteori oppstår kunnskap og læring gjennom deltakelse i sosiale praksiser, og sentralt i læringsprosessene står språk og kommunikasjon. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001a). Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er språklige ytringer en sosial handling, og slik Vygotsky (1986) ser det blir mening skapt i fellesskap og læringen er både kognitiv og sosial. På denne bakgrunn står den sosiale interaksjonen sentralt innenfor sosiokulturell læringsteori.

I den sosiale interaksjonen i klasserommet spiller læreren en nøkkelrolle. Ifølge Vygotsky (1986) kan læreren gjennom tilstedeværelse og deltakelse i elevenes læringsprosesser aktivt fremme utvikling og læring hos elevene. Han understreker betydningen av lærerens aktive rolle, og en elevaktiviserende undervisningsstrategi. Han innehar et dialektisk syn på utviklingsprosessen, og anser utvikling og læring som gjensidig avhengig av hverandre. I denne prosessen er det dermed en forutsetning at elevene opplever det som gjennomgås som relevant og "vits å lære det" (Dysthe, 1995). Elevenes engasjement er med andre ord av stor betydning i læringsprosessen.

De sosiale sidene ved læring inkluderer ikke bare den umiddelbare sosiale læringskonteksten, men elevenes opplevelser, erfaringer og unike historie blir også en del av selve læringsprosessen (Dysthe, 1995; Langer, 2017). Slik blir læringsprosessene både en

individuell og kulturell prosess. På den ene siden vektlegges den motivasjonen som ligger innebygd i forventningene elevene møter fra kulturen og samfunnet de er en del av. På den andre siden er det avgjørende at skolen evner å skape læringsmiljøer og interaksjonssituasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse, og der elevene verdsettes som kunnskapsbærere og bidragsyttere (Dysthe, 2001a). Sett slik kan måten læreren legger til rette for bruk av språk i undervisningen stor innvirkning på elevenes læringsutbytte.

Læring vokser gjennom dialogisk utveksling, som Bakhtin (1998) mener både er en grunnleggende kvalitet i all menneskelig interaksjon og et mål å søke etter. Dette ligger til grunn for idéen om at all forståelse er både aktiv og sosial. Han understreker at dersom læringspotensialet som ligger i at flere stemmer slipper til i klasserommet skal realiseres, må det skje en interaksjon mellom stemmene. En gruppesamtale vil kunne lede til overføring av kunnskap, men også gi innsikt i andres meninger, opplevelser og erfaringer. Elevenes engasjement i dialogen, gjennom blant annet å stille spørsmål, lytte til andre stemmer enn sin egen og svare, er av stor betydning, slik Bakhtin (1998) ser det. Videre blir responsen og tilbakemeldingen fra mottakerne i dialogen "det aktiverende prinsipp" for at en aktiv og engasjert forståelse kan oppstå. På den måten avhenger forståelse av dialogisk utveksling. Læring blir en dynamisk prosess som resultat av produktiv interaksjon mellom individer (Dysthe, 1995), og følgelig blir den sosiale situasjonen og læringskonteksten av stor betydning. Hvordan læreren planlegger og gjennomfører undervisningen, og legger til rette for meningsskapende dialog, blir således avgjørende. Meningsproduserende dialog kan lede til aktiv forståelse og bidra til økt engasjement. Det vil være viktig å knytte undervisningen til elevenes erfaringer, og gjøre elevene til meningsprodusenter i samspill med hverandre (Dysthe, 1995). Dysthe (1995) etterlyser en grunnleggende dialogisk holdning til det å undervise, og understreker at læreren aktivt kan fremme læring og utvikling ved å gå inn i læringsprosessen.

Sosio-kulturell læringsteori legger vekt på læringspotensialet som ligger i at flere stemmer i klasserommet slipper til. Den forklarer ikke bare hvordan læring skjer i sosial samhandling, men også hvordan kollektiv forståelse skapes mellom elever (Mercer & Howe, 2012).

Dialogen blir en meningsskapende prosess, der kunnskap og mening skapt gjennom interaksjon. Dette understreker behovet for undervisning som vektlegger sosialt samspill. All den tid språket er den viktigste medierende redskapen, er det viktig å studere den språklige kommunikasjonen i læringssituasjoner (Dysthe, 2001b). Denne studien anlegger en

sosiokulturell tilnærming til læring, der læring skjer i samhandling med andre og språk og dialog er av sentral betydning.

2.2 Litteraturteoretisk bakteppe

I denne studien danner resepsjonsteori, estetisk lesing og erfaringsbasert tilnærming til litteratur det litteraturteoretiske bakteppet.

2.2.1 Resepsjonsteori

Innenfor resepsjonsteori fokuseres det på det som skjer i møtet mellom tekst og leser, og leserens forutsetninger og rolle i lesingen, analysen, forfortolkningen og mottakelsen av teksten vektlegges (Mose, 2012). Dette er en leserorientert teori, der leseren settes i forgrunnen og ses på fullbyrder av tekstens mening. To sentrale resepsjonsteoretikere er Wolfgang Iser og Stanley Fish. Både Iser og Fish anser leseakten som en dialog mellom tekst og leseren, og interesserer seg for hva teksten gjør med leseren og omvendt (Steinfeld & Ulström, 2012). Derimot har de ulike orienteringer når det kommer til synet på individets rolle i meningsfullbyrdelsen, og hva leseren bringer med seg i lesingen av teksten. I Iser sin teori bringer leseren med seg individuelle erfaringer og fantasi i meningsskapingen, mens leseren i Fish sin teori bringer med seg sosiale konvensjoner og normer for meningsskapingen.

Iser (1981) mener at tekster inneholder "tomme plasser" som leseren fyller ut med egne tolkninger. Han mener at leseren bringer med seg egne erfaringer og fantasi inn i resepsjonen av teksten. Gjennom de "tomme plassene" inviteres leseren til tolkning, og dette åpner opp for forestillinger og meningsskaping gjennom et aktivt fortolkningsarbeid (Aase, 2005). Iser (1981) påpeker at denne tolkningen og utfyllingen av de "tomme plassene" avhenger av leserens personlige erfaringer og verdensoppfatninger, og understreker dermed at hver enkelt leser har ulike utgangspunkt og forestillingsevner i møte med en og samme tekst. Videre påpeker han at tekster som har for store "tomme plasser" kan føre til at elevene ikke forstår teksten (Iser, 1981).

Fish (1980) mener derimot at leseren bringer med seg sosiale konvensjoner og normer, og at mening på den måten blir skapt i et kulturelt betinget tolkningsfellesskap. Sagt annerledes mener han at den enkeltes lesing preges av andres tidligere lesninger av den samme teksten.

På denne måten blir lesingen av teksten til i et sosialt samspill, og inkluderer dermed også en kulturdimensjon (Aase, 2005). Dette gjør at leserens tolkning er både subjektiv og objektiv på samme tid. Subjektiv fordi den inneholder et eget syn på teksten, og objektiv fordi dette synspunktet er bygget opp av innlærte konvensjoner. Med andre ord former «communities of practice» hvordan man leser og tolker tekster (Fish, 1980).

2.2.2 Estetisk lesing

I likhet med Iser og Fish er Louise Rosenblatt opptatt av leserens møte med teksten, og prosessene og mønstrene som manifesterer seg i leserens tolkninger. Hun har en transaksjonell forståelse av litteraturlesing, der leseren aktivt skaper "transaksjonen" mellom tekst og leser. Slik hun ser det blir leseren i for stor grad sett på som passiv mottaker. Derimot er lesing en unik og personlig aktivitet hvor leseren bringer med seg sin personlighet og sine livserfaringer inn i sitt personlige møte med den litterære teksten. På denne måten innehar leseren en aktiv leserrolle. Det fokuseres på leserens resepsjon og erfaringsmøte med teksten, og videre mer på leserens personlighet og forestillingsevne enn sosiale konvensjoner (Rosenblatt, 1978).

Et transaksjonelt syn på leseprosessen understreker viktigheten av *både* tekst og leser i enhver lesehendelse. Rosenblatt skiller mellom to ulike måter å lese tekster på, kalt efferent og estetisk lesing. Kontrasten mellom disse to måtene å lese på er ulikheten i den lesende sitt fokus underveis i lesehendelsen. I en estetisk lesing er leserens oppmerksomhet rettet direkte mot det som leseren opplever *underveis* i selve interaksjonen med teksten. I en efferent lesing av en tekst derimot er leserens oppmerksomhet rettet mot hva leseren selv vil sitte igjen med etter lesingen, for eksempel informasjon, løsning eller en handling. I estetisk lesing av litteratur er fokuset på det sanselige og følelsene som oppstår underveis i lesingen, og den konkrete erfaringen som finner sted i "transaksjonen". Denne lese måten kjennetegnes av en "full lived-through fusion with the text" (Rosenblatt, 1978). Ifølge Rosenblatt må en sørge for at elevene er i stand til å lese estetisk, da det er avgjørende å erfare før en kan analysere. Litteraturundervisningen bør innbefatte en estetisk lesning av litteraturen, og elevene må særlig læres opp til en estetisk lese måte i litteraturundervisningen, mener hun. Gourvenec (2016) finner i sin studie at de fleste elevene foretrekker nettopp denne estetiske måten å lese tekster på, men Olin-Scheller (2016) sin studie indikerer at elevenes lesinger preges av efferente lesestrategier. Ifølge Rosenblatt (1978) bør litteraturundervisningen ta utgangspunkt

i lesing som estetisk hendelse og i leserens reaksjoner på den litterære teksten for å bli meningsfull. I det nye kjerneelementet "tekst i kontekst" legges det opp til at elevene skal lese for å få estetiske opplevelser i litteraturundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2018).

2.2.3 Erfaringsbasert tilnærming til litteratur

Rødnes (2014) skiller mellom to ulike måter å arbeide med litteratur på. Disse er analytisk og erfaringsbasert tilnærming til litteraturen. En erfaringsbasert tilnærming har en leserorientert inngang, der leseren settes i forgrunnen, mens en analytisk tilnærming er orientert mot teksten. Forskning indikerer at vektlegging av kunnskap om teksten, og en tradisjonell analytisk tilnærming, synes å gjøre litteraturarbeidet lite motiverende for mange elever, og at arbeidsmåter som dette kritiseres for at de kan stivne i metodisk formalisme (Rødnes, 2014). Dette kan gjøre at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem. I en erfaringsbasert tilnærming bygges tekstforståelse med utgangspunkt i lesernes ressurser, gjennom å trekke forbindelser til egne liv inn i litteraturarbeidet og bruke egne erfaringer til å forstå tekstene. Elevene mening i litteraturen ved å knytte den til egne erfaringer, og snakker tettere på egne liv (Rødnes, 2014). På den måten blir elevenes erfaringer en kilde til kunnskap og en del av de sosiale læringspraksisene i skolen (Dysthe, 1995). Dette kan virke mer motiverende enn mer analytiske tilnærminger (Blikstad-Balas, 2016). Samtidig kan arbeidsmåter som dette kritiseres for å flytte fokus bort fra selve teksten til elevenes egne erfaringsnære refleksjoner, og at sterkt fokus på leseopplevelsen kan føre til at elevene beveger seg bort fra teksten (Rødnes, 2014).

Forskning impliserer at både erfaringsbaserte og mer analytiske tilnærminger har sin "klare plass i klasserommet" (Rødnes, 2014). Litteraturarbeidet krever at man kan navigere mellom en rekke forskjellige refleksjonsnivåer og iakttakelsesposisjoner. Et felles funn i en rekke litteraturdidaktiske studier er at litteraturarbeidet befinner seg i et spenningsfelt mellom analytiske, tekstorienterte lesemåter og erfaringsbaserte, leserorienterte måter å lese tekster på. Det later til at elevers skriftlige tekster støtter det analytiske perspektivet, mens samtaler fremmer det erfaringsbaserte perspektivet. På den måten ivaretar ulike aktiviteter ulike aspekter ved norskfaget (Rødnes & Ludvigsen, 2009). Rødnes (2014) understreker betydningen av at elevene blir kjent med ulike måter å møte litterære tekster på. I undervisningsopplegg som legger opp til en erfaringsbasert tilnærming til litteraturarbeidet, ledes elevenes forståelse ut fra en erfaringsnær omgang med teksten.

2.3 Litteraturundervisning

Norskfaget er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Undervisningen skal gi rom for opplevelse og refleksjon, og elevene skal møte et bredt spekter av tekster og lære å sette ord på egne tanker (Utdanningsdirektoratet, 2013). I de nye læreplanene som i skrivende stund er ute på høring er det blant annet også et fokus på å gjøre elevene til trygge språkbrukere, gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon, og at de skal lese skjønnlitteratur «for å oppleve, bli engasjert, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». Videre skal det legges til rette for at elevene i større grad skal arbeide aktivt utforskende i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Norskfaget er både et ferdighetsfag, danningsfag og identitetsfag. Hultin (2006) benytter begrepene ferdighetsfag, danningsfag og erfaringspedagogisk fag. Innenfor den erfaringspedagogiske dimensjonen tas det utgangspunkt i elevenes erfaringer i undervisningen, særskilt i litteraturundervisningen (Hultin, 2006). Grunntanken i erfaringspedagogikken er at litteraturen fungerer som kilde til innsikt og kunnskap om sammenhenger i vårt eget og andres liv, og at lesing blir meningsfylt først når den handler om noe leseren opplever som viktig og relevant ut fra egne livserfaringer (Smidt, 2005). Dette innebærer elevenes opplevelse av subjektiv relevans. Ut fra dette litteratursynet blir litteraturundervisningen en søken etter hva som er relevant og meningsfullt i litteraturen, og ikke etter den «rette» tolkningen eller «rette» lesningen. Det bygger på en intersubjektiv forståelse av litteraturundervisningen, der hverken læreren eller elevene sitter på sikker kunnskap om litteraturen, det finnes ingen gitte svar, og litteraturens mening skapes mellom handlende mennesker i sosiale situasjoner (Hultin, 2006). Innenfor det erfaringspedagogiske tenkesettet utvikles språket, tenkningen og læringen, samt kunnskap om verden og selv, hos individet gjennom deltakelse i opplevde meningsfulle situasjoner. Det er også en nødvendig forutsetning for læring og utvikling at det arbeides med temaer som elevene opplever som meningsfulle (Hultin, 2006).

Arbeid med skjønnlitteratur utgjør en sentral del av norskfaget (Rødnes, 2014), og et viktig formål med litteraturundervisningen er å leve seg inn i nye perspektiver og komme i dialog med andre måter å se virkeligheten på. Det å lese litteratur kan utvikle evnen til innlevelse i andres situasjon og livsverden (Nussbaum, 2016). Det kan gi innsyn i andres tanker og følelser (Kverndokken, 2012), utvikle evnen til empati (Andersen, 2011) og å føle andres

følelser (Sørensen, 2011). På denne bakgrunn ligger det i litteraturundervisningen et stort potensiale i elevenes empati og innlevelse (Høegh, 2012). I arbeid med tekster der elevene tvinges til å forholde seg til karakterenes alternative livsverden og til å konfrontere egne tanker og følelser, kan det fremstå sterke følelsesmessige reaksjoner.

Synsvinkelen kan bidra til spontan innlevelse, men lesingen bør også inneholde en distansering (Linnér & Malmgren, 1980). Denne distanseringen er, i følge Linnér og Malmgren (1980), en forutsetning for at de umiddelbart identifiserbare erfaringene skal kunne forklares, tolkes og settes i en sammenheng. Gjennom innlevelse og perspektivbytte kan en komme i dialog med andre måter å se virkeligheten på, men å konfrontere uvante perspektiver og innlevelse i fremmede synsvinkler kan være vanskelig. Dersom en litteraturundervisning skal bli meningsfull kan en ta utgangspunkt i lesing som en estetisk hendelse og leserens reaksjoner på den litterære teksten, slik Rosenblatt (1978) ser det. For at litteraturen skal vekke følelser må det finnes et tilknytningspunkt mellom tekst og leseren, mellom den litterære teksten og eleven. Videre bør den omhandle problemstillinger som oppleves interessante eller kan relateres til elevenes egen livsverden. Uten opplevd relevans vil heller ikke teksten gjøre særlig inntrykk. Vektlegging av for eksempel litteraturhistorie, forfatterens liv eller sjanger og struktur kan lede elevene bort fra mulige tilknytningspunkter (Rosenblatt, 1995).

Hennig (2010) maner til forsiktighet når det kommer til å påføre elevene forutinntatte oppfatninger om hvordan de burde respondere på en tekst. Den litterære teksten som linse på livet til leseren bør være utgangspunkt for arbeidet med den, og ikke analytisk fokus på selve teksten og dens ulike bestanddeler. Drøfting av litteratur på grunnlag av erfaringene en får i møte med den være et mål med litteraturundervisningen (Hennig, 2010). Det bør legges til rette for at elevene kan få og gi uttrykk for personlige reaksjoner, og skape et handlingsrom der elevene tør å gi uttrykk for reaksjoner og engasjement, som i sin tur kan lede til mer dyptgående refleksjoner (Rosenblatt, 1995). Ifølge Hennig (2010) bør litterær skolering alltid ta utgangspunkt i elevenes reaksjoner. Elever tilnærmer seg litteratur på ulike måter, og påvirkes av elevenes erfaringer, motiver, antakelser og forventninger. De kommer inn i litteraturundervisningen med ulike litterære erfaringer (Langer, 2017), og på den måten har elevene ulike utgangspunkt og forutsetninger for aktiv deltakelse i litteraturundervisningen. Elevene i Gourvennec (2016) sin kvalitative studie peker sammen mot kombinasjonen av arbeid med utfordrende tekster over tid og med ulike arbeidsformer, på tross av ulike

preferanser og forholdningssett. Gourvennec (2016) tar til orde for at det brukes tid på å utforske tekstene ved at læreren legger til rette for elevdeltakelse, for på den måten å forstå og skape et rikt bilde av teksten. Med andre ord understrekes betydningen av elevenes opplevelse av deltakelse i faglige fellesskap i litteraturundervisningen, og nettopp inkludering i faglige fellesskap bør være et sentralt mål i litteraturundervisningen (Gourvennec, 2016).

I tillegg til gode rammer for litteraturundervisningen (Aalstad, 2016) er lærerens faglige kunnskap og personlige engasjement avgjørende for god litteraturundervisning (Stenstad, 2017; Tveit, 2004). Gjennom oppgavene elevene blir gitt og aktivitetene de blir satt til å gjøre, legges det føringer på måten elevene skal lese teksten på (Røskeland, 2018). Arbeidsformer som veksler mellom individuelt arbeid, samarbeid og respons fra medelever og lærer trekkes frem som fordelaktig i Gourvennec (2016) sin studie. Videre understreker Dysthe (2001a) at det er avgjørende at skolen evner å skape læringsmiljøer og interaksjonssituasjoner som stimulerer til elevenes aktive deltakelse og at de verdsettes som kunnskapsbærere og bidragsytere.

I litteraturundervisningen er kommunikasjonssituasjonen kompleks, der elevene skal "være i dialog med verket som personlig opplevelse og som kanon, med litteraturhistorien, med læreren og/eller med elevene, med oppgaveformuleringene og med de sjangerforventningene de møter i ulike arbeidssituasjonene» (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 245). Det kreves av elevene at de skal navigere mellom ulike refleksjonsnivåer og iakttakelsesposisjoner, og dette kan skape store sosiale og kognitive utfordringer for elevene utfordringer (Rødnes & Ludvigsen, 2009). Dette må læreren ta høyde for i litteraturundervisningen. Det er læreren som styrer dialogen og iscenesetter tekster i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2017). På den måten spiller læreren en viktig rolle som formidler av litteratur og faglig kunnskap (Kverndokken, 2012). Kjelen (2015) etterlyser at læreren i litteraturundervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes opplevelser i møte med de litterære tekstene. Et naturlig mål bør være å kombinere opplevelse og fortolkning og at elevene lærer ulike måter å lese tekster på (Steffensen, 2005). Læreren har stor frihet når det kommer til valg av litterære tekster i undervisningen, all den tid læreplanene i liten grad legger føringer på litteraturen elevene møter i norskfaget.

2.3.1 Tekstutvalg i litteraturundervisningen

Læreplanene legger i liten grad føringer på litteraturen elevene møter i norskfaget. De opplever gjerne litteraturundervisningen som kjedelig, og å sette elevenes verden og skolens tekstverden i dialog, vil kunne lede til mer engasjerte lesninger (Olin-Scheller, 2006). De bør møte et mangfold av tekster som engasjerer og utfordrer i klasserommet (Aasen, 2009; Kverndokken, 2012). De litterære tekstene som trekkes inn i klasserommet bør handle om noe elevene kan identifisere seg med og relatere seg til, og det er avgjørende å velge tekster som elevene både språklig, emosjonelt og intellektuelt er klare for (Hennig, 2010). Kverndokken (2018) tar til orde for bruk av litterære tekster som elevene kjenner og har et forhold til. Hallen (2016) foreslår å knytte teksten til elevenes eget liv eller hverdag som en innfallsvinkel til litteraturen, for slik å både oppleves aktuell og ha en verdi i seg selv. De må så hjelpes til å bevege seg konstruktivt mellom liv og tekst (Olin-Scheller, 2006), samtidig som lesingen ikke må lukkes gjennom fastlagte tolkningsmønstre (Kverndokken, 2012).

I litteraturundervisningen i norske klasserom er tekstene som diskuteres i liten grad preget av elevenes egne tekstpreferanser (Kverndokken, 2018). Elevene har en mangfoldig språklig hverdag, preget av mange ulike tekstlige uttrykk (Solheim, 2009). I tekstarbeidet i skolen foregår mye som skiller seg fra den hverdagslige omgangen med litteratur, for eksempel jakten etter virkemidler, motiv, tema og budskap, og gjerne sette den inn i litteraturhistorisk sammenheng (Larsen, 2005). Læringsaktiviteter der en legger til rette for utforskning av tekster fra ulike perspektiver og som utgangspunkt for sammenlikninger med egne liv vil bidra til at teksten kan fungere som "speil", og tillate elevene å reflektere over egne erfaringer, men også som et "vindu" som muliggjør beskuelse av andres erfaringer. På den måten kan man forstå seg selv og andre (Hennig, 2010).

Argumenter for samtidslitteratur er opplevelse, identitetsproblematikk og subjektiv relevans. I et oppdragelses- og dannelsesperspektiv er det viktig at en tekst *får* subjektiv relevans, heller enn at den *har* det i utgangspunktet. Unge mennesker i dag beveger seg i langt flere dannelsesrom enn tidligere generasjoner, og spørsmålet er hvordan vi skal åpne norskfaget for populærkulturelle tekster (Larsen, 2005). Svært kjente tekster og forfatterskap kan dog oppleves lite utfordrende for elevene, da de kan kjenne andres lesninger, samt kanoniserte lesninger, og bli bundet av disse (Gourvenec, 2016). Samtidig kan etablerte følelsesmessige reaksjonsmønstre lukke lesingen, slik Kverndokken (2012) ser det. I møte med mindre kjente tekster og forfatterskap, gis elevene muligheten til å bruke det de har lært i

litteraturundervisningen og sette egne ferdigheter på prøve (Gourvennec, 2016). Elevenes egne følelsesmessige reaksjoner vil styre lesingen og deres forståelse av teksten, og emosjonelt ladede tekster kan bidra til at elevene reagerer med innlevelse og aktivt engasjement (Andersen, 2016). Andersen (2016) understreker at spesielt følelser som sympati kan oppstå i møte med emosjonelt ladede tekster.

Et mangfold av tekster i klasserommet kan bidra til at elevene opplever litteraturundervisningen som mer meningsfull. Dersom en inkluderer tekster som ikke er intendert for skole, kan faget oppleves mer relevant (Blikstad-Balas, 2016). Blikstad-Balas (2016) understreker betydningen av å bygge bro til elevenes hverdag og kontekstualisere tekstene inn i en tydelig faglig ramme, og at elevkultur og fagkultur slik møtes i undervisningen. Læreplanene åpner for et bredt spekter av ulike tekster i norskfaget, *både* klassisk litteratur og samtidslitteratur, og dette åpner opp for å velge tekster fra ulike blant annet inkludere rap-tekster i litteraturundervisningen.

2.3.2 Rap-tekster i norskfaget

Rap-tekster¹ er del av en populærkultur som er til stede i hverdagen til norske ungdommer. Disse tekstene preges av et hverdagslig språk de eksponeres for daglig, og er en del av kulturelle strømninger i den norske ungdomskulturen i dag. Rap-tekster beskrives av Janss og Refsum (2003) som «den egentlige lyrikken i vår tid». Historiefortellingen som ofte finner sted innenfor rap-sjangeren skiller den fra annen populærmusikk, og gjør samtidig at den kan kategoriseres som skjønnlitteratur. Gjennom historiekonstruksjonen kommuniseres det med publikum og rapperen skaper poetiske narrativer. Denne narrative formen kan sammenlignes med den "dramatiske monologen", som ofte assosieres med viktorianske poeter (Bradley, 2009), og muntlige tekster som dette fremstår levende og uttrykksfulle (Matre, 2009). I anmeldelsen av låten *Styggen på ryggen* i VG ved utgivelse står det: «(D)e beste historiefortellerne de siste femten åene har nesten utelukkende kommet fra det norske hiphop-miljøet» (Østbø, 2014). Dette kan stå som illustrasjon på rappers anerkjennelse som historiefortellere, og forfattere.

¹ Rap-tekster består vanligvis av en fast elektronisk rytme og noen enkle musikalske figurer som gjentas med stor grad av regelmessighet, og over dette kompet snakker rapperen ofte på en svært rask måte og i takt med musikken (Janss & Refsum, 2003).

Rap-tekster tar ofte opp kontroversielle temaer, noe *Styggen på ryggen* med tematiseringen av psykisk helse kan stå som et aktuelt eksempel på. OnkIP mottok anerkjennelse for å snakke i offentligheten om psykiske problemer og rus, og å sette søkelys på psykisk helse. På denne bakgrunn styrker fokuset i det tverrfaglige temaet "folkehelse og livsmestring" anvendelsen av nettopp denne teksten i litteraturundervisningen.

2.4 Litterære samtaler

Varierte arbeidsformer er viktig i litteraturundervisningen, og samtaler om litteratur kan være god tilnæringsmåte til en meningsfull bearbeiding av litterære inntrykk (Aase, 2005). Å lese og diskutere litterære tekster kan gi elevene innblikk i andre menneskers virkelighet, lære andre bedre å kjenne og dra nytte av andres erfaringer. Litterære samtaler, i tillegg til litteraturlæsning, kan utvide perspektivet og bidra til nye måter å se ting på og øke evnen til å sette seg inn i andres situasjon og følelsesliv, som går innunder det tverrfaglige temaet "folkehelse og livsmestring".

Litterære samtaler er en sentral del av litteraturundervisningen på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Bommarco (2006) finner at elevene da tester og reflekterer omkring egne forestillinger, samt trekker inn egne erfaringer. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet sitt ønske om å gjøre elevenes leseerfaringer faglig relevante i litteraturundervisningen, og at opplevelsen av at deres erfaringer og stemmer blir hørt i de litterære samtalene kan øke engasjementet. Elevene i Gourvenec (2016) sin studie ønsket ikke at tekstarbeidet skulle forbli individuelt, og de fremhever betydningen av møtet med andre over den litterære teksten. Det å delta i og bli verdsatt i et fellesskap oppleves i seg selv motiverende (Dysthe, 2001b), og det er en forutsetning for gode samtaler om tekster at elevenes ytringer blir tatt på alvor (Blikstad-Balas, 2016). Litterære samtaler kan bli en arena der elevene får øvelse i å ytre seg og dele leseopplevelser, og gi følelsen av medvirkning og selvstendighet. I tillegg kan de åpne opp for diskusjoner om aktuelle og kontroversielle temaer, der målet ikke er en unison tolkning.

Det er læreren sin oppgave å regissere samtalene i klasserommet (Helstad og Øiestad, 2017). Utfordringen for læreren blir å legge til rette for litterære samtaler som leder til motivert og aktiv medvirkning fra elevene, og et samtaleklima preget av interesse for de andres utspill. Gourvenec (2016) finner at flere elever trives bedre med mer åpne litteraturfaglige

diskusjoner av tekstene, der de får prøvd ut sine tolkninger av en tekst og testet dem i samarbeid med andre elever. I en litterær samtale er medelevene de viktigste adressatene (Rødnes & Ludvigsen, 2009). Elevene kan bli likestilte deltakere i dialogen, og dette åpner i større grad opp for aktiv deltakelse i samtalen for den enkelte elev (Matre, 2009). Det skapes også et mer symmetrisk maktforhold i dialogen, enn i lærerstyrte samtaler som kan bli både monologiske og passiviserende (Dysthe, 1995).

Utdanningsdirektoratet har utformet en detaljert guide til hvordan gjennomføre litterære samtaler, som indikerer et ønske om et sterkt fokus på litterære samtaler også i fremtidens norskfag. Litterære samtaler løftes frem som en mulighet for kollektiv utforskning av tekstens meningsmuligheter og til å aktivere elevenes engasjement i litteraturarbeidet. Gjennom elevenes aktive deltakelse i samtalen kan deres egne leseerfaringer gjøres faglig relevante, da deres ulike opplevelser og erfaringer kan lede til en nyansert, kollektiv helhetsforståelse. Videre understrekes det at en kollektiv utforskning av en tekst kan bidra til å elevenes egen tekstforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2015). I en lærerstyrt helklassesamtale kan læreren sikre flere "riktige", eller ønskede, svar, mens lærerens manglende tilstedeværelse i litterære samtaler i grupper innebærer større grad av uforutsigbarhet og manglende innholdsmessig kontroll i samtalen. Dette kan føre til at mange lærere foretrekker lærerstyrte helklassesamtaler (Dysthe, 1995). Instruksjonene til læreren kan gi de litterære samtalenes retning, og bli en måte å "kontrollere" samtalen og styre elevenes deltakelse (Nystrand & Gamoran, 1991).

I litterære samtaler kan elevene utsettes for andres lesninger og få innblikk i andres opplevelser og måter å tolke tekster på. Dette kan utvide perspektivet og bidra til nye måter å se ting på. Innblikk i andres opplevelser kan gi økt forståelse og øke evnen til å sette inn i andres situasjon. Reaksjonene som fremkommer i samtalen kan også bidra til at ens egen opplevelse og fortolkning blir tydeligere (Aase, 2005). Den dialogiske refleksjonen som finner sted i litterære samtaler kan bidra til selvstendig tenkning og refleksjon, samtidig som elevenes tolkninger og personlige erfaringer blir en kilde til verdsatt kunnskap. I litterære samtaler kan andre elevers oppfatninger bli belyst, og slik bli del av elevenes egen kunnskapskonstruksjon (Dysthe, 1995). Måten vi leser tekster på påvirkes av den sosiale aktiviteten lesingen inngår i. I dialogiske relasjoner som dette kan elevene utforske og begrunne egne tanker og tolkninger, og få innblikk i andres tanker og tolkninger, og det kan gjøre dem til mer tankefulle lesere (Langer, 2017). I tillegg kan samtaler om tekster øve opp

elevenes etiske og estetiske refleksjonsevner (Ulland, 2016). Litterære samtaler innbefatter et retrospektivt blikk på egen lesing og møte med andres lesninger av teksten, og på den måten er den ulik elevenes hverdagssamtaler. Scenearbeidet og det bestemte formålet understreker sjangerforståelse og at elevene må læres opp til ulike måter å samtale om tekst på (Aase, 2005). I Kaspersen (2014) sin doktoravhandling fremkommer det at elevenes bruk av språket i gruppesamtaler også er ulik den i helklassesamtaler. Ved å følge elevens litterære samtaler og hvordan de snakker om litterære tekster, kan en se hvordan litterære resonnementer utfolder seg, og videre gi et tydeligere bilde av hvordan elevens tekstforståelse utvikler seg (Rødnes, 2014).

En måte å arbeide aktivt utforskende i norskfaget kan være gjennom det Mercer og Howe (2012) definerer som *utforskende samtaler*. Dette er en dialogisk prosess der likestilte deltakere utveksler kunnskap, legger frem, utfordrer og sammenlikner hverandres tolkninger og idéer, og forsøker å nærme seg en felles forståelse gjennom samtale. Litterære samtaler kan bli en arena der ulike lesninger og tolkninger, samt leseopplevelser, kan møtes (Aase, 2005). Elevene sammenlikner og prøver ut sine forestillinger og trekker inn egne erfaringer (Bommarco, 2006). På den måten ligner litterære samtaler det Mercer og Howe omtaler som utforskende samtaler. Både utforskende samtaler og litterære samtaler kan knyttes til sosiokulturell læringsteori (Mercer & Howe, 2012; Aase, 2005) og samspillprosesser som fremmer læring (Dysthe, 2001b). I litterære samtaler kan et mangfold av perspektiver slippe til og løftes frem, og en slik perspektivrikdom hjelper elevene til å utvikle og analysere egne oppfatninger og skaper en kompleksitet som beriker elevenes forestillingsverdener (Langer, 2017). På denne måten kan litterære samtaler lede til ny innsikt og utvidet horisont (Hennig, 2010).

En måte å legge til rette for utforskende samtaler er autentiske spørsmål i samtalen. Autentiske spørsmål kjennetegnes av at de ikke innehar svar gitt på forhånd og er åpne slik at de krever mer utfyllende svar enn kun ja og nei (Nystrand & Gamoran, 1991). Dette vil lede til genuine bidrag fra elevene, og til en meningsfull diskusjon (Hennig, 2010). Når læreren stiller autentiske spørsmål indikeres det at elevene er kunnskapsrike og innehar en ekspertise som er verdt å dele, og at deres meninger og personlige erfaringer anses som verdifulle (Nystrand & Gamoran, 1991). På denne måten skapes det en autentisk spørresituasjon der elevenes forståelse, tolkning og refleksjoner er viktige, da læreren ikke vet svarene på forhånd og er interessert i elevenes innspill (Dysthe, 1995). Med andre ord blir elevenes bidrag i

dialogen verdsatte og betydningsfulle. Autentiske spørsmål fremmer elevenes engasjement generelt, men synes å frembringe engasjement i arbeidet med litteratur spesielt (Nystrand & Gamoran, 1991). Dette er i tråd med Rosenblatt (1978) som fremhever betydningen av elevenes egne erfaringer i møte med litteraturen.

Forskning har vist eksempler på at elevers litterære samtaler preges av en intim og primær talesjanger (Rødnes & Ludvigsen, 2009) og domineres av elevenes eget hverdagspråk og erfaringsnære refleksjoner (Tengberg, 2011). Rødnes og Ludvigsen (2009) finner i sin studie at elevene i en litterær samtale koblet sammen sentrale temaer i romanen med egen virkelighet, og på den måten snakket tett på egne liv. Elevene resonnerte kollektivt og bygde konstruktivt på egne og hverandres perspektiver i samtalen. De søkte etter å forstå karakterens handlinger ved å sammenlikne med egne erfaringer, men trakk i liten grad inn faglige stemmer. Tengberg (2011) kommer frem til at erfaringsnære refleksjoner preget av gjenkjennelse og identifikasjon kan gjøre det utfordrende for elevene å samtidig etablere en analytisk distanse til teksten.

Ellsworth (1989) og Thein, Guise og Sloan (2015) har påpekt at innlevelse i andres situasjon og interesse for andres meninger ofte blir ansett som "passende" emosjoner i samtaler i klasserommet, mens mer ambivalente eller negative emosjoner, som sinne, avsky, forvirring og frykt, ofte anses som upassende i de samme situasjonene (Leemhuis, 2012). I sin studie finner Leemhuis (2012) at elevene posisjonerer seg ut ifra det som oppleves å være "passende" emosjoner i klasserommet. Borsheim-Black et al. (2014) hevder at kanontekster står i fare for å videreføre implisitte ideologier og underliggende maktstrukturer i kraft av å være kanoniserte, men Leemhuis (2012) viser at også moderne tekster står i fare for dette. Elevenes stereotypiske holdninger og reaksjoner på en tekst kan potensielt hindre kritisk lesning av den (Asplund & Tanner, 2016).

I litterære samtaler kan elevene møte andre elevers lesninger, og få innblikk i andres opplevelser og måter å tolke teksten på (Aase, 2005). På den måten kan andre elevers reaksjoner og engasjement bidra til egen opplevelse og fortolkning av teksten. Muligheten til å koble litteraturen til egne erfaringer og livsverden kan lede til sterkt engasjement, og å møte andres perspektiver kan oppleves motiverende (Rødnes & Ludvigsen, 2009). Diskusjoner omkring litterære opplevelser kan lede til økt engasjement, da de ofte blir sterkt personlige (Tveit, 2004). Utforskning av nye tanker kan bidra til at elevene utvikler seg som språkbrukere og innsiktsfulle teksttolkere (Aase, 2005). Litterære samtaler kan altså øke engasjementet og

bidra til en utvidet forståelse av teksten. På samme tid er det en utfordring at elevene i litterære samtaler i liten grad beveger seg utover det området de er komfortable i (Rødnes, 2014).

2.5 Elevers engasjement i litterære samtaler

Engasjement er viktig for læring (Dysthe, 1995), og et vedvarende engasjement har en sterk, positiv effekt og et vilkår for høyt læringspotensiale. Engasjement som er resultat av elevenes aktive innlevelse og engasjement i selve innholdet, emnet og problemstillingene, klassifiseres som *substansielt engasjement* av Nystrand og Gamoran (1991). Dette skiller seg fra det de klassifiserer som *proseduralt engasjement*, som kun innebærer etterfølgelse av regler og reguleringer i undervisningen og fullføring av gitte oppgaver. For at skoleaktivitetene skal fostre substansielt engasjement må oppgavene som gis kreve mer enn å følge prosedyrer, og instruksjonene som gis må tilpasses dette målet. Elevene må selv aktivt bidra inn i realiseringen av læringsaktiviteten. Elevene gis kontroll og i større grad ansvar for egen læring og deltakelse i dialogen i klasserommet. I en litterær samtale i gruppe kan interaksjonen gi innblikk i elevenes engasjement. På denne måten blir elevers engasjement sosialt fundamentert. Deres atferdsmanifestasjoner og involvering i gruppesamtalen blir indikasjoner på engasjement i samtalen. Videre kan elevenes egen opplevelse av å være likestilte og ha kontroll over diskursen også lede til økt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1991).

Lærerens tilrettelegging av læringsaktiviteter og elevenes deltakelse og egen opplevelse av at læreren mener de har noe å bidra med påvirker elevenes engasjement (Dysthe, 1995). Mercer og Howe (2012) peker på sammenhengen mellom lærerens bruk av dialog i klasserommet og elevengasjement. Litterære samtaler kan åpne opp for og invitere til elevenes motiverte medvirkning (Aase, 2005). Respons og tilbakemeldinger kan bli "aktiviserende prinsipp" for en aktiv og engasjert forståelse (Dysthe, 1995). En måte å legge til rette for dette på er å tilpasse spørsmål og oppgaver til elevenes evner og forventninger, men også til elevenes interesser. Litteraturundervisning og samtaler om litteratur kan være godt egnet til å trekke inn nettopp elevenes interesser i undervisningen (Nystrand & Gamoran, 1991). I tillegg kan engasjementet økes når det åpnes opp for å koble elevenes egne erfaringer i litterære samtaler (Rødnes & Ludvigsen, 2009), og personlige følelser og assosiasjoner i interaksjonen er også av betydning (Langer, 2017). Litterære samtaler der formålet er å snakke for å lære og få

innsikt i andres tanker, erfaringer og meninger, kan bidra til økt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1991).

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Først har jeg presentert den sosiokulturelle forståelsen av læring som denne studien baserer seg på, med utgangspunkt i Vygostky (1986) sin forståelse av læring som både kognitiv og sosial og Bakhtin (1998) sitt syn på dialog og språk. Så har jeg vevd et litteraturteoretisk bakteppe, der de sentrale teoriene er resepsjonsteori, estetisk lesing og erfaringsbasert tilnærming til litteratur. To resepsjonteoretikere som gis mye plass i dette kapittelet er Iser og Fish. Iser (1981) mener at tekster inneholder "tomme plasser" som leseren fyller ut med egne tolkninger. Fish (1980) mener derimot at leseren bringer med seg sosiale konvensjoner og normer som påvirker hvordan man leser og tolker tekster, og på den måten blir tolkningene skapt i et kulturelt betinget tolkningsfellesskap. I estetisk lesing er leserens oppmerksomhet rettet mot det leseren selv opplever underveis i lesingen, og slik Rosenblatt (1978) ser det bør litteraturundervisningen ta utgangspunkt i lesing som estetisk hendelse og elevenes reaksjoner i møte med teksten. I en erfaringsbasert tilnærming til litteraturen trekker elevene forbindelser til egne liv og bruker egne erfaringer for å forstå tekster (Rødnes, 2014).

Videre har jeg sett nærmere litteraturundervisning, litterære samtaler som arbeidsmetode og elevers engasjement i litterære samtaler. Det å lese litteratur kan utvikle evnen til innlevelse i andres situasjon og livsverden (Nussbaum, 2016) og utvikle evnen til empati (Andersen, 2011). Elevenes livsverden og skolens tekstverden bør settes i dialog i litteraturundervisningen (Olin-Scheller, 2006), men det er viktig at en tekst *gis* subjektiv relevans for elevene, heller enn at den har det i utgangspunktet (Larsen, 2005). Rap-tekster er til stede i norske ungdommers livsverden, og sjangeren er omtalt som "den egentlige lyrikken i vår tid" (Janss & Refsum, 2010). I litterære samtaler møter elevene andres lesninger og får innblikk i andre måter å tolke tekster på (Aase, 2005). Litterære samtaler der formålet er å snakke for å lære og få innsikt i andres tanker, erfaringer og meninger, kan øke elevenes engasjement (Nystrand & Gamoran, 1991).

3 Metode

I denne studien har jeg observert gjennomføringen av et undervisningsopplegg og tatt lydopptak av en samtale på 16 minutter der fem elever har diskutert *Styggen på ryggen*. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens design og metodiske tilnærming. Jeg vil først begrunne valget av kvalitativ metode i denne studien. Deretter presenterer jeg utvalg og utvalgsstrategier, før jeg presenterer undervisningsopplegget som den litterære samtalen er en del av. Jeg vil så legge frem kategoriseringene jeg har gjort av "personlig engasjement". Videre vil jeg gi innblikk i datainnsamlingsmetodene som er benyttet og det empiriske materialet i studien. Så vil jeg begrunne valget av innholdsanalyse som analysemetode, og beskrive hvordan kodingen av det empiriske materialet ble utført. Til slutt bretter jeg ut ulike tiltak jeg har gjort for å styrke studiens validitet og reliabilitet, og kommer med etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ metode

Studiens deskriptive problemstilling med formål å beskrive og søke dybdeforståelse om et sosialt fenomen gjennom en åpen tilnærming, gjør en kvalitativ forskningsmetode godt egnet (Kvale & Brinkmann, 2014; Larsen, 2017). Jeg er ute etter elevenes egne perspektiver og opplevelser knyttet til det sosiale fenomenet, og følgelig har jeg en fenomenologisk tilnærming til datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2014). I tillegg har jeg anvendt en subjektivt fortolkende prosess, der jeg ser deler og helhet i sammenheng med hverandre, med formål om økt forståelse for datamaterialet. Således har jeg i denne studien tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming og plasserer meg på denne måten innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon (Befring, 2015). Gruppesamtalen som analyseres er en litterær samtale der fem elever diskuterer teksten *Styggen på ryggen*. Denne samtalen er del av et undervisningsopplegg der denne teksten er i fokus.

3.2 Utvalg og utvalgsstrategier

Utvalget skulle være en gruppe elever med jevn fordeling av kjønn, som ville delta aktivt i en gruppesamtale om en tekst, der deling av personlige følelser og tanker skulle stå sentralt. På denne måten ble utvalget et resultat av formålet med studien og bestemte ønskede karakteristikk ved deltakerne (Cohen et al., 2011). Det ble benyttet en ikke-

sannsynlighetsutvelgelse da elevenes deltakelse i studien ikke var tilfeldig (Larsen, 2017). Dette innebærer at det ligger en ikke-tilfeldig, formålstjenlig utvalgsprosedyre til grunn for utvalget (Cohen et al., 2011).

I denne studien ble bruk av personlig nettverk anvendt som rekrutteringsstrategi (Cohen et al., 2011). Jeg tok kontakt med en lærer fra mitt nettverk som underviser i norsk på niende trinn med tanke på gjennomføringen av studien. En sentral forutsetning for lærerens deltakelse var at vedkommende selv måtte sette undervisningsopplegget ut i live. Dette for å gjøre læringssituasjonen mer autentisk og for å redusere min påvirkning. I tillegg til å gjøre det mulig for meg å observere og iaktta prosessen utenfra med et forskerblikk. Føringsene jeg hadde lagt gjennom min detaljerte og tidkrevende bestilling, gjorde at jeg anså mitt kjennskap til læreren som fordelaktig når det kom til aksept for deltakelse i studien. Samtidig anså jeg ikke min relasjon til norsklæreren som problematisk ettersom det ikke er lærerens personlige engasjement som er fokuset i studien. Læreren underviser på en skole utenfor Oslo og er gitt det fiktive navnet "Petter", og underviser i norsk på niende trinn på en skole utenfor Oslo. Da han kjenner elevene sine best, var det han, som i tråd med de forhåndsbestemte inklusjonskriteriene, valgte og spurte aktuelle elever. På den måten var det han som foretok utvelgelsesprosessen og stod bak det endelige utvalget. Slik fungerte han som det Creswell og Miller (2000) kaller *gatekeeper* i utvelgelsesprosessen. Det endelige utvalget i denne studien består av fem elever² på niende trinn med de fiktive navnene Adrian, Bastian, Charlotte, Dina og Emilie, og det er deres uttrykte personlige engasjement i den litterære samtalen som primært undersøkes i denne studien.

3.3 Presentasjon av undervisningsopplegget

Lengden på undervisningsopplegget er på en dobbelt- og én enkeltøkt av førtifem minutter hver. Jeg har konstruert undervisningsopplegget og bestemt de ulike læringsaktivitetene. Jeg har funnet inspirasjon i et undervisningsopplegg utarbeidet av Skrivesenteret (2018) som også omhandler Styggen på ryggen og bruk av rap i norskfaget. Skrivesenterets undervisningsopplegg bygger på Marthe Lønnums masteroppgave "Litterære samtaler som

² I utgangspunktet tenkte jeg et utvalg på fire, men lærer Petter foreslo fem elever. Han mente denne konstellasjonen ville utgjøre en fruktbar samtalegruppe. Det å trekke inn flere stemmer i samtalen vil kunne få frem flere perspektiver, men en bekymring hos meg var at en økning i antallet også ville gjøre det vanskeligere for alle å delta i samtalen og komme med innspill. Basert på Petters kjennskap til elevene valgte jeg likevel å ha disse fem elevene i det endelige utvalget.

utøvelse av faglighet i norsk" (Lønnum, 2017). I planleggingen og utarbeidelsen av undervisningsopplegget har jeg benyttet Bjørndal og Lieberg (1978) sin didaktiske relasjonsmodell.

Undervisningsopplegget inkluderer individuelle, kollektive og gruppebaserte læringsaktiviteter, og rommet læringsaktiviteter som gir grunnlag for affektive opplevelser. Dette ligner det Bjørndal og Lieberg (1978) omtaler som *opplevelsesaktiviteter*, der de understreker betydningen av at læringsaktivitetene oppleves relevante og meningsfulle. Et av formålene med undervisningsopplegget var at elevene skulle møte en ny tekstsjanger i litteraturundervisningen. Teksten skulle være relatert til deres egen hverdag og oppleves meningsfull og aktuell. Elevene skulle arbeide utforskende i sosiale læringsaktiviteter som gruppesamtale og helklassesamtale. Fokuset skulle være på estetisk og erfaringsbasert lesning i gruppesamtalen og en mer analytisk lese måte i helklassesamtalen. Arbeid med *Styggen på ryggen* og tekstens tematikk var tenkt å inkludere refleksjoner og diskusjoner knyttet til det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring».

Undervisningsopplegget består av tre faser. De første to fasene er lærerstyrt introduksjon og innledende arbeid med teksten i helklasse og elevdrevet litterær samtale i gruppe, som finner sted på dag 1. Den tredje fasen, som finner sted på dag 2, er en helklassesamtale omkring den samme teksten. Lærer Petter utfører undervisningsopplegget, mens jeg sitter som forsker bak i hjørnet av klasserommet. Undervisningsoppleggets forløp og de avgrensede undervisningssekvensene er som illustrert under, og hva som ble gjort i forskningsøyemed underveis er gjengitt i underpunktene.



Figur 1 Oversikt over undervisningsforløpet

Fase nummer en er en lærerstyrt aktivitet. Den innledes med at elevene leser *Styggen på ryggen* på egenhånd, for på den måten å få et personlig møte med teksten og forsøker å kjenne på følelsene som oppstår underveis i lesingen. De merker også ord de opplever vanskelige eller som de ikke forstår, da dette er en voksen tekst som inneholder et språk og terminologi som kan være utfordrende eller ukjent for disse elevene som går i niendeklasse. Deretter blir

elevene i helklasse vist den offisielle musikkvideoen som er laget for låten, med formål å bidra til elevenes forståelse av teksten. Etter dette diskuteres og forklarer lærer Petter det elevene gir uttrykk for at de synes er vanskelig eller ikke forstår. Videre følger en individuell aktivitet der elevene får et oppgaveark knyttet til teksten. Her skal de for hånd svare på seks spørsmål knyttet til teksten, og deres følelser og reaksjoner i møte med den. Dette fungerer som en øvelse i å sette ord på ting, og brukes som en inngang til en gruppesamtale omkring samme tema. Elevenes besvarelser på disse oppgavene blir samlet inn, og en del av studiens sekundærdata.

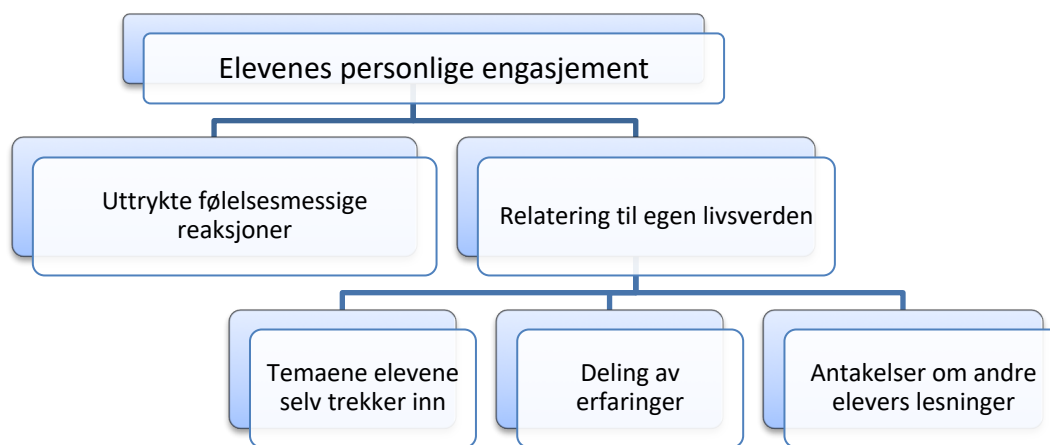
I den påfølgende gruppesamtalen, i fase nummer to, diskuterer elevene spørsmål som omhandler samme tematikk, sentrert rundt teksten *Styggen på ryggen*. Spørsmålene gruppene blir gitt (vedlegg 5) bygger på elevenes følelser og reaksjoner da de leste teksten. Disse spørsmålene skal løfte frem følelser og inntrykk i møtet med teksten, og et fokus på estetisk lesning (Rosenblatt, 1978) og erfaringsbasert tilnærming til teksten (Rødnes, 2014). Fase nummer tre består av en lærerstyrt helklassesamtale, hvor fokuset endres fra en mer følelsesmessig og erfaringsbasert tilnærming til en mer analytisk, litterær helklassesamtale om *Styggen på ryggen*. Elevenes deltakelse i denne blir del av det samlede vurderingsgrunnlaget i norskfaget. En lydopptaker tar opp denne samtalen i sin helhet. Som en avsluttende aktivitet skriver elevene en logg for prosessen, for å bevisstgjøre det de har gjort. Underveis i gjennomføringen av undervisningsopplegget sitter jeg bakerst i hjørnet og observerer og tar notater.

Hovedfokuset i denne studien er fase nummer to, som omhandler gruppesamtalen, og jeg analyserer en av disse samtaler i tråd med studiens problemstilling og formål. Det primære datamaterialet er lydopptaket fra denne samtalen, og det er de fem elevene som er deltakende i samtalen som er utvalget i studien.

3.4 Kategorisering av materialet

Formålet med studien er å undersøke hvordan elevens personlige engasjement kommer til uttrykk i en litterær samtale om rap-teksten *Styggen på ryggen*. "Personlig engasjement" er ikke direkte observerbart (Kleven, 2014), men elevens involvering i gruppesamtaler kan gi indikasjoner på engasjement (Nystrand & Gamoran, 1991). Av den grunn har jeg operasjonalisert begrepet i observerbare tegn som jeg regner som indikatorer på personlig

engasjement. Jeg skiller mellom *personlig* og *faglig* engasjement i den litterære samtalen. Faglig engasjement inkluderer samtaleinitiativ og fortolkning, og hvordan elevene bygger videre på andres innspill, utfyller hverandre og er pådrivere i samtalen. Elevenes utforskning og aktive bruk av tekst og fagspråk, samt manifestering av litterær kompetanse, er også ansett som faglig engasjement, men er ikke en del av datamaterialet i denne studien. Med elevenes personlige engasjement menes de følelsesmessige reaksjonene som kommer til uttrykk og elevenes relatering til egen livsverden. I denne studien er det det personlige engasjementet jeg undersøker. Under følger en figur som illustrerer kategoriseringen jeg har gjort av elevenes personlige engasjement:



Figur 2 Kategorisering av aspekter ved elevenes personlige engasjement

Kategorien *uttrykte følelsesmessige reaksjoner* er i denne studien følelser elevene gir uttrykk for i den litterære samtalen, og det er utelukkende det elevene uttrykker verbalt som blir del av det empiriske materialet i denne studien. Elevenes følelsesmessige reaksjoner avgrenses ytterligere til *nære følelsesmessige reaksjoner*, og utelukker *distanserte følelsesmessige reaksjoner*. Nære følelsesmessige reaksjoner baserer seg på elevenes egne følelser og preges av en nærhet til følelsene som oppstår i møte med teksten, som for eksempel "jeg kjente litt sånn på sorg" og "jeg synes litt synd på han". Med distanserte følelsesmessige reaksjoner menes de som i større grad innebærer generelle følelsesbetraktninger og mindre nærhet til teksten, som for eksempel "man blir litt sånn lei seg når man leser om personer som ikke har det bra og som trenger hjelp" og "når andre folk er lei seg så blir jeg også lei meg". Distanserte følelser omtales i større grad som objekter og noe som eksisterer utenfor en selv. Når begrepet følelsesmessige reaksjoner blir benyttet videre menes nære følelsesmessige reaksjoner. Innenfor følelsesmessige reaksjoner skiller det også mellom svake, sammensatte

følelsesmessige reaksjoner, som for eksempel sympati og medfølelse, og sterke, ensrettede følelsesmessige reaksjoner, som for eksempel sinne.

Kategorien *relatering til egen livsverden* ble innledningsvis delt inn i to. Kategorien *temaene elevene selv trekker inn* omfavner temaene elevene selv trekker inn fra ungdommers livsverden i samtalen. Kategorien *deling av erfaringer* innebærer tilfeller der elevene deler av egne erfaringer i samtalen. Underveis i analysearbeidet konstruerte jeg også en tredje kategori innunder *relatering til egen livsverden*. Denne kategorien omfatter elevenes *antakelser om andre elevers lesninger* som innbefatter tilfellene der elevene kommer med antakelser om hvordan andre elever opplever teksten og *deres* følelsesmessige reaksjoner i møte med den. Dette blir en måte å relatere teksten til andre ungdommers livsverden, som er en livsverden elevene i utvalget selv er en del av. Til sammen skulle de ulike kategoriene ramme inn ulike aspekter av hvordan elevenes personlige engasjement kom til uttrykk.

3.5 Datainnsamlingsmetode

Jeg benyttet ulike metoder for datainnsamling for å besvare studiens problemstilling. Ved endt datainnsamling hadde jeg lydopptak fra intervjuer, gruppe- og helklassesamtale, i tillegg til egne observasjoner og notater underveis, samt innsamlede elevbesvarelser. Primært benyttet jeg lydopptak for å fange opp den litterære samtalen som skulle analyseres. Denne samtalen ble transkribert i sin helhet og er studiens primærdata. Det resterende innsamlede datamaterialet er studiens sekundærdata.

Denne studien har en *beskrivende* problemstilling, og av den grunn anså jeg lydopptak som hensiktsmessig. Lydopptak ble valgt for å bevare flerstemmigheten, og fordi bruken av lydopptaker kan registrere alt som blir sagt og lyttes til gjentatte ganger. På den måten ville jeg få detaljerte og korrekte registreringer av det som ble sagt i samtalen (Vedeler, 2000). De fem elevene satt rundt et kvadratisk bord, sammensatt av fire enkeltpulter, og lydopptakeren ble plassert midt på dette. I tillegg til dette fant samtalen sted på et tomt grupperom. Dette sikret god lyd kvalitet. Selv satt jeg i det ene hjørnet av grupperommet.

Lyddataene fra gruppesamtalen ble transkribert i etterkant. Denne transkripsjonen fra tale til skriftlig tekst var med å klargjøre teksten for det senere analysearbeidet mitt (Kvale & Brinkmann, 2014). Jeg hadde fra tidligere ingen erfaring med lydopptaker i forskerøyemed. Jeg lånte en batteridrevet diktafon av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved

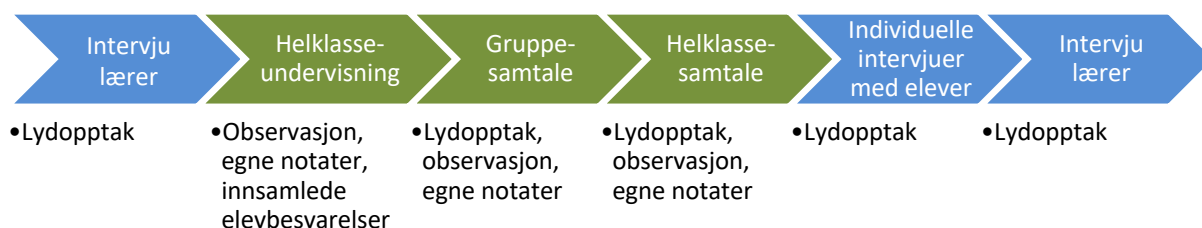
Universitetet i Oslo, og fikk en praktisk gjennomgang av bruk og oppstilling av en avdelingsingeniør ved ILS. I fellesskap med ham utarbeidet jeg en datalagringsplan, som inneholdt prosedyrer for sikker overføring og lagring av de innsamlede dataene på krypterte PCer ved Universitetet i Oslo. Dette vil bli diskutert ytterligere i delkapittel 3.10 "Ethiske betraktninger". InqScribe ble benyttet for transkripsjon av lyddataene.

Gruppesamtalen varte kortere enn den estimerte tiden, nærmere bestemt 16 minutter og ikke 40 minutter som var tiltenkt. Dermed benyttet jeg muligheten til å snakke med elevutvalget samlet om blant annet deres opplevelse av tematikken i samtalen og om psykisk helse i undervisningen. Denne sekvensen lignet Kvale og Brinkmann (2014) sine beskrivelser av fokusgruppeintervjuer. Jeg gjennomførte også semi-strukturerte individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014) med de fem elevene i utvalget og læreren. De individuelle intervjuene av elevene ble gjennomført i etterkant av undervisningsopplegget, hvorav tre av disse i økten etter samme dag og de to siste dagen etter. De fem elevintervjuene fant sted på et grupperom. Det ble gjennomført to intervjuer med lærer Petter, der det første fant sted tre uker før og to uker etter undervisningsopplegget. Av praktiske hensyn ble disse to gjort hjemme hos ham. Det ble gjort lydopptak av samtlige intervjuer, med lydopptakeren på bord foran intervjuobjektet. I tillegg gjorde jeg egne observasjoner og notater. Lydopptakene fra intervjuene med læreren ble transkribert, og det samme ble tre av intervjuene med elevene. Lydopptak, i tillegg til egne observasjoner og notater underveis, ble også benyttet som datainnsamlingsmetode for helklassesamtalen. De individuelle oppgavene som elevene i utvalget besvarte før gruppesamtalen, ble også del av datamaterialet. Underveis i gjennomføringen av undervisningsopplegget oppholdt jeg meg bakerst i rommet, der jeg observerte og tok notater. Jeg skrev notater for hånd, og benyttet et observasjonsskjema jeg hadde laget på forhånd og som ville gi oversiktlige notater over gjennomføringen av undervisningen. Dette ble rett i etterkant ført inn i et digitalt dokument. Observasjonene hadde også innvirkning på intervjuguiden til intervjuene.

Oppsummert benyttet jeg ulike datainnsamlingsmetoder. Disse var lydopptak, egne observasjoner og notater, og innsamlede elevbesvarelser. Lydopptaket og transkripsjon av gruppesamtalen er studiens primærdata. Det resterende innsamlede datamaterialet er studiens sekundærdata.

3.6 Det empiriske materialet

Undervisningsopplegget består som tidligere beskrevet av tre hovedaktiviteter, og jeg samlet inn data underveis. I tillegg gjennomførte jeg semi-strukturerte intervjuer i forkant og etterkant av undervisningsopplegget, og samlet inn individuelle elevbesvarelser. Figuren under viser de ulike aktivitetene kronologisk, der undervisningsaktiviteter er markert med grønt og intervjuaktiviteter med blått. Det empiriske materialet analyse- og diskusjonskapittelet bygger på står i stikkordsform under hver aktivitet. Figuren under illustrerer det empiriske materialet i studien, bestående av lydopptak, mine observasjoner og egne notater og individuelle elevbesvarelser.



Figur 3 Oversikt over aktiviteter og dataene

Etter endt datainnsamling satt jeg igjen med følgende empiriske materiale:

Data	Situasjon	Lengde
Lydopptak og transkripsjoner	To intervjuer med lærer	8 og 10 minutter
Notater og utfylt observasjonsskjema	Innledende arbeid med teksten	
Innsamlede besvarelser	Individuelle oppgaver	
Lydopptak, transkripsjon og notater	Gruppesamtale	16 minutter
Lydopptak, transkripsjon og notater	Spontant gruppeintervju i etterkant av gruppesamtale	25 minutter
Lydopptak og notater	Helklassemøte	25 minutter
Lydopptak og tre transkripsjoner ³	Individuelle intervjuer med fem elever	Fra 20 til 28 minutter per elev

Tabell 4 Oversikt over det empiriske materialet

Lydopptaket av gruppesamtalen med elevutvalget, og transkripsjonen av denne, er studiens primærdata. Lydopptak fra sju intervjuer og transkripsjon av fem av disse, innsamlede individuelle besvarelser, lydopptak fra helklassemøte og mine observasjoner og notater underveis i hele prosessen er studiens sekundærdata.

3.6.1 Studiens primærdata

Primærdata i denne studien er lydopptak fra en gruppesamtale med fem elever som diskuterer teksten *Styggen på ryggen*. Lengden på denne samtalen er på 16 minutter. Lyddataene ble transkribert i sin helhet i etterkant.

³ Grunnen til at jeg ikke transkriberte de to resterende intervjuene var at da lyddataene fra disse skulle bearbejdes, anså jeg det tilstrekkelig å lytte gjennom og skrive ned utsagn og elementer som var relevante for studiens formål.

3.6.2 Gruppesamtale som forskningsmetode

Gruppesamtale som metode ligner Kvale og Brinkmann (2014) sine beskrivelser av fokusgruppeintervjuer, når det kommer til tilrettelegging for meningsutveksling og ønsket om å få frem forskjellige synspunkter om emnet det fokuseres på. De definerer fokusgruppeintervju som "[e]t gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse" (s. 323). Den kollektive ordvekslingen kan bringe frem spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter, i større grad enn individuelle intervjuer. "Når det dreier seg om følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige" (Kvale & Brinkman, 2014, s. 162). Det kan også være lettere å få folk til å snakke om temaer når man er flere, og de kan utfylle hverandre og spille videre på hverandres utsagn. Samtidig kan flere stemmer gjøre det vanskelig for alle å delta i samtalen. Videre kan uenighet lede til interessante diskusjoner (Larsen, 2017). "Selve gruppesituasjonen kan få betydning for hvordan meninger dannes og kommer til uttrykk" (Larsen, 2017, s. 101). Tanken bak valget av gruppesamtale som metode var nettopp å få frem elevenes ulike synspunkter, følelser og opplevelser i møte med teksten *Styggen på ryggen*, og at elevenes engasjement skulle komme til syne.

Fokuset i studien er på elevenes interaksjon med hverandre og teksten. Larsen (2017) påpeker intervjuerens oppgave i fokusgruppeintervjuer, som er "å lede intervjuet, holde den røde tråden og kanskje hente inn diskusjoner som flyter ut" (s. 101). I denne gruppesamtalen fikk gruppen utdelt åtte spørsmål (se vedlegg 5) strukturere samtalen, og fungere som moderator og "styre" diskusjonen. Spørsmålene var tiltenkt å fremme elevenes følelser og reaksjoner i møte med *Styggen på ryggen*, og vektlegge estetisk lesning og erfaringsbasert tilnærming. For eksempel lød et spørsmål "Hvilke følelser kjente dere på da dere leste teksten?", hvor de så skulle forsøke å begrunne dem. Et annet spørsmål var "Hvilke setninger gjorde mest inntrykk på dere?", hvor de også skulle begrunne valget. Jeg tilstrebet å gi elevene åpne spørsmål, i motsetning til ledende spørsmål som kan påvirke svarene (Kleven, 2014). Spørsmålene elevene skulle diskutere ga retning til samtalen, men utover det ble den styrt av elevenes egne bidrag.

3.6.3 Studiens sekundærdata

I denne studien har jeg også sanket lyddata fra helklassessamtalen og intervjuer med de fem elevene og læreren, samlet inn individuelle elevbesvarelser og gjort egne observasjoner og notater underveis. Dette utgjør studiens sekundærdata.

Data fra semi-strukturerte intervjuer vil kunne løfte frem deltakernes refleksjoner og perspektiv. Dette vil kunne gi meg innblikk i lærerens og elevenes egne tanker, opplevelser og erfaringer. Intervjuene var semi-strukturerte, utført i tråd med en forhåndsutarbeidet intervjuguide preget av åpne, ikke-ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuene med læreren fant sted i dagene før og etter gjennomføringen av undervisningsopplegget. Intervjuene med elevene fant sted like etter undervisningsopplegget var ferdig. Jeg tok opp intervjuene på diktafon, og overførte og lagret lyddataene i tråd med sikkerhetsprosedyrene. Intensjonen min med det første intervjuet med lærer Petter var å få innblikk i hvordan de arbeider med litteratur i norskundervisningen. I intervjuet i etterkant var jeg interessert i hans opplevelser og tanker om gjennomføringen, og få hans retrospektive blikk på prosessen. I intervjuene med elevene var intensjonen min å få innblikk i deres opplevelse av og refleksjoner omkring gruppesamtalen og tematikken i den, samt deres eget forhold til litteratur.

I likhet med gruppesamtalen tok jeg også lydopptak fra helklassesamtalen. Derimot gjorde jeg ikke det av den lærerstyrte innledende sekvensen med introduksjon og gjennomgangen av teksten. Av den grunn at jeg ikke skulle gjøre en detaljert analyse av hva som ble sagt her, men heller observere, se det utenfra og registrere det som skjedde og hva som dukket opp. Derfor anså jeg det å ta detaljerte notater underveis som tilstrekkelig. Jeg noterte ned de ulike prosessene i egenkonstruert observasjonsskjema for å skape meg en detaljert oversikt over hvordan læreren fremla de ulike elementene, instruksjonene han ga og spørsmålene han stilte, i tillegg til det elevene trakk frem som vanskelig eller uklart. Mine observasjoner og refleksjoner fra denne sekvensen bidro også til utformingen og innholdet i de individuelle intervjuene.

Underveis i undervisningsopplegget inntok jeg rollen som en ikke-deltakende observatør. Observasjon som forskningsmetode stiller krav til forskerens evne til å se, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk, da forskeren bruker seg selv som registrerings-, vurderings- og måleinstrument. Den stiller også krav til forskerens evne til objektivitet (Befring, 2015). Da

lærer Petter ledet undervisningsopplegget satt jeg bak i hjørnet, med penn og papir, der jeg observerte og tok notater. Det samme gjorde jeg underveis i gruppesamtalen. Ved å observere kunne jeg iaktta forløpet utenfra, og slik kunne fokusere på det som faktisk skjer i de ulike prosessene. Gjennom en slik ikke-deltakende observasjon er formålet å ikke påvirke de som blir observert (Befring, 2015), for på den måten påvirke datamaterialet.

Mine observasjoner og notater underveis bidro også til andre prosesser senere i studien. Under gruppesamtalen frigjorde diktafonen kapasitet til å observere, reflektere og ta notater. Det gjorde at jeg kunne fokusere på elementer i samtalen som jeg kunne ta med videre, som jeg så hadde mulighet til å inkorporere i intervjuguiden til intervjuene. Dette ble viktig da jeg ikke ville rekke å transkribere og detaljert dykke ned i det som kom frem i gruppesamtalen før intervjuene skulle finne sted under to døgn senere. Jeg samlet inn besvarelsene fra de individuelle oppgavene (vedlegg 6) før gruppesamtalen, for å se hva elevene "tok med seg" inn i gruppesamtalen. Disse innsamlede besvarelsene ble også del av studiens sekundærdata.

Oppsummert består denne studiens sekundærdata av lydopptak og transkripsjoner fra intervjuer, lydopptak fra helklassesamtale og innsamlede elevbesvarelser, i tillegg til egne observasjoner og notater underveis i prosessen. Disse sekundærdatane vil bli benyttet som utfyllende informasjon i analysen og diskusjonen der dette spesifiseres.

3.7 Analysemetode

I kvalitative studier handler analyse om å studere teksten for å se mønstre og sammenhenger i det empiriske materialet (Larsen, 2017). I denne studien har jeg benyttet innholdsanalyse som analysemetode, og konstruert koder induktivt underveis i analyseprosessen. Jeg har benyttet både deskriptive og fortolkende koder i kodingen av transkripsjonen.

3.7.1 Innholdsanalyse

Jeg skulle systematisk undersøke og tolke tekstdata, og til dette er innholdsanalyse godt egnet (Hsieh & Shannon, 2005). Transkripsjonen av gruppesamtalen var mitt utgangspunkt for innholdsanalysen, og analyseenheten var elevenes individuelle utsagn. Jeg benyttet *konvensjonell innholdsanalyse* hvor koding av data utvikles induktivt (Fauskanger & Mosvold, 2014). Dette innebærer at kodene ikke er forutbestemte, men oppstår underveis i

arbeidet med tekstdataene. Denne måten å analysere på brukes gjerne i studier der formålet er å beskrive et fenomen for å forstå dette fenomenet bedre. På denne måten kunne jeg anskaffe direkte informasjon, fremfor å påtvinge elevenes utsagn forhåndsbestemte kategorier eller teoretiske perspektiver. Hensikten er å rotfeste kunnskapen i de faktiske dataene. En mulig utfordring med konvensjonell innholdsanalyse er å ikke utvikle en komplett forståelse for kontekst. Dette kan resultere i at funnene ikke gir en korrekt representasjon av dataene. I tillegg har en slik analysemetode begrensninger når det kommer til utvikling av teorier (Hsieh & Shannon, 2005). Valget av konvensjonell innholdsanalyse i denne studien er gjort på bakgrunn av ønsket om en åpen tilnærming til datamaterialet, og at jeg søker etter å undersøke hvordan elevenes personlige engasjement kommer til uttrykk i gruppesamtalen.

3.7.2 Koding av det empiriske materialet

Boeije (2010) omtaler koding av data i forskningsøyemed som "the process of naming fragments by giving them a summarizing label" (s. 79). På den måten blir det lettere å få oversikt over viktige tendenser og oppdage sentrale og typiske mønstre i materialet (Grønmo, 2004). Gjennom induktiv koding ble kodene utledet direkte fra transkripsjonen av gruppesamtalen. Studiens formål og relevant forskningsteori fungerte retningsgivende for kodingen. I denne prosessen benyttet jeg det digitale analyseverktøyet NVivo for Mac.

Koding av data kan foregå ut fra ulike kriterier. *Deskriptive* koder er beskrivende og direkte knyttet til det som står i teksten som blir analysert, mens *fortolkende* koder "gir uttrykk for forskerens tolkning eller forståelse av innhold i teksten" (Grønmo, 2004, s. 267). I denne studien har jeg benyttet både deskriptive og fortolkende koder. Jeg nærleste og inpsierte teksten flere ganger, og tok for meg forskningsspørsmålene etter tur. Underveis hadde jeg Grønmo (2004) sin stemme i bakhodet: "[F]orskeren skal være åpen nok til å kunne oppdage uforutsette og overraskende empiriske fenomener, mønstre og sammenhenger" (s. 268). Jeg konstruerte kodeskjema med eksempler og tabeller over forekomster, for å sortere og få bedre oversikt over kodene og lettere sammenligne dem og vurdere sammenslåinger. Jeg lagde også ordskyer som både visualiserte forekomstene og ga oversikt. Jeg sjekket underveis om jeg benyttet kodene konsekvent, og jeg diskuterte dem også med en medstudent.

Jeg har benyttet ulike typer koder for de ulike forskningsspørsmålene. I tilknytning til forskningsspørsmål én, som undersøker elevenes følelsesmessige reaksjoner i samtalen, har

jeg benyttet deskriptive koder for følelsene elevene gir uttrykk for. For eksempel er "litt sånn sint" (Emilie) gitt koden "sint", og "sånn sympatifølelse" (Dina og Emilie) og "sånn sympati" (Bastian) gitt koden "sympati" i datamaterialet. På forskningsspørsmål to, som undersøker elevenes relatering til egen livsverden, har jeg benyttet *både* fortolkende og deskriptive koder. Flere av temaene elevene trekker inn i samtalen er ikke eksplisitt uttrykt, og dermed gitt fortolkende koder. For eksempel er "[d]et er på en måte ingen, det e'kke en som på en måte sier komplimenter til han" (Dina) og "ingen å snakke med" (Adrian) gitt koden "ensomhet", "ikke ville snakke med noen" (Adrian) gitt koden "isolering", og "ikke se noe bra med livet" (Emilie) gitt koden "psykisk helse". Det er også benyttet deskriptive koder som for eksempel når elevene trekker inn "rusproblemer" og "selvmord", og benytter disse begrepene eksplisitt. Da jeg undersøkte elevenes deling av egne erfaringer i samtalen benyttet jeg én deskriptiv kode. Det forekom ingen tilfeller av dette i materialet, og av den grunn kom det ingen eksempler på "deling av egne erfaringer". Dette var den eneste forhåndsbestemte koden. Når elevene kommer med antakelser om andres møte med teksten i samtalen, har jeg benyttet fortolkende koder som "gjenkjennelse", når elevene snakker om at andre kjenner eller kan kjenne seg igjen i teksten, "overordnet perspektiv på psykisk helse", når elevene inntar et overordnet perspektiv på psykisk helse, og "lærdom å trekke ut av teksten", når elevene diskuterer hva ungdommer kan lære av teksten. Denne systematiske kodingen skulle legge til rette for innsikt i og en helhetlig forståelse av elevenes engasjement i samtalen.

3.8 Kvalitet i studien

I denne studien har validitet og reliabilitet vært styrende for de metodiske valgene som jeg har gjort.

3.8.1 Validitet

Validitet handler om "hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 250), og hvilken grad man kan trekke gyldige slutninger ut fra resultatene som fremkommer (Dahlum, 2018). Det er jeg som forsker som må demonstrere for leseren at forskningsdesignet er troverdig, og på den måten etablere studiens kredibilitet (Creswell & Miller, 2000). Gjennom åpenheten rundt valgene jeg har tatt i innsamlingen og analysen av dataene forsøker jeg å imøtekomme dette og forventningen om metodologisk transparens (Creamer, 2016). Jeg har gjort ulike tiltak for å sikre studiens validitet.

For det første har jeg gjort det Creswell og Miller (2000) omtaler som *member checking*, og denne prosedyren innebærer å bytte perspektiv. Den kan realiseres ved å ta dataene og tolkningene tilbake til deltakerne og underbygge kredibiliteten av det som fremkommer. Jeg benyttet muligheten i de individuelle intervjuene til å validere betydningen av utsagn elevene kom med i gruppesamtalen og høre deres tanker omkring det de sa. Dette for at min tolkning skulle stemme overens med det deltakerne mente. Derimot oppsøkte jeg ikke elevene i etterkant, hverken i behandlingen av dataene og analysearbeidet. I denne studien risikeres også "magnification of events", da denne studien innebærer et "one-point-in-time-aspect" (Blikstad-Balas, 2017), som også i større grad kunne vært forsøkt motvirket ved økt bruk av *member checking*.

For det andre har jeg vektlagt å reflektere rundt egne sosiale og kulturelle påvirkninger som kan forme studiens forløp og fortolkning, som er en validitetsprosedyre kalt *forskerrefleksivitet* (Creswell & Miller, 2010). Dette innebærer også å være bevisst min egen forutinntatthet (Fangen, 2011), som kan lede til ensidige fortolkninger. Jeg reflekterte rundt egne forutsetninger og egen forståelse av fenomenet, for på den måten å forsøke å motvirke teoretisk ensidighet (Kvale & Brinkmann, 2014). Med andre ord forsøkte jeg å betrakte og analysere gruppesamtalen med et åpent sinn.

For det tredje har jeg gjort tiltak for å begrense "reaktivitet", som innebærer påvirkningen jeg som forsker har på deltakerne og omgivelsene der studien gjennomføres (Maxwell, 2013). Det er en fare for at elevene oppfører seg annerledes enn de pleier i denne situasjonen (Blikstad-Balas, 2017). Dette kan i sin tur påvirke dataene som innhentes og konklusjonene man trekker på bakgrunn av dem. Elevene i denne studien skulle samtale om en sangtekst med temaer som kan oppleves vanskelig å snakke om. Hele situasjonen, med setting, lydopptaker, deltakelse i en studie og min tilstedeværelse som forsker og ukjent voksenperson i rommet, kan påvirke det elevene velger å si i samtalen. Av den grunn forsøkte jeg å ufarliggjøre situasjonen og gjøre dem trygge på meg, og derfor var jeg til stede i klasserommet to dager den siste uken før gjennomføringen. Den første dagen presenterte jeg meg selv og studien foran klassen, og snakket litt om hvordan det er å skrive masteroppgave. Deretter hadde jeg en samtale med elevene i utvalget, der vi snakket om det de skulle være med på og de fikk mulighet til å stille spørsmål eller ta opp ting de tenkte på. Dette for at de skulle bli tryggere på meg og egen deltakelse i studien.

Jeg tydeliggjorde for elevene at det ikke lå noen forventninger omkring hva som skulle bli sagt i gruppesamtalen og at jeg ikke var ute etter noen bestemte svar, men at de skulle si og dele det de ønsket. I tillegg til at faglærer ikke ville få høre opptaket eller få noe informasjon fra meg om gruppesamtalen og deres deltakelse i den i etterkant. I tillegg hadde lærer Petter flere ganger snakket med klassen om hva som skulle skje og "opplegget utenfra", som del av forberedelsene til gjennomføringen. På denne måten ble elevene forberedt på min og lydopptakerens inntreden i klasserommet og hva det ville innebære for dem i praksis. Han hadde også samtale med hver av de fem elevene i utvalget i forbindelse med forespørselen om deltakelse i studien. Det er umulig å fullstendig eliminere påvirkningen jeg hadde på elevene, men gjennom disse tiltakene forsøkte jeg å minimere den. I de individuelle intervjuene ga elevene uttrykk for at de ikke var blitt påvirket av settingen, meg eller lydopptakeren, hverken i gruppesamtalen, undervisningen eller individuelle intervjuene. I tråd med Blikstad-Balas (2017), så rapporterte de at de "tenkte litt på det først, men glemte det raskt". Fra mitt ståsted virket elevene trygge i samtalsituasjonen. Jeg opplevde elevene som avslappede og komfortable i de aktuelle situasjonene.

For det fjerde fikk jeg eksterne blikk på forskningsprosessen, som Creswell og Miller (2000) kaller *peer debriefing*. Denne validitetsprosedyren innebærer at en som er kjent med fenomenet som studeres stiller utfordrende spørsmål til metodene som blir benyttet og konklusjonene som trekkes. Jeg har i denne studien benyttet veilederen min som sparringspartner, både når det gjelder metodene som ble benyttet, gjennomføringen av prosjektet, bearbeidningen av det empiriske materialet og konklusjonene som er trukket. I tillegg har jeg diskutert mye med en medstudent underveis, som har hatt lignende metodebruk i sin masteroppgave. For det femte har jeg benyttet ulike metoder for datainnsamling, som også kan styrke validiteten (Patton, 1999; Creswell & Miller, 2000). I tillegg til gruppesamtale med lydopptak, har også individuelle intervjuer med elever og lærer, gruppeintervju og observasjon og egne notater (som beskrevet i 3.6) bidratt med supplerende informasjon og økt innsikt i fenomenet som studeres.

For det sjette har jeg vektlagt å gi "thick, rich descriptions" (Creswell & Miller, 2000), som innebærer å gi så detaljerte beskrivelser av settingen, deltakerne og hendelsene underveis som mulig. På den måten blir resultatene mer nyanserte, og studiens validitet økes (Maxwell, 2013). Dette stiller krav til forskerens presentasjon av datamaterialet, analyse og redegjørelse for funn. For meg ble det viktig å gi rike, detaljerte beskrivelser av hvordan gruppesamtalen

foregikk, fra de konstruerte rammene til det elevene sa. Jeg viste eksempler fra teksten i analysekapitlene 4.2 og 4.3 som samsvarer med tolkningene jeg har gjort. Dette er viktig fordi det er mine tolkninger som ligger til grunn for kodeinndelingen. Derimot ble ikke elevene spurt om mine tolkninger på dette området stemte, gjennom validitetsprosedyren member checking. Inngående detaljerte beskrivelser kan også reise forskningsetiske spørsmål, som jeg vil diskutere videre i 3.10.

Detaljerte beskrivelser gjør også at leseren kan ta stilling til i hvilken grad funnene har overføringsverdi til andre situasjoner. Det vil si studiens *generaliserbarhet* (Creswell & Miller, 2000). Jeg har i denne studien gjennomført en dyptgående analyse av et enkelttilfelle, som er en gruppesamtale med fem elever. På den bakgrunn kan ikke funnene og analysene og tolkningene jeg har gjort si noe utover det som fant sted i akkurat denne gruppesamtalen og i denne studien, og de lar seg ikke direkte overføre til andre lignende situasjoner eller elevgrupper. Jeg har heller ikke hatt som formål å komme opp med konklusjoner som er generaliserbare, men snarere frembringe refleksjoner hos leseren omkring det som dukker opp i samtalen og konklusjonene som er trukket. Gjennom detaljerte beskrivelser, blant annet av funnene og analysen underveis, kan leseren selv gjøre seg opp en mening om studiens overføringsverdi. Imidlertid kan det skapes antakelser om lignende forekomster i andre sammenlignbare situasjoner, og slik kan en hevde at denne studien kan ha en overføringsverdi. For det sjuende har jeg i 3.4 gjort rede for operasjonaliseringene av begrepene jeg har benyttet i studien. Dette har jeg gjort for å sikre høy *begrepsvaliditet* (Kleven, 2014). På den måten kan leseren selv vurdere i hvilken grad det er samsvar mellom hva som blir "målt" og hva som skulle "måles" i denne studien, som er elevenes personlige engasjement i samtalen.

Oppsummert har jeg benyttet validitetsprosedyrene "member checking", forskerrefleksivitet, "peer debriefing", ulike metoder for datainnsamling og gitt rike, detaljerte beskrivelser for å sikre studiens validitet. Jeg har også gjort tiltak for å begrense "reaktivitet" og gjort rede for operasjonaliseringene jeg har gjort av begrepene som jeg benytter i studien.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og "hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere" (Kvale & Brinkmann, 2014,

s. 250). De empiriske funnene som presenteres skal baseres på faktiske forhold, og på denne bakgrunn er ikke datamaterialet troverdig om de bygger på forskerens skjønn eller tilfeldige hendelser underveis (Larsen, 2017). Silverman (2011) understreker at beskrivelser av innsamlingsmetoder og analysemetoder også er viktig for studiens reliabilitet, i tillegg til studiens validitet (Larsen, 2017). I denne studien er det ingen rettlinjet vei fra empiri til konklusjoner, og med Bratberg (2017) sine ord: "[j]o mer vekt som legges på tolking, jo større vanskeligheter står analysen overfor når det gjelder reliabilitet" (s. 26). Jeg har vektlagt å brette ut prosessen gjennom metodisk transparens og detaljerte beskrivelser av hva jeg har gjort og hva som foregikk underveis. Dette for å gi leseren innsikt i og forståelse for grunnlaget som slutningene som trekkes i studien baserer seg på.

Lydopptak som er benyttet i denne studien kan styrke reliabiliteten, ved at jeg kan lytte til det som blir sagt i samtalen gjentatte ganger. På den måten kan påliteligheten og nøyaktigheten i analysen økes. Samtidig kan dette utgjøre en reliabilitetstrussel, da lyddataene er mer komplekse enn beskrivelsene jeg får tilgang til (Blikstad-Balas, 2017). Ikke-sannsynlighetsutvalget i denne studien er også en trussel for reliabiliteten. Denne trusselen, kalt "biased sampling" (Cohen et al., 2011), kan tolkes som at det er en systematikk i at de som sier ja til deltakelse opptrer annerledes enn de som er mer negative. Av den grunn må funnene og konklusjonene jeg trekker også forstås i lys av at det er elever som selv ønsker å delta i studien og gruppesamtalen det ble gjort lydopptak av.

3.9 Etiske betraktninger

I denne studien har jeg gjort ulike forskningsetiske vurderinger underveis. Jeg har tatt beslutninger basert på de fire forskningsetiske prinsippene fritt, informert og forstått samtykke, særlige hensyn til barn og utsatte grupper, konfidensiell og anonym deltakelse, og aktsomhet for deltakerrisiko.

Mitt forskningsprosjekt ble godkjent av NSD den 13.11.2018 (se vedlegg 1), med krav om å følge prinsippene i personvernforordningen og forskriftsmessig oppbevaring i tråd med etiske retningslinjer. Et grunnleggende forskningsetisk prinsipp er at all deltakelse skal bygge på samtykke, og at dette "skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag" (Befring, 2015, s. 31). Deltakerne i studien ble gitt informasjon både muntlig og gjennom skriftlig informasjonsskriv om studien og hva deltakelse i studien ville innebære for dem. Både før og

underveis ble de gjort oppmerksom på at de kunne seg når som helst, og uten grunn. Læreren fungerte som *gatekeeper* (Cohen et al., 2011), og det var han som spurte elevene, som går i niendeklasse, om deltakelse i studien. Denne situasjonen gjør at *særlige hensyn til barn og utsatte grupper* (Befring, 2015) er aktuelt, da elevene kan føle seg presset til å delta. Jeg besøkte klassen to dager i uken før gjennomføringen, der jeg foran klassen første dagen presenterte meg selv og studien, og snakket litt om hvordan det er å skrive masteroppgave. Elevene fikk også mulighet til å stille meg spørsmål. Læreren hadde hatt samtaler med de aktuelle elevene om deltakelse i studien før jeg kom, og jeg hadde også samtale med elevene som skulle delta på et av besøkene i forkant. I tillegg ble dette ledd i å opparbeide en god relasjon med deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2014). Elevene fikk med seg informasjonsskriv om studien og samtykkeerklæring hjem. Dermed kunne både elever og foresatte lese om studien og bli trygge på hva deltakelse i studien ville innebære, før de signerte og leverte inn samtykkeerklæringene til meg.

Det skal ikke være forbundet med risiko å delta i forskning, og et annet viktig forskningsetisk prinsipp i kvalitativ forskning er *aktsomhet for deltakerrisiko* (Befring, 2015). I denne studien har jeg benyttet lydopptak som datainnsamlingsmetode, som medfører risiko for at enkeltpersoner kan identifiseres. I forskning innebærer *konfidensialitet* at private data som kan identifisere deltakere ikke skal avsløres, og *anonymitet* innebærer at ingen deltakere skal kunne gjenkjennes (Kvale & Brinkmann, 2014). På denne bakgrunn er elevene i studien gitt fiktive navn, og ingen personlige kjennetegn kommer til syne i studien. Det stod detaljert beskrevet i informasjonsskrivet elevene fikk med hjem om hvordan deres personopplysninger ville bli behandlet, og at fastsatte regler for lagring og oppbevaring av data, og til makulering av dataene i etterkant, ville bli fulgt. Alle dataene ble umiddelbart etter endt datainnsamling overført og lagret på sikre servere ved Universitetet i Oslo, der det kun er min veileder og jeg som har tilgang til dem. Samtykkeerklæringene, som inneholder navn og signaturer, oppbevares trygt og blir makulert ved forskningsprosjektets slutt.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere en innholdsanalyse av lydopptak fra en litterær samtale på 16 minutter der fem elever diskuterer *Styggen på ryggen*. Innledningsvis vil jeg gi en oversikt over bakgrunn og forløpet av undervisningsopplegget der den analyserte litterære samtalen finner sted. Så undersøker jeg hvordan elevenes engasjement kommer til uttrykk i samtalen. Dette gjøres ved å se på hvilke følelsesmessige reaksjoner som kommer til uttrykk i samtalen og på hvilke måter elevene relaterer teksten til sin egen livsverden. De viktigste funnene vil også bli gjengitt i den påfølgende oppsummeringen. Sekundærdata, som beskrevet i 3.7.3, blir benyttet som supplerende informasjon der dette er angitt. Funnene blir diskutert i lys av teori og tidligere forskning i det påfølgende diskusjonskapitlet.

4.1 Analyse av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget, der den analyserte litterære samtalen fant sted, ble gjennomført to dager i november 2018. Det ble ryddet plass til undervisningsopplegget i gjennomgangen av litteraturhistorien. Elevene gikk rett fra å lage og presentere oppsetninger av *Jeppe på Bjerget* til *Styggen på ryggen*. Det innledende arbeidet med *Styggen på ryggen* i den første timen skulle lede opp til gruppesamtalene om teksten. Lærer Petter la føringer for samtalen gruppesamtalene gjennom blant annet uttrykte forventninger til elevene om aktiv deltakelse, fokuset på følelser i samtalen og at det vil være en viktig forberedelse til muntlig eksamen i norsk. Tabellen på neste side viser hendelser og eksempler på lærerens instruksjoner til elevene i det innledende arbeidet med teksten. Det er gjort for å vise opptakten til gruppesamtalen og hvilke føringer som ble gitt. Dette vil danne bakteppe for analysen av gruppesamtalen. Formålet med disse instruksjonene, kombinert med diskusjonsspørsmålene elevene skulle få i grupper, var å skape *utforskende samtaler*, i tråd med Mercer og Howe (2012).

Tid	Innhold	Relevante instruksjoner fra lærer
10:24	Introduksjon. Presentasjon av mål og fokus	"I dag er det fokus på om teksten gir deg noe, får fram noe. Onsdag blir det mer faglig"
10:28	Utdeling av ark med teksten Styggen på ryggen. Elever leser teksten individuelt	"Når dere leser nå skal dere fokusere på og streke under ord eller uttrykk dere ikke forstår."
10:31	Gjennomgang av ord og uttrykk elevene ikke forstår. Innledende samtale om tekstens innhold.	"Har dere noen umiddelbare tanker om hva den handler om?"
10:34	Visning av musikkvideo	"... så får vi se om dere får mer eller annet inntrykk av å se videoen."
10:38	Gjennomgang av plan for videre arbeid, med sterkt fokus på gruppesamtalen	"Dette er en oppgave i å prøve å snakke lenge. Når dere tidligere har gjort lignende har dere snakket mye en og en. Neste steg er å snakke mer, diskutere. Dere har jo jobbet litt med fagsamtale tidligere. Dere må altså samtale mer og diskutere mer."
10:40	Individuelle oppgaver	"Dere velger selv hva dere vil ta med videre inn i gruppesamtalen" "På den nederste oppgaven, så er det ikke sånn at dere må dele det (egne erfaringer) senere."
10:55	Instruksjoner og organisering i grupper	"Dere fikk tilbakemeldinger på muntlighet i forrige uke, og mange fikk da (tilbakemelding på) å ta initiativ i samtaler, vise, ta ordet, snakke mye. Det er viktig på muntlig eksamen, her og når dere kommer til videregående. Dette blir en øvelse i å snakke mye. Jeg har skrevet det (i tilbakemeldingen) til mange selv de med høy måloppnåelse. Denne oppgaven krever litt mer av dere enn tidligere. Det er åtte spørsmål på førti minutter. Det er fem minutter per spørsmål. Ett minutt per person er ikke mye."

Tabell 5 Innledende arbeid med teksten

4.1.1 Den litterære samtalen med elevutvalget

Elevene har med seg de utfylte oppgavearkene de fylte ut i undervisningen, og får utdelt ark med spørsmålene som de skal diskutere. Emilie har fått rollen av lærer Petter som ordstyrer, og det var hun som leste opp diskusjonsspørsmålene. Elevene besvarte spørsmålene etter tur, og alle elevene bidro i samtalen på hvert spørsmål. Grppesamtalen i sin helhet varte i 16 minutter.⁴

Grppesamtalen tok kortere tid enn det var lagt opp til, og av den grunn endte de siste tjuetre minuttene opp med å bli noe som lignet et spontant gruppeintervju med de fem elevene. Spørsmålene jeg stilte elevene bygd på tanker jeg hadde fått underveis i grppesamtalen, deres refleksjoner omkring psykisk helse i undervisningen og bruk av musikktekster generelt, og rap spesielt, i norskundervisningen. I dette gruppeintervjuet kom det også frem at klassen tidligere på dagen hadde vært med på et opplegg på skolen om psykisk helse i regi av ViP (Veiledning i psykisk helse). Elevene opplevde dette opplegget som positivt, og det økende fokuset på psykisk helse i skolen som "viktig" og "veldig bra".

4.1.2 Helklassesamtalen

I helklassesamtalen ble elevene organisert i ring, og en ball ble benyttet som manifestasjon av turtaking. Lærer Petter ledet samtalen og tok inn elementer fra grppesamtalene og arbeidet med teksten på mandagen. Han flyttet fokuset fra elevenes følelser og reaksjoner, den erfaringsbaserte tilnærmingen, til en mer analytisk tilnærming til teksten. Han trakk også paralleller til Ludvig Holbergs *Jeppe på Bjerget* som de hadde arbeidet med i ukene før, og de diskuterte likheter og ulikheter når det kom til tematikken i de to verkene.

4.2 Elevenes uttrykte følelsesmessige reaksjoner

Elevenes uttrykte følelsesmessige reaksjoner blir i denne studien ansett som uttrykk for elevenes engasjement i den litterære samtalen. I dette delkapittelet undersøker jeg elevenes uttrykte følelsesmessige reaksjoner, og fokuserer på det første forskningsspørsmålet som lyder: "Hvilke følelsesmessige reaksjoner kommer til uttrykk i samtalen?". Følelsesmessige

⁴ Min opplevelse er at denne grppesamtalen i liten grad avvek fra de andre grppesamtalene i klassen, da de også brukte langt kortere tid enn de 40 minuttene som var satt av og tydeliggjort for elevene.

reaksjoner er i denne studien, som beskrevet i 3.5, følelser som elevene gir uttrykk for og trekker frem. Disse vil illustreres gjennom utdrag fra gruppesamtalen der det er relevant i dette kapittelet. Der sekundærdata fra intervjuer eller egne observasjoner frembringer utdypende informasjon blir dette understreket.

Det kommer ulike følelsesmessige reaksjoner til uttrykk i den litterære samtalen, og denne ordskyen illustrerer forekomsten:



Figur 6 Ordsky av følelsesmessige reaksjoner som kommer til uttrykk

Denne ordskyen illustrerer at gruppesamtalen var preget av sammensatte sinnsreaksjoner, med "sympati" som den mest fremtredende. Unntaket er den sterke, ensrette sinnsreaksjonen "sint", som Emilie trekker frem. Det gjør hun på spørsmålet om hvilke følelser hun kjente på da hun leste teksten:

Jaa jeg fikk liksom lyst å, jeg fikk lyst til å hjelpe han da, og så følte jeg veldig på det at noen ganger så ble jeg litt sånn sint på det han gjorde, andre ganger så ble jeg litt trist av tingene han gjorde da. Så hadde jeg på en måte lyst å hjelpe han. Fikk litt sånn sympatifølelse.

Samtidig modererer hun seg og trekker "sint" i en mer nøytral retning gjennom "litt sånn sint", og videre sier hun at hun "fikk litt sånn sympatifølelse". Sympati er den mest fremtredende følelsesmessige reaksjonen i gruppesamtalen. Den omtales som (Dina og Emilie) "sånn sympatifølelse" to ganger og (Bastian) "sånn sympati", samt et bekreftende (Adrian) "mm sympati". Muligvis kan dette indikere at det knytter seg en usikkerhet til begrepet "sympati", og at de viderefører det de anser som en "akseptert" og "passende" følelse å kjenne på i møte med denne teksten.

På spørsmålene som eksplisitt inviterer elevene til å dele følelsene sine om teksten kommer elevenes følelsesmessige reaksjoner til uttrykk. I tillegg til Bastian og Adrian som ble "lei

seg" og Charlotte som "synes litt synd på han", trekker Dina og Emilie frem flere følelsesmessige reaksjoner i møte med teksten:

Dina: Ja jeg fikk også sånn sympatifølelse liksom. Jeg tenkte bare eh på en måte kunne tenke hvis jeg var han, så ville jeg liksom synes det hadde vært veldig vanskelig hver dag da og sånt. Så jeg ble veldig trist og synes synd på han og sånt

Emilie: Jaa jeg fikk liksom lyst å, jeg fikk lyst til å hjelpe han da og så følte jeg veldig på det at noen ganger så ble jeg litt sånn sint på det han gjorde, andre ganger så ble jeg litt trist av tingene han gjorde da så hadde jeg på en måte lyst å hjelpe han fikk litt sånn sympatifølelse

Det er interessant å merke seg at elevene ikke trekker inn følelser i spørsmålrne som ikke berører dette temaet direkte. Unntaket er Adrian som på spørsmål om hvilke setninger som gjorde mest inntrykk trekker frem en setning fra teksten og begrunner valget av denne med følelsene han opplevde underveis i lesingen:

Den setningen jeg så var "føles som jeg er i hælveteste styggen på ryggen er blitt en av mine nærmeste", og da fordi at eh den rørte meg litt fordi han har ingen å snakke med og han føler seg alene. Og det er jo litt trist da, når den eneste han har å snakke med er seg selv egentlig ...

Adrian deler her følelsen han kjente på da han leste setningen han trekker frem, som var at «den rørte meg litt». Han følger så opp med å begrunne hvorfor denne følelsen oppstår, slik oppgaven også etterspør: «fordi han har ingen å snakke med og han føler seg alene og det er jo litt trist da når den eneste han har å snakke med er seg selv egentlig». Denne følelsesmessige reaksjonen skaper en nærhet til teksten, og tolkes som uttrykk for engasjement.

Distanserte følelsesmessige reaksjoner er, som beskrevet i 3.5, tilsidesatt i denne studien, men i samtalen er det eksempler på at elevene benytter distanserte følelsesmessige reaksjoner for å begrunne nære følelsesmessige reaksjoner. Et eksempel på dette er Adrian, som sier:

Jeg ble lei meg når jeg fordi jeg når jeg leste mye om den teksten, så så jeg at han ikke har det bra, at han trenger hjelp. Også så eh når andre folk er lei seg så blir jeg også lei meg

I dette eksempelet begrunner Adrian at han er lei seg, en nær følelsesmessig reaksjon, da han leste teksten, med at han blir lei seg når andre folk er lei seg, en mer distansert personlig følelsesbetraktning. På den måten inntar han et analytisk blikk på egen følelsesmessige reaksjon.

4.2.1 Oppsummering

Oppsummert viser analysen av gruppesamtalen fravær av sterke følelsesmessige reaksjoner, med kun ett moderert sinne som unntak. Den mest fremtredende følelsesmessige reaksjonen var sympati. Samlet gir elevenes uttrykte følelsesmessige reaksjoner et bilde av elevenes engasjement i samtalen.

4.3 Elevenes relatering til egen livsverden

I dette delkapittelet undersøker jeg, i tråd med det andre forskningsspørsmålet, på hvilke måter elevene relaterer teksten til egen livsverden i samtalen. Innunder relatering til egen livsverden plasserer jeg temaene fra ungdommers livsverden som de trekker inn i samtalen, og deling av erfaringer. I tillegg trekker elevene inn andre ungdommers lesninger og møte med teksten i samtalen, og dette har jeg også valgt å kategorisere som en måte elevene relaterer teksten til sin egen livsverden på.

4.3.1 Temaer elevene selv trekker inn

Transkripsjonen av gruppesamtalen viser temaene som fremkommer i samtalen, og denne ordskyen illustrerer forekomsten av de ulike temaer elevene selv trekker inn i samtalen:



Figur 7 Ordsky av temaer elevene trekker inn⁵

⁵ "Psykisk helse" kan også sees som et overordnet tema, som rommer de andre temaene som trekkes inn i samtalen. Hvor dette er kategorisert som et eget tema er for eksempel når Emilie sier: "han hadde det vondt og

Ordskyen viser at temaene som elevene trekker hyppigst inn i samtalen er rusproblemer og ensomhet.⁶ For eksempel trekker Emilie frem rusproblemer, og samtidig som hun aktualiserer temaet, knytter hun det til andre leseres gjenkjennelse og til følelsen av å være alene:

Ja også er det nok veldig mange som har det sånn da at de føler en tvang til å bruke rus da, og at da kanskje føler de seg mer igjen i teksten da at de føler seg ikke så alene.

Dina knytter også rusproblemer til antatt gjenkjennelse hos leserne, i tillegg til å trekke inn dårlig selvfølelse:

Jeg tror mange som på en måte kjenner seg igjen i teksten, at det er mange som har sånn rus eh problemer og sånt og har det dårlig og har dårlig selvfølelse og føler at ansett hva de gjør så er det noen som kommer og trækker deg ned på en måte.

Senere adresserer Dina følelsen av ensomhet slik, og knytter det videre til selvtillit:

Også i tillegg så er det den dårlige siden av seg han snakker med. Det er på en måte ingen, det e'kke en som på en måte sier komplimenter til han og får han til å smile og få bedre selvtillit, men heller en som trækker han ned.

Elevene i samtalen synes å anse rusproblemer som gjenkjennbart hos andre, og de knytter dette temaet til psykisk helse.

Spørsmålet om hvilke setninger som gjorde mest inntrykk på dem, er der elevene i størst utstrekning fyller "tomme plasser" med temaer fra ungdommenes livsverden. For eksempel trekker Bastian inn "selvmord" og Adrian "ensomhet":

Bastian: Ja det burde det er en setning der det sies at han burde titte ned i løpet på geværet, og her er det jo snakk om da om vurdering av selvmord, eh noe som er en reell ting det. Folk dreper seg selv hver dag og det er jo ikke no koselig da. Man blir jo lei seg når man hører om folk som har det så vondt eller så dårlig at de velger å ta livet av seg selv

...

Adrian: Den setningen jeg så var "føles som jeg er i hælveteste styggen på ryggen er blitt en av mine nærmeste", og da fordi at eh den rørte meg litt fordi han har ingen å snakke med og han føler seg alene. Og det er jo litt trist da, når den eneste han har å snakke med er seg selv ... han føler seg alene vil ikke snakke med noen, låser seg selv og som han sier han sa også "ta'kke telefon rører ikke post ikke prøv å ringe på døra mi er låst". Da mener han at han ikke vil snakke med noen og ja

sånn og at han kanskje kjenner på veldig mye forskjellig følelser da at det er vanskelig for han", og når hun senere sier: "også er det jo på ungdomsskolen man på en måte begynner å slite litt med mye psykiske og sånn".⁶ "Trengte hjelp" og "isolering" kan også sies å være nært tilknyttet "ensomhet", men jeg anser dem tilstrekkelig ulike til at jeg har kategorisert de som ulike.

Like etter, på det samme spørsmålet, kommer Charlotte med en egen påstand: «Jeg tror ikke han har så mange venner», og dette leder til en dialogutveksling omkring temaet vennskap og det å være alene:

Charlotte: Jeg tror heller ikke han har så mange venner siden han sier jo at han styggen på ryggen er den nærmeste vennen, eller den nærmeste. Så da tror jeg ikke han har så mange å snakke med og sånt.

Dina: Nei, det er sikkert mange som har bryti kontakt med han fordi at han har drevet med mye som ikke er bra og sånt, så ja, rus og dop og sånt.

Emilie: Også når man lukker seg inn i sitt eget rom, så er det vanskelig å få kontakt, og man mister kontakten med de man har kontakt med og de man hadde kontakt med, og derfor føler man seg mere ensom. Også blir det vanskelig å komme tilbake igjen da.

Dina: Men egentlig, når folk begynner med rus og sånt, så burde man egentlig være der for dem enn til vanlig. Da er det kanskje noe som foregår som ikke er så bra. Man burde vise dem at dem faktisk har noen som er der for dem, og støtter dem, og vil høre på hva dem har å si og sånt.

Charlottes introduksjon av "vennskap" leder også til at temaene "rusproblemer" og "ensomhet" løftes frem. Samtidig innledes en samtale der elevene beveger seg bort fra teksten til et tema som ikke er en umiddelbart eksplisitt, fremtredende tematikk i *Styggen på ryggen*, men som er et tema fra ungdommenes egen livsverden. Elevenes fokus forsvinner bort fra teksten til en mer generell diskusjon omkring vennskap, som synes å utløses av Charlottes introdusering av temaet.

4.3.2 Deling av erfaringer

Elevene synes å trekke på egne erfaringer i møte med teksten. Både når det kommer til utfylling av "tomme plasser" i teksten, som i diskusjonen om vennskap, og når de begrunner følelsene som oppstår, som Adrian som begrunner at han selv blir lei seg "når andre folk er lei seg". Derimot deler ingen av de fem elevene egne selvopplevde erfaringer i gruppesamtalen. På den ene siden etterspør ikke diskusjonsspørsmålene i gruppesamtalen dette eksplisitt, men på den andre siden gjør det siste spørsmålet som elevene besvarer før gruppesamtalen nettopp det; "Er det noen egne erfaringer denne sangen minner deg om? Hvorfor det?". De innsamlede besvarelsene til de fem elevene viste at tre av elevene hadde erfaringer de anså som relevante og sånn sett kunne trekke inn i den påfølgende gruppesamtalen.

Elevenes skriftlige svar på spørsmålet: "Er det noen egne erfaringer denne sangen minner deg om? Hvorfor det?"	
Adrian	"Nei egentlig ikke!"
Bastian	"Nå er jeg i den fasen hvor det er mye hormoner og følelser, så det har jo vært ganger jeg har vært lei meg og låst meg selv inn på rommet."
Charlotte	"Kanskje etter en dag hvor alt gikk rett i dass og jeg bare var lei meg."
Dina	-
Emilie	"Når venner tar dumme valg og gjør ting de ikke burde tenker jeg på det denne teksten sier." "Når jeg har det dritt."

Tabell 8 Oversikt over elevenes skriftlige svar

Elevene blir ikke eksplisitt oppfordret til å dele disse erfaringene i gruppesamtalen, men som lærer Petter sier til hele klassen i første økten, så velger de selv hva de vil trekke inn i gruppesamtalen. I det spontane gruppeintervjuet som fant sted i etterkant av gruppesamtalen derimot, da jeg stilte dette spørsmålet eksplisitt, med understrekningen av at det er helt frivillig å svare, trakk Charlotte og Dina frem egne erfaringer:

Charlotte: Det minner meg litt om en dag hvor alt gikk rett i dass og jeg bare var lei meg og greide ikke å tenke liksom fine tanker da. Det var bare liksom dårlige tanker

Dina: Ja jeg ha'kke skrevet noe men det minner meg litt om morningene fordi ja hver morgen så bare står jeg opp og tenker bare ja jeg veit ikke jeg jeg tenker bare dumme tanker kan jeg ikke bare gå og legge meg igjen jeg orker ikke det her men jeg burde jo heller si noe fint

Dina hadde heller ikke skrevet noe på oppgavene i forkant. Dette innebærer at det kun var én som delte en skriftlig bearbeidet erfaring, og at Dina delte tilsynelatende spontant en sterk historie på oppfordring. I helklassesamtalen var det ingen elever, hverken blant de fem eller de andre elevene, som delte egne erfaringer, men de ble heller ikke der eksplisitt spurt om det.

4.3.3 Antakelser om andres møte med teksten

Elevene trekker frem gjenkjennelse som et iboende potensiale i teksten, og de kommer med antakelser om andre lesere. Spesielt når det kommer til gjenkjennelse og situasjonen karakteren er i, som for eksempel når det kommer til rusproblemer og å ha det vondt. Dette gjør de gjennom å innta andre leseres perspektiver og antakelser om deres opplevelse av teksten:

Dina: Jeg tror mange som på en måte kjenner seg igjen i teksten, at det er mange som har sånn rusproblemer og sånt, og har det dårlig og har dårlig selvfølelse, og føler at uansett hva de gjør så er det noen som kommer og trækker deg ned på en måte

...

Emilie: Ja også er det nok veldig mange som har det sånn da at de føler at en tvang til å bruke rus da, og at da kanskje føler de seg mer igjen i teksten da at de føler seg ikke så alene. Også de som kanskje ikke har brukt så mye rus og sånn ser kanskje litt på en måte siden til de som ikke har det da, og på en måte de som gjør det og sånn. Man ser på en måte sidene ved hverandre og man skjønner hvordan man har det og sånn

...

Adrian: Det er kanskje folk som har det sånn, flere folk som har det sånn og de føler seg alene. Og når de hører den teksten så kanskje føler de at ikke at det ikke bare dem, og at de kanskje går etter hjelp når de fikk høre denne teksten, og at de ikke er alene og ja at det ikke bare dem å som har det sånn.

Elevene tror at andre kan kjenne seg igjen i teksten, men gir ikke uttrykk for det samme på egne vegne. De snakker ikke om et "vi". Som et resultat av antakelsene om andres gjenkjennelse i karakteren i teksten, distanserer de seg til denne følelsen. Samtidig distanserer elevene seg til rusproblemer, dårlig selvfølelse og følelsen av ensomhet, som tradisjonelt er tabubelagte temaer. Gjennom å sette seg inn i andre leseres perspektiver løfter elevene frem sentrale aspekter og temaer knyttet til psykisk helse.

Muligheten for gjenkjennelse trekkes også frem på spørsmålet som etterspør elevenes refleksjoner omkring tekstens relevans for en ungdomsskoleelev i dag:

Charlotte: Det er jo egentlig det fordi folk kan kjenne seg igjen i det, og det kan bety mye for den har mye følelser i seg.

Dina: Ja. Jeg håper ikke det er så mange ungdomsskoleelever i dag som på en måte bruker så mye rus og dop og alt sånn, og bare lukker seg helt inne, men det kan jo være i mindre grad på en måte. Så kan folk fortsatt kjenne seg igjen litt, selv om det ikke er like ille som i teksten.

Emilie: Ja, også er det jo på ungdomsskolen man på en måte begynner å slite litt med mye psykiske og sånn da, så jeg tenker at den teksten får fram mye av både også ting som man kanskje tenker og får fram på en måte hvordan ting har blitt da. Og kanskje hva man ikke helst burde gjøre og sånn, for eksempel det med rus. Det er ikke akkurat noe man burde begynne med i en alder av fjorten femten.

På den måten adresserer elevene tematikken i *Styggen på ryggen* og psykisk helse som en aktuell problemstilling for ungdomsskoleelever i dag, og slik relateres teksten til ungdommers livsverden. utfordringer knyttet til det å være ungdom i dag påpekes også av Adrian og Bastian i gruppeintervjuet:

Adrian: Livet går opp og ned, og vi må lære hvordan man skal takle det.

Bastian: Spesielt i den perioden vi går inn i nå. Vi begynner å utvikle oss og utrolig mye hormonsvingninger og humørsvingninger og alt sånn, så er det viktig å lære om at sånn er det bare.

I diskusjonen om denne teksten kan lære dem noe, består dialogutvekslingen av det som ligner råd til andre ungdommer. I denne avsluttende dialogsekvensen inntar elevene et overordnet perspektiv på temaet psykisk helse:

Dina: Ikke la de dårlige tankene i hodet ditt trekke deg ned, men heller prøve å komme deg ut og vært med andre. Og få fine tanker som kan trekke deg opp og hjelpe deg i livet

Bastian: Se på deg selv som en fin person.

Adrian: Dele følelser med andre.

Emilie: Ja, også be om hjelp da, hvis man sliter og finne en måte å snakke med noen på.

Charlotte: Ja, hvis man har det vondt, så i stedet for å bare tenke på den tanken hele tiden, så kan man jo si det til andre

Emilie: Ja, også tror jeg at den teksten her på en måte lærer oss litt hvordan vi faktisk er for noen. For det er jo mange som sliter med det her, og det er jo vi som ungdommer får jo ikke på en måte et så stort innblikk i hva som egentlig skjer blant andre voksne og ungdommer. Så jeg tror den teksten her på en måte hjelper oss mye med å forstå da hvordan noen faktisk har det

Avslutningsvis inntar Emilie et tydelig gruppeperspektiv og diskuterer hva teksten kan lære dem "som ungdommer". På den måten gjør hun også teksten relevant for en hel ungdomskultur, som hun selv er en del av.

Gjennom antakelser om andres gjenkjennelse, adressering av psykisk helse som en aktuell problemstilling for ungdommer og tanker om lærdom de kan trekke ut av teksten, relaterer elevene teksten til andre ungdommers livsverden. Dette er en livsverden Adrian, Bastian, Charlotte, Dina og Emilie er en del av. På den måten kan en si at elevene, på en indirekte måte, relaterer teksten til deres egen livsverden.

4.3.4 Oppsummering

Elevene relaterer på ulike måter teksten til deres egen livsverden. Dette gjør de ved å trekke inn temaer fra ungdommenes livsverden og knytte det til det å være ungdom i dag. Temaene som blir trukket frem hyppigst i samtalen er rusproblemer og ensomhet, mens det "mildere" temaet vennskap leder til en autentisk samtale løsrevet fra teksten. Derimot deler ikke elevene egne selvopplevde erfaringer i samtalen, selv om oppgavene de besvarte i forkant indikerte at flere av dem hadde erfaringer de kunne dele. Spørsmålene elevene skulle besvare ba dog ikke om dette eksplisitt. Elevene i samtalen kommer med antakelser om andre ungdommers gjenkjennelse, og på den måten distanserer de seg fra tematikken i teksten. Slik skaper de en

større avstand til teksten. Samtidig som de relaterer teksten til andre ungdommers livsverden, som de selv er en del av, skaper de en indirekte nærhet til teksten. Samlet er elevenes relatering til egen livsverden sett på som uttrykk for elevenes engasjement i den litterære samtalen.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene fra foregående analysekapittel. Kapitlet vil struktureres etter studiens tre forskningsspørsmål. Først vil jeg diskutere de ulike følelsesmessige reaksjonene som kommer til uttrykk i den litterære samtalen. Deretter vil jeg diskutere de ulike måtene elevene relaterer teksten til egen livsverden på. Til slutt vil jeg diskutere hvilke mulige didaktiske implikasjoner funn fra denne studien innebærer for norskfaget.

5.1 De forventede reaksjonene

Elevenes følelsesmessige reaksjoner blir i denne studien sett på som et uttrykk for engasjement i samtalen. Et hovedfunn i denne studien er at samtalen preges av faste, etablerte følelsesmessige tolkninger av teksten, der sympati er en fremtredende følelse og ingen følelseskonflikter kommer til syne.

Styggen på ryggen var, og er, en veldig populær tekst. Elevene hadde god kjennskap til teksten fra tidligere, og dette var også en av grunnene til at nettopp denne teksten ble valgt. I intervjuene ble det gitt uttrykk for at de opplevde teksten som aktuell. Elevene sa videre at den passet deres tekstpreferanser og ga opplevd subjektiv relevans. På den måten ble elevenes tekstverden og skolens tekstverden satt i dialog (Olin-Scheller, 2006). Den har vært mye fremme i media, og tematikken i teksten har vært behørig omtalt. Dermed kan det ligge opplevde forventninger til hvordan en skal reagere på teksten, og hvilke følelser som skal oppstå. I tråd med Fish (1980) sine teorier om hvordan vi preges av andres lesninger, kan elevene i samtalen sies å presentere "faste" følelsesmessige tolkninger av teksten, preget av sosiale konvensjoner og et medieskapt kulturelt betinget tolkningsfellesskap. Med andre ord at elevenes "communities of practice" former måten de reagerer på teksten på (Fish, 1980). På den måten blir de følelsesmessige reaksjoner objektive snarere enn subjektive, og i samsvar med konvensjonelle følelsesmessige reaksjoner. De "korrekte" følelsesmessige reaksjonene og det emosjonelle tolkningsmønsteret er allerede sosialt fundamentert.

Den enorme populariteten *Styggen på ryggen* fikk og den debatterte tematikken i den, kan lede til en etablert, nærmest kanonisert, tolkning av teksten. Dette sammenfaller med Leemhuis (2012) som viste at også moderne tekster står i fare for å videreføre kanoniserte

tolkninger. Tekstvalget som blir gjort her står i fare for å påføre elevene forutinntatte oppfatninger om hvordan deres følelsesmessige reaksjoner i møte med teksten skal være, som Hennig (2010) advarer mot. Etablerte følelsesmessige reaksjonsmønstrene kan, slik Kverndokken (2012) ser det, lukke lesingen av teksten. Denne svært kjente teksten og OnkIP sitt forfatterskap kan ha ledet til en følt bundethet til den "akseptable" følelsesmessige reaksjoner på teksten som de skal legge frem i samtalen. Med andre ord at elevene opplever at det følger visse forventninger til deres reaksjoner og tolkninger av *Styggen på ryggen*. Gourvennec (2016) finner at en følt bundethet til etablerte tolkninger kan oppleves lite utfordrende for elevene. Elevene i denne studien er derimot ikke blitt spurt om de opplevde teksten "lite utfordrende" og om de rapporterer i henhold til "korrekte" følelsesmessige reaksjoner, men man kan si at de føyer seg til en kollektiv måte å lese teksten på. Deres kjennskap til andres tidligere lesninger kan ha påvirket de følelsesmessige reaksjonene. På den måten skapes ikke litteraturens mening mellom fem handlende elever i en sosial interaksjon, da de allerede kjenner til "rette" tolkninger og måter å reagere på teksten på. Dette bryter med den intersubjektive forståelsen av litteraturundervisningen som Hultin (2006) skisserer. Elevene oppgir at de er veldig kjent med teksten fra tidligere, og dette kan innskrenke det følelsesmessige reaksjonspotensialet som ligger i litterære samtaler.

Elevene i Gourvennec (2016) sin studie foretrekker tolkningsmangfold, men den litterære samtalen som blir analysert her innehar ikke et tolkningsmangfold. Derimot får elevene testet og sammenlignet sine egne følelsesmessige reaksjoner og tolkninger av teksten med de andre, og i møte med andres lesninger i denne samtalen får elevene bekreftelser på at deres følelsesmessige reaksjoner er "akseptable". I møte med fire andre elevers lesninger av akkurat denne teksten i akkurat denne samtalen tydeliggjøres ensrettede møter med teksten og de samme følelsesmessige reaksjonene. I denne samtalen synes *Styggen på ryggen* å frembringe følelsesmessige reaksjoner i tråd med tidligere omtale av teksten og inneha lite tolkningsrom. På denne måten står det i veien for et potensielt tolkningsmangfold som litterære samtaler er vel egnet til å frembringe (Dysthe, 1995; Aase, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2015).

Elevene i denne litterære samtalen kan sies blir ikke mer tankefulle lesere i Langersk forstand (2017), men får snarere bekreftelse på allerede manifesterte følelsesmessige tolkninger av teksten. Samtidig kan disse bekreftelsene som elevene får på egne følelsesmessige reaksjoner gjøre deres egne opplevelser tydeligere. Bekreftelsene elevene får blir i samtalen også en bekreftelse på deres selvskapte forestillingsverden. Disse bekreftelsene bidrar derimot ikke til

ytterligere kompleksitet som beriker elevenes forestillingsverdener, slik Langer (2017) mener perspektivrikdom kan lede til. På denne måten blir det ikke en "kollektiv utforsking" av teksten, slik Utdanningsdirektoratet (2015) ønsker, men heller en unison kollektiv *bekreftelse* på egne følelsesmessige reaksjoner i møte med teksten. Den kollektive utforskingen er allerede unnagjort, etablert, revidert og manifestert i offentligheten siden 2014.

Elevene synes i den litterære samtalen å posisjonere seg ut fra "passende" emosjoner (Leemhuis, 2012), og Andersen (2016) fremhever at følelser som sympati lett kan oppstå i møte med emosjonelt ladede tekster. Følelsen sympati er som vist i analysen en fremtredende følelse i samtalen om den emosjonelt ladede teksten *Styggen på ryggen*. Denne "enigheten" om "passende" emosjoner og de følelsesmessige reaksjonene gjør at elevene i samtalen i liten grad må reflektere omkring dem og begrunne for hverandre hvorfor nettopp disse finner sted. Og nettopp refleksjoner over egne forestillinger er et fruktbart potensiale i litterære samtaler (Bommarco, 2006). I samtalen omtales "sympati" som "sånn sympatifølelse" og "sånn sympati". Muligvis kan dette indikere at det knytter seg en usikkerhet til begrepet "sympati", og at de viderefører det de anser som "passende" følelsesmessig reaksjon på teksten.

Analysen av gruppesamtalen viser videre at det ikke oppstår noen eksplisitt uttrykte følelseskonflikter i samtalen. Dersom en ønsker følelseskonflikter og flere og ulike følelsesmessige reaksjoner, kan tekster som ikke lukker lesingen eller begrenser det følelsesmessige reaksjonsrommet gjennom allerede etablerte følelsesmessige reaksjoner være å foretrekke. Analysen indikerer at *Styggen på ryggen* har et begrenset følelsesmessig reaksjonsrom, gjennom allerede etablerte følelsesmessige reaksjoner, og i liten grad innbyr til følelseskonflikter og tolkningsmangfold. Et eksempel på dette er når Emilie uttrykker en sterk ensrettet følelsesmessig reaksjon i form av "sinne": "så følte jeg veldig på det at noen ganger så ble jeg litt sånn sint på det han gjorde", før hun senere i samme ytring sier at hun "fikk litt sånn sympatifølelse". På den måten nøytraliserer hun den sterke ensrette følelsesmessige reaksjonen "sint", og trekker ytringen mer i retning av den "passende" følelsesmessige reaksjonen "sympati". Muligens retter hun seg her inn etter normen og den etablerte tolkningen av teksten. Samtidig kan dette leses som et eksempel på at det nettopp er rom for ulike følelsesmessige reaksjoner også i denne samtalen. På sett og vis blir imidlertid denne litterære samtalen en regnbue med et emosjonelt fargespekter begrenset til ulike sjatteringer av kun én enkelt farge, og ikke en emosjonelt fargerik regnbue som kan skapes i nettopp samtaler om litteratur.

Rosenblatt (1978) hevdet at elevene var lite vant til å snakke om og begrunne følelser i møte med litteratur, og elevene og læreren i denne studien gir uttrykk for at elevene er lite vant med den estetiske måten å lese litteratur på i skolesammenheng. Muligvis har ikke litteraturundervisningen i skolen skapt en forventning om deling av følelser som en del av litteraturarbeidet. Den estetiske måte å lese litteratur på rapporterte de fleste elevene i Gourvennec (2016) sin studie at de foretrakk en estetisk lese måte, men elevene i denne studien er ikke blitt spurt om dette. I samtalen om *Styggen på ryggen* gir elevene uttrykk for følelsene de kjente på underveis, som at de blir triste og lei seg, men det ligner presentasjoner av inntrykk, heller enn diskusjoner knyttet til disse inntrykkene. En mulig forklaring kan være at følelser kan oppleves personlige og at det kan være vanskelig å snakke om, og at elevene unngår å utbrodere disse ytterligere. Nettopp det at elevene i liten grad beveger seg utover det området de er komfortable i er en utfordring i litterære samtaler (Rødnes, 2014).

I intervjuene ga elevene uttrykk for at de opplevde denne samtalsituasjonen som trygg og at de følte de kunne si det de ville. Av den grunn kan en tolkning være at det i større grad var elevenes opplevde forventninger til situasjonen og litterære samtaler som gjorde at de ikke diskuterte følelsene som oppstod i møte med teksten. Dette er i tråd med utfordringene Rødnes og Ludvigsen (2009) skisserer knyttet til oppgaveformuleringer og sjangerforventninger. Elevene må bli kjent med ulike måter å møte litterære tekster på (Rødnes, 2014) og kombinere fortolkning og opplevelse (Steffensen, 2005). I intervjuene av læreren og elevene fremkommer det at elevene i liten grad er kjent med den estetiske lese måten og denne måten å samtale om tekster på i litteraturundervisningen. Samtidig var det eksempler der distanserte følelsesmessige reaksjoner ble benyttet som begrunnelser for egne følelsesmessige reaksjoner i samtalen. I disse tilfellene blir generelle følelsesbetraktninger brukt til å innta et analytisk blikk på egne følelser. Muligvis kan dette analytiske blikket skyldes opplevde forventninger om analytiske betraktninger i "skolske" situasjoner.

Et sentralt formål med oppgavene som elevene besvarte i det innledende arbeidet med teksten var å løfte frem elevenes følelser og inntrykk i møte med teksten. Det var et fokus på en mer erfaringsbasert tilnærming til teksten enn en mer analytisk og en mer estetisk enn en efferent lese måte, i tråd med henholdsvis Rødnes (2014) og Rosenblatt (1978).

Diskusjonsspørsmålene elevene fikk til den litterære samtalen ble konstruert med mål om det Nystrand og Gamoran (1991) omtaler som autentiske spørsmål. På sett og vis kan en hevde at tekstvalget *Styggen på ryggen*, gjennom dens popularitet og kanoniserte tolkninger, gjorde at

spørsmålene likevel inneholdt gitte svar. Følgelig blir det ikke utforsking av nye tanker som Aase (2005) mener bidrar til å gjøre elevene til innsiktsfulle teksttolkere. Elevene ble gitt oppgaven i etterkant av å ha lest teksten, med tanke på at oppgaver kan legge føringer på måten elevene leser tekster på (Røskeland, 2018), men likevel leste elevene det på en bestemt, forventet måte. De intenderte autentiske spørsmålene ledet ikke til en utforsking av nye tanker i møte med teksten, men heller til formidling av gitte svar og bestemte måter å reagere på teksten på.

Likevel er det viktig å ikke sette elevenes autentiske følelser i tvil, og avfeie de følelsesmessige reaksjonene som kommer til uttrykk som kun replikasjoner og gjengivelser. Selv om deres følelsesmessige reaksjoner samsvarer med "alle andres", etablerte følelsesmessige reaksjoner, så er det ikke dermed sagt at Adrian, Bastian, Charlotte, Dina og Emilie ikke kjenner på nettopp disse følelsene i møte med den emosjonelt ladede teksten *Styggen på ryggen*, men at de i samtalen kun snakker i tråd med opplevde forventninger. Det at elevene gir uttrykk for de samme følelsesmessige reaksjonene som er "passende" betyr ikke nødvendigvis at de ikke kjenner på nettopp disse følelsene. Med andre ord at de kun gir presentasjoner av etablerte tolkninger, slik argumentasjonen her står i fare for å skape et ensidig inntrykk av. På denne bakgrunn bør muligens bildet som skapes i denne studien være mer nyansert.

5.2 De gjenkjennelige livsverdenene

I tillegg til de følelsesmessige reaksjonene som fremkommer i den litterære samtalen, er også måtene elevene relaterer teksten til egen livsverden i denne studien sett på uttrykk for engasjement i den litterære samtalen. Dette har jeg som beskrevet i analysen delt inn i temaene som elevene selv trekker inn og deling av erfaringer, samt antakelser om andre ungdommers opplevelser i møte med teksten. Formålet med tekstvalget *Styggen på ryggen* var å sette elevenes og skolens tekstverden i dialog gjennom å bygge en bro fra elevenes hverdag til litteraturundervisningen, og slik skape et møte mellom elevkultur og fagkultur (Blikstad-Balas, 2016; Hennig, 2010; Olin-Scheller, 2006). Denne populærkulturelle teksten skulle fungere som inngang til elevenes inkludering i det fagspesifikke litteraturfellesskapet i klasserommet (Gourvennec, 2016). I den litterære samtalen skulle elevene, i tillegg til å møte andres perspektiver på den samme teksten, inviteres til å snakke tett på egne liv (Rødnes, 2014) og koble litteraturen til egne erfaringer og livsverden (Rødnes & Ludvigsen, 2009). I

dette delkapittelet diskuterer jeg studiens andre forskningsspørsmål, som lyder: På hvilke måter relaterer elevene teksten til egen livsverden? I analysekapittelet ble tre funn presentert: For det første fyller elevene ut "tomme plasser" i teksten med temaer som tradisjonelt er knyttet til det å være ungdom i dag. For det andre deler ikke elevene av egne erfaringer i samtalen. For det tredje kommer elevene med antakelser om andre ungdommers opplevelse av teksten, og det blir en måte de relaterer teksten til deres egen livsverden på. Disse funnene vil jeg nå diskutere videre.

Det første funnet som løftes frem i analysen viser at elevene fyller de "tomme plassene" i teksten med temaer som tradisjonelt er knyttet til det å være ungdom i dag. Analysen viser at det preges av temaer som kan knyttes til psykisk helse, og at ensomhet og rusproblemer er de som forekommer hyppigst.⁷ Dette er temaer som ikke bare er tydelig til stede i teksten, men også noe som har vært markant omtalt i mediene. Videre er dette noe teksten er kjent for å omhandle og, på bakgrunn av deres gode kjennskap til teksten fra før, antatt kjent for de fem elevene. I lys av dette kan en ikke utelukke at temaene som trekkes frem er et resultat av elevenes egne forkunnskaper om teksten, og det Fish (1980) ville omtalt som et resultat av sosiale, innlærte konvensjoner. Dette kan også være noe elevene forventer at de bør trekke frem, og følgelig handler i tråd med opplevde forventninger. Det kan være et resultat av elevenes kunnskaper om teksten og reaksjonene på den, samt opplevde forventninger til hva de skal si i samtalen, og ikke bare et resultat av elevenes egne tolkninger og erfaringer. På den måten vil elevenes lesning av teksten og temaene de trekker frem i samtalen være preget av andres tidligere lesninger av teksten. Samtidig er disse temaene så eksplisitt til stede i teksten, at det kan anses overveiende sannsynlig at de ville dukket opp i samtalen uavhengig av elevenes forkunnskaper om teksten. Sett slik er elevenes utfylling av de "tomme plassene" forutsigbare. Gjennom temaene elevene trekker inn vil jeg argumentere for at de trekker koblinger fra teksten til sin egen virkelighet, som også Rødnes og Ludvigsen (2009) kommer frem til i sin studie, som de videre mener at kan lede til økt engasjement.

Rusproblemer trekkes frem hyppig i samtalen, men elevene knytter det også til temaer som ensomhet og dårlig selvfølelse. Med andre ord ser de en sammenheng mellom rusproblemer og psykisk helse. Således kan *Styggen på ryggen* brukes til å åpne opp for samtaler om

⁷ Det å ha det vondt og isolering blir også trukket frem flere ganger, som er temaer nært beslektet med ensomhet. Det kan argumenteres for at disse også kan inkluderes i kategorien ensomhet, som ville gjort det til det klart hyppigst frekventerte temaet i samtalen. Selv om disse er nært beslektet har jeg likevel valgt skille dem.

utfordringer knyttet til rus og psykisk helse. Dette potensialet blir ikke utforsket i gruppesamtalen, og i liten grad i helklassesamtalen. Denne sammenhengen gjør teksten relevant for norskundervisningen, i lys av den nye læreplanen og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Videre kan denne tematikken åpne opp diskusjoner omkring andre tekster med samme tematikk. Lærer Petter bruker i helklassesamtalen, uten at jeg har hatt noe med det å gjøre, rusproblematikken til å trekke paralleller til *Jeppe på Bjerget* og deres nylig avsluttede litteraturfaglige arbeid med denne teksten. Rusproblematikken blir som en tematisk bro mellom de to litterære verkene, og han får elevene til å komme frem til sammenhenger og likheter mellom de to tekstene. Elevene ga uttrykk for at dette bidro til økt innsikt og forståelse for Ludvig Holbergs tekst, da de ble spurt om dette i intervjuene. Diskusjonen omkring de tematiske likhetene gjorde at elevene også opplevde teksten som mer interessant. Den nyere tekst, OnklPs *Styggen på ryggen*, blir av lærer Petter knyttet til en klassisk tekst, Ludvig Holbergs *Jeppe på Bjerget*. Han finner et litteraturfaglig potensiale for diskusjon, og utnytter det. Dette blir et eksempel på at der tematikken i litterære verker krysser, kan det ligge et potensiale for å knytte nyere og klassiske tekster tettere sammen. Dette var ikke noe denne studien satte seg fore å undersøke, men den viser at gjennom å legge til rette for og bruke tekster fra elevenes hverdag i undervisningen, kan det skapes økt forståelse og interesse for klassiske tekster. Elevene bruker temaet rusproblemer til å trekke inn psykisk helse i samtalen, og dette bruker lærer Petter som en tematisk bro til *Jeppe på Bjerget*.

Et tema som ikke er eksplisitt til stede i teksten, er temaet "vennskap". Dette, kombinert med diskusjonen temaet frembringer, gjør at dette temaet skiller seg fra de øvrige. Charlottes antakelse om at han ikke har så mange venner leder til en dialogutveksling omkring temaet vennskap og det å være alene. Vennskap er ikke en umiddelbar tematikk i *Styggen på ryggen*. Derimot synes det å være et tema elevene er opptatt av og som engasjerer, all den tid de beveger seg bort fra teksten, og over i en mer generell diskusjon og autentisk samtale (Nystrand & Gamoran, 1991) om vennskap. Dette blir eksempel på et tema elevene trekker inn i samtalen, som ikke er like åpenbar og forutsigbar, og ikke like uttrykt til stede i omtalen av teksten i mediene eller i selve teksten. Elevene beveger seg bort fra etablerte tolkninger og bort fra teksten. På den måten kan det synes å bære større preg av elevenes egne tolkninger og i større grad påvirket av elevenes egen livsverden. Jeg vil argumentere for at nettopp denne utfyllingen av "tomme plasser", med temaet "vennskap", er i tråd med Iser (1981) sine resepsjonsteoretiske tanker, i større grad enn Fish (1980) sine tanker om hvordan tolkningene preges av sosiale konvensjoner. Gjennom den autentiske samtalen om vennskap kobler

elevene den tettere til deres egen livsverden og virkelighet. De snakker med andre ord tett på egne liv. Denne diskursive retningsendringen kan ses som tegn på elevenes innlevelse og skapt nærhet til teksten, og et uttrykk for elevenes engasjement. Elevene gjør temaet "vennskap" til et tilknytningspunkt mellom dem og teksten, i tråd med Rosenblatt (1978), hvor de trekker inn et tema de virker å oppta dem. Dette blir enda en måte som elevene relaterer teksten til deres egen livsverden på, og gjør at de snakker tettere på egne liv. Temaet "vennskap" kan også oppleves enklere og mer hyggelig å snakke om, enn rusproblemer og ensomhet som kan være vanskeligere å snakke om og mer tabubelagt. Sagt på en annen måte, så kan det oppleves vanskelig å skulle sette ord på det å ha det vanskelig.

Det andre funnet i analysen er at elevene ikke deler egne erfaringer i samtalen, og på den måten opprettholdes en viss avstand til teksten. Når personlige opplevelser skal beskrives rettes elevenes fokus innover. Dette er i motsetning til tolkning av tekst ut fra forkunnskaper der fokuset i større grad rettes på selve teksten. I dette undervisningsopplegget var deling av erfaringer tenkt å bli en del av den sosiale læringskonteksten og læringsprosessen (Dysthe, 1995) i litteraturundervisningen (Langer, 2017). Derimot viser analysen at dette ikke skjer i denne samtalen. Dette er i motsetning til Bommarco (2006) som finner at elevene nettopp trekker inn egne erfaringer i litterære samtaler.

En mulig forklaring på at elevene ikke deler egne erfaringer i samtalen er at de fem elevene ikke blir bedt om det, hverken i instruksjonene i forkant av gruppesamtalen⁸ eller spørsmålsformuleringene. På den måten ble det i liten grad lagt til rette for at elevene faktisk skulle dele av egne erfaringer i gruppesamtalen eller helklassesamtalen, og de gjorde det heller ikke. De innsamlede besvarelsene viste at tre av elevene hadde skrevet ned egne erfaringer, men ingen av disse ble delt i gruppesamtalen. Derimot trakk Charlotte og Dina frem egne erfaringer, i det spontane gruppeintervjuet i etterkant av den litterære samtalen, på direkte spørsmål fra meg. Dette kan indikere at man kan få frem elevenes egne erfaringer i litteraturundervisningen. Så muligens skal man ikke være så redd for å eksplisitt etterspørre elevenes egne erfaringer i litteraturundervisningen. Således kan dette også åpne opp at flere deltar i samtaler om litteratur i klasserommet. I tillegg delte jo elevene følelsene de kjente på da de ble bedt om det eksplisitt, og muligens gjør de også det når de blir spurt om å dele egne

⁸ I instruksjonene i forkant av gruppesamtalen sa lærer Petter om oppgaven som elevene besvarte som omhandlet egne erfaringer at "dere velger selv hva dere vil ta med videre inn i gruppesamtalen" og det er "ikke sånn at dere må dele det".

erfaringer. Ingen av spørsmålene elevene diskuterte i gruppesamtalen ba om deling av egne erfaringer, og det at elevene "hadde med seg" erfaringer de opplevde som relevante var ikke tilstrekkelig for at deres erfaringer ble en del av samtalen. Denne studien indikerer at det kan være utfordrende å få elever til å dele egne erfaringer i litterære samtaler, dersom de ikke blir spurt om det eksplisitt. Andre studier (Bommarco, 2008; Rødnes & Ludvigsen, 2009) finner at elever deler egne erfaringer i litterære samtaler, men muligens skapes det ikke et rom der elevene følte at de kunne dele egne erfaringer i denne studien.

På et personlig plan kan temaer som oppleves vanskelig å snakke om, bli et hinder for deling av personlige tanker, følelser og erfaringer. Temaer som rusproblemer og ensomhet, som er tydeligst til stede i teksten, offentligheten og elevenes samtale, kan være nettopp vanskelig å snakke om. Det kan oppleves utfordrende for elevene å bevege seg utover området elevene er komfortable i, som også Rødnes (2014) påpeker. I lys av dette kan det ha vært en utfordring for elevene å snakke om seg selv og egne erfaringer i møte med en tekst som tar opp vanskelige og belastende temaer. I denne studien forblir dette antakelser, da elevene ikke er blitt spurt om dette påvirket dem. Derimot svarte elevene at de ikke ble påvirket av forskeren i hjørnet og diktafonen på bordet, og at de ikke opplevde denne gruppesamtalsituasjonen som besværlig.⁹ Imidlertid fremkom det i gruppeintervjuet og individuelle intervjuene at en helklassesituasjon kan frembringe større frykt for andres reaksjoner, som muligens kan være med å forklare fraværet av erfaringer også i helklassesamtalen.

På et formelt plan kan den "skolske" situasjonen, elevenes forventninger til litterære samtaler og hvordan slike skal forløpe, ha hatt en negativ påvirkning på elevenes deling av erfaringer. Videre kom det frem i intervjuene at elevene var mer vant med en mer analytisk tilnærming til litteraturen. Dersom elevene ikke er vant til å dele av egne følelser og erfaringer i litterære samtaler, og de ikke opplevde at oppgavene eller sjangeren litterær samtale ba om det, kan det forklare at de ikke delte egne følelser og erfaringer. Det er også mulig at de i liten grad er vant til å dele av egne erfaringer i vurderingssituasjoner i norskfaget.

Det tredje funnet er at elevene kommer med antakelser om andres opplevelser av teksten, som de antar preges av gjenkjennelse. I motsetning til det Rødnes og Ludvigsen (2009) finner i sin

⁹ Helklassesamtalen derimot var en situasjon som de (B) (Bastian i intervju, også transkribert C) tenker kan oppleves vanskelig, da de må snakke foran mange flere, blir redde for å si feil og kjenner et større press (B). Helklassesamtalen derimot var en situasjon som oppleves mer utfordrende, da en må snakke foran mange flere, kan bli redde for å si feil og kjenner et større press. På denne måten kan det være ekstra utfordrende å dele egne erfaringer i denne situasjonen, når det er temaer som er vanskelig å snakke om.

studie, sammenlikner ingen av de fem elevene med egne erfaringer i samtalen. Derimot antar de at andre kjenner seg igjen i og har erfaringer søm gjør at de vil kjenne seg igjen i karakterens situasjon. Gjennom dette antar de at teksten vil være enda mer effektiv for andre som har erfaring med rusproblemer og å ha det vondt, enn for dem selv. Analysekapittelet viser at psykisk helse adresseres av elevene i samtalen som en aktuell problemstilling for ungdomsskoleelever, og videre anses det som en realistisk utfordring. Som tidligere beskrevet, i delkapitlene 5.4.1 og 6.1, løfter elevene frem temaer som rusproblemer, ensomhet og dårlig selvfølelse.

Det er interessant at elevene på det siste spørsmålet utformer råd til andre ungdommer basert på teksten. Disse rådene synes de å skape basert på det som kommer frem i teksten og antakelser om andre ungdommers erfaringer, utfordringer og livssituasjon. I samtalen sier de at de tror mange *andre* kan kjenne seg igjen i den. De trekker paralleller til *andre* ungdommers opplevelse av subjektiv relevans (Smidt, 1989) og *andres* situasjon og innlevelse i teksten (Molloy, 2002). På den måten inntar de en viss distanse til teksten og tematikken i den. En tematikk som muligvis kan oppleves som en de ikke "burde" ha kjennskap til eller erfaringer med, og anses som tabubelagt. I tillegg kan konfrontasjon med uvante perspektiver være utfordrende (Linnér & Malmgren, 1980). Dette skaper en mindre nærhet til teksten, og leder til en mer distansert leserposisjon. På den måten knytter de tematikken nærmere andre enn dem selv. Videre kan de sies å sette andre lesere, andre ungdommer, i dialog med teksten, og skaper det en kan kalle "indirekte nærhet" til teksten, gjennom innlevelse i andres situasjon (Nussbaum, 2016). Med dette tilføres teksten en annen dimensjon. Elevene kan slik sies å tekstverdenen og andre ungdommers livsverden i dialog (Olin-Scheller, 2006). De knytter teksten til andre ungdommers livsverden, som deres egen livsverden er en del av.

Oppsummert fyller elevene de "tomme plassene" i teksten med temaer som tradisjonelt er knyttet til det å være ungdom i dag. Gjennom temaene elevene trekker inn gjør de teksten relevant for dem selv og kobler den til deres egen livsverden. Videre deler elevene ikke egne erfaringer, og knytter den ikke nært til egne liv. Derimot relaterer de teksten til andre ungdommers livsverden, gjennom antakelser om deres gjenkjennelse i teksten, som er en livsverden de selv er en del av, og slik skaper de en "indirekte nærhet" til teksten. På disse måtene gjør elevene i teksten relevant for dem selv og kobler den til deres egen livsverden,

som det i denne studien argumenteres for at blir uttrykk for elevenes engasjement i den litterære samtalen.

5.3 De didaktiske implikasjonene

Funnene i denne studien har didaktiske implikasjoner for norskfaget, og kan bidra med kunnskap til hvordan lærere kan tilrettelegge for samtaler i litteraturundervisningen preget av elevenes personlige engasjement. Begrunnelser for valget av *Styggen på ryggen* i denne studien er gjort rede for tidligere, men ett sentralt formål var å trekke elevenes livsverden inn i litteraturundervisningen. Dette var en tekst elevene hadde god kjennskap til fra tidligere, og de ga også uttrykk for at dette var en tekst de opplevde engasjerende og relevant. Det bør være et mål å utnytte elevenes engasjement i møte med litteratur i litteraturundervisningen. Denne studien viser hvordan elevene viderefører etablerte tolkninger i samtalen, muligens som et resultat av tekstens popularitet og den massive omtalen av tematikken i mediene. *Styggen på ryggen* synes å bære med seg en "riktig" måte å reagere på teksten på, og denne studien blir nok et eksempel på at moderne tekster også står i fare for å videreføre etablerte, kanoniserte tolkninger (Leemhuis, 2012). På denne bakgrunn kan det være fordelaktig å bruke tekster som er ukjente for elevene, og også åpner for et større tolkningsmangfold og ulike måter å reagere på tekster på. Ulike potensielle tolkninger kan lede til at elevene i større grad må utdype og forsvare påstandene sine (Mercer & Howe, 2012). I møte med mindre kjente tekster og forfatterskap vil elevene få prøve seg med egne tolkninger av tekstene, og *deres* leseerfaringer i større grad gjøres faglig relevante, i tråd med Utdanningsdirektoratet (2015) sine formaninger.

Funn i denne studien indikerer at populærkulturelle tekster kan et iboende potensiale til å bidra til mer engasjerende litteraturundervisning, og på den måten virke mer engasjerende for mindre motiverte elever. Samtidig virkeliggjøres utfordringen lærere har med å trekke inn tekster i undervisningen som elever opplever som aktuelle og relevante, samtidig som de i stor utstrekning får muligheten til å tenke selv i møte med teksten. Derimot bidro elevenes kjennskap til den "riktige" måten å reagere på teksten på til at alle faktisk hadde noe å komme med i samtalen. Videre resulterte dette i at elevene fikk bekreftelser på egne tolkninger og måter å reagere på teksten på. Bekreftelser som dette kan øke elevenes selvtillit og tro på egne evner som teksttolkere, som kan ha betydning for senere deltakelse i litteraturundervisningen.

Elevene i denne studien ga uttrykk for at de opplevde den litterære samtalen, og spesielt møtet med andres perspektiver, som engasjerende. De hadde noe erfaring med litterære samtaler fra tidligere, og hadde visse forventninger til hvordan denne typen samtale skal forløpe. Elevenes opplevde forventninger om faglige bidrag, og at elevene må utvise analytiske ferdigheter på muntlig eksamen i norskfaget, kan påvirke elevenes involvering i samtalen og fastholding i "riktige" måter å reagere på teksten på. Dersom en ønsker erfaringsbasert tilnærming til litteratur i undervisningen og samtaler preget av estetisk lesning av teksten, må det legges til rette for det og forventninger om dette må tydeliggjøres for elevene. Det å snakke tett på egne liv på denne måten i litteraturundervisningen var noe ukjent for elevene i denne studien.

Det var lagt opp til, og ble opplyst om, at samtalen skulle vare. Samtalen var tiltenkt i 40 minutter, men den endte opp med å vare i 16 minutter. Dette var et resultat av at elevene i stor grad besvarte spørsmålene etter tur, og i liten grad går inn i lengre diskusjoner omkring det som kommer frem. Den litterære samtalen i studien var tiltenkt å åpne for knytte en litterær tekst til et samfunnsaktuelt tema, som i dette tilfelle var psykisk helse. Denne studien indikerer at reelle diskusjoner omkring temaer i litterære tekster, ikke kommer av seg selv. Videre indikerer studien at samtaler der elevene snakker tett på egne liv om vanskelige og tabubelagte temaer, kan være utfordrende å få til i en "skolsk" setting. Dette impliserer stor bevissthet rundt hvordan undervisningen legges opp, og oppgavene og spørsmålsformuleringene elevene får i den litterære samtalen.

Samtidig synes det urettferdig å forvente at elevene "av seg selv" beveger seg bort fra teksten og over til diskusjoner omkring for eksempel psykisk helse, slik det var tiltenkt her, når elevene ikke er gitt eksplisitt beskjed om det, ikke har erfaring med dette fra tidligere litterære samtaler eller muligens ikke anser det som en del av vurderingen ved muntlig eksamen. Elever er vant til å svare på spørsmålene de blir stilt, og kanskje la ikke spørsmålene som elevene diskuterte til rette for reelle diskusjoner i tilstrekkelig grad. Eller kanskje 16 minutter rett og slett var lenge nok for elevene. I denne samtalen løfter elevene frem opplevelser og følelser i samtalen, men synes å mangle en som spiller videre på det som blir sagt. Det synes å være et behov i samtalen for spontane oppfølgingsspørsmål som aktivt bidrar til diskusjoner omkring psykisk helse. Dersom målet er at elevene skal bevege seg bort fra teksten og til reelle diskusjoner omkring temaer i litteraturen, kan muligens en lærer som leder diskusjonen og spiller videre på elevenes utsagn fordelaktig. På den måten vil lærerens tilstedeværelse bidra i elevenes læringsprosess, i tråd med Vygotsky (1986), og aktivt fremme utvikling og

læring hos elevene. Med dette foreslås at læreren inntar en mer aktiv rolle, selv om en åpenbar utfordring er å være til stede i flere gruppesamtaler på samme tid.

Elevene løfter frem sentrale temaer innenfor psykisk helse, men det leder ikke til reelle diskusjoner omkring temaet. Dette blir heller ikke etterspurt i spørsmålene elevene skal diskutere. Manglende diskusjon om psykisk helse kan skyldes at elevene er lite vant med denne måten å samtale om litterære tekster, og selv gå bort fra teksten og diskutere temaer løsrevet fra den aktuelle teksten. Uten erfaring med denne måten å samtale om tekster på, kan en kanskje heller ikke forvente at elevene går bort fra teksten og inn i diskusjoner omkring et tema selv om dette er fremtredende i teksten, uten veiledning og instruksjoner og opplegg som er eksplisitt lagt til rette for og innbyr til det. Elevene legger grunnsteiner for en samtale omkring psykisk helse, men diskusjonens reisverk og utsmykning blir fraværende. Muligvis trengs en kyndig arbeidsleder for at byggverket skal bli noe mer enn bare en samling grunnsteiner.

Tilfeldighetene ville ha det til at elevene tidligere på dagen gruppesamtalen fant sted, hadde deltatt på et opplegg på skolen som omhandlet psykisk helse i regi av ViP (Veiledning i psykisk helse). Dette er en tydelig indikasjon på det økte fokuset på psykisk helse i skolen. På den måten var elevene inne i tematikken, når de så skulle samtale om *Styggen på ryggen*, som høstet anerkjennelse for å rette søkelys på nettopp dette temaet. Med andre ord lå det et potensiale for samtale om temaet psykisk helse gjennom opplegget de hadde deltatt på tidligere på dagen, men dette ble ikke fullbyrdet i en reell diskusjon om dette temaet i den analyserte litterære samtalen. I tillegg kom det til syne et potensiale for samtaler om psykisk helse i gruppesamtalen. Fokuset på erfaringsbasert tilnærming og estetisk lesning, kombinert med valget av tekst, synes å åpne opp for diskusjoner omkring dette temaet.

I undervisningen tydeliggjør lærer Petter et iboende potensiale i "nye" tekster fra ungdommers livsverden, når han, uten innblanding fra meg, trekker paralleller mellom OnkIP sin rap-tekst *Styggen på ryggen* og Ludvig Holberg sin komedie *Jeppe på Bjerget*. På den måten bruker han elevenes tolkninger og reaksjoner på en samtidstekst som ledd i litteraturarbeidet med et klassisk verk. I intervjuene med elevene ble det gitt uttrykk for at arbeidet med *Styggen på ryggen* og parallellene som lærer Petter trakk til *Jeppe på Bjerget* bidro til økt forståelse av tematikk og handling i sistnevnte, klassiske verk. På den måten kan en si at *Jeppe på Bjerget* gis subjektiv relevans, som Larsen (2005) maner til at er viktigere enn at teksten har det i utgangspunktet.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt en litterær samtale der fem elever snakker om rap-teksten *Styggen på ryggen*. Formålet med studien var å få mer kunnskap om hvordan norsklærere kan tilrettelegge for samtaler om litterære tekster der elevene blir engasjert og knytter egen erfaring til mer faglig kunnskap i norskfaget. Studiens problemstilling var: *Hvordan kommer elevers personlige engasjement til uttrykk i en litterær samtale på ungdomstrinnet om rap-teksten "Styggen på ryggen"?*

Jeg konstruerte og undersøkte et undervisningsopplegg med rap-teksten *Styggen på ryggen*, der jeg primært analyserte en gruppesamtale fem elever hadde om den teksten. Tekstvalget ble gjort på bakgrunn av Olin-Scheller (2006) sine oppfordringer til å sette elevenes livsverden og skolens tekstverden i dialog, og videre kunne fungere som inngang til inkludering i det fagspesifikke litteraturfellesskapet i klasserommet (Gourvenec, 2016). Elevene i studien kjente godt til teksten fra tidligere. De ga også uttrykk for at de opplevde teksten som relevant og motiverende, og at de likte å samtale om litteratur i litteraturundervisningen. Jeg operasjonaliserte begrepet "personlig engasjement" i observerbare tegn som indikatorer på personlig engasjement. De to kategoriene som skaper et bilde av elevenes personlige engasjement i samtalen, er uttrykte følelsesmessige reaksjoner og elevenes relatering til egen livsverden.

Elevenes uttrykte følelsesmessige reaksjoner beskriver jeg som følelsene elevene gir uttrykk for i samtalen. Innholdsanalysen viser få sterke følelsesmessige reaksjoner, og sympati er den mest fremtredende følelsesmessige reaksjonen i samtalen. Elevene i studien synes å posisjonere seg i tråd med opplevde "passende" følelsesmessige reaksjoner, noe som ligner Leemhuis (2012) sine funn. I denne studien viser jeg videre hvordan elevene presenterer "faste" følelsesmessige reaksjoner på teksten (Fish, 1980). Dette kan skyldes elevenes gode kjennskap til teksten, andres tolkninger av den og opplevde forventninger til hva de skulle si i samtalen. Elevene synes å presentere nærmest kanoniserte tolkninger av teksten. De "korrekte" følelsesmessige reaksjonene og det emosjonelle tolkningsmønsteret er sosialt fundamentert fra tidligere. På den bakgrunn kan det sies å følge forutinntatte oppfatninger med dette tekstvalget, og en konsekvens av dette blir at tolkningsmangfoldet i samtalen innskrenkes.

Elevenes måter å relatere til egen livsverden på delte jeg inn i temaene som elevene trekker inn i samtalen, deling av erfaringer og antakelser om andre ungdommers opplevelser i møte med teksten. Innholdsanalysen viser hvordan elevene i studien relaterer teksten til egen livsverden på to ulike måter. For det første fyller elevene ut "tomme plasser" i teksten med temaer som tradisjonelt er knyttet til å være ungdom i dag. Temaene som hyppigst trekkes inn i samtalen er temaer knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som rusproblemer og ensomhet. Samtidig utelukker jeg ikke at dette også er et resultat av elevenes opplevde forventninger til hva de skal si om denne teksten. Likevel taler denne studien for at det kan, og bør, åpnes opp for samtaler om psykisk helse også i litteraturundervisningen. For det andre kommer elevene i studien med antakelser om andre ungdommers opplevelser av teksten, og disse antakelsene preges av at de tror andre kjenner seg igjen i teksten. På den måten inntar de en viss distanse til teksten, og en tematikk som kan oppleves tabubelagt. Det vektlegges i denne studien at dette samtidig skaper en "indirekte nærhet" til teksten, gjennom innlevelse i andre ungdommers situasjon (Nussbaum, 2016). I tillegg til at elevene i studien også er en del av den ungdomskulturen som ungdommene de kommer med antakelser om. På den måten trekker elevene paralleller til andre ungdommers opplevelse av subjektiv relevans (Smidt, 1989), som er en livsverden elevene i utvalget selv er en del av.

Analysen viser at elevene ikke deler egne erfaringer i samtalen, som er ulikt elevene i Bommarco (2006) og Rødnes og Ludvigsen (2009) sine studier. På den måten opprettholder elevene en viss avstand til teksten og tematikken i den. Å snakke tett på egne liv gjennom deling av erfaringer var tenkt å bli en del av den sosiale læringskonteksten (Dysthe, 1995) og litteraturundervisningen (Langer, 2017), men muligvis ble det ikke skapt et rom i samtalen som åpnet opp for deling av erfaringer i tilstrekkelig grad. Det vektlegges også i denne studien at vanskelig og belastende tema i teksten (Rødnes, 2014) kan ha vært et hinder for deling av erfaringer. Videre indikerer studien at samtaler der elevene snakker tett på egne liv om vanskelige og tabubelagte temaer, kan være utfordrende å få til i en "skolsk" setting. Dette impliserer stor bevissthet rundt hvordan undervisningen legges opp, og oppgavene og spørsmålsformuleringene elevene blir gitt. I det empiriske materiale kommer det til syne et potensiale for samtaler om psykisk helse, men dette blir ikke realisert i denne samtalen. Dersom målet er reelle diskusjoner om temaer i litteraturen, som for eksempel psykisk helse, argumenterer jeg i denne studien for en mer aktiv og formålsrettet lærerdeltakelse i samtalen. Manglende deling av erfaringer kan også skyldes elevenes opplevde forventninger til litterære

samtaler i "skolske" settinger. Dette er et område som bør undersøkes ytterligere i videre forskning.

I tillegg til valget av tekst, synes en erfaringsbasert tilnærming og et fokus på estetisk lesing å ha et iboende potensiale for samtaler om psykisk helse. Samtidig kommer betydningen av spørsmålsformuleringene og å åpne elevenes handlingsrom i samtaler i litteraturundervisningen til syne. Dersom en ønsker at en erfaringsbasert tilnærming til litteratur skal prege den litterære samtalen må undervisningen tilrettelegges og forventningene til elevene tydeliggjøres. Denne studien tar til orde for at det må åpnes opp for denne måten å snakke om litterære tekster på i undervisningen.

Jeg satte meg også fore å undersøke hvilke mulige didaktiske implikasjoner funnene i denne studien innebærer for norskfaget. For det første opplevde elevene *Styggen på ryggen* som relevant og motiverende, og dette indikerer et iboende potensiale for engasjerende litteraturundervisning i å trekke inn tekster fra elevenes livsverden. Det bør være et mål å utnytte elevenes engasjement i møte med litteratur i undervisningen i norskfaget. For det andre presenterer elevene "forventede" følelsesmessige reaksjoner, og dette indikerer at det kan følge forhåndsbestemte oppfatninger og følelsesmessige reaksjoner med veldig kjente tekster fra elevenes livsverden. Det å kun velge en tekst basert på tekster som elevene har god kjennskap til fra egen livsverden, kan innskrenke tolkningsrommet dersom det følger faste, etablerte tolkninger og måter å reagere på teksten på. Dette kan gjøre litteraturundervisningen motiverende og lite utfordrende på samme tid. På den måten fremstiller denne studien utfordringen å kombinere ønsket om stort tolkningsmangfold med tekster som engasjerer elevene.

For det tredje deler ikke elevene av egne erfaringer i samtalen, og dette indikerer at deling av erfaringer kommer ikke av seg selv. Selv ikke i litterære samtaler. Læreren må legge til rette for det, og åpne handlingsrommet i litterære samtaler og tydeliggjøre forventninger til elevene. Det tas også til orde for at læreren skal innta en mer aktiv rolle, dersom målet er reelle diskusjoner om temaer i teksten. For det fjerde trekker læreren i studien inn *Styggen på ryggen* i arbeidet med *Jeppe på Bjerget*, og han viser med det hvordan en ny tekst kan brukes til å øke elevenes forståelse av et eldre, klassisk verk. På den måten gir han *Jeppe på Bjerget* subjektiv relevans, som er viktigere enn at teksten har det i utgangspunktet (Larsen, 2005). Således synliggjør han et litteraturfaglig potensiale som ligger i å knytte nye tekster fra elevenes livsverden til eldre tekster fra skolens tekstverden. Det trengs mer forskning og

forslag til ulike måter å gjøre dette på i den fremtidige litteraturredidaktiske diskusjonen. For det femte viser denne studien et iboende potensiale i litteraturen for samtaler om det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

I denne masteroppgaven har jeg vist hvordan elever i en litterær samtale om *Styggen på ryggen* presenterer faste, etablerte tolkninger og følelsesmessige reaksjoner, hvordan de fyller ut "tomme plasser" i teksten med temaer knyttet til hvordan det er å være ungdom i dag, og hvordan de kommer med antakelser om andres møte med teksten. I tillegg viser analysen av samtalen fravær av deling av egne erfaringer. Dette er måtene det personlige engasjementet til niendeklasseelevne Adrian, Bastian, Charlotte, Dina og Emilie kommer til uttrykk i en litterær samtale om *Styggen på ryggen*.

Litteraturliste

Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?. *Norsklæreren*, 2/2011, 15-22.

Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse : En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Asplund, S.-B. & Tanner, M. (2016). Navigating between disorder and control. Challenges and choices when teaching reading strategies in the L1 classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (16), 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.01.09>

Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid, 1998. Bergen: Ariadne forslag,

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education* 40(5), 511-523.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>

Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE.

Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (Doktoravhandling). Malmö högskola. Hentet fra http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7212/Texterialog_inlaga.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Borsheim-Black, C., Macaluso, M., & Petrone, R. (2014). Critical Literature Pedagogy: Teaching Canonical Literature for Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2(58), 123-133. DOI: 10.1002/jaal.323
- Bradley, A. (2009). *Book of Rhymes. The Poetics of Hip Hop*. New York: Basic Civitas.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere. (2. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7.utg.)*. London: Routledge.
- Creamer, E. G. (2016). A primer about Mixed Methods Research in an Educational Context. *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 15(8), 1-13.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry, *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. DOI: 10.1207/s15430421tip3903_2
- Dahlum, S. (2018). Validitet. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001a). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Dysthe, O. (2001b). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in this Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hallen, M. (2016). Fortell mer!. I Aalstad, N. (red.). *Les meg. Håndbok i litteraturformidling* (s. 55-80). Oslo: Ena forlag.

Helstad, K. & Øiestad, P. (2017). *Læreren som regissør : Verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidsaktisk studie* (Doktoravhandling, Örebro universitet). Hentet fra <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:137146/FULLTEXT01.pdf>

Høegh, T. (2012). Mundlig fortolkning – kreativ praksis i litteratur- og sprogundervisning. *Acta Didactica*, 1(4), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.1074>

Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. Ubestemthed som en betingelse for den litterære prosas virkning. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.); *Værk og læser* (s. 102-133). København: Borgen.

Janss, C. & Refsum, C. (2003). *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning* (Doktoravhandling). Odense: Syddansk Universitet. Hentet fra https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/12/Afhandlinger-53_kaspersen-pdf.pdf

- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse – portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12, 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjaardemaal & K. Tveit (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering (2. utg.)* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26. juni). Kjerneelementer i fag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2018). Litterær samtale (1): Respondere sammen. I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 169-170). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Langer, J. (2017). *Litterära föreställningsvärldar : Litteraturundervisning och litterär förståelse*. (2. uppl. ed.). Göteborg: Daidalos.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 88-105). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Leemhuis, M. M. (2012). Å føle med de andre i klasserommet. En analyse av emosjonell posisjonering i en helklassesamtale om Margareth Olins "De Andre" (2012). I J. Bakken & E. Oxfeldt (red.), *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 105-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-07>

Linnér, B. & Malmgren, L.-G. (1980). *Litteratur och social förståelse – om användning av litteratur i två vuxenklasser*. Lund: Lunds universitet, Litteraturvetenskapliga institutionen, Pedagogiska gruppen.

Lønnum, M. (2017). *Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk. En studie av 8. trinns elever som leser, skriver og samtaler om rap-låten "Styggen på ryggen"*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2454639/Lønnum2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Matre, S. (2009). Arbeid med "munnlege tekstar". I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3. utgave (s. 208-210). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Los Angeles: SAGE.

Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), s. 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>

Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (Doktoravhandling). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Mose, G. (2012). Resepsjonestetikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 213-225). Oslo: Pax Forlag A/S.

Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax.

Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/4017143>

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Doktoravhandling). Karlstads universitet. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>

- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208. Hentet fra <http://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC1089059&blobtype=pdf>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097>
- Rødnes K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur. Samtaler og tekst. *Nordisk Pedagogik*, 29(2), s. 235-249. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/33958958/art04.pdf>
- Røskeland, M. (2018). Natur i litteraturen. Økokritisk litteraturundervisning med dømme frå diktsamlinga "Eg er eg er eg er". I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Skrivesenteret (2018, 6. september). Rap i norskfaget. Hentet fra <http://skrivesenteret.no/ressurser/rap-i-litteraturarbeidet-pa-ungdomstrinnet/>.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2005). Litteratur i skolen – ord og visjoner i tid og virkelighet. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 32-50). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Solheim, R. (2009). Ein mangfaldig språkleg kvardag. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3. utgave (s. 145- 154). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk forlag.

- Steinfeld, T. & Ullström, S.-O. (2012). Litteraturdidaktikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 226-241). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Stenstad, F. (2017). *Litteraturformidling. Teori og praksis. Litterære kommentarer*. Larvik: LIV Forlag.
- Sørensen, B. (2011). Litteraturundervisning – fascinerende vandringer i fiksjonens vildnis. *Norsklæreren*, 2/2011, s. 23-31.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Doktoravhandling, Göteborgs universitet). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Tveit, Å. K. (2004). *Innganger. Om lesing og litteraturformidling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3). Hentet fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/270/1330>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 10. september). Hvordan gjennomføre litterære samtaler. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 22.oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 18. mars). Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, London: MIT Press.

Østbø, S (2014). Låtanmeldelse: Onklp & De fjerne slektingene – «Styggen på ryggen». *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/rampelys/musikk/i/w1E95/laatanmeldelse-onklp-de-fjerne-slektingene-styggen-paa-ryggen>

Aalstad, N. (2016). Abc for formidlere. I Aalstad, N. (red.). *Les meg. Håndbok i litteraturformidling* (s. 13-32). Oslo: Ena forlag.

Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.

Aasen, A. J. (2009). Ungdom og tekstkultur. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3. utgave (s. 165-168). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD-godkjenning

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevene i utvalget

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til læreren

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til de andre elevene i klassen

Vedlegg 5: Spørsmål til gruppesamtalen

Vedlegg 6: Individuelle oppgaver

Vedlegg 7: Intervjuguide til intervju med elevene i utvalget

Vedlegg 1: NSD-godkjenning

NSD Personvern

13.11.2018 12:26

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 118106 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Vi viser til din endringsmelding 30.10.2018. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2019.

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

PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate,

relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NB! Eventuelle unntak må begrunnes og hjemles. Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. (omtale art. 21-22 hvis aktuelt).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!
Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevene i utvalget

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Reaksjoner og engasjement i elevers litterære samtaler”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elevers reaksjoner og engasjement fremkommer i elevers samtaler om skjønnlitteratur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å undersøke hvordan en gruppe elever samtaler om en skjønnlitterær tekst. Det vil bli gjort lydopptak av en gruppesamtale, og gjennomføringen av gruppesamtalen vil være del av klassens undervisningsopplegg. Det vil også bli gjort lydopptak av den påfølgende helklassesamtalen. For å få elevutvalgets opplevelser underveis om denne måten å arbeide med skjønnlitteratur på, vil det gjennomføres individuelle intervjuer og skriving av en kort logg i etterkant. Læreren vil også bli intervjuet om undervisning i skjønnlitteratur og arbeidsprosessen.

Dette prosjektet er tilknyttet et avsluttende masterprosjekt av Håvard Vere Hilmarsen på lektorprogrammet ved Universitet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Norsklæreren din har sagt ja til å delta og gjennomføre dette prosjektet i hans norskundervisning. Du får spørsmål om å delta og bli en del av elevutvalget fordi du er elev i hans norskklasse. Elevutvalget består av fem elever, og det eneste utvalgskriteriet går på kjønnsfordelingen i elevutvalget. Her blir det to gutter og tre jenter.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer deltagelse at det blir gjort lydopptak av samtalen gruppa har når den skjønnlitterære teksten blir diskutert. Det vil også bli gjort lydopptak av den påfølgende helklassesamtalen i arbeidet med teksten. I etterkant vil det bli gjennomført et individuelt intervju på ca. 30 minutter. Svarene på de individuelle oppgavene og en kort logg i etterkant vil også bli en del av materialet. Deltagelse i prosjektet vil ikke ta noe ekstra tid utover den vanlige skoletiden.

Elevutvalgets foresatte kan få se intervjuguidene og oppgavene på forhånd ved å ta kontakt med Håvard Vere Hilmarsen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ditt forhold til skolen, skolens ledelse og lærere vil ikke påvirkes. Deltagelse vil ikke ha noen påvirkning på vurderinger eller karakterer i norskfaget eller andre fag. Om du skulle ønske å trekke deg underveis gjøres dette skriftlig til Håvard Vere Hilmarsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene er Håvard Vere Hilmarsen og veileder Kristin Helstad. Skole og deltagere i studien vil bli anonymisert og gitt fiktive navn. Datamaterialet vil bli lagret på en sikker forskningsserver ved Universitetet i Oslo.

I masteroppgaven vil fiktive navn bli benyttet for skolen og deltagerne i studien, slik at disse ikke vil kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.09.2019. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

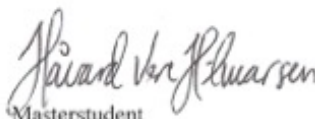
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Masterstudent: Håvard Vere Hilmarsen, e-post: haavarvh@student.uv.uio.no eller telefon: 98609599. Veileder: Kristin Helstad, e-post: kristin.helstad@ils.uio.no.
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, Universitetet i Oslo.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: personvernombudet@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Veileder



Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Reaksjoner og engasjement i elevers litterære samtaler*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppesamtale med tre andre elever, med lydopptak
- å være til stede i helklassesamtale omkring teksten, med lydopptak
- at svarene på de individuelle oppgavene samles inn og blir en del av datamaterialet
- at svarene på loggen i etterkant samles inn og blir en del av datamaterialet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.09.2019.

Signatur elev, dato

Signatur foresatt, dato

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til læreren

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Reaksjoner og engasjement i elevers litterære samtaler”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elevers reaksjoner og engasjement fremkommer i elevers samtaler om skjønnlitteratur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å undersøke hvordan en gruppe elever samtaler om en skjønnlitterær tekst. Det vil bli gjort lydopptak av en gruppesamtale, og gjennomføringen av gruppesamtalen vil være del av klassens undervisningsopplegg. Det vil også bli gjort lydopptak av den påfølgende helklassesamtalen. For å få elevutvalgets opplevelser underveis om denne måten å arbeide med skjønnlitteratur på, vil det gjennomføres individuelle intervjuer og skriving av logg i etterkant. Læreren vil også bli intervjuet om undervisning i skjønnlitteratur og arbeidsprosessen.

Dette prosjektet er tilknyttet et avsluttende masterprosjekt av Håvard Vere Hilmarsen på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i norsk på 9. trinn og skal arbeide med skjønnlitterære tekster dette semesteret. Du er blitt rekruttert gjennom et kjent nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer deltagelse i prosjektet et innledende personlig intervju, med lydopptak, observasjon av gjennomføringen din av det aktuelle undervisningsopplegget og at du legger til rette for gruppesamtaler i arbeidet med en skjønnlitterær tekst. I tillegg til å skrive en kort logg i etterkant knyttet til din opplevelse av denne prosessen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ditt forhold til skolen og skolens ledelse vil ikke påvirkes. Om du skulle ønske å trekke deg underveis skal dette gjøres skriftlig til Håvard Vere Hilmarsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene er Håvard Vere Hilmarsen og veileder Kristin Helstad. Skole og deltagere i studien vil bli anonymisert og gitt fiktive navn. Datamaterialet vil bli lagret på en sikker forskningsserver ved Universitetet i Oslo.

Skole og deltagere i studien vil bli anonymisert og gitt fiktive navn. Datamaterialet vil bli lagret på en sikker forskningsserver ved Universitetet i Oslo.

I masteroppgaven vil fiktive navn bli benyttet for skolen og deltagerne i studien, slik at disse ikke vil kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.09.2019. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Masterstudent: Håvard Vere Hilmarsen, e-post: haavarvh@student.uv.uio.no eller telefon: 98609599. Veileder: Kristin Helstad, e-post: kristin.helstad@ils.uio.no.
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, Universitetet i Oslo.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: personvernombudet@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen


Veileder


Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Reaksjoner og engasjement i elevers litterære samtaler*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju, med lydopptak
- å bli observert i gjennomføringen av det aktuelle undervisningsopplegget
- å gjennomføre undervisningsopplegg tilpasset det aktuelle forskningsprosjektets formål
- å skrive en logg i etterkant om prosessen, som kan benyttes som en del datamaterialet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.09.2019.

Signatur prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til de andre elevene i klassen

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Reaksjoner og engasjement i elevers litterære samtaler”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elevers reaksjoner og engasjement fremkommer i elevers samtaler om skjønnlitteratur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å undersøke hvordan en gruppe elever samtaler om en skjønnlitterær tekst. Det vil bli gjort lydopptak av en gruppesamtale, og gjennomføringen av gruppesamtalen vil være del av klassens undervisningsopplegg. Det vil også bli gjort lydopptak av den påfølgende helklassesamtalen. For å få elevutvalgets opplevelser underveis om denne måten å arbeide med skjønnlitteratur på, vil det gjennomføres individuelle intervjuer og skriving av logg i etterkant. Læreren vil også bli intervjuet om undervisning i skjønnlitteratur og arbeidsprosessen.

Dette prosjektet er tilknyttet et avsluttende masterprosjekt av Håvard Vere Hilmarsen på lektorprogrammet ved Universitet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Norsklæreren din har sagt ja til å delta og gjennomføre dette prosjektet i hans norskundervisning. Du får spørsmål om å delta fordi det vil bli gjort lydopptak av en helklassesamtale i tilknytning til den skjønnlitterære teksten. Du som elev i klassen vil være i klasserommet når opptakene blir gjort og at det som blir sagt her blir en del av datamaterialet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer det at en helklassesamtale der du er til stede blir gjort lydopptak av. Det som blir sagt her blir en del av datamaterialet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ditt forhold til skolen, skolens ledelse og lærere vil ikke påvirkes. Deltagelse vil ikke ha noen påvirkning på vurderinger eller karakterer i norskfaget eller andre fag. Om du skulle ønske å trekke deg underveis gjøres dette skriftlig til Håvard Vere Hilmarsen. Dersom du ikke ønsker å delta i prosjektet vil du følge et likeverdig, alternativt opplegg, som også vil inkludere samtale om den gitte teksten.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene er Håvard Vere Hilmarsen og veileder Kristin Helstad.

Skole og deltagere i studien vil bli anonymisert og gitt fiktive navn. Datamaterialet vil bli lagret på en sikker forskningsserver ved Universitetet i Oslo.

I masteroppgaven vil fiktive navn bli benyttet for skolen og deltagerne i studien, slik at disse ikke vil kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.09.2019. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Masterstudent: Håvard Vere Hilmarsen, e-post: haavarvh@student.uv.uio.no eller telefon: 98609599. Veileder: Kristin Helstad, e-post: kristin.helstad@ils.uio.no.
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, Universitetet i Oslo.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: personvernombudet@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen


Veileder


Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Reaksjoner og engasjement i elevers litterære samtaler*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at det blir gjort lydopptak av en helklassesamtale der jeg som elev er til stede

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.09.2019.

Signatur elev, dato

Signatur foresatt, dato

Vedlegg 5: Spørsmål til gruppesamtalen

Spørsmål til gruppesamtalen

- "Diskuter spørsmålene. Bruk svarene fra de individuelle oppgavene i diskusjonen der det passer å trekke de inn."
- Hva mener dere teksten handler om?
- Hvilke følelser kjente dere på da dere leste teksten?
 - Hvorfor tror dere at dere gjorde det?
- *Styggen på ryggen* ble veldig populær og en tekst som engasjerte. Hvorfor tror dere dette er en tekst som engasjerer? Hva ved teksten er det som engasjerer?
- Hvilke setninger gjorde mest inntrykk på dere? Hvorfor? (Trekk frem svarene fra de individuelle oppgavene.)
 - Bli enige om én setning som oppsummerer teksten best. Begrunn.
- Diskuter om teksten er relevant for en ungdomsskoleelev i dag.
- Er det noe dere tror denne sangen kan lære dere?

Vedlegg 6: Individuelle oppgaver før gruppesamtalen

Individuelle oppgaver (før gruppesamtalene)

- "Dette er en øvelse i å sette ord på ting, og skal brukes som en inngang til gruppesamtalen. Ingen andre elever får se hva du har skrevet, og du velger selv hva du vil trekke inn i gruppesamtalen. Skriv stikkord."
- Hva mener du teksten handler om?
- Hvilke følelser kjente du på da du leste teksten?
 - Hvorfor tror du at du gjorde det?
 - Hva ved teksten gjorde at du gjorde det?
- Hvilke / hvilken setning gjorde mest inntrykk på deg? Hvorfor?
- Er det noen egne erfaringer denne sangen minner deg om? Hvorfor det?

Vedlegg 7: Intervjuguide til individuelle intervjuer med elevene i utvalget

Individuelle intervjuer

- Spørsmål knyttet til tidligere erfaringer med skjønnlitteratur og tilsvarende samtaler.
- Hvordan opplevde du møtet med teksten?
- Hva tenkte du da du leste teksten? (Hvordan reagerte du på teksten?)
- Hvilket forhold hadde du til teksten fra før?
- Hvordan opplevde du gruppesamtalen?
 - Trekke inn spørsmål basert på hva eleven trakk inn i gruppesamtalen.
 - Skulle du ønske at du deltok mer i gruppesamtalen?
 - Hva gjorde at du deltok så mye som du gjorde / Hva kunne gjort at du deltok mer?
- Hvordan opplevde du helklassesamtalen?
 - Trekke inn spørsmål basert på hva eleven trakk inn i helklassesamtalen.
 - Skulle du ønske at du deltok mer i helklassesamtalen?
 - Hva gjorde at du deltok så mye som du gjorde / Hva kunne gjort at du deltok mer?
- Hvorfor delte du (ikke) din personlige erfaring som du skrev i den individuelle oppgaven i gruppesamtalen? (Hva kunne gjort at du gjorde det?)

Vedlegg 8: Intervjuguide til intervju med lærer

Intervju med lærer:

Intervjuet før gjennomføringen av undervisningsopplegget:

- Hvordan arbeider du med skjønnlitteratur i undervisningen?
- På hvilke måter bruker du elevenes reaksjoner og engasjement i litterære samtaler i klasserommet?
- Hvordan tenker du at denne undervisningsmetoden kan bidra til å utvikle tekstkompetanse?

Intervjuet etter gjennomføringen av undervisningsopplegget:

- Samtale om hvordan han opplevde undervisningsopplegget og gjennomføringen av det
- Hva slags erfaringer har du gjort deg?
- Hvilke reaksjoner har du fått fra elevene i etterkant?