



UiO • Universitetet i Oslo

Kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet i tekstsamtaler

En analyse av hvordan tekstsamtaler foregår i en norskklasse på 9. trinn

Lene Skaiå

Masteroppgave i norskdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2021

Sammendrag

Formålet med studien har vært å få innsikt i hvordan elever og lærere samtaler om skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster som framstiller unges livssituasjon. Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK2020) introduserer «folkehelse og livsmestring» som et tverrfaglig tema, og med dette kommer også et forsterket fokus på elevenes personlige identitetsutvikling. Med bakgrunn i at norskfaget ofte omtales som et identitetsfag, har jeg i denne oppgaven undersøkt hvordan tekstsamtaler om tekster som handler om kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet foregår i en 9. klasse.

Det har jeg undersøkt gjennom å analysere tre samtalesekvenser fra norsktimer i en 9. klasse. Datamaterialet jeg har analysert er del av forsknings- og evalueringsprosjektet ETOS. Det sentrale teorigrunnlaget for analysen er lesemodellen til Kathleen McCormick fra boka *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Kategoriene leserens allmenne- og litterære repertoar, og tekstens allmenne og litterære repertoar, sammen med begrepene samsvar, friksjon og avvisning, har vært de sentrale analysebegrepene. Med hjelp av disse analyserte jeg elevenes og lærerens ytringer, og fant at læreren inviterte elevene til å rette fokuset mot tekstens repertoar. Funnene viser variasjon av hvilket repertoar elever og lærere trakk på i møte med de ulike tekstene og at friksjon mellom elevenes og tekstens allmenne repertoar kan bidra til muligheter for innlevelse og subjektiv relevans.

Takksigelser

Med denne masteroppgaven takker jeg for meg som student, og jeg kan se tilbake på fine og lærerike år som har gjort at jeg nå gleder meg til å begynne å jobbe som lærer.

At noe så spennende som samtaler også skulle være så strevsomt å forske på, det har vært en overraskelse. Likevel er jeg nå ved veis ende, og det hadde jeg aldri klart uten den gode hjelpen og den overveldende støtten jeg har fått.

Først vil jeg takke veilederne mine Gøril Brataas og Jonas Bakken. Dere har gitt meg svært motiverende og verdifull veiledning. Jeg må særlig takke dere for at i tillegg til å være gode masterveiledere, er dere særdeles dyktige norsklærere. Det har jeg nytt godt av. Takk til ETOS-prosjektet for at jeg fikk delta. Det har vært spennende å få innblikk i hvordan et stort forskningsprosjekt foregår, og jeg setter stor pris på å ha fått tilgang til datamaterialet.

Jeg vil takke venner og familie for støtte underveis. Takk til mormor for en stor dose tro på meg, og takk til hele familien som har mobilisert for å korrekturlese oppgaven. Takk til lesesalen, og til alle de motiverende og hjelpelige studievennene mine der. En stor takk fortjener også Oda og Simen, dere er den perfekte mengden venner og kolleger. Tiden på Blindern har vært bedre på grunn av dere.

En som derimot ikke fortjener en takk, er koronaviruset.

Blindern, juni 2021

Lene Skaiå

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 Kontekst og relevans	1
1.2 Hensikten med studien	2
1.3 ETOS-prosjektet	2
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
2 Teoretisk grunnlag for studien	4
2.1 Identitet og subjektiv relevans	4
2.2 Resepsjonsmodellen til McCormick	7
2.2.1 Ideologi og repertoar	8
2.2.2 Tekstens allmenne repertoar	9
2.2.3 Leserens allmenne repertoar	9
2.2.4 Tekstens litterære repertoar	10
2.2.5 Leserens litterære repertoar	10
2.2.6 Møte mellom tekst og leser	11
3 Tidligere forskning	13
3.1 Tekstsamtalen i klasserommet	13
3.2 Hva vet vi om hvordan skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster leses?	17
4 Metode	20
4.1 Forskningsdesign	20
4.2 Datamateriale	21
4.2.1 ETOS-prosjektet	21
4.2.2 Utvalg	22
4.2.3 Transkripsjon av tekstsamtalene	22
4.3 Analytisk fremgangsmåte	24
4.3.1 Koding og kategorisering	24
4.3.2 Operasjonalisering av begrepene litterært og allment repertoar	25
4.4 Forskningskvalitet	26
4.4.1 Bruk av kvalitative data samlet inn av andre	27
4.4.2 Reliabilitet	28
4.4.3 Validitet	29
4.4.4 Forskningsetiske betraktninger	31
5 Analyse	33
5.1 Tekstenes litterære og allmenne repertoar	33
5.1.1 «Annerledes»	34
5.1.2 «Etter første møte»	35
5.1.3 «Danske barn kommer tidligere i puberteten»	36
5.2 Analyser av tekstsamtalene	37
5.2.1 Analyse av tekstsamtale 1: «Annerledes»	37
5.2.2 Analyse av tekstsamtale 2: «Etter første møte»	41
5.2.3 Analyse av tekstsamtale 3: «Danske barn kommer tidligere i puberteten»	48
6 Diskusjon	52

6.1 Oppsummerende svar på forskningsspørsmålene.....	52
6.2 Drøfting av funn.....	53
6.2.1 Subjektiv relevans?	53
6.2.2 Samsvar og friksjon mellom repertoarene	56
6.2.3 Meningsskaping i de skjønnlitterære tekstene og i sakprosa teksten.....	57
7 Avsluttende betraktninger og implikasjoner	60
Litteraturliste.....	61
Vedlegg	65
Vedlegg 1: Deltakersamtykke til ETOS-prosjektet (elev).....	65
Vedlegg 2: Deltakersamtykke til ETOS-prosjektet (lærer).....	68
Vedlegg 3: Erklæring ved deltakelse i evaluerings- og forskningsprosjektet ETOS.....	70

1 Introduksjon

1.1 Kontekst og relevans

«Hvordan er forbindelsen mellom litteraturen og livet?», spør litteraturredaktøren Anne Kari Skarøhamar (2011, s. 55). Spørsmålet er ikke nytt på noen måte, verken innen litteraturfaget eller i skolen, men med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) kom det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* og aktualiserte spørsmålet på nytt. Den nye norsklæreplanen fra 2020 poengterer at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa både kan bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Formuleringen legger stor vekt på elevenes subjektive opplevelse og utvikling, og bygger på et litteratursyn om at elevenes selvbylde kan bekrefte og utfordres gjennom litteratur. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kommer tydeligst til uttrykk i et kompetansemål på ungdomstrinnet, der elevene skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Folkehelse og livsmestring skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er del av skolens brede dannelsesoppdrag, og departementet løftet fram at arbeidet med de tverrfaglige temaene skal «bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). Ut fra disse premissene melder det seg imidlertid et spørsmål: Hvordan skal dette se ut i det enkelte faget? Flere har diskutert innføringen av livsmestringsbegrepet i skolen (Holterman & Vedvik, 2020; Mørch, 2020), og det har vært hevdet at folkehelse og livsmestring er et tema som er problematisk å undervise i skolen, og at temaet oppleves som at det skal tvinges inn i fag som ikke egentlig er egnet til å undervise i det. Stortingsmelding 28 legger derimot følgende premiss for innføringen: at «fagfornyelsen må skje på fagets premisser, og samtidig må det legges til rette for at fagenes innhold ses i sammenheng med andre fag» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 32). I norskfaget henger dermed premisset sammen med åpningsspørsmålet og «Norskfaget er et tekstfag» og «tekster er fagets studieobjekt, og lesing av tekster er tett knyttet til metode og tenkemåter i faget (...)» (Nielsen et al., 2014, s. 181).

Når litteraturfaget i skolen blir diskutert i offentligheten, ender det ofte opp med påstander om hva elevene leser og bør lese. Litteraturfagets *hva* er viktig, men vel så viktig er spørsmålet om *hvordan*, påpeker Blikstad-Balas og Roe i boka *Hva foregår i norskfaget?* (2020).

Intensjonen i læreplanen om at lesing både kan bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring, realiseres ikke automatisk ved å bruke tekster som speiler unges livssituasjon. Innrammingen og arbeidet med tekstene påvirker i stor grad hva elevene skal gjøre med dem, hvordan tekstene leses, hva som forventes av elevene og hva de skal gjøre underveis i lesingen.

1.2 Hensikten med studien

Målet med denne studien er å få mer kunnskap om hvordan elever og lærere samtaler om tekster som framstiller unges livssituasjon i norsktimer på ungdomsskolen. I denne oppgaven analyserer jeg tre helklassesamtaler der de diskuterer tekster knyttet til temaene kjønnsroller, forelskelse og pubertet. Jeg omtaler disse samtalerne som *tekstsamtaler*, et begrep jeg beskriver nærmere i kapittel 3.1. To av tekstene er skjønnlitterære, og den tredje teksten er sakprosa. Tekstsamtalerne ble gjennomført før innføringen av LK20, men tematikken gjør at de er svært relevante for både kompetansemålet om unges livssituasjon og for det tverrfaglige temaet generelt. En analyse av disse tekstsamtalerne kan derfor kaste lys over spørsmålet om hvordan denne typen litteraturundervisning kan foregå når LK20 blir fullt ut innført på ungdomstrinnet. Det interessante i mitt materiale er blant annet at den samme norskklassen samtaler om både skjønnlitterære og sakprosaer som handler om kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet. Oppgaven min kan bidra med nye perspektiv på samtaler om skjønnlitteratur og sakprosa, og hvordan læreren inviterer elevene inn i samtaler når de snakker om temaer som kjønnsroller, forelskelse og pubertet, og hvordan elevene skaper mening i de ulike tekstene.

1.3 ETOS-prosjektet

Denne masterstudien er del av ETOS-prosjektet (Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen) ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, ledet av Lisbeth M. Brevik og Gerard Doetjes. Prosjektet evaluerte kvaliteten ved opplæringen på to ungdomsskoler som tilbyr tospråklig opplæring. Jeg ble invitert til prosjektet av Jonas Bakken som var ansvarlig for evalueringen av norskfaget i ETOS-prosjektet. Datamaterialet jeg har vært så heldig å få tilgang til, er samlet inn av forskere og forskningsassistenter tilknyttet prosjektet. Materialet jeg bruker i min oppgave, er videoopptak fra norsktimer i en 9. klasse. Jeg var ikke med på selve datainnsamlingen, men jeg fikk være til stede og observere hvordan innsamlingen foregikk på den ene skolen. Videofilmene inneholder lyd og bilde av både elever og lærer, og det gjør datamaterialet godt egnet til å undersøke tekstsamtaler i plenum.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne studien er: Hvordan foregår tekstsamtaler mellom lærer og elever i en norsktime på 9. trinn om tekster som handler om kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet?

For å undersøke denne problemstillingen bruker jeg særlig teorien til Kathleen McCormick (1994) som ser på hvordan ideologi og repertoar spiller inn på leseprosessen. Hun har utviklet et rammeverk med kategoriene tekstens litterære og allmenne repertoar, og leserens litterære og allmenne repertoar. Teorien vektlegger at både leseren og teksten har blitt til i konteksten av samfunnet, og at leseren har med seg sin livs- og teksterfaring når hun møter tekstens innhold og kvaliteter. Det preger møtet mellom leseren og teksten, og påvirker hvordan mening skapes. Kategoriene tekstens og leserens repertoar kan bidra til å synliggjøre hva elevene trekker på for å skape mening i teksten. Hvordan elevene ytrer seg kan gi innblikk i hvordan deres eget litterære og allmenne repertoar samsvarer eller avviker fra tekstens litterære og allmenne repertoar. I dette finner vi en spenning som kan føre til gjenkjennelse, relevans og identifisering, eller utfordring av perspektiv, avstand og avvisning. Begrepene ovenfor bidrar til å belyse problemstillingen i oppgaven gjennom å få fram hvordan elevene skaper mening i tekstene, og hvordan de bruker sitt allmenne og litterære repertoar inn i tekstsamtaler om temaer nært knyttet til ungdommers livssituasjon. Med dette som bakgrunn har jeg formulert tre forskningsspørsmål som kan bidra til å svare på problemstillingen min:

1. Hvordan bruker elevene sitt allmenne og litterære repertoar for å skape mening i tekstene?
2. Hvordan inviterer læreren elevene til å fokusere på tekstenes og elevenes allmenne og litterære repertoar?
3. Hvilke forskjeller er det eventuelt mellom samtalene om de to skjønnlitterære tekstene og sakprosa teksten?

2 Teoretisk grunnlag for studien

Norskfaget omtales gjerne som et redskaps- og dannelsingsfag (Hamre, 2017), men også som et identitetsfag (Penne, 2001). Som identitetsfag skal norskfaget kunne bidra til å forme elevenes identitet og være en aktiv del av deres identitetsutvikling. I LK20 er det fokus på en subjektiv identitetsutvikling. Den undervisningsformen jeg skriver om, kan knyttes til ideen om norsk som identitetsfag og lesing som ledd i elevenes identitetsutvikling. I denne delen skal jeg derfor redegjøre for noen sentrale teorier om hvordan lesing kan være utviklende og identitetsskapende for elever.

2.1 Identitet og subjektiv relevans

Identitet er et komplekst begrep som har endret seg mye i moderne tid. Forenklet kan man si at identitet tidligere handlet om å finne sin plass i samfunnet, og at individets identitet var sterkt knyttet til ens rolle i det. I postmodernistisk tenkning ligger ikke identitet lenger fast som en kjerne i individet, men er noe som kan og nødvendigvis må utvikles og skapes gjennom livet (Skarøhamar, 2005, s. 186). Denne forståelsen er ungdomsforskeren Thomas Ziehe (1983) også opptatt av, og hevder at mennesket i det senmoderne samfunnet lever i en kulturelt frisatt virkelighet gjennom at samfunnet har færre fastlagte mønstre enn i generasjonene før. Det skaper på den ene siden muligheter til å oppnå det livet man selv ønsker, men på den andre siden følger det et ansvar om å forme sitt eget liv med et implisitt press om å gjøre dette på en god måte.

Bakken (2021) skriver at hvis norskfaget skal ha en identitetsformende funksjon, må vi ta på alvor hvem ungdomsleseren er. Et viktig arbeid er Jon Smidt (1989) sin avhandling *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant*. I avhandlingen følger Smidt elevenes lesing av skjønnlitterære tekster gjennom tre år på videregående. Der finner han at elevene har sterke behov for *subjektiv relevans* ved tekstene og arbeidet med dem. Han viser hvordan elevenes personlige prosjekt styrte opplevelsen av teksten og tekstarbeidet deres. Elevene er ute etter å lese tekster som kan gi dem kunnskap om verden, seg selv, og sin plass i den. På grunn av få fastlagte rammer for hvordan livene våre bør leves, mener Smidt og Ziehe at elever i dag har større behov for å drive identitetsarbeid og sosialisering gjennom å få bekreftet seg selv. Ziehe understreker i sitt arbeid at skolen må anerkjenne elevenes behov for selvbekreftelse, og han er kritisk til pedagogikk som ikke tar høyde for at dette er helt grunnleggende behov. Smidt (1989) kobler Ziehes teorier om hvordan ungdommer søker selvbekreftelse til kravet om at fagstoffet i skolen skal være noe som angår dem.

En sentral idé i Smidts arbeid er at norskfaget kan bidra til at elevene utvikler sin egen personlige identitet. I møte mellom teksten og leseren drev elevene «identitetsarbeid», og lesingen bidro til at de på ulike måter forsto seg selv og samfunnet. Dette var med på å gradvis forme deres personlige, og etter hvert voksne identitet. Gjennom å lese tekster kan elevene bli bevisste hvilken sammenheng de selv står i og hvilke muligheter de har. Tekstmøtene kan tilby gjenkjennelse og bekreftelse på hvem de er, og samtidig kan tekster utfordre dem og oppmuntre til utprøvelse og utvidelse av egne tanker. Smidts syn er at elevene har krav på et innhold som er subjektivt relevant, at leseopplevelsene angår dem. Han følger særlig begrepsparet regresjons- og regresjonsinteresse, som ifølge Ziehe er to grunnkrefter i mennesket. Regresjonsinteressen handler om å forholde seg til kun det kjente, stabile og trygge, og det behagelige i å ikke bli utfordret med noe nytt. Regresjonsinteressen handler om følelsen av sikkerhet, men Ziehe skriver at dersom man «udelukkende fulgte sine regressionsinteresser, ville der oppstå en særlig fare også en angst for denne fare – nemlig en angst for stillstand» (Ziehe & Stubenrauch, 1983, s. 97). Motkraften i mennesker er dermed behovet for noe nytt, å kunne mestre nye ferdigheter, og å være i forandring og utvikling. I vekselspillet mellom regresjon og progresjon vektlegger Ziehe ambivalensen i ønsket om den trygge følelsen i regresjonen, samtidig som denne henger tett sammen med en lurende angst for å bli stående stille, å bli fast i regresjonen.

Både regresjon og progresjon er knyttet til følelser av lyst eller lykke, men dersom eleven møter tekster hvor det blir en for ensidig vekt på enten regresjon eller progresjon, forsvinner lysten. Ziehe kritiserer skolen for å ikke ta hensyn til elevenes behov for å oppleve begge. Han hevder at skolen fokuserer så mye på progresjon at lysten forsvinner, og det blir blokkeringsmekanismer i stedet. I min studie er begrepene regresjon og progresjon relevante fordi jeg undersøker hvordan avstanden mellom tekstens repertoar og elevenes repertoar er. Dette er knyttet til om tekstene utfordrer elevene og lar dem oppleve noe nytt (progresjon), eller om de bekrefter ting elevene allerede er kjent med (regresjon). En virkelig læreprosess slik Ziehe ser det, er avhengig av et dialektisk forhold mellom regresjon og progresjon. Når det gjelder lesing innebærer det en dialektikk mellom innlevelse og distansen i at man ikke forstår alt fullt ut. I prosessen med identitetsarbeid er fantasien nødvendig for handling og utvikling. I lesingen av tekster bidrar fantasien til identifikasjon, og for å kunne kjenne seg igjen i en fortelling forutsetter dette innlevelse i det som blir lest (Smidt, 1989). Hos Appleyard (1991) finner vi lignende ideer om at leseren må møte relevante tekster, og han vektlegger at hva som er relevant for elevene, styres av deres modningsnivå. Han deler inn en lezers liv i ulike faser, eller leserroller, og sier at det er meningsløst å trekke inn en type kunnskap før eleven kan dra nytte av den. Dersom det er for mye nytt for tidlig, vil det føre til frustrasjon fremfor utvikling, mener han. Appleyard kaller ungdomsskoleleseren for «the

reader as thinker», og denne kjennetegnes av å være opptatt av å få kunnskap om verden og om seg selv. I denne prosessen leter de etter rollemodeller og identifikasjonsfigurer i tekstene.

Appleyard (1991) legger vekt på at teksten må ha nær forankring til leserens erfaringsverden for at en leseopplevelse skal være vellykket. Smidt deler denne posisjonen, men legger til at det meningsfylte og relevante like mye kan handle om den konteksten hvor teksten iscenesettes, heller enn bare teksten i seg selv. Det er ikke slik at elevene nødvendigvis leser ut av teksten det teksten tar opp, men at det er vel så viktig hva som skjer i den sosiale situasjonen som teksten inngår i (Smidt, 1989, s. 32). Ulike elever finner og opplever subjektiv relevans på ulike måter, og denne er viktig både for progresjonsinteressen og regresjonsinteressen. Kun det som oppleves som relevant får betydning for elevene, enten om det er snakk om opplevelse av bekreftelse eller av å vokse (Smidt, 1989, s. 32)

At lesing er utviklende for elevers identitet, er en sentral idé hos flere litteraturforskere. I 2011 holdt Per Thomas Andersen et foredrag på LNUs landskonferanse i Trondheim med tittelen «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» der han løftet fram at en avgjørende del av elevers identitetsutvikling handler om evnen til å føle andres følelser og forstå andres perspektiv. Hans påstand er at en forutsetning for å ha et velfungerende, demokratisk samfunn, er at det består av individer som kan føle andres følelser (Andersen, 2011, s. 19). Han har med seg filosofen Martha Nussbaum når han hevder at skjønnlitteraturen, særlig romanen, kan spille en enestående rolle i å utvikle empatiske individ. For Nussbaum (2016) er den narrative forestillingsevnen nøkkelen til å kunne forstå andre. I den virkelige verden har vi aldri tilgang til menneskers smerte, angst, håp og glede på den måten litteraturen kan tilby oss, og gjennom møter med litteratur kan leseren se de andre, men også se seg selv gjennom deres fortelling. Andersen sier i sitt foredrag at: «Å lese om andres liv er en fremragende eksperimentsituasjon med hensyn til innlevelse og utvikling av en balanse mellom selvet og appellen fra andre. Romanen, lyrikken og dramatikken – sammen med f. eks. biografien, ny-journalistikken og filmen er utmerkede treningsfelt» (Andersen, 2011, s. 20).

Teoriene jeg har trukket fram i denne delen er egnet til å belyse hvordan elevene finner subjektiv relevans i tekstene, og at elevene har behov for å møte ting de allerede kjenner igjen og kan identifisere seg med. På samme tid har de et behov for å bli utfordret og å få nye impulser. Teoriene er relevante i denne oppgaven fordi tekstene som diskuteres i mitt materiale tett opp til elevers livsverden og berører sensitive tema. Tekster som tar opp tema som ungdom er interessant i, kan berøre elevenes egne erfaringer, og kan skape rom for at

de skal kunne identifisere seg med dem. Skaftun og Michelsen (2017, s. 180) mener at den typen tekster selvsagt skal leses, men «det kan også være et minefelt.» Skaftun og Michelsen (2017) peker på at selv om ungdommene er opptatt av identitetsnære tema privat, så er det ikke sikkert at tekster som tar opp slike temaer nødvendigvis passer i undervisningen. De advarer mot at noen temaer kan oppleves så privat at måten det tas opp i undervisningen på, heller kan bli en belastning fremfor gjenkjennelse og positiv identitetsutvikling. Denne bekymringen deles også av norsklærere i forkant av innføringen av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» med LK20 (Lauritzen, 2021). Å samtale om tema som kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet berører personlige forhold hos elevene og gjør at det må behandles på en varsom måte. Lauritzen (2021) uttrykker at arbeidet ikke må gå over i terapi. Skaftun og Michelsen (2017, s. 180) setter ord på noe av det samme når de sier at: «Litteratur kan godt ha en terapeutisk effekt på leseren, men det betyr ikke at litteraturfaget er terapeutisk, og klasserommet skal ikke være et behandlingsrom (..)»

Teoretikerne jeg har trukket fram i denne gjennomgangen er opptatt av at tekstene elevene møter på skolen skal gi dem bekræftelse og utfordre dem. I Mønsterplanen av 1974 sto det at elever i ungdomsskolen skulle lese tekster om ungdommens egne problemer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). I senere læreplaner (L97 og LK06) fikk ungdomslitteraturen mindre plass, men i den nye norsklæreplanen står det at ungdommer skal lese tekster som er skrevet om og for dem gjennom at de skal «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det synes dermed å være en dreining tilbake til at elevene skal lese tekster de kan kjenne seg igjen i.

2.2 Resepsjonsmodellen til McCormick

Å forstå tekster i norskfaget innebærer at man klarer å relatere teksten til seg selv, og samtidig se sammenhenger i teksten (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 67). I resepsjonsteoretisk forskning har man på ulike måter undersøkt hvordan møtet mellom tekst og leser jobber sammen for å skape mening, og i denne tradisjonen har ikke teksten et objektivt og fastsatt innhold (McCormick, 1994, s. 36). McCormicks prosjekt handler om å utvikle en modell som tar hensyn til at leseren og teksten gjensidig påvirker hverandre, og at både leseren og teksten er forankret i den kulturen de er oppstått og befinner seg i (McCormick, 1994).

Det sentrale teorigrunnlaget for min analyse, er Kathleen McCormicks interaktive lesemodell fra boka *The Culture of Reading and the Teaching of Literature* fra 1994. Hun har utviklet noen teoretiske begreper som kan brukes til å beskrive møtet mellom tekst og leser, og disse begrepene kan videre belyse om det er friksjon eller samsvar mellom elevens og tekstens

repertoar. Begrepene belyser om tekstene utfordrer (når det er friksjon) og bekrefter elevene (når det er samsvar), og kan ses i sammenheng med begrepene progresjon og regresjon. I tillegg kan begrepene være med på å få fram spørsmålet om det er leseren eller tekstens repertoar som er i sentrum for undervisningen, om elevene bruker egne erfaringer og følelser i møte med tekstene, eller om det er kunnskapen om verden de bruker for å skape mening i teksten. McCormick løfter fram at det finnes flere riktige måter å lese en tekst på. Samtidig handler det ikke om at lesing er et fullstendig subjektivt prosjekt der mening utelukkende skapes mellom den enkelte leseren og teksten (McCormick, 1994, s. 45). I modellen forankrer hun dette synet gjennom å innlemme de kulturelle betingelsene som alltid er til stede i en leseprosess. Hun vektlegger at både teksten og leseren befinner seg i, og har oppstått i, en sosial kontekst som er styrende for hvilke tolkninger som blir gjort. McCormicks syn er for det første at både leseren og teksten bidrar til leseprosessen, og for det andre at både teksten og leseren er ideologisk betinget (McCormick, 1994, s. 69).

2.2.1 Ideologi og repertoar

I leseprosessen er begrepet *ideologi* sentralt, og for å synliggjøre hvordan det viser seg i tekstmøtet, bruker McCormick de fire kategoriene: tekstens litterære og allmenne repertoar, og leserens litterære og allmenne repertoar. Repertoarene er forankret i den gjeldende ideologien i samfunnet, altså de kulturelt betingede verdiene, praksiser, ideer og antakelser som er felles for et samfunn, det som tas for gitt eller ses på som den naturlige måten å tenke på. Dette er den *allmenne ideologien* og handler om virkelighetsforståelse, hvordan man organiserer samfunnet, som familieliv og parforhold, rettigheter, hva som er rett og galt å gjøre og si. Er samboerskap eller ekteskap den vanlige samlivsformen? Hvem er det som skal avgjøre hvem man skal være i et forhold med? Er det den enkelte, eller familien? Hva er synet på kjønn og seksualitet? En kultur kan ha en mer eller mindre dominant allmenn ideologi som store deler av samfunnet er deltakere i, men det finnes alltid mot-ideologier som i større eller mindre grad utfordrer den dominerende. Kulturer trenger heller ikke domineres av en tydelig ideologi, men kan være kjennetegnet ved å ha flere større og ulike ideologier. I klasserommet møtes elever med ulike bakgrunner og erfaringer, men som deltakere i det samme samfunnet vil en del av de gjeldende ideologiene fra storsamfunnet derfor være en del av elevenes egne repertoar.

Litterær ideologi er nært knyttet til samfunnets allmenne ideologi og handler om antagelsene, troen, praksisen som samfunnet har til litteratur. Hva slags status og funksjon har tekster i samfunnet? Hvilket syn har samfunnet på ulike sjangere? Er romaner og noveller viktige for samfunnslivet? Gir dikt uttrykk for forfatterens ektefulte tanker, eller kanskje for samfunnets tanker? Er litteratur sett på som noe som reflekterer virkeligheten? Skal romaner kunne ha et

seksuelt innhold? Hva vil seksuelt si? Dette er ikke spørsmål om personlig smak ifølge McCormick, men svarene vi gir, er påvirket av vår egen tid, og ulike kulturer og tider gir forskjellige svar. Svarene reflekterer det enkelte samfunns syn på lesing og skriving av litteratur, og indikerer den allmenne ideologien i samfunnet (McCormick, 1994, s. 76).

Alle tekster reflekterer ideologiske prinsipper fra kulturen de er skrevet i, og en leser som er fortrolig med disse, vil lese teksten som et uttrykk for noe som er naturlig og sant. For en leser med et annet repertoar, kan de samme ideene fremstå veldig ulikt. Dette kan man oppleve når man leser tekster som ligger langt unna, enten i tid eller kulturelt. Ideer som er åpenbare og sanne i en kontekst, kan gjennom avstanden bli synlige for en leser i en annen kontekst (McCormick, 1994, s. 75). McCormick mener at å bli bevisst på at vi og tekstene er sosialt betinget vil være et viktig steg på veien for å kunne lese tekster kritisk og bli klar over ideologiene som finnes i tekstene. En slik kritisk lesing gjør at man ikke bare leser *med* teksten og godtar de ideologien som presenteres som sanne, men der det oppstår friksjon mellom leserens og tekstens repertoar, kan leserens forståelse og holdninger utfordres.

2.2.2 Tekstens allmenne repertoar

I teksters allmenne repertoar møter vi de dominerende synspunktene som gjelder i tiden og kulturen den er skrevet i. Perspektivene i teksten, slik som holdningene til moralske spørsmål og sosiale praksiser, er det allmenne repertoaret. I en tekst finner man ofte både den dominerende ideologien i et samfunn, men også mot-ideologier. Et eksempel er Shakespeares *Romeo og Julie* der leseren ser den dominerende ideologien i tiden der kvinnens far har kontroll over datteren og hvem hun skal gifte seg med, og samtidig introduseres et motperspektiv om at dette er problematisk. Slik kulturens ideologi uunngåelig endres, slik endres også teksters repertoar, og når eldre tekster leses blir de oppfattet forskjellig i ulike historiske øyeblikk. Det er perspektivene i teksten, holdningene den har til moralske spørsmål, verdier og sosialt samspill som utgjør det *allmenne repertoaret* til teksten. I tekster møter vi ofte både de dominante verdiene i samfunnet, men også motstridende syn på disse verdiene.

2.2.3 Leserens allmenne repertoar

På samme måte som teksten har et slikt allment repertoar, har også leseren selv det. Leserens *allmenne repertoar* består av leserens verdisett, tidligere erfaringer, kunnskap og overbevisninger som vedkommende har. Dette er individuelt, men som deltaker i samfunnet er det også påvirket av den allmenne ideologien i samfunnet, som alltid er til stede i lesingen, og som dermed bidrar til å avgjøre hvilke spørsmål som blir stilt til teksten (McCormick, 1994, s. 76). Det er på dette punktet McCormick forklarer at hennes teori skiller seg fra andre

resepsjonsteorier teorier, ved å legge vekt på at i tillegg til personlighet, så er den dominerende ideologien i samfunnet det som gjør at noen verdier og synspunkter fremstår som mer naturlige enn andre (McCormick, 1994, s. 80).

2.2.4 Tekstens litterære repertoar

Det som utgjør tekstens litterære *repertoar*, er de tekstlige elementene, slik som sjangerkonvensjonene den følger, og tekstens oppsett og form. Den enkelte teksten har sitt eget litterære repertoar, men hvilke tekstlige elementer den har er likevel forankret i samfunnets litterære ideologi. Den enkelte teksten kan avvike fra sjangerkonvensjoner, men den slipper aldri unna at den er oppstått i en tid og er påvirket av dette (McCormick, 1994, s. 81). Den litterære ideologien knyttet til tekster handler om hvilke tekstelementer som skal være med. I vår kultur har for eksempel fortellende tekster oftest handling og karakterer, og den blir fortalt fra et spesifikt synspunkt. Fortellende tekster kan likevel se annerledes ut, for eksempel gjennom skiftende eller flytende synsvinkel, lite handling eller et utydelig karaktergalleri. Lesere som ikke er kjent med at sjangeren kan variere slik, kan oppleve at det er friksjon mellom sitt eget litterære repertoar og tekstens litterære repertoar. Resultatet av friksjonen kan være å få en utvidet forståelse av hva fortellende tekster kan være, men risikoen er også at teksten avvises som dårlig dersom avstanden mellom tekstens og leserens repertoar blir for stort.

2.2.5 Leserens litterære repertoar

Det *litterære repertoaret* til *leseren* er den kunnskapen og de antagelsene leseren har om litteratur, om hva litteratur er eller burde være. Dette er basert på tidligere erfaringer med lesing og andre antagelser de har tatt til seg fra litterære og allmenne ideologier i kulturen leseren er i (McCormick, 1994, s. 84). Uansett hvordan leseren går i dialog og responderer på en hvilken som helst tekst, om den er kjent eller ukjent, så vil responsen alltid være avhengig av hvilke forventninger de bringer med seg til teksten de leser (McCormick, 1994, s. 85). Elever som møter et moderne dikt, vil for eksempel kunne avvise det som irrelevant og dårlig fordi det ikke ligner på det eleven vet om dikt fra før. Hvis de leser det med forventningene de har til et klassisk dikt med enderim og stram form, vil forventningene ikke bli møtt. Gjennom å møte annerledes tekster er det ikke gitt at de kommer til å like dem, men det kan føre til forventningene til kategorisering og det å lese. Å møte tekster som bryter med leserens forventninger om hva tekst er, og å lese andre tekster og sjangere enn det man vanligvis leser, kan bidra til å utvide leserens litterære repertoar.

Andre aspekter av det litterære repertoaret er ifølge McCormick *kognitiv stil* og *lesestrategier*. Med kognitiv stil mener hun hvorvidt leseren er åpen for flertydighet. Hun peker på at lesere

vil møte tekster ulikt, og at noen lesere velger å overse flertydighet i teksten, gjennom for eksempel å lese selektivt og bare legge vekt på de delene av teksten som gir mening for dem umiddelbart. Slike lesere kan avvise at en tekst kan ha flere tolkninger, og derfor gå for en lese måte som sikter mot å lage en utvetydig lesning, gjerne så bokstavtro som mulig. Disse kognitive stilene er ikke iboende leserens personlighet, men er også produsert av leserens sosiale og historiske omgivelser. Lesestrategiene er teknikkene som leseren bruker for å skape mening i tekstene. McCormick nevner for eksempel respondere på ulike tekstelementer, relatere teksten til andre tekster og se sammenhenger mellom dem, å finne og skape tema i teksten og å fylle inn tomrom (McCormick, 1994, s. 86). Hvilke lesestrategier leseren bruker er heller ikke vilkårlig, og kan gi oss innblikk i hvordan leseren kobler seg selv på teksten. Og McCormick peker også på at lesestrategien vil åpne opp teksten til noen lese måter, og samtidig utelukke andre (McCormick, 1994, s. 86).

2.2.6 Møte mellom tekst og leser

I møte mellom leseren og teksten er det anledning for leseren til å møte seg selv, og oppleve å bli bekreftet og utfordret. McCormicks rammeverk kan settes i sammenheng med Ziehes (1983) teorier om progresjonsinteresse og regresjonsinteresse, som også anvendes av Smidt (1989), samt læreplanens begreper om at å lese skal «bekrefte og utfordre» elevenes selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2019).

McCormick skiller mellom tre scenarier som kan inntreffe når tekst og leser møtes (McCormick, 1994, s. 87). En mulighet er at det er samsvar, «match», mellom leserens og tekstens repertoar, både allment og litterært, gjennom at leseren kjenner igjen den verdenen som presenteres, og er enig i de verdiene som presenteres. Når leserens forventninger derimot ikke samsvarer med det teksten gir dem, kan det oppstå problemer. Dette kaller McCormick en «mismatch» (avvisning) av repertoar. Her blir avstanden mellom leserens repertoar og det de møter i teksten for stor. I disse tilfellene kan lesingen bryte sammen dersom leseren ikke klarer å forstå tekstene på en meningsfull måte. En tredje mulighet er at det oppstår friksjon, «tension», mellom repertoarene til tekst og leser. Det er friksjon når en leser er tilstrekkelig kjent med tekstens repertoar, men er uenig med den eller motsetter seg den på noen måte. I de fleste situasjoner der lesing skjer, er det noen grad av friksjon (McCormick, 1994).

Der Ziehe (1983) og Smidt (1989) har en todeling, skiller McCormick mellom tre scenarier. Når McCormick skriver om samsvar mellom tekstens og leserens repertoar, kan dette forstås som at elevene møter det som er kjent, på samme måte som regresjonsinteressen handler om lystfølelsen i å mestre og forstå det kjente. På den andre enden av skalaen finner vi

begrepet avvisning (mismatch). I Ziehes teori handler dette om at for mye fokus på progresjon kan føre til blokkeringsmekanismer hos elevene, som igjen kan hindre læring og identitetsutvikling. Mellomposisjonen friksjon kan knyttes til dialektikken som Ziehe er opptatt av, nemlig at eleven skal få lov til å oppleve å bli revet med, men ikke forstå alt fullt ut. Det er her begrepet «utfordre» kommer inn. Å bli utfordret handler om å møte ny innsikt på et passende nivå slik at leseren er mottakelig for å la seg utfordre. Dette er en posisjon McCormick også inntar når hun poengterer at det er i møte mellom det kjente og det ukjente at noen av de beste pedagogiske situasjonene oppstår (McCormick, 1994, s. 88).

Teorien til McCormick bidrar med en viktig nyansering av Smidt og Ziehe fordi den viser at samsvar og friksjon kan skje både på det allmenne planet og på det litterære planet. Det vil for eksempel si at det kan være samsvar mellom tekstens og leserens litterære repertoar, men på samme tid vil det kunne være friksjon på det allmenne planet. Dersom eleven opplever å kjenne igjen sin egen erfaringsverden, sitt eget allmenne repertoar, i tekstens allmenne repertoar, kan møtet føre til identifikasjon og at leseren får bekreftet seg selv. Dette kan knyttes til at leseren opplever *subjektiv relevans*. På samme måte kan de ulike virkelighetene som skapes i tekstens allmenne repertoar møte elevenes forståelseshorizont og utvide og utfordre elevenes allmenne repertoar. Hennes modell bidrar dermed til å vise hvor samsvaret og friksjonen i lesingen ligger. Dette er nyttig i min analyse fordi det gjør at jeg kommer tettere på hvordan tekstsamtalene foregår, og om hvordan elevene bruker sitt allmenne og litterære repertoar for å skape mening i teksten, og dessuten hvordan tekstmøtet bidrar til at elevene opplever å bli bekreftet og utfordret i møte med tekstene.

I tekstsamtalene jeg analyserer, diskuteres både skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster, og McCormick poengterer at modellen kan brukes både på skjønnlitterære og andre typer tekster. Selv bruker hun modellen på skjønnlitteratur med den begrunnelse at det er de skjønnlitterære tekstene som får mest plass i undervisningen, men anser denne ensidigheten for å være «a great loss for students and a significant waste of effort for teachers» (McCormick, 1994, s. 69) og dermed anerkjenner hun særlig at de kritiske lesestrategiene elever lærer gjennom lesing av skjønnlitteratur, kan innlemmes og overføres til andre lesepraksiser. I tråd med dette er det interessant å undersøke alle de tre tekstsamtalene gjennom dette rammeverket.

3 Tidligere forskning

Det finnes en del forskning på samtaler om tekst i klasserommet, og i dette kapittelet ser jeg på et utvalg av den forskningen som finnes. Undersøkelsen min handler om hvordan tekstsamtaler mellom lærer og elever om tekster som handler om kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet foregår. I utvalget av tidligere forskning inkluderer jeg studier jeg anser relevante for å belyse problemstillingen min, men samtidig er jeg klar over at valgene utelukker perspektiver og forskning som også kunne bidratt med viktige synspunkt og flere nyanser. Jeg mener likevel at utvalget jeg har gjort, belyser de viktigste perspektivene for min problemstilling. I gjennomgangen av tidligere forskning skal jeg vise til studier som sier noe om hvordan tekstsamtaler foregår i klasserommet, og hva forskning sier om forholdet mellom skjønnlitteratur og sakprosa i norskfaget.

3.1 Tekstsamtalen i klasserommet

I denne oppgaven er *tekstsamtalen* et sentralt begrep. Jeg bruker begrepet helklassesamtaler der deltakerne snakker om og tolker tekster i norskfaget. Begrepet slik jeg bruker det ligner på Laila Aases definisjon av den litterære samtalen: «det vil seie klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase, 2005, s. 106). Sakprosa og skjønnlitteratur er begge inkludert i skolens litteraturbegrep, men jeg velger å benytte tekstsamtale-begrepet for å tydeligere illustrere at samtalene også inkluderer leseerfaringer av sakprosa-tekster så vel som skjønnlitteratur. Tekstsamtale er dessuten begrepet Maagerø (2009) bruker i artikkelen «Sakprosa i skolen» der hun argumenterer for at sakprosa-tekster skal leses og behandles på liknende vis som skjønnlitterære tekster.

I fagdidaktikken er samtalen om litteratur en godt etablert praksis, og helklassesamtalene er en mye brukt undervisningsform i norske klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Klette, 2003). Forskning på helklassesamtalen viser at det ligger mye læringspotensial i utforskende samtaler om litteratur (Bereiter & Scardamalia, 1987; Gabrielsen et al., 2019), og i et sosialisering- eller identitetsperspektiv er tekstsamtaler en arena der deltakerne kan få erfare at tekster som byr på motstand gir mening, og at tekster som i utgangspunktet er utilgjengelige for enkelteleven, kan bli meningsfulle sammen med andre (Skaftun, 2020). Som Smidt (1989) vektlegger, er ikke den subjektive relevansen en fast størrelse, at leseren enten opplever relevans eller ikke. Han er heller opptatt av at tekster realiseres på nytt hver gang den leses eller iscenesettes. En tekstsamtale er en slik bearbeidings situasjon der man kan finne subjektiv relevans, men også en arena som kan skape ny frustrasjon og avvising (Smidt, 1989, s. 226).

I *Seks lesere i skolen* (Smidt, 1989) finner Smidt at samtaler om litteratur, i grupper eller i helklasse, både kan hjelpe elevene å forstå en tekst, og skape fornyet interesse. Imidlertid kan samtaler også skape frustrasjon eller avvisning av teksten. Mestringsfølelsen er avgjørende for om elevene opplever tekstarbeidet som subjektivt relevant. I situasjoner der elever frykter å ikke klare oppgaven, kan progresjon oppleves truende og ikke positivt. Det må finnes et håp om å lykkes slik at det ikke utelukkende er en trussel mot selvfølelsen, ifølge Smidt (1989, s. 209). Herunder er viktig å mestre selve tekstlesingen, sjangrene og etterarbeidsformer slik som samtaler om teksten. Undersøkelsen viste hvor sterkt elevenes personlige prosjekt styrte deres opplevelse av tekst og tekstarbeid, og de personlige prosjektene dreide seg i hovedsak om å finne subjektiv relevans i det de leste (Smidt, 1989). De personlige prosjektene kan være svært ulike. Smidt (1989) så at for noen elever dreide det seg om å engasjere seg i temaet i teksten for å finne relevans, mens for andre kan det være den sosiale situasjonen, og andre igjen kan finne relevans i målet med arbeidet, for eksempel å møte tekster av kulturell verdi for å oppnå å bli med inn i voksenverdenen. En viktig slutning Smidt trekker av materialet, er at den subjektive relevansen ikke oppleves slik en gang for alle, eller at teksten avvises absolutt og endelig. I ulike arbeidsfaser kan opplevelsen av subjektiv relevans endres. Smidt peker på at den samme samtalen kan føre til frustrasjon for noen og subjektiv relevans for andre, blant annet avhengig av hvem som dominerer samtalen. Om det er læreren, vinner man er på bølgelengde med, eller elever som har sterke synspunkter som er annerledes enn ens egne, kan samtaler som bryter med ens egen forståelse skape frustrasjon. Men alle fasene veksler mellom hverandre fra stort engasjement og tilfredsstillelse, til utrygghet og fremmedfølelse, og med «sabotasje eller ren instrumentalisme» som resultat (Smidt, 1989, s. 227).

I Gourvennecs (2016) studie blir avgangselever i vg3 intervjuet om deres erfaring med tekster i norskfaget, og de løfter fram tekstmøter som utfordrer elevenes forståelse av hva en skjønnlitterær tekst kan være, som den mest meningsfylte og givende lesingen (Gourvennec, 2016, s. 13). Artikkelen gir innsyn i hvordan elever på videregående skole forstår den faglige praksisen i norskfaget, og hva de mener er faglige kjerneverdier. Her ble tekstene beskrevet som mer meningsfylt etter hvert som elevene arbeidet med det, og flere elever trakk fram at de mest spennende leseøktene ofte handlet om å mestre tekster som i utgangspunktet fra krevende og annerledes. Vi kan si at tekstmøtene som elevene i hennes studie trakk fram som særlig verdifulle, handlet om mestringen som var i friksjonen mellom leserens og tekstens litterære repertoar. Elevene i undersøkelsen poengterte at samtalen var et ledd i å få dypere forståelse for teksten og for å utfordre sine egne tanker om den. I tillegg var samtaler om tekstene en måte å snakke ut om tolkningene. En elev trakk fram at i hun opplevde at helklassesamtaler åpnet mest opp for ulike tolkninger og uenighet rundt

innholdet, mens det i gruppesamtaler oftere ble konsensus og lite rom for forskjellige forståelser av teksten (Gourvenec, 2016, s. 9). Til tross for at elevene har ulike preferanser når det gjelder arbeidsmåter, peker de fleste mot at det som gir dem mest er å arbeide med komplekse tekster over tid, på en måte som kjennetegnes av dybdeforståelse, tolkningsmangfold, kritisk tenkning og deltakelse.

I likhet med Smidt (1989), forsket Birgitta Bommarco (2006) på sin egen klasse på videregående skole, og laget leseportertetter av utvalgte elever. Hun analyserte hvordan klassen skrev, leste og samtalte om tre romaner, og utforsket blant annet «samtalets betydelse för läsningen» (Bommarco, 2006, s. 212). I samtalene finner hun at elevene refererer til sin egen virkelighet og verden utenfor skolen da de leste tekstene. I prosessen sammenligner de tekstene med hvordan de selv posisjonerer seg i samfunnet. Forskeren understreker dessuten at kunnskapen skapes i dialektikken mellom det kjente og det ukjente. I intervjuer med elevene forteller de at samtalene med andre elever var blant det mest interessante i arbeidet med tekster. Dette var særlig fordi de brukte samtalen til å få klarhet i det de ikke forsto, og ved å forstå boka bedre, likte de også boka bedre.

I Rødnes (2014) foretas en forskningsgjennomgang av empiriske studier på litteraturarbeid, og undersøker hva de sier om hvordan litteratur undervises i den skandinaviske skolen. Gjennomgangen belyser to mye brukte innganger til arbeid med skjønnlitteratur: Den erfaringsbaserte og den analytiske. Forholdet mellom en erfaringsbasert og en analytisk inngang omtales ofte som et klassisk litteraturredidaktisk problem (Kjelen, 2015, s. 2). Utfordringen er at litteraturteoretisk og analytisk tilnærming kan føre til liten grad av personlig engasjement og følgende manglende motivasjon, mens en erfaringsnær tilnærming er kritisert for å ikke utvikle elevenes litterære kompetanse, men kun gi plass for elevenes egne følelser. I den erfaringsbaserte inngangen handler det om å sette fokus på leserens erfaringer og opplevelser i møte med teksten. Med røtter i resepsjonsteorien handler det om å bygge tekstforståelse med utgangspunkt i leserens ressurser. Samtidig kan denne måten ha for lite faglig sammenheng og flytte fokus fra den litterære teksten. Den analytiske inngangen er mer tekstorientert og vektlegger sider ved teksten som virkemidler og tilhørighet i ulike litterære perioder (Rødnes, 2014). I forskningsgjennomgangen finner Rødnes at det er mye fokus på det erfaringsnære i undervisningen av skjønnlitteratur, og at dette arbeidet knyttes tett til elevenes identitetsutvikling (Rødnes, 2014). En tendens er at elevene er tett på eget liv når de snakker om de litterære tekstene. Gruppesamtaler kan øke tekstforståelsen, men de kan også være begrensende ved at de «i liten grad beveger seg utover det området elevene er komfortable i (Rødnes, 2014, s. 6). Flere studier finner også at litteratursamtaler er dominert av hverdagspråk og erfaringsnære resonnementer. Tengberg

(2011) har undersøkt lærerstyrte klassesamtaler om litteratur på ungdomsskolen, og finner at når hovedstrategien i samtalerne er at elevene skal kjenne seg igjen og identifisere seg med tekstene, er det vanskeligere å skape analytisk distanse og utvikle et relevant metaspråk. Penne og Skarstein i artikkelen «The L1 Subject in a World of Increasing Individualism» (2015), problematiserer det de mener er et for sterkt individperspektiv i norsk skole. De hevder at en konsekvens av elevorienteringen er at lærerne lempet på de faglige kravene til fordel for omsorg i møte med umotiverte elever. Og at lærere ikke utelukkende velger tekster basert på hva elevene kjenner seg igjen i, fremfor å bruke muligheten til å lese tekster som utvider elevenes forståelseshorisont. De mener at det kan føre til at elevene blir igjen i det erfaringsbaserte perspektivet, og ikke klarer å nærme seg det faglige fellesskapets språk, med den konsekvens at de blir stående igjen utenfor.

Dataen fra den store LISA-studien som har forsket på undervisningen i norske ungdomsskoleklasser tegner et litt annet bilde. Forskerne uttrykker overraskelse over «*hvor lite lærerne i norsktimene vi har observert vektla elevenes erfaringer og leseopplevelser i tekster hele klassen skulle lese sammen*» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). I timene på 8. trinn observert forskerne et relativt stort fokus på de analytiske begrepene og på å finne virkemidler i tekstsamtalene i helklassesamtale. Det så ut til at innholdet i teksten og opplevelsene ved å lese teksten i mindre grad ble løftet fram. På bakgrunn av disse observasjonene ville forskerne kategorisert et «overveldende flertall» innenfor den analytiske tradisjonen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98).

Gabrielsen et al. (2019) studerte hvordan litterære tekster ble lest, brukt og diskutert i klasserommene i LISA-studien, og de undersøkte hvilken funksjon tekstene hadde i klasserommet. De fant at lesingen i mindre grad handlet om å utforske tema og innholdet i det litterære verket i seg selv, men at arbeidet med tekstlesingen i overveiende stor grad handlet om å lære sjangertrekk, og med fokus på egen skrivning. De fant ut at tekstsamtaler i gruppe og helklasse var en mindre brukt undervisningsform. Funnene viser at skjønnlitteraturen ble brukt til ulike formål, men i liten grad til å utvikle den litterære kompetansen, og det var få lærere som engasjerte elevene i samtaler om teksten på dens premisser. I materialet var det også få lærere som brukte tid på elevenes leseopplevelse når klassen hadde lest en tekst i fellesskap (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 108; Gabrielsen et al., 2019, s. 15).

Teoriene jeg har trukket fram i denne delen tegner et noe splittet bilde på hvordan tekster snakkes om i skolen, og kanskje hvordan de burde snakkes om og brukes. Det er i seg selv illustrerende for at det er vanskelig å finne en perfekt metode, særlig i et norskfag der mange ulike dimensjoner skal realiseres på likt. At faget skal være identitetsskapende åpner for at

læreren må inkludere andre hensyn enn bare de tekstfaglige, og denne spenningen har jeg forsøkt å vise gjennom hva tidligere forskning sier om tekstsamtaler i litteraturundervisningen.

3.2 Hva vet vi om hvordan skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster leses?

I læreplanen er skjønnlitteratur og sakprosa sidestilt, og i det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring presiseres det at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa «(...) kan bekrefte og utfordre elevenes selvilde og bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Likevel viser forskning at sakprosa og skjønnlitteratur har forskjellig plass i undervisningen, og synet på hvordan de skal leses har vært ulik (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020).

I boka *Hva foregår i norsktimene?* sammenfatter Blikstad-Balas og Roe (2020) funn fra den store LISA-studien om hvordan sakprosa og skjønnlitteratur leses og undervises i norsk skole. I observasjonen av 47 ulike klasser fant de at det leses betydelig færre sakprosa tekster enn skjønnlitterære tekster (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 90). At sakprosa er lite synlig i norskfaget, fant også Stordrange (2019) i sin masteroppgave. Hun undersøkte leselister fra 142 lærere, og fant at 86 % av det totale antallet oppførte tekster var skjønnlitteratur, mens kun 13 % var sakprosa (Stordrange, 2019). Når sakprosa vel brukes i timene, har arbeidet med dem oftere vært knyttet til skriveopplæringen enn leseopplæringen. Funn fra LISA-studien fant også denne tendensen (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 91).

Undersøkelser viser dessuten at arbeidet med sakprosa og skjønnlitteratur er ulikt. Tønnesson (2002) undersøkte hvordan en analysemodell av sakprosa tekster i en lærebok fra da 1994 planen gjaldt, fant han at den «gir lite rom for tolkning av sakprosa» (Tønnesson, 2002, s. 16). Likevel dreide flere av spørsmålene til tekstene dreide seg om holdningene til temaene i tekstene, men de var ikke med i analysemodellen. Denne forskjellen i lærebøker fant også Bakken og Andersson-Bakken i sine omfattende analyser av oppgavekulturen i norsklærebøker fra 2016, og igjen i 2021. Det er klare forskjeller mellom spørsmålene som stilles til sakprosa- og skjønnlitterære tekster. Selv om det stilles både åpne og lukkede spørsmål til begge sjangrene, finner de i undersøkelsene at oppgavene til de skjønnlitterære tekstene var dominert av åpne spørsmål som inviterer elevene til å uttrykke sine egne personlige tolkninger av teksten, mens i oppgavene til sakprosa tekstene handlet det om å avdekke tekstens mening, og til fagteksten handlet oppgavene om å finne og gjengi

informasjon fra teksten (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Hvordan lærere og elever samtaler om skjønnlitterære og sakprosaetekster er det ikke forsket mye på, men en implikasjon en kan trekke på bakgrunn av funnene til Bakken og Andersson-Bakken er at forskjellen i oppgavekultur vil kunne forme elevers forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa, og da i retning av at «skjønnlitteraturen er rik på potensielle meninger, mens sakprosaen er enkel og entydig» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016).

En slik forståelse er ikke i tråd med dagens læreplan, men den er del av en tradisjon hvor skjønnlitteraturen har fått mest plass i norskfaget. Først med Kunnskapsløftet i 2006 ble sakprosaen likestilt med skjønnlitteraturen i norskfagplanen (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020; Eide, 2010; Kalleberg & Kleiveland, 2010), og etter LK06 det dette utvidete litteraturbegrepet som gjelder (Skaftun & Michelsen, 2017). I LK20 er at kompetansemål etter 10. trinn at eleven skal kunne «lese skjønnlitteratur og sakprosa (...) og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler». I denne formuleringen legges det opp til at man skal arbeide med skjønnlitteraturen og sakprosaen på samme måter. Ove Eide har undersøkt læreplaner etter krigen, og funnet at litteraturbegrepet stort sett har vært brukt synonymt med skjønnlitteratur (Eide, 2010, s. 49). Det er dermed sterke og lange tradisjoner for å se på skjønnlitteraturen som det mest verdifulle, og i en forlengelse også mest dannende og identitetsskapende. Bakken og Andersson-Bakken (2016) skriver at denne forskjellen mellom skjønnlitteratur og sakprosa har nedfelt seg i ulike didaktiske tradisjoner, og at det har utviklet seg en «utbredt oppfatning innenfor norskfagets tekstkultur at sakprosaen er et mindre relevant studieobjekt enn skjønnlitteraturen» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 11). I artikkelen «Sakprosa i skolen» argumenterer Maagerø for å «vende blikket mot sakprosaetekster som tekster i norskfaget», og for at man bør arbeide med sakprosaetekster slik man ville gjort med skjønnlitteratur (Maagerø, 2009).

Skjønnlitteraturens privilegerte plass i norskfaget kan knyttes til troen på at det er noen spesielle egenskaper ved skjønnlitteraturen, som har potensiale for dannelse og identitetsutvikling. Sakprosaen har ikke hatt den samme legitimiteten på dette området, men etter hvert har sakprosainteresserte forskere satt spørsmålstejn ved dette, og spurt hvordan disse antakelsene er begrunnet. Sakprosa slik vi bruker begrepet i dag, inkluderer mange ulike teksttyper og sjangere. Rolf Pipping sin definisjon fra 1938 la vekt på at sakprosaen var definert av språkstilen, og at teksten var skrevet på en særlig saklig prosastil (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 13). Tønnessons (2012) mye brukte definisjon legger mindre vekt på stil, og definerer sakprosa ut ifra hvor direkte teksten forholder seg til virkeligheten. Det er store forskjeller i hva en sakprosaetekst er, og det er påpekt at egenskaper som ofte tillegges skjønnlitteraturens potensiale for dannelse, «i realiteten gjelder alle tekster, ikke bare de som

kan betegnes som skjønnlitterære» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 16). Ove Eide som satt i læreplangruppen for LK06 formulerte: «I dag kan danning skje, eller dannelsesprosesser setjast i gang, same kva slags tekst ein les. Viktigare blir det korleis ein les teksten» (2010). Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) vil ikke redusere skjønnlitteraturens dannende potensiale, men spør hvorfor skjønnlitteraturen skulle være noe *mer* dannende enn sakprosa. Gjennom tekst kan vi beskrive, reflektere og kritisere verden, og kontakten med tekster som skaper og skjerper vår kritiske sans, bidrar til at elever dannes og utdannes understreker Aamotsbakken (i Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 16).

4 Metode

Målet med studien har hele tiden vært å kunne si noe om hvordan tekstsamtaler mellom lærer og elever på 9. trinn om tekster som handler om kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet foregår. I denne delen skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har gjort for å belyse denne problemstillingen. I framstillingen skal jeg først redegjøre for forskningsdesignet, deretter presenterer jeg datamaterialet som danner grunnlaget for analysen. Videre redegjør jeg for den analytiske fremgangsmåten, og til sist reflekterer jeg rundt forskningskvaliteten i oppgaven.

4.1 Forskningsdesign

Datamaterialet i oppgaven min er tre tekstsamtaler i en 9. klasse. Jeg gjør en kvalitativ analyse av elevenes og lærerens ytringer, og jeg skal analysere samtalene deduktivt med utgangspunkt i rammeverket til McCormick (1994). Som deltaker på ETOS-prosjektet fikk jeg tilgang til data som allerede var samlet inn, og det påvirket mitt valg av metode og forskningsspørsmål. Jeg var interessert i å undersøke tekstsamtaler, og i videodataene som var tilgjengelig fant jeg sekvenser av samtaler om tekster. Med utgangspunkt i videodataene, og forskningsfokuset mitt, var en casestudie av hvordan en klasse samtalte om tekster, aktuelt. Med et slikt komprimert utvalg har jeg fått anledning til å gå i dybden, men det innebærer samtidig at funnene i denne klassen i liten grad kan overføres eller generaliseres i noen særlig grad (Everett & Furseth, 2012).

Problemstillingen er styrende for valg av metoden (Larsen, 2017), og den deskriptive problemstillingen som har som formål å beskrive og søke en dypere forståelse av tekstsamtalene gjør at et kvalitativt design er godt egnet.

Tabellen viser en oversikt over forskningsdesignet mitt:

Problemstilling	Hvordan foregår tekstsamtaler mellom lærer og elever på 9. trinn om tekster som handler om kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet?
Forskingsspørsmål	<ol style="list-style-type: none">1. Hvordan bruker elevene sitt allmenne og litterære repertoar for å skape mening i tekstene?2. Hvordan inviterer læreren elevene til å fokusere på tekstenes og elevenes allmenne og litterære repertoar?3. Hvilke forskjeller er det eventuelt mellom samtalene om de to skjønnlitterære tekstene og sakprosa teksten?
Metode for innsamling	Videoobservasjon innsamlet i forbindelse med ETOS-prosjektet

Utvalg	Tre tekstsamtaler i en 9. klasse
Analyse	McCormick (1994): Tekstens allmenne og litterære repertoar, og elevenes allmenne og tekstens litterære repertoar.

4.2 Datamateriale

Denne masterstudien er del av ETOS-prosjektet (Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen) ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, og er ledet av Lisbeth M. Brevik og Gerard Doetjes. I denne delen skal jeg først presentere prosjektet og hvordan datainnsamlingen foregikk og deretter forklare hvilke steg jeg selv tok videre i utvalgsprosessen, og i behandlingen av datamaterialet.

4.2.1 ETOS-prosjektet

Datamaterialet er samlet inn av forskere og forskningsassistenter knyttet til evaluerings- og forskningsprosjektet ETOS (Brevik & Doetjes, 2020). Første del av prosjektet ble gjennomført fra august 2019, til desember 2020, og videodata fra alle timer i klassen ble samlet inn over to uker i januar og februar i 2020. Det samlede datasettet til prosjektet er stort, og består av en mengde ulike typer data. Det inkluderer blant annet videoopptak fra undervisning i alle fag, intervju med elever og lærere, spørreundersøkelser, skjermopptak og elevtekster. Jeg skal benytte meg av videoopptak av norskundervisningen i en 9. klasse. Sekvensene jeg benytter meg av er hentet fra tre ulike undervisningsøkter.

Undervisningsspråket som ble brukt i de i andre timene enn i norskfaget, var engelsk. I norsktimene foregikk undervisningen på norsk og i tråd med læreplanen, slik funnene fra ETOS-prosjektet viste (Brevik & Doetjes, 2020, s. 39). Timene var autentiske og foregikk som vanlig, og var uten forskerintervensjon. I løpet av uken som opptakene skjedde, ble alle norsktimene i den aktuelle klassen filmet.

Videodesignet som ble brukt i prosjektet, bygger på Kirsti Klettes design for LISA-prosjektet (Brevik & Doetjes, 2020). Designet er grundig testet og er også brukt i en rekke andre forskningsprosjekter, blant annet LISE-prosjektet (Brevik, 2019). I klasserommene ble læreren og elevene filmet samtidig ved bruk av en to-kameraløsning. Det var ett kamera som filmet læreren, og et annet som filmet klassen. Læreren hadde en mikrofon festet på seg, og det var en mikrofon midt i klasserommet som fanget opp lyd fra klassen (Brevik & Doetjes, 2020). Designet ga god oversikt over klasserommet, og det var god lyd kvalitet på det læreren sa og med noen få unntak, også god nok lyd kvalitet til å høre elevenes ytringer.

4.2.2 Utvalg

Jeg ønsket å undersøke tekstsamtaler i undervisningen, og videoopptakene fra ETOS-prosjektet var særlig interessante. Av videoene jeg så gjennom, var timene på 9. trinn på den ene skolen interessante fordi klassen leste og samtalte rundt ulike tekster med temaet «kjærlighet, seksualitet og kjønnsroller» over flere økter. Den nye aktualiseringen av temaet i fagfornyelsen med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» gjorde disse timene særlig interessante. Utvalgsriteriene var tekstsamtaler i tett forbindelse med tekstlesing i den samme klassen. Jeg så gjennom alle norsktimene som var filmet i denne 9. klassen, og ut fra disse kriteriene fant jeg tre økter. Det er de tre samtalesekvensene som er datamaterialet i oppgaven min.

Tekstsamtalene handlet om tre tekster. To noveller, den ene handlet om kjønnsidentitet og den andre handlet om ungdomsforelskelse. Den tredje teksten var en artikkel som presenterte forskningsfunn. I den første timen sier læreren at «Sex er temaet den uka her», og presiserer at det er en temauke om «kjærlighet, seksualitet og kjønnsroller», og i den forbindelse jobber de med disse tre tekstene. I alle de tre timene ble tekstene lest høyt i klasserommet, enten av læreren eller ved at elevene vekslet på å lese høyt. Hvordan arbeidet etterpå forløp, varierte i de ulike timene. I tekstsamtale 1 snakket de om novella «Annerledes» av Ingunn Holmen. Samtalen var delt i to. Den første delen varte i 3 minutter og foregikk umiddelbart etter tekstlesingen. Den andre sekvensen varte 8 minutter og foregikk etter en periode på 23 minutter med individuelt arbeid med oppgaver knyttet til novella. Jeg omtaler begge disse sekvensene som tekstsamtale 1, fordi de tilhører samme time og temaet er den samme teksten. I tekstsamtale 2 har elevene lest novella «Etter første møte» av Thore Hansen. Samtalen varer i 16 minutter og foregår umiddelbart etter at teksten er lest. Deltakerne sitter i ring under lesingen og i den påfølgende samtalen. Det er halv klasse til stede i denne samtalen. Tekstsamtale 3 varer 7 minutter og handler om artikkelen «Danske barn kommer tidligere i puberteten» av Karoline Spanthus Bjørnfeldt. Samtalen foregår rett etter at teksten har vært lest høyt, og som i den første samtalen er hele klassen til stede.

4.2.3 Transkripsjon av tekstsamtalene

Jeg brukte programmet «f4 transcript» til å transkribere tekstsamtalene. Programmet ga meg gode muligheter til å få presis og god oversikt over ytringene i klasserommet. Programmet bidro med tidsstempel slik at ytringene ble tidfestet. Det kan for eksempel se slik ut: #00:52:37-4#. Markeringen viser time, minutter, sekunder og hundredeler. Sekvenser som var vanskelige å høre kunne jeg spille av i ulike hastigheter for å få en så presis transkripsjon som mulig. Det er likevel umulig å omgjøre muntlig verbalspråk til skrift uten at det endrer

seg, derfor har jeg i prosessen måtte gjøre noen valg. For å gjøre klassesamtalen tilgjengelig for analyse på en hensiktsmessig måte, har jeg for det første transkribert etter rettskrivningsnormene for bokmål. Det er den formen jeg anser å ligge tettest på deltakernes eget talemål. Det er i kvalitativ forskning et mål om å være tro til deltakernes egne ord, og jeg har av den grunn valgt de bøyingsformene som er tettest på deltakernes talespråk når ordboka tilbyr flere alternativer. Videre er et mål å få med så mye av den opprinnelige meningen som mulig. Siden kommunikasjon er mer enn ord, og jeg ikke ønsket å miste betydningen av overlappende tale, latter, pust og trykk, transkriberte jeg videodataen med utgangspunkt i transkripsjonsnøkkelen fra boka *Språklig samhandling* (Svennevig, 2009). Etter hvert som jeg jobbet med materialet, innså jeg derimot at fokuset for analysen lå på meningsinnholdet. Et slikt spesialisert transkripsjonssystem gjorde dermed at teksten ble så tung å lese at jeg kunne risikere at den presise transkripsjonen virket mot sin hensikt og føre til at mening gikk tapt. Jeg har dermed forenklet transkripsjonen ved å bruke færre transkripsjonssymboler. Inndelingen av talestrømmen er i turenheter, og jeg bruker kun linjeskift der turen veksler mellom deltakerne. Av samme grunn gjør jeg ikke en nøyere inndeling etter intonasjonseenhet eller lignende. Jeg har ikke markert overlappende tale i transkripsjonen, men som jeg redegjør nærmere for i metodedelen, er noen av turene kunstig delt opp av minimalresponser og bekreftessignal. I disse tilfellene påvirker dette kodingen. Jeg har også gjort noen andre grep for å lette lesingen. Jeg har brukt tegnsetting som komma og punktum der det er korte og lengre pauser. Jeg bruker stor bokstav ved turskifte og etter punktum. Spørsmålstegn har jeg brukt der det er stigende intonasjon (spørrende intonasjonskontur). I tillegg har jeg i noen tilfeller markert lengre pauser i transkripsjonen der denne er spesielt lang.

I tillegg til å redusere antallet spesialiserte tegn har jeg gjort noen enkle språkendringer der mye nøling kan gjøre setningen vanskelig å lese, og med fare for at meningen er mindre tydelig. Ett eksempel på en slik presisering fra tekstsamtale 1 er da den opprinnelige transkripsjonen var slik: «Ehmm mm.. hva he- hva hva hva er det Harald.. hva er det Harald liker?» så har jeg i min transkripsjon fjernet nølingen, slik at den står som dette: «Hva er det Harald liker?» I tilfeller der det er mindre åpenbart hva som menes, har jeg latt det stå slik det opprinnelig var. Videre er samtalene anonymiserte, og navn på elever og lærer er aidentifisert med pseudonymer. Et par ganger klarte jeg ikke å identifisere hvilken elev det var som snakket, og da har jeg markert det slik: «Elev –:» Noen steder er det flere elever som snakker på likt, og man hører ulike stemmer snakke, men uten å klare å knytte stemmene til noen av elevene. Jeg har i disse tilfellene kalt det «Flere elever», og jeg har der transkribert de tydeligste stemmene.

Transkripsjonsnøkkel:

,	Fortsettelsesintonasjon, kort pause.
.	Hevdende intonasjonskontur.
?	Spørrende intonasjonskontur
(ord)	Usikker transkripsjon
(- -)	Uhørbar stavelse
« ord »	Sitatstemme
-	Avbrutt ord
—	Avbrutt intonasjonsenhet
(-.-), (4.0)	Lengre pause
((KOMMENTAR))	Kommentar til transkripsjonen

4.3 Analytisk fremgangsmåte

Jeg har gjennomført en deduktiv analyse med utgangspunkt i McCormick sitt teoretiske rammeverk om allment og litterært repertoar. Analyse materialet er to typer tekster. Det primære studieobjektet er de transkriberte tekstsamtalene, og i tillegg har jeg lest og analysert det litterære og allmenne repertoaret i tekstene som ble diskutert. I denne delen skal jeg redegjøre for operasjonaliseringen av begrepene i McCormicks modell og hvordan jeg har gått fram i kodingen og analysen av elev- og lærerytringer, og av tekstene som var utgangspunktet for samtalen.

4.3.1 Koding og kategorisering

Etter transkriberingen var det neste steget å kode materialet. Denne fremgangsmåten er viktig for å skape oversikt over innholdet i teksten gjennom å forenkle og sammenfatte (Grønmo, 2004, s. 266). Jeg kodet materialet i mange ulike omganger og på flere ulike måter før jeg landet på en framgangsmåte som var godt egnet til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Kodingen av tekstsamtalene foregikk i to trinn. Først kodet jeg ytringene til de ulike elevene, og deretter kodet jeg spørsmålene og responsen fra læreren. Jeg holdt meg til de fire kategoriene til McCormick om leserens allmenne repertoar, leserens litterære repertoar, tekstens allmenne repertoar og tekstens litterære repertoar. I analysen identifiserte jeg de ytringene der en eller flere av disse kategoriene kom til uttrykk. Hovedregelen i analysen er at jeg har kodet for om ytringen er et uttrykk for elevens litterære eller allmenne repertoar, og om lærerytringene inviterer til det ene eller det andre. En ytring regner jeg som hver taletur.

Som redegjort for tidligere, er transkripsjonen ikke så detaljert at den markerer overlappende tale, minimalresponser eller bekræftelsessignal. Det vil si at noen steder er en og samme taletur delt opp ved linjeskift mens taleturen rent faktisk fortsetter. I slike tilfeller har jeg ansett det som samme taletur, og dermed kun gitt taleturen en kode. Dette er et eksempel fra tekstsamtale 2:

Elev Nathalia: Fordi jeg har samme problem som ham. #00:37:24-9#
Lærer: Ja.
Elev Nathalia: Til et bestemt punkt.
Lærer: Ja.

Denne samtalesekvensen har fått en kode.

4.3.2 Operasjonalisering av begrepene litterært og allment repertoar

Forskningsspørsmålene mine legger føringer for at dataene skal belyse særlig to ting knyttet til tekstens og leserens allmenne og litterære repertoar. Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan *elevene* bruker sitt allmenne og litterære repertoar for å skape mening i teksten. I kodingen av elevenes ytringer var det her viktig å få fram om det de sa var knyttet til deres eget litterære eller allmenne repertoar. Det andre forskningsspørsmålet skal undersøke hvordan *læreren* gjennom sine spørsmål og responser inviterer elevene til å fokusere på tekstens allmenne og tekstens litterære repertoar, og mot leserens allmenne og leserens litterære repertoar.

Leserens og tekstens repertoar er forankret i den gjeldende ideologien i samfunnet, og det dukket raskt opp utfordringer med å avgrense hva som tilhører det litterære og det allmenne repertoaret. I teoridelen ble begrepene i modellen til McCormick forklart, men det er nødvendig med en mer detaljert beskrivelse for å skille kodene i bruk. Et eksempel er når samtalen dreier seg om vanskelige begreper i teksten, og elevene blir bedt om å forklare innholdet i dem. Er det et uttrykk for leserens allmenne eller litterære repertoar? Eleven bruker kunnskapen sin om ord og tekst for å kunne si at det har et meningsinnhold (litterært repertoar). Samtidig er det kunnskap om verden og hvordan den henger sammen som ofte er innholdet i begrepet (allment repertoar). At samme ytring kan omfattes av to ulike koder, illustrerer at det ikke er åpenbart hvor grensen mellom dem går. Når jeg opererer med koder på et kvalitativt og komplekst materiale som her, er det dermed nødvendig for oppgavens reliabilitet at jeg kommer med noen eksempler som tydeliggjør fremgangsmåten min. I tillegg gjør jeg analysen transparent gjennom å underbygge mine analytiske observasjoner med sitater fra klasseromsamtalene.

Når elevene uttaler seg om egne erfaringer, overbevisninger, verdier, kunnskap om verden og følelser, koder jeg disse ytringene som uttrykk for elevenes allmenne repertoar. Et eksempel er når eleven Petter i tekstsamtale 2 sier: «Når lillebroren min var 9 år så var han sammen med en 16-år gammel jente». Her bruker han sine egne erfaringer i møte med teksten, og koden er allment repertoar. Når elevene ytrer seg om ting relatert til kunnskap om tekst, innholdet i teksten, språk, sjangerkunnskap og hva litteratur er eller kan være, som elevenes litterære repertoar. I tekstsamtale 3 spør læreren om begrepsinnholdet i ordet «milepæl», og eleven Kine svarer: «Det er på en måte som neste steg som er større enn alle andre steg». Ytringen er kodet som litterært repertoar siden det knytter an til innholdet i ordet. Når læreren i tekstsamtale 2 spør om tittelen på novella «Etter første møte», og «hvilket møte er det snakk om?», svarer eleven Morten: «Første gang han liksom fikk møte henne og snakke med henne da, da gikk det fra liksom stalking til faktisk (-) skikkelig fort». Selv om det er spor av elevens egen bakgrunnskunnskap, for eksempel om stalking, er det tekstens innhold som er kjernen i ytringen hans og er dermed kodet som å tilhøre det litterære repertoaret til eleven.

Lærerens spørsmål og responser kan i mitt rammeverk rettes mot fire ulike områder. Læreren kan invitere elevene til å a) fokusere på tekstens allmenne repertoar, b) tekstens litterære repertoar, c) elevenes allmenne repertoar, og d) elevenes litterære repertoar. Lærerens spørsmål kan være lukket slik at det kun legger til rette for at en av kategoriene vil være rett svar. Andre ganger er spørsmålene stilt slik at det i større grad er opp til dem å velge hvilket repertoar de vil bruke. Et eksempel på det er det første spørsmålet i tekstsamtale 1: «Hva er førsteinntrykket deres av novellen «Annerledes»?». Ut fra dette spørsmålet kan elevene velge om de vil fokusere på det allmenne eller litterære repertoaret i teksten eller hos seg selv. Andre ganger er det tydeligere at spørsmålet inviterer til et mer konkret fokus: «(..) er det noen som har funnet eksempel på noen fine frampek?». Her retter lærerens spørsmål oppmerksomheten mot tekstens litterære repertoar.

En siste presisering er hvordan jeg bruker begrepene «leser» og «elev». I McCormicks (1994) modell brukes begrepet «leser», og når jeg i mine forskningsspørsmål spør hvordan elevene trekker på sitt allmenne og litterære repertoar, er leseren å forstå som identisk med leseren. Når jeg omtaler modellen til McCormick bruker jeg «leseren», mens underveis i analysen bruker jeg dem som synonymer.

4.4 Forskningskvalitet

Det finnes ingen perfekt forskningsmetode, og det er fordeler og ulemper med alle (Everett & Furseth, 2012). Med denne vissheten møter jeg min egen metode, og jeg skal i denne delen

se på kriterier som angir kvalitet i kvalitativ forskning, slik som hvordan reliabiliteten og den ytre og den indre validiteten er i min oppgave, og hvordan jeg vurderer styrkene og svakhetene, samt hvilke tiltak jeg har gjort for å styrke disse i min studie. Avslutningsvis i kapitlet reflekterer jeg rundt forskningsetiske hensyn.

4.4.1 Bruk av kvalitative data samlet inn av andre

I forbindelse med opptak av videodataene, var jeg til stede på den aktuelle skolen og observerte hvordan innsamlingen foregikk. Jeg var ikke til stede i noen av undervisningsøktene jeg selv har analysert, men besøket ga meg førstehåndskjennskap til skolen og innsamlingsprosessen. Utover tilstedeværelse var jeg ikke involvert i innsamlingen av data. Grunnlaget for studien er dermed data samlet inn av andre med et annet formål enn mitt. Det følger dermed med noen utfordringer knyttet til gjenbruk av andres data, men det er også flere fordeler til det (Dalland, 2011).

En klar fordel med å bruke andres data, er at jeg har hatt tilgang til et rikt datamateriale i et år der forskere har hatt begrenset tilgang til klasserommene på grunn av koronapandemien. For det andre åpner gjenbruken av data for å gi kunnskap om flere forhold enn det opprinnelige forskningsprosjektet. En tredje fordel med å bruke materialet fra ETOS-prosjektet er at jeg står stødigere når det gjelder forskningsetiske normer. Avhandlingen min bygger på et materiale som har hatt gode og systematiske rutiner når det gjelder innsamling, datahåndtering, anonymisering og lagring av datamaterialet i TLVlab.

Samtidig er det flere utfordringer man bør være oppmerksom på når man forsker på andres materiale (Dalland, 2011). En første ulempe er knyttet til at man som forsker kan gå glipp av viktig informasjon om konteksten som datamaterialet ble samlet inn i og på hvilken måte det ble gjort. Det kan være særlig viktig å ha en rik forståelse for konteksten siden kvalitativ forskning prøver å belyse et fenomen i dybden (Dalland, 2011). Besøket mitt på skolen og innsikten i innsamlingsprosessen det ga meg, styrket forståelsen min av datamaterialet. I tillegg var jeg med på tre ulike møter (20.02.20, 15.04.20, 21.08.20) der lederen for prosjektet var til stede og fortalte om hvordan innsamlingen hadde foregått. Jeg fikk også snakke med forskningsassistentene som var med på innsamlingen med muligheter for å spørre dem om informasjon jeg eventuelt manglet. En annen utfordring er at man ikke har mulighet for å påvirke fokuset i undersøkelsen. Prosjektet er ofte designet for å undersøke andre ting enn det forskere senere fokuserer på (Dalland, 2011). I min avhandling er det en svakhet gjennom at jeg i større grad kunne ha gitt læreren instruksjoner for å sørge for at læreren fokuserte på tekstsamtaler i øktene og stilt intervju spørsmål til læreren og elevene om hvordan de så på litteraturundervisningen. På den andre siden er noe av poenget i min

oppgave å se på hvordan lærere og elever samtaler om tekst i autentiske undervisningssituasjoner, noe som samsvarer med målet for ETOS-prosjektet.

Videoopptak som metode er særlig egnet for gjenbruk (Dalland, 2011). En utfordring med å bruke videodata er at selv ikke her får man med seg alt av informasjon og det setter begrensninger for gjenbruk (Dalland, 2011). I mitt tilfelle mener jeg at jeg med hjelp av forskerne har fått et godt innblikk i forholdene rundt innsamlingen og dataen. Selv med god kontekstinformasjon er videoopptakene likevel alltid et utsnitt og en reduksjon av virkeligheten (Dalland, 2011, s. 454). Av videodataen jeg brukte, var det ytringene til deltakerne som var i sentrum. En siste faktor er de forskningsetiske hensynene knyttet til informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet (Dalland, 2011). Dersom man skal gjenbruke andres data, er det særlig viktig at deltakerne i studien er kjent med og har samtykket til at datamaterialet kan lagres og brukes til det formålet som det blir brukt til. I min studie har jeg forsikret meg om at elevene, deres foresatte og lærerne skrev under på samtykket til ETOS-prosjektet, og om at det kunne bli analysert i masteroppgaver. Samtykkeskjemaet som elevene og lærerne skrev under på, er lagt ved (vedlegg 1 og 2). Som deltaker på ETOS-prosjektet har jeg også signert på at jeg skulle følge de forskningsetiske retningslinjene og føringer lagt av prosjektet (Vedlegg 3).

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningsarbeidet er pålitelig, og om man kan ha tillit til at datainnsamlingen, registreringen, transkripsjonen, analysen og fremstilling av funn er gjort på en troverdig måte (Postholm & Jacobsen, 2016). Den viktigste metoden for å sikre disse elementene på i en kvalitativ oppgave som denne er å skape transparens gjennom å gi tydelige og detaljerte innblikk i de ulike delene av prosessen (Patton, 1999).

Til nå har jeg redegjort for en del punkter som bidrar til et slikt innblikk, blant annet tiltak jeg har gjort for å sikre at jeg forsto datainnsamlingsprosessen, kriterier for utvalg, og fyldige beskrivelser av hvordan jeg har gått fram i arbeidet med å transkribere tekstsamtalene (Creswell & Miller, 2000). Videre styrker det reliabiliteten at jeg bygger analysene mine på et allerede eksisterende rammeverk, teorien til Kathleen McCormick (1994) om repertoaret i tekster og hos leseren. Å nærme meg materialet gjennom en modell som allerede er utprøvd, og som er brukt til forskning øker muligheten for å etterprøve analysene mine. Samtidig er det som vist i kapittel 4.3.1 flere utfordringer knyttet til operasjonaliseringen av begrepene i analysene. Tolkningene og slutningene jeg trekker, er sterkt knyttet til hvordan jeg operasjonaliserer begrepene knyttet til allment og litterært repertoar. Det er særlig viktig at det blir gitt klare beskrivelser av hvordan begrepene er forstått i mine analyser. I

prosessen med analysene har jeg lagt vekt på å beskrive prosessen så eksplisitt og transparent som mulig, og vise til problemfelt i analysearbeidet. Jeg har i operasjonaliseringen av analysebegreper og presiseringer av analyseenheter inkludert sitat fra materialet for å vise hva som er belegget for mine påstander. Dette er steg jeg mener bidrar til å styrke transparensen i analysen, og troverdigheten i de påfølgende fortolkningene. Ytterligere grep jeg har gjort, er å se til andre masteroppgaver for å redusere mulighetene for å bruke analysebegrepene feil. Et annet poeng som styrker undersøkelsens reliabilitet, og om andre forskere kan finne de samme resultatene fra mitt datamateriale, er å bruke datamateriale som kan etterprøves. Videodataene som danner grunnlaget for min transkripsjon og analyse, kan analyseres på nytt av andre, og er en av fordelene med å bruke videodata (Dalland, 2011).

Et dilemma som all hermeneutisk forskning må forholde seg til, er balansen mellom å ta med seg relevante og viktige forståelseshorisonter inn i arbeidet, og å ha en tilstrekkelig distanse fra sine egne fordommer slik at arbeidet ikke blir ensporet. Utdanningsforskeren Joseph Maxwell tar til orde for at forhåndskunnskap kan være en ressurs inn i forskningsprosjektet, men for at det skal være en ressurs, og ikke noe som fører til tunnelsyn, må forskeren være klar over egne holdninger og verdier, og reflektere over hvilken forforståelse man tar med seg inn i prosjektet (Maxwell, 2013). Funnene fra min type data er ikke direkte målbare, og slutningene er i stor grad påvirket av hvilke linser forskeren ser dataen gjennom (Creswell & Miller, 2000). For min del er det derfor viktig å være transparent i forhold til egne holdninger og syn på undervisningen. Mitt eget forskerblikk er i møte med dette materialet preget av at jeg er opptatt av at skjønnlitteraturen og sakprosaen som tekst skal få plass i undervisningen, og i tillegg har jeg med meg en antakelse om at sakprosa har dårligere kår i norskfaget, og at sakprosaen bør få en større, og kanskje tydeligere plass i faget. Dette er forutinntattheter som jeg har med meg inn i analysene. For å redusere forskerpåvirkningen har jeg for det første blitt bevisst på dette synet inn i oppgaven, og jeg har på bakgrunn av det sjekket funnene mine knyttet til sakprosaen flere ganger.

4.4.3 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av fortolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2016). I min studie er det særlig ytre og indre validitet som er viktige for studiens gyldighet. Videre skal jeg derfor gjøre rede for de vurderingene jeg har gjort knyttet til disse.

4.4.3.1 Ytre validitet

Ytre validitet går på om studien kan si noe om andre enheter enn de jeg undersøker, altså om funnene mine kan generaliseres til grupper som jeg ikke har undersøkt (Postholm &

Jacobsen, 2016, s. 128). Når jeg besvarer problemstillingen min: «hvordan foregår tekstsamtaler om kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet på 9. trinn», gjør jeg det på bakgrunn av hva jeg fant i en klasse gjennom kun tre tekstsamtaler. Tekstsamtalene er av ulik lengde, og fokuset mitt har vært å undersøke hvordan tekstsamtalene faktisk foregår i denne klassen, og basert på det belyse hvordan elever og lærere samtaler om skjønnlitterære og sakprosaetekster. Utvalget er ikke tilstrekkelig til å generalisere over populasjonen som helhet, og jeg kan ikke hevde at det jeg finner er typisk for tekstsamtaler i alle 9. klasser. Jeg kan heller ikke si at undervisningen i denne klassen pleier å foregå slik. Det har heller ikke vært målet mitt, men siden jeg finner tendenser i mitt materiale som stemmer overens med tidligere forskning og teorier, slik som hvordan skjønnlitteratur og sakprosa blir brukt i klasserommet, er det muligheter for noen grad av teoretisk generalisering. Det kan altså styrke resultatenes overføringsverdi der jeg finner at mine funn samsvarer med det andre forskere har funnet tidligere (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 128).

4.4.3.2 Indre validitet

Fra et pedagogisk ståsted er det verdifullt å få kunnskap om elevenes tolkninger av tekster. Det er utfordrende å tilegne seg denne kunnskapen fordi leseropplevelsen er en prosess som skjer i individet, og som er vanskelig tilgjengelig for forskning. Undersøkelsen av lesemøtet må derfor undersøkes gjennom skriftlige eller muntlige språklige produkter (Smidt, 1984, s. 34). Det er elevenes ytringer som er de språklige produktene som analyseres, og som gir innblikk i hvordan tekstsamtalene foregår. Utover innsikten læreren ga om at tekstene var del av en temauke, har jeg ikke innsikt i hva lærerens mål og fokus for tekstsamtalene var, og hvilke didaktiske vurderinger hun gjorde når det kom til samtalenes lengde, elevenes plassering i rommet, valg av tekster og begrunnelser for hvilke spørsmål hun stilte.

Jeg bruker teorien til McCormick (1995) om leserens og tekstens repertoar, og undersøker hvordan elevene bruker det for å skape mening, og hvordan læreren inviterer elevene til å fokusere på sitt eget og tekstens allmenne og litterære repertoar. Når jeg så peker på hvordan de bruker det til å skape mening, tolker jeg hvorvidt det er samsvar, friksjon eller avvisning i lesemøtet. Videre tolker jeg at disse kan forstås som uttrykk for om elevene opplever å bli utfordret eller bekreftet, og hvorvidt det ser ut til at elevene opplever subjektiv relevans. Det er her det er utfordringer knyttet til studiens indre validitet. Altså hvorvidt forskeren har dekning for å si at et forhold henger sammen etter prinsippet om årsak og virkning (Postholm & Jacobsen, 2016). Fenomenene jeg beskriver er sammensatte og lar seg ikke observere direkte. For å styrke den indre validiteten har jeg basert begrepsapparatet mitt på beskrivelsene gitt av teoretikerne, og operasjonalisert begrepene i

tråd med disse. I tillegg har jeg sett til andre studier som har brukt begrepene til McCormick på lignende vis (Vinjar, 2015).

I analysene mine har jeg kun skilt mellom lærerytringer og elevytringer. Hvem elevytringene kommer fra, om dette er de samme eller hvor mange som engasjerer seg i samtalen, har jeg ikke undersøkt. Det er ikke alle elevene som er aktive i samtalen, så det er kun elevene som ytrer seg som blir del av mitt materiale, og det er derfor flere perspektiv jeg går glipp av. Det er dermed ikke gitt at funnene mine om at elevene opplever relevans, og at det er stort samsvar mellom elevenes og tekstenes repertoar gjelder for alle elevene i klasserommet. Når jeg finner stor grad av samsvar mellom tekstens og deltakerens litterære repertoar, kan det tenkes at det henger sammen med at de som snakker, også er de som forstår teksten. Det er også slik som Smidt (1989) påpeker, at det spiller en rolle at elevens relevans i tekstsamtaler er påvirket i positiv eller negativ retning, og er avhengig av hvem som dominerer samtalen, og om elevene er enige eller uenige i ytringene som dominerer.

4.4.4 Forskningsetiske betraktninger

Når man forsker på klasserom er det viktig å reflektere over de etiske implikasjonene som gjelder all forskning med mennesker (Everett & Furseth, 2012, s. 136). Den direkte kontakten med deltakerne i studien ble gjort av ETOS-prosjektet, og jeg skal først og fremst vise hvilke forskningsetiske hensyn som ble tatt, og hvordan de ble ivaretatt i de ulike delene av prosessene. Dette omfatter godkjenning fra NSD, samtykke fra deltakerne og sikre personopplysninger.

Før ETOS-prosjektets oppstart, søkte de og fikk godkjenning fra NSD. Denne godkjenningen omfattet gjenbruk til masteroppgaver, og jeg har forsikret meg om at mitt arbeid med materialet er i tråd med godkjenningen som ble gitt. Blant de viktigste etiske aspektene knyttet til å forske på personer, er at de må gi informert samtykke til å delta (Everett & Furseth, 2012). Alle deltakerne og impliserte foresatte fikk skriftlig informasjon om hva studien innebar og at deltakelse var frivillig. På bakgrunn av det har de gitt fritt og skriftlig samtykke til å delta og til at datamaterialet kunne brukes til masteroppgaver (Brevik & Doetjes, 2020, s. 52).

Konfidensialitet er et annet viktig forskningsetisk prinsipp, som handler om at forskerne skal beskytte deltakernes identitet (Ryen, 2016, s. 33). Datasettet i ETOS-prosjektet er stort og inneholder persondata, blant annet bilde og stemmeopptak. I innsamlingsfasen og i tiden etter datainnsamlingen gjorde ETOS-prosjektet flere tiltak for å sikre personopplysninger. Blant de viktigste er kryptering, aidentifisering og adgangsbegrensning (Brevik & Doetjes,

2020, s. 52). Først og fremst fulgte forskningsassistentene tiltak og skriftlige rutiner for å sørge for at elever uten samtykke ikke ble filmet, verken med lyd eller bilde. Disse elevene satt utenfor kameravinklene, og lydopptak ble skrudd av da de snakket i klasserommet. I etterkant kontrollerte forskningsassistentene opptakene umiddelbart for å slette eventuell personidentifiserende informasjon om ikke-samtykkende elever. Elever uten samtykke var dermed ikke identifiserbare da jeg fikk tilgang til materialet.

Videre ble alle data sikkert lagret på Teaching Learning Video lab (TLVlab) og tilgangen til datasettet er gjort i henhold til deres prosedyrer. For å sikre personvernet er det kun forskere knyttet til prosjektet som har hatt tilgang til dataene. Da jeg ble med på prosjektet, hadde jeg tilgang til hele datasettet som gjaldt norsktimene siden det var førende for hvilket forskningsområde og problemstilling jeg kom til å undersøke. Da jeg hadde gjort utvalget mitt, opplyste jeg om hvilke data jeg kom til å bruke, og hadde deretter ikke tilgang til annen data enn de tre timene som var aktuelle for min analyse. Også dette ble gjort for å begrense innsynet og sikre anonymitet.

Transkriberingen av videoopptakene foregikk primært på UiOs TLVlab for å sikre konfidensialiteten. Mot slutten av denne prosessen ble universitetets bygninger stengt på grunn av koronapandemien, og jeg transkriberte resten av samtalene hjemmefra. Tilgangen til dataen og transkriberingen foregikk på sikre servere med adgangsbegrensning, godkjent av TLVlab. I arbeidet hjemme satt jeg alltid på eget rom med øretelefoner, og jeg var nøye med at ingen hadde mulighet til å se skjermen eller høre stemmene.

5 Analyse

Den overordnede problemstillingen min handler om å undersøke hvordan tekstsamtalene foregår, og forskningsspørsmålene kobler dette til lærerens og elevenes ytringer i samtalen. I denne delen skal jeg prøve å få fram hvordan det skjer. Overordnet strukturerer jeg analysen etter McCormicks kategorier om tekstens og leserens allmenne og litterære repertoar, og denne analysen er todelt. Først gjør jeg en kort analyse av de tre tekstenes litterære og allmenne repertoar. Deretter analyserer jeg en og en tekstsamtale. I kodingsfasen kodet jeg elevene og lærernes ytringer i ulike omganger, men jeg presenterer dem samlet her. Det ligger i samtalers natur at en ytring alltid må forstås i sammenheng med foregående ytringer (Svennevig, 2009). På grunn av denne tette sammenhengen mener jeg at poengene kommer best fram ved å presentere dem i kronologisk rekkefølge. Videre er det svært mange momenter som kunne vært undersøkt nærmere fra en rik datakilde som det videoobservasjon er. Valgene jeg har gjort er styrt av forskningsspørsmålene om hvordan elevene trekker på sitt allmenne og litterære repertoar for å skape mening i sakprosa og skjønnlitterære tekster, og hvilke lese- og læringsmåter læreren inviterer til i sine ytringer. Når jeg har gjort mine valg, er disse dermed begrunnet i hvorvidt jeg mener de er med på å føre meg nærmere målet om å beskrive hvordan tekstsamtaler med temaene kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet foregår.

5.1 Tekstenes litterære og allmenne repertoar

For å kunne si noe om hvordan elevenes litterære og allmenne repertoar kommer til uttrykk i tekstene, må jeg først si noe om hvordan tekstenes litterære og allmenne repertoar er. Felles for de tre tekstene er at de er skrevet av norske forfattere, og ligger tidsmessig ikke svært langt unna elevenes egen tid. At de ligger relativt nært i tid og kultur, gjør det mulig å anta at teksten og leseren deler en god del av den samme kulturelle ideologien om det allmenne og det litterære.

Videre skal jeg se nærmere på det litterære og det allmenne repertoaret til tekstene. Jeg presenterer disse etter hvilken rekkefølge de blir diskutert i tekstsamtalene: Først novella «Annerledes» (1997) av Ingunn Holmen, deretter novella «Etter første møte» (1984) av Thore Hansen, og sist forskningsnyhetsartikkelen «Danske barn kommer tidligere i puberteten» (2018) av Karoline S. Bjørnfeldt.

5.1.1 «Annerledes»

«Annerledes» er en novelle som er skrevet av Ingunn Holmen som svar på en skoleoppgave da hun var elev på videregående i 1997 (NDLA, 2019). Novella handler om en jeg-person som står foran speilet i kjole og sminke og ser på seg selv og tenker på hva som skal skje den kvelden. Helt i slutten av novella forstår leseren at personen er en gutt som skjuler at han kler seg slik, og vi skjønner at han kjenner på glede, men også skam og uro for hvordan han vil bli møtt av samfunnet om han viste seg slik.

Elevene i undersøkelsen går i 9. klasse, og teksten ble skrevet noen få år før de ble født. Den er skrevet tett på elevenes samtid, men teksten handler om kjønnsidentitet. Dette er et tema som har endret seg mye de siste 25 årene, og det er dermed mulig å anta at elevene og teksten befinner seg lengre fra hverandre enn den tidsmessige avstanden skulle tilsi. Det allmenne repertoaret til teksten bærer en dominant ideologi om at det vanlige er å være cis-kjønn, og at å være transseksuell skiller seg fra normen. Teksten uttrykker forventninger til både kjønn og seksualitet. For det første er kjønnsrollene tydelig feminine og maskuline, det er to tydelig adskilte kjønn. For det andre framstilles heterofili som normen. Ideologien omkring kjønnsroller og seksualitet er knyttet til at jenter ønsker oppmerksomhet fra gutter, slik som når jeg-personen man antar er en jente, tenker: «Guttene kommer til å sverme rundt meg, varte meg opp som en fin dame, - og det liker jeg». I dette ligger det en indre konflikt. Samtidig som jeg-personen ønsker at guttene skal sverme, skammer personen seg over å like oppmerksomheten: «Er det no´rart at gutter synes jenter er dumme som noen brød og bare en gjeng med billige luddere når jeg, til og med jeg, står her inne på rommet mitt og oppfører meg slik?» (NDLA, 2019). Her ser jeg en ideologi knyttet til forventninger til ungdommers seksualitet om at jenter i mindre grad enn gutter skal ønske den seksuelle oppmerksomheten, og at dersom de gjør det, er de «billige luddere». Samtidig finner vi en motstridende ideologi i at leserens forventninger ikke stemmer, og at leserens egne forventninger til kjønn blir avslørt i vendepunktet. Den dominerende ideologien utfordres gjennom at jeg-personen er en gutt, og motperspektivet utfordrer og implisitt kritiserer antakelsen om heteronormativitet. I tillegg kritiserer den at jeg-personen føler at han må skjule hvem han er.

I novella «Annerledes» møter leseren mange av samfunnets litterære konvensjoner for novellesjangeren, slik som at den har én handling, og at den foregår over kort tid. Selve teksten er også kort, bare en knapp side. Det er kun to karakterer med, der fortelleren er en av dem. Handlingen blir stort sett formidlet i jeg-personens tankestrøm. Den foregår kronologisk, men har flere tekstelementer som kan tolkes som frampek. I tillegg følger den

sjangerkonvensjonene gjennom å ha en spenningsoppbygging og en overraskende slutt. Disse elementene er en del av tekstens litterære repertoar, men kan tenkes å bryte litt med forventningene ved at perspektivet hos jeg-personen er annerledes enn det tekstens motiv bygger opp til. Den stereotype, og nesten overdrevne, fremstillingen av jenter og gutter brukes som fortellergrep i teksten. Siden perspektivet ligger hos en jeg-person ikledd kjole og sminke, spiller dette på kulturens forventninger til kjønn, og skaper leserens forventninger om at det er en jente det handler om. Vendepunktet i novella er at hovedpersonen er gutt, og ikke jente slik leseren forventer.

5.1.2 «Etter første møte»

«Etter første møte» av Thore Hansen er en del av novellesamlingen *Kjærlighet: Noveller for ungdom* fra 1984. Novella handler om en ung gutt som er forelsket i Anne som går på samme skole som ham. I novella får vi innblikk i guttens sterke positive følelser, men også usikkerheten og den store nervøsiteten for at forelskelsen ikke er gjensidig. Dette kommer tydeligst til uttrykk i slutten av novella, når de store følelsene holder ham våken om natta. Det får ham til å stå opp og dra til huset der Anne bor for å sjekke om hun også er våken.

Det allmenne repertoaret i teksten uttrykker at ungdomsforelskelser er noe fint som ungdommene skal finne ut av og utforske for seg selv. Vi ser dette gjennom at foreldrene til ungdommene synes det er hyggelig, men de ønsker ikke å forstyrre. De holder seg i bakgrunnen, slik som når gutten sier ha det til Anne utenfor huset hennes, ser man at foreldrene er til stede, men tilbaketrasket: «En silhuett av et menneske viste seg i stuevinduet» (Hansen, 1984). I tillegg har teksten en ideologi om at det å være forelsket er noe som er flaut og dermed en hemmelighet. Det uttrykkes som at «Ikke hundre ville hester ville fått ham til å røpe sin store hemmelighet» (Hansen, 1984, s. 140). Ytterligere bærer teksten preg av at forelskelse er en sterk og intens følelse som gjør at man handler annerledes enn man vanligvis ville gjort. Eksempelvis blir gutten hjemme i stedet for å dra ut med venner som han pleier, og han drar ut om natten fordi følelsene og usikkerheten knyttet til dette er så store og sterke i ham. Vi ser dessuten kjønnsroller knyttet til at det er gutten som er den aktive gjennom at det er han som tar kontakt med jenta, og etter at de har vært på kino, er det han som følger henne hjem.

Det litterære repertoaret til teksten er at den er sjangermessig en typisk novelle, med en handling som er knyttet til en indre konflikt, forelskelse og usikkerhet. Fortellingen har en aural fortellerstemme med en synsvinkel som ligger tett på gutten. Novella starter in medias res i nåtiden, og leseren får vite at gutten er forelsket. Fortellingen utspiller seg gjennom et tilbakeblikk, fra han først så henne, til de gikk på kino sammen, og om hvordan

han opplever denne forelskelsen. Etter tilbakeblikket er det blitt sent på natt, og gutten ligger fortsatt våken og bestemmer seg for å dra til huset til Anne. Der ser han lys i vinduet hennes, og det kan tolkes som at hun også er forelsket. Det er en lykkelig, men åpen slutt.

5.1.3 «Danske barn kommer tidligere i puberteten»

Den tredje teksten heter «Danske barn kommer tidligere i puberteten» er skrevet av Karoline S. Bjørnfeldt i 2018. Artikkelen presenterer en forskningsnyhet og er publisert på forskning.no. Artikkelen presenterer hovedfunn fra en dansk studie som har funnet at barn kommer tidligere i puberteten enn før.

Det allmenne repertoaret til teksten er at pubertet er et stadium i menneskets utvikling som er viktig å få mer kunnskap om. Teksten omtaler pubertet og utvikling som fenomener som er en naturlig del av å være menneske. Det finnes også et syn i teksten om at det er negativt at jenters pubertet har vært forsket mer på enn gutters: «Når det gjelder gutter, har vi veldig lite kunnskap fra tidligere. Mange studier har ikke studert gutters pubertetsutvikling like grundig som jenters, sier Torvik.» (Bjørnfeldt, 2018). Informasjonen leseren får, er at nye generasjoner kommer tidligere i puberteten, men hva det vil si og hvorfor leseren skal bry seg om det, er ikke helt klart. Det kommer ikke eksplisitt fram om det er positivt eller negativt at alderen for pubertetens begynnelse går ned, men det står at «Forskerne skal nå se om de kan få forklaringen allerede i fosterstadiet. Hvis den er der, mener forskerne at da kan det bli mulig å stanse utviklingen» (Bjørnfeldt, 2018). Senere i artikkelen står det: «Torvik forklarer at det ikke nødvendigvis er en ulempe å komme i puberteten tidligere, men det avhenger av hvor mye tidligere det er snakk om». Det tyder på at det allmenne repertoaret i teksten er et syn på at tidlig pubertet ikke er noe man ønsker. Samtidig er det litt uklart hvorfor.

Teksten er en sakprosa tekst, og ligner på en nyhetsartikkel i språk og utforming. Språket i teksten har en saklig og objektiv stil, og det er en del fagbegreper og akademisk språk. I tillegg ligger språket og oppsettet av artikkelen tett på samtidens nyhetsdiskurs, men innholdet bygger på forskning og er derfor annerledes enn nyhetsartikler. Teksten er utformet som en nyhetsartikkel, og består av overskrift, en kort ingress, underoverskrifter, sitater og korte, innholdstette avsnitt. I tråd med nyhetssjangeren er det flere stemmer som går i dialog med hverandre. I tillegg til den danske forskeren bak forskningsartikkelen, er også en norsk forsker intervjuet om funnene og blitt bedt om å koble funnene til en norsk kontekst.

5.2 Analyser av tekstsamtalene

5.2.1 Analyse av tekstsamtale 1: «Annerledes»

I tekstsamtalen om novella «Annerledes» stiller læreren spørsmål og kommer med responser som inviterer elevene til å fokusere på både sitt eget og tekstens litterære og allmenne repertoar. Det er en tendens i retning av at læreren oftere inviterer elevene til å fokusere på det litterære repertoaret til teksten. I samtalen er temaet for de litterære repertoarene knyttet til hva som gjør en novelle god, frampek, hvordan komposisjonen er, begrepsinnhold, og om elevene har tidligere leseerfaringer som minner om denne.

Lærerens innledende spørsmål i denne tekstsamtalen er hva elevenes førsteinntrykk av novella er, og hvorvidt de synes det er en god novelle. Dette spørsmålet er åpent, og elevene kan i stor grad velge om de vil bruke sitt allmenne eller litterære repertoar. Eleven Sanna svarer med å peke på litterære kvalitetsnormer, og bruker sitt litterære repertoar i det første svaret. Læreren følger opp med å invitere dem til å videre trekke på sitt allmenne repertoar, som Sanna gjør i sin neste respons:

Lærer: Hva er det som gjør den god?

Elev Sanna: Den får deg til å føle ting.

Lærer: Mhm den får deg til å føle ting. Hva følte dere når dere hørte at jeg leste den novellen her nå? (10.0) Hva følte dere? (4.0)

Elev Sanna: Man føler seg litt som hovedkarakteren. Nesten, usikkerhet, og så eller man merker at hovedkarakteren likte det han så i speilet. At han var usikker på hvordan verden ville reagere på ham.

At en novelle er god fordi den kan gi noen spesielle følelser, er interessant, og sier oss at elevens litterære repertoar innebærer forventninger til noveller om at de skal vekke subjektive opplevelser i leseren. At leseren synes novellen er god fordi den skaper følelser i henne, kan dessuten forstås som forankret i samfunnets ideologi om at noveller er tekster som kan og skal få oss til å føle ting (McCormick, 1994, s. 84). I lærerens respons ser vi at hun aksepterer Sannas svar, og går deretter videre med å rette fokuset på elevenes allmenne repertoar og hva de selv følte da de leste novella. Det er Sanna som får ordet på nytt, og hun trekker på sitt allmenne repertoar når hun tolker hva novellas jeg-person føler og opplever. Hun sier at hun opplever at følelsene hun fikk ligner de som hovedpersonen fikk. Dette er en form for identifisering med karakteren i novella, og er en av lesestrategiene McCormick beskriver som et ledd i å skape mening i tekster (McCormick, 1994, s. 86)

Sannas svar kommer etter at det har vært en lang pause. Disse er påfallende lange sammenlignet med hvordan denne klassen i resten av materialet responderer. Elevene tar vanligvis raskt ordet, og er opptatt av å imøtekomme lærerens spørsmål. I andre tilfeller der det er litt lange pauser, er elevene behjelpelige med å forklare hvorfor de ikke svarer:

Lærer: Hva mer er det annet enn at man klarer å gjenkjenne seg i personens eh altså at man klarer å på en måte forstå hovedpersonen- hva er det som gjør at den her novellen her er god? (5.0) Er det skildringene? (3.0) De er i hvert fall med på å hjelpe å forstå hovedpersonen. (4.5) Var det litt sånn trøtt gjeng her i dag? Er det fordi vi har kameraer her at det er litt skummelt? |

Elev --: Eh jeg tror det er fordi vi ikke tenker så mye over det.

Det kan så klart være flere grunner til at elevene ikke er raske til å svare på spørsmålet «Hva følte dere?», men en nærliggende tolkning slik jeg ser det, er at tekstens tematikk sammen med det direkte spørsmålet om hvilke følelser de selv kan ha følt på, gjorde at elevene nølte. Det kan nok oppleves intimt å dele hvilke følelser man sitter med etter å ha lest en tekst som handler om å være redd for hva andre tenker, og om usikkerhet knyttet til kjønnsidentitet. Det kan nemlig være en utfordring i klasserommet, som Skaftun og Michelsen (2017, s. 180) kommenterer: «Det kan være et langt steg fra å være opptatt av egen kroppslighet til å kunne risikere å eksponere den i et utforskende fellesrom».

I den neste delen av samtalen er det en sekvens der elever og lærer snakker om komposisjonen. Læreren spør om elevene har funnet eksempler på frampek. I denne sekvensen ber læreren elevene om å fokusere på tekstens litterære repertoar i form av komposisjonen, der de må bruke kunnskapen de har om virkemidler i tekster. Elevene trekker frem hele 7 sitater som eksempler på frampek. Dette utdraget illustrerer hvordan sekvensene ofte foregår:

Lærer: Ja. Så bra. «Gi et eksempel på et frampek i teksten», er det noen som har funnet eksempel på noen fine frampek? Kasper.

Elev Kasper: Ehh «Som i transe står jeg slik en stund og beundrer synet av meg selv».

Lærer: Mhm flott. Det står det da i avsnitt nummer tre. Da markerer jeg der.

Strukturen på samtalesekvensen mellom læreren og eleven følger det som kalles IRE-mønsteret (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Her ber læreren elevene om å trekke fram eksempler på frampek (Initiering), eleven kommer med eksempel (Respons), før læreren bekrefter svaret (Evaluering) og gir ordet videre til neste elev. I fire av tilfellene ser jeg taleturer som den over, mens når eleven Jakob kommer med sitt eksempel, blir han spurt av læreren om å utdype. Det er et spørsmål som tydelig ber eleven trekke på sitt litterære

repertoar. Videre er det interessant at Sander, på eget initiativ begrunner hvorfor hans sitat er et eksempel på et frampek.

Elev Jakob: «Du vil aldri komme til å forstå slike som meg.»

Lærer: Mhm. Hvorfor er det et frampek? #00:50:37-4#

Elev Jakob: Fordi det, om folk forstår det så kan det være at du er trans. #00:50:43-1#

Lærer: Ja, ehh det der det er et veldig godt eksempel på et frampek, men det er kanskje også et et- altså et frampek som spiller litt, videre etter novellen også. Ikke sant, for dette her er bare et utklipp fra da hovedpersonens hverdag, men når man da sier at de vil aldri forstå, sånne som meg så er det et frampek til hvordan kanskje hovedpersonen har det sånn inni seg da. Sander?

Elev Sander: Eh (-) «Som en fin dame» fordi at- med en gang man leser det, så virker det egentlig ikke som et frampek, men når du er ferdig med å lese det så skjønner du at det kan være en dobbel betydning.

I utdraget trekker elevene fram stort sett relevante eksempler på frampek, selv om noen av dem kunne blitt problematisert med tanke på hvorvidt de faktisk er å regne som frampek. At det er mange innspill, tyder likevel på at elevene leser en sjanger de er godt kjent med, og at elevene som ytrer seg har et litterært repertoar som i stor grad samsvarer med det litterære repertoaret de møter i teksten.

Videre er det tittelen på novella som blir tema for samtalen. Læreren spør elevene om hvorfor de tror at forfatteren har valgt tittelen «Annerledes». Spørsmålet inviterer dem til å trekke på egen kunnskap, men uten å indikere hvilket repertoar de bør bruke. Den første responsen gir uttrykk for at eleven trekker på sitt litterære repertoar.

Lærer: Der ja. Ikke sant ei jente som har pynta seg som for en gangs skyld føler seg føler seg litt fin. «Den velduftende parfymen åh den vil i hvert fall gjøre suksess i kveld». Sant der skjønner vi at okei, hun skal ut å gjøre noe i kveld. Hun snakker om noe det er dette her hun gleder seg til. Bra, skal vi gå videre? Hvorfor tror dere at Ingunn Holmen har valgt tittelen «Annerledes»? Tristan.

Elev Tristan: For å høres interessant ut.

Lærer: Ja fordi den vekker leserens oppmerksomhet. Morten.

Når Tristan sier at valget handler om å høres interessant ut, uttrykker det litterær forståelse for at titler på tekster skal være interessante. Tristan utdype ikke hva det er ved tittelen «Annerledes» som er interessant, og læreren ber ham ikke utdype, men i lærerens tur følger hun opp med å bekrefte innspillet og knytter «interesse» til at det vekker leserens oppmerksomhet. I den neste ytringen beveger samtalen seg mer over i tekstens allmenne repertoar når Morten foreslår at tittelen reflekterer karakterens følelse av å skille seg ut i

forhold til normene. Petter bygger videre på denne tolkningen og knytter temaet i teksten til perspektiver på transseksualitet i kulturen han er del av. Han trekker på sitt allmenne repertoar når han løfter fram at det også i samfunnet utenfor teksten er «annerledes eller unormalt» å være transseksuell.

Elev Morten: Fordi hovedpersonen eller kanskje forfatteren føler seg litt sånn annerledes i forhold til liksom normene.

Lærer: Mhm veldig bra. Petter?

Elev Petter: Ja ifølge våre sosiale normer og i samfunnet så er det da annerledes eller unormalt å være transseksuell da for eksempel #00:54:26-3#

Lærer: Mhm men hvorfor har ikke forfatteren valgt tittelen «Unormalt» eller «Unormal»? Kasper. #00:54:34-6#

Elev Kasper: Ehm fordi det er jo ikke så ekstremt unormalt at ehh at folk er trans eller homofile eller noe sånn det er jo bare litt, litt annerledes da, det har blitt mye mer normalisert.

Lærer: Ja.

Det allmenne repertoaret i teksten er at å være transseksuell er noe som er annerledes fra normene i samfunnet. Dette kommer til uttrykk i tittelen, men også gjennom at komposisjonen og den overraskende slutten forutsetter at leseren skal tro at det er en jente som står foran speilet i novella. Læreren plukker opp at Petter bruker både ordene «annerledes» og «unormal», og spør hvorfor forfatteren ikke har valgt tittelen «unormal». Eleven Kasper peker på at det er en nyanseforskjell mellom annerledes og unormal, og sier at det slett ikke er så unormalt å være trans, og at dette etter hvert har blitt mer vanlig. Her kan vi se samsvar mellom Petters forståelse og mot-ideologien som ligger i teksten, nemlig kritikken av at det skal være unormalt å være trans. Slik elevene ytrer seg i tekstsamtalen ser det ut til at det er samsvar mellom tekstens tema og elevenes allmenne repertoar.

I den siste delen av tekstsamtalen snakker de om hvilke koblinger de kan gjøre til tidligere leseerfaringer, og læreren spør om elevene har lest noen noveller som har en lignende oppbygning som «Annerledes». Elevene trekker fram eksempler på tre andre noveller de har lest som de mener minner om den. Utdraget under viser denne:

Lærer: Yes «Harald nå begynner fotballkampen på TV jeg ville bare si fra.» Men det er jo helt helt på slutten. Det er faktisk siste setning. Har vi lest noen noveller tidligere hvor høydepunktet er helt på slutten? Halvor.

Elev Halvor: Er det ikke den der, «Den skyldige» greia?

Lærer: Ja «Den skyldige» der kommer det fram en del ting på slutten, den, det er et veldig godt poeng, den tenkte ikke jeg over. Flere? Karl.

Å lage koblinger mellom tidligere leseerfaringer er en lesestrategi som McCormick fremhever som en del av det litterære repertoaret til leseren (McCormick, 1994, s. 86). Elevene blir oppmuntret til å trekke på sitt litterære repertoar når de skal snakke om novella, og i denne samtalen ser det ut til at det er mange av de litterære elementene som stemmer overens med elevenes eget litterære repertoar.

5.2.1.1 Oppsummering av tekstsamtale 1:

Gjennom ytringene til læreren inviteres elevene til å fokusere på tekstens litterære og allmenne repertoar, og det er en tendens i retning av at hun fokuserer mer på tekstens litterære repertoar enn det allmenne. Lærers spørsmål inviterer iblant til at elevene skal trekke på sitt litterære repertoar, særlig mot slutten av samtalen, mens hun i mindre grad fokuserer på elevenes allmenne repertoar. Elevenes svar følger lærers invitasjoner, og elevene trekker mye på sitt litterære repertoar i møte med teksten. Når elevene inviteres til å trekke på sitt allmenne repertoar, handler det om hvilke følelser de opplever i lesingen, kunnskap de har om transtematikk og hva de vet om hvordan samfunnet ser på kjønnsidentitet. Det første spørsmålet læreren stiller er åpent for at leseren kan synes at en novelle er god av mange grunner, og kan forankre det i tekstens eller leserens allmenne og litterære repertoar. Det er i denne sammenheng interessant at eleven Sanna velger å trekke på et følelsesmessig engasjement i novellen. Som vi skal se, er det annerledes enn det elevene gjør i tekstsamtale 3. Hovedinntrykket av samtalen er at det er samsvar mellom elevenes allmenne og tekstens allmenne repertoar når det gjelder synet på transtematikk. Også når det gjelder det litterære repertoaret, er det ikke noen tydelig friksjon mellom teksten og leseren.

5.2.2 Analyse av tekstsamtale 2: «Etter første møte»

I tekstsamtalen om «Etter første møte» er det mer forhandling om hva som er temaet i teksten, og det er tydelig at ulike deltakere i samtalen forstår det allmenne repertoaret i teksten forskjellig. Flere elever trekker på erfaringer med andre tekster, film og tv-serier, og deres tolkning er annerledes enn den læreren legger opp til. I den korte analysen av tekstens litterære og allmenne repertoar nevnte jeg at gutten i «Etter første møte» sto opp om natten, og dro til huset til Anne og ser mot vinduet etter lys. Læreren tolker det som en uskyldig og spennende første forelskelse, mens flere av elevene tar til orde for at det er «creepy» og knytter det til den mer alvorlige tematikken «stalking».

Tekstsamtalen starter med at læreren og et par elever snakker om at gutten «kappløp med sola» da han dro til Annas hus, og samtalen handler om når solen står opp om morgenen på denne tiden av året. Samtalen fortsetter med et initiativ fra eleven Sander som spør læreren

om hun har sett en film han synes ligner på teksten. På eget initiativ trekker han på sitt litterære repertoar, og sier at novella og en film han har sett, ligner.

Elev Sander: Har du sett den filmen «It follows»?

Flere elever: ((LER))

Elev Sander: Jeg syns den ligner litt på ehh det som skjedde i den filmen, for da var det noe med-

Lærer: Altså IT den klovnefilmen? #00:36:18-6#

Elev Sander: Nei, nei ikke i det hele tatt fordi at han sa jo at hun ikke, tydeligvis ikke hadde sett han. Og i «It follows» er det, han en ting som følger etter helt usynlig som han ser ikke.

I utdraget trekker eleven paralleller mellom handlingen i de to tekstene, og han mener at måten gutten i «Etter første møte» oppfører seg, ligner på motivet i filmen. Å skape mening i teksten gjennom å se sammenhenger mellom teksten og andre teksten, er en av måtene McCormick skriver at det litterære repertoaret kobles inn på (McCormick, 1994, s. 86). Læreren på sin side uttrykker at hun ikke er enig i at teksten kan tolkes som en som følger etter henne på en ubehagelig måte:

Lærer: Men her har jo ikke Anne skjønt noen ting da, hun har jo faktisk ikke det, men hvis vi klarer å på en måte koble, for mange synes jo dette var gøy og at det er liksom, på privat eiendom og sånne ting, men hvis vi klarer å skifte litt sånn fokus fra det, og bare tenker oss en tenåringsgutt som går i niendeklasse kanskje, som er stupforelska, og han er stupforelska i Anne. Ehhh, synes dere da at dette, at det blir beskrevet godt hvordan han har det?

Elev Nathalia: Ja!

Flere elever: ((LER))

I lærerens respons på Sanders tolkning sier hun tydelig at hun ikke mener at elevens forslag var helt i tråd med fokuset for samtalen, og forsøker å etablere en forståelse av at det allmenne repertoaret til teksten ikke handler om stalking, men om en ung gutt som bare er «stupforelska i Anne». Læreren etablerer dette premisset for den videre samtalen, og spør i siste setning om de da synes følelsene han hadde ble beskrevet på en bra måte. Spørsmålet kan legge opp til at elevene begrunner svaret basert på tekstlige kvaliteter, eller ved å vurdere spørsmålet på bakgrunn av egne erfaringer med forelskelser. I responsen velger Nathalia å trekke på sitt allmenne repertoar.

Elev Nathalia: Ja!

Flere elever: ((LER))

Lærer: Hvorfor det Nathalia?

Elev Nathalia: Fordi jeg har samme problem som ham. #00:37:24-9#

Lærer: Ja.

Elev Nathalia: Til et bestemt punkt.

Lærer: Ja.

Elev Petter: Skal du følge ham hjem?

Lærer: Få høre.

Elev Nathalia: Det har jeg jo allerede gjort.

Flere elever: ((LER))

Elev Nathalia: Det er nettopp det som er problemet.

Lærer: Ja, og hvordan f-

Elev Nathalia: Og jeg føler meg ganske godt.

Lærer: Du kjente deg igjen?

Elev Nathalia: Ja.

Nathalia bekrefter at følelsen er beskrevet godt fordi hun kjenner seg igjen i problemet til gutten slik det er skildret. Hun kjenner igjen følelsen av å være forelsket, og til og med det å være så forelsket at hun har fulgt etter personen hjem. I denne sekvensen er det tydelig at eleven identifiserer seg med følelsene til karakteren i novella, og i gjenkjennelsen kan det synes at Nathalia finner subjektiv relevans i opplevelsen. Nathalia knytter egne erfaringer tett til fortellingen, og det er i stor grad samsvar mellom elevens allmenne repertoar og tekstens allmenne repertoar. Hun uttrykker at det er fint å være forelsket, men at følelsen dessuten er stor og overveldende. Det er likevel noe friksjon mellom elevens allmenne repertoar og tekstens allmenne repertoar når det kommer til hvor flaut og hemmelig forelskelse er. I novella er forelskelse noe som er litt flaut, og han holder det skjult, mens i klasserommet er Nathalia åpen om at hun kjenner seg igjen. Det gjør også en av guttene senere i samtalen. Når det gjelder hvor flaut det er å snakke om egen forelskelse, varierer det nok blant elevene i 9. klassen, men de som ytrer seg høyt i klasserommet, er ikke helt enige i det er så flaut.

Etter at Nathalia har bekreftet at hun kjente seg igjen, knytter læreren en overgang fra elevens allmenne repertoar, til tekstens allmenne repertoar når hun spør:

Lærer: Ja, men hva er det med dette her som gjør at man kjenner seg igjen?

Elev -- (jente): Han er sånn, jeg sliter med å finne ord.

Eleven som svarer velger å trekke fram at det som gjør at man kjenner seg igjen, er at gutten i novella ikke helt finner ordene når han er forelsket. Det er andre ting hun kunne trukket fram på spørsmålet fra læreren, og det indikerer at det var denne delen av teksten som eleven kjente seg igjen i. Eleven som ytrer seg her ser ut til å oppleve samsvar mellom karakterens følelse av usikkerhet og sin egen, og dermed samsvar mellom tekstens og sitt eget allmenne repertoar. Senere i samtalen går læreren fra tekstens allmenne repertoar, og knytter an til elevenes allmenne repertoar:

Lærer: Mhm, hvordan føler— føler man seg litt alene når man er forelska?

Elev --: Mhm litt tror jeg.

Lærer: Litte grann. At man føler at kanskje alle andre ser på deg hele tiden, eller følger med på deg. Men er det tilfelle? Petter. #00:46:47-6#

Elev Petter: Det kommer helt an på hvor usikker man er som person.

Lærer: Mhm.

Elev Petter: Fordi det er jo helt normalt å være forelsket i noen.

Lærer: Mhm.

Elev Petter: Så vennene dine er sikkert også det i noen. Det er ikke noe spesielt liksom.

I utdraget utforskes elevenes opplevelse av følelsen av å være forelsket. Vi ser at den første av elevene er nølende enig med læreren, mens Petter i større grad utfordrer lærerens og tekstens syn på at forelskelse er noe som man trenger å være flau over.

I det neste utdraget bruker eleven Kine sitt litterære repertoar når hun argumenterer for en stalker tematikk. Hun sier at hun ser likheter mellom serien «You» og «Etter første møte».

Elev Kine: Det er en serie på Netflix, det er «You» da den er sånn litt mer ekstrem, men den er basically samme. For han ser henne en gang, snakker med henne en gang, og så stalker han henne sånn skikkelig. Veldig veldig mye. Lenge og.

Lærer: Vil dere si at han stalker henne?

Flere elever: Nja, ja #00:39:06-7#

Lærer: Gjør han det?

Elev Nathalia: Han er bare litt interessert.

Elev -: Det er stalking.

Elev Sander: Interessert bare, følger etter, går midt på natta, bare står utenfor vinduet ser etter lys, det er litt sånn

Læreren virker fortsatt ikke overbevist om tolkningen, men nå som enda en elev har foreslått denne koblingen kan det se ut som om hun ser det som en mulig tolkning i det hun spør klassen om de mener at gutten stalker Anne i novella. Klassen er litt delt i spørsmålet, der noen mener det og andre avviser det. Læreren mener klart at eleven ikke stalker henne, og retter derfor fokuset til guttens intensjoner, og spør om *hvorfor* han gikk ut midt på natten. Eleven Morten sier at det var fordi han lurte på om hun heller ikke fikk sove, mens læreren tolker at han bare *måtte* dra for å se, et uskyldig håp om at hun har det på samme måte. Morten ser det derimot fra hennes perspektiv, og mener det vil være ubehagelig dersom man får vite at noen har stått utenfor vinduet ditt på natta.

Elev Morten: Fordi han lurte på om hun ikke fikk sove.

Lærer: ja, og så fikk hun ikke det og så hadde hun det på samme måte.

Elev Morten: Men når det gjelder stalking. En ting, er det liksom-

Lærer: Vi har hengt oss helt opp i den stalkinga, det var det dere tenkte på.

Elev Morten: Men når man liksom følger etter noen, det er ikke sånn han går liksom samme vei og vil gå med henne, han vil bare følge etter henne, hun vet ennå ikke hvem hun er så hvis du merker—

Man kan her påstå at det er friksjon mellom elevenes og tekstens allmenne repertoar og med tekstens når det gjelder hvorvidt guttens handlinger var koselige eller skremmende. Slik jeg forsto tekstens allmenne repertoar, legges det opp til at det er harmløst og koselig at den unge gutten dro for å sjekke om Anne var våken. Dette er trolig den mest nærliggende tolkningen i samfunnets allmenne ideologi, men som McCormick formulerer er leserens repertoar individuelle (McCormick, 1994, s. 76). Elevene i denne samtalen viser at deres individuelle repertoar er påvirket av tidligere tekstefaringer, som spiller inn på hvordan de skaper mening i denne delen av teksten.

Lærer: Ja, men er det creepy når det er, si en tretten år gammel gutt da? Er det creepy?

Flere elever: Ja. ((LER))

Elev Petter: Det kommer an på.

Lærer: Okei.

Elev Petter: Det kommer an på alderen til jenten.

Flere elever: ((SNAKKER I MUNNEN PÅ HVERANDRE OG LER))

Lærer: Ja, de går jo— de går jo— de går jo på samme skole.

Elev Petter: Ja, men fortsatt hun kan være åtte år gammel

Flere elever: ((LER))

Lærer: Ja, men det er hun— det er hun jo ikke. De hadde jo ikke fått dratt på kino— de hadde jo ikke fått dratt på kino alene hvis hun var åtte år.

Elev Petter: Når lillebroren min var ni år så var han sammen med en 16-år gammel jente.

Elev Nathalia: Er det sant, Petter?

Elev Petter: Ja.

Læreren mener teksten legger opp til at de er jevnaldrende, mens Petter ikke synes dette er klart, og kommer med en innvending mot lærerens tolkning. Læreren synes teksten taler for noe annet, men Petter ser ut til å sterkere vektlegge sine allmenne erfaringer.

Jeg la merke til at elevene ofte ler når noen tolket teksten i retning stalker-tematikk. Samtaler om tekster om forelskelse kan være sensitive, og sjansen for at elevene er interesserte i å tulle bort temaet er absolutt til stede. Jeg skal ikke begi meg inn på en diskusjon av hvor seriøst ytringene til elevene var ment, eller om elevene tolket på tvers av læreren fordi de synes det var gøy. Slik jeg ser samtalen, virker som at elevenes individuelle allmenne og litterære repertoar i stor grad spiller inn på hvordan de skaper mening, og som igjen fører til at tolkningene blir ulike. Når læreren spør om elevene ikke klarer å se det romantiske i guttens handlinger, sier Nathalia at: «Jeg ser det skikkelig». Hun trekker tydelig på sine personlige erfaringer når hun synes det er romantisk. Petter har derimot erfaringer med at lillebroren var kjæreste med en mye eldre jente, som bidrar til at et stalker-tema styrkes. Elevene Sander og Kine tolker ved å bruke sitt litterære repertoar, og for dem fremstår temaet som stalking.

Det siste tekstutdraget jeg skal trekke fram fra denne analysen, er hvordan læreren fokuserer på det allmenne repertoaret til teksten når hun inviterer elevene til å kommentere tittelen på novella.

Lærer: Nei jeg har ikke det. Men hvorfor tror dere den heter «Etter første møte»?
Nathalia.

Elev Nathalia: Fordi det var da, på en måte han begynte å føle på litt forskjellige følelser etter første møtet og det var da, på en måte, ting begynte å skje da, og alle så at han hadde forandret seg.

Lærer: Hvilket møte er det det er snakk om?

Elev Morten: Første gang han liksom fikk møte henne og snakke med henne da, da gikk det fra liksom stalking til faktisk (-) skikkelig fort. #00:42:17-2#

Lærer: Mhm ja, men har han, nå vil jeg at vi skal bevege oss vekk fra den der stalke-greia fordi at det, fordi det, det er på en måte ikke poenget. Jeg tror ikke det, jeg tror ikke det er budskapet til Thore Hansen

Flere elever: ((LER))

Nathalia tolker at tittelen kan tolkes som et uttrykk for starten på forelskelsen. Det var i møte mellom gutten og Anne at ting begynte å skje. Når læreren retter oppmerksomheten mot at det kanskje er flere mulige møter tittelen kan sikte til, svarer eleven Morten at det handler om møtet der han snakket med henne. Videre introduserer Morten stalke-temaet på nytt, og læreren uttrykker eksplisitt at denne tolkingen ikke er poenget med novellen.

5.2.2.1 Oppsummering av tekstsamtale 2:

I denne samtalen er lærerens spørsmål i stor grad rettet mot tekstens og elevenes allmenne repertoar, og samtalen handler mye om hvordan den allmenne ideologien er å forstå. Det er i stor grad fokus på elevenes tidligere erfaringer, og da særlig de allmenne. I tekstsamtalen ser vi imidlertid at elevene selv trekker mye på sitt litterære repertoar og tidligere teksterfaringer, mens læreren i sine spørsmål i liten grad ber elevene gjøre det. I denne samtalen henger denne forskjellen trolig sammen med at elevene trekker inn teksterfaringer som læreren avviser, og at hun i sine responser retter fokuset mot tekstens allmenne og litterære repertoar i stedet. Elevene trekker både på sine litterære og allmenne erfaringer i møte med teksten.

Videre er det stor grad av samsvar mellom leserens og tekstens litterære repertoar. Det fremstår ikke som om tekstens form og tekstelementer skaper spørsmål og utfordrer deres syn på tekster. Når det gjelder det allmenne repertoaret, finner vi større grad av friksjon, og det er særlig to tydelig konkurrerende tolkninger av teksten. De som ser på tekstelementene og tolker guttens oppførsel som «creepy», og de som synes det er romantisk. Det er trolig en

kvalitativt bedre tolkning å forstå det som en fortelling om uskyldig ungdomsforelskelse, slik læreren gjør. Det er ganske mange tekstelementer man må se bort fra for å tolke det som en ubehagelig. Samtidig styrkes elevenes tolkninger gjennom at deres litterære og allmenne repertoar trekkes inn. I tillegg er ideologien i samfunnet at det er ikke greit å følge etter folk som er med på å styrke tolkningen. De elevene som tolker det som ubehagelig, opplever friksjon med det allmenne repertoaret.

5.2.3 Analyse av tekstsamtale 3: «Danske barn kommer tidligere i puberteten»

I oppstarten av tekstsamtalen om artikkelen «Danske barn kommer tidligere i puberteten», stiller læreren et spørsmål om hvordan elevene synes artikkelen var, og om de synes den var fin. Dette spørsmålet knytter ikke an til om elevene må trekke på sitt allmenne eller litterære repertoar, imidlertid fokuserer svarene fra elevene Jakob, Kasper og Petter på tekstens litterære repertoar: språkbruk, tekstens og tittelens rolle.

Lærer: Flott, dere er kjempeflinke til å lese. Veldig veldig bra. Ehm hva synes dere om denne artikkelen her? Var den fin? Jakob.

Elev Jakob: Jeg synes at de brukte ordet «tidlig» ganske mye.

Lærer: Ja, kunne variert språkbruken litt. Godt god, godt poeng. Kasper.

Elev Kasper: Jeg synes den var god til å representere informasjonen som de hadde tilgjengelig.

Lærer: Ja bra. Petter.

Elev Petter: Jeg vet at dette er et spørsmål— eller et, ikke et spørsmål men jeg synes at tittelen var litt irrelevant.

Lærer: At den er irrelevant til hva— til hva da tenker du?

Elev Petter: Ehm for at det står at «danske barn kommer tidligere i puberteten» selv om i mesteparten av teksten så snakker de om norske barn.

I utdraget er det fokus på tekstens litterære repertoar, og elevene trekker samtidig på sitt eget litterære repertoar ved at de uttrykker normer for tekstlig kvalitet. Jakob trekker på sitt litterære repertoar når han kommenterer at ordet «tidlig» ble brukt ganske mye. Svaret reflekterer hans kunnskap om tekstkvalitet, og han ser variasjon i språkbruk som en styrke ved slike tekster. Sjangerforståelsen hans kommer til uttrykk ved at han ikke leser gjentakelsen som et virkemiddel, men som en svakhet ved teksten. Denne forståelsen støttes av lærerens respons som sier at det er et godt poeng. Kasper trekker også på sitt litterære repertoar når han vurderer innholdet i teksten. Han forventer at poenget med

teksten er å presentere informasjon, men han utdyper ikke på hvilken måte den er god eller hvorfor han synes teksten fikk fram informasjonen «den hadde tilgang til» på en god måte.

Den tredje eleven, Petter, i utdraget svarer at han mener at tittelen ikke passer til innholdet i teksten. Også han trekker på sitt litterære repertoar og kunnskapen om at sjangernormen tilsier at titler skal ha en tydelig relevans for innholdet i teksten. Det er imidlertid interessant at tittel-diskusjonen om denne teksten ser veldig annerledes ut enn det den gjør i diskusjonen rundt «Annerledes» i tekstsamtale 1. I denne tekstsamtalen løftes det fram kvaliteter om at en tittel kan være «irrelevant», eller «bra og dårlig». Diskusjonen rundt tittelen i tekstsamtale 1 trakk ikke på om tittelen passet eller ikke, men deltakerne diskuterte hva tittelen kunne bety, og hvilke ulike måter den kunne forstås på. Når elevene trekker på sitt litterære repertoar i denne sekvensen, ser det ut til å være stor grad av samsvar mellom elevenes og tekstens litterære repertoar. Elevene kjenner igjen trekk ved kvaliteten i teksten, og peker dessuten på hva de selv mener er styrker og svakheter ved den. Det fremstår på denne måten som om de er kjent med sjangernormene som gjelder for den typen tekst de leser.

Videre inviterer lærerne elevene til å fokusere på det allmenne repertoaret i teksten gjennom å be dem om å se etter budskapet i teksten. Eleven kommer med et konkluderende svar, som læreren bekrefter at hun er enig i.

Lærer: Ehh men hva er budskapet i denne teksten her? Hva er det de som har skrevet den vil fortelle oss? Kasper.

Elev Kasper: At nye generasjoner kommer tidligere i puberteten.

Lærer: Ja, og hvordan har de klart å gjøre målinger på det? Karl.

Elev Karl: Gjennom å stille spørsmål til vår generasjon.

Lærer: Yes, stille spørsmål.

Elev Karl: (-) kan også være feil fordi man føler seg kanskje usikre, så man velger å svare mer hva de har lyst til.

Kasper sitt svar på spørsmålet er kontant når han sier *at* det er budskapet i teksten. Sammenlignet med de andre tekstene, ser det her ut til at det i mindre grad blir åpnet opp for å se etter og utforske om det finnes andre tolkninger av budskapet. McCormick omtaler leserens åpenhet for flertydighet som *kognitiv stil*, og handler om hvorvidt leseren er åpen for, eller vil avvise at en tekst har flere tolkninger. Den kognitive stilen er blant annet kulturelt betinget, og McCormick hevder at forståelsen for at tekster tilbyr flertydighet, kan utvides og utvikles i møte med tekster som har det (McCormick, 1994, s. 86). Slik jeg forstår teksten, er

det muligheter for å se andre budskap også, og Kaspers svar kan tyde på at hans litterære repertoar henger sammen med den allmenne ideologien i samfunnet om at sakprosaer i mindre grad er flertydige (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020).

Videre uttrykker eleven Karl at validiteten ved undersøkelsen som artikkelen handler om kan bli svekket gjennom at intervjuobjektene kan svare «mer hva de har lyst til». Denne innvendingen viser at elevens allmenne repertoar samsvarer med det allmenne repertoaret i teksten. Dette er en del av et fagspråk som det ikke kan forventes at elever på 9. trinn kjenner til, men her kan det se ut som om det er samsvar også på mer krevende elementer i teksten.

I den siste sekvensen av samtalen retter læreren oppmerksomheten mot begreper i teksten. En del av tekstens litterære repertoar er at den består av et akademisk språk, og det er noe som læreren bruker en del tid på å utforske med elevene. Sekvensen handler om begrepsinnholdet i ordene «milepæl», «ernæring» og «moden/umoden», og i utdraget snakker de om «milepæl».

Lærer: Ehmm det var noen ord som var— er litt sånn vanskelig, kan være litt vanskelig. Milepæl, helt i begynnelsen av teksten. «Første menstruasjon blir ofte brukt som en viktig milepæl for å finne ut av når jenter kommer i puberteten.» Hva er en milepæl for noe? Er det noen som vet det? Kine.

Elev Kine: Det er på en måte som neste steg som er større enn alle andre steg

Lærer: Ja man kan si at det er et viktig steg i en prosess. Det er en fin forklaring. Et viktig steg i en prosess ((SKRIVER DET PÅ TAVLA)) eller kanskje et viktig mål.

I denne sekvensen settes det fokuset på vanskelige ord. Når elevene svarer på spørsmålene om hva ordene betyr, er det ulike elever som kommer med innspill. Det akademiske språket i tekstens litterære repertoar, skaper behov for å avklare tekstens begreper. Elevene trekker på sitt litterære repertoar, og de som ytrer seg svarer relevant og fyller inn fagbegrepene på en adekvat måte. Dette tolker jeg i retning av at det er samsvar mellom elevenes og tekstens litterære repertoar.

5.2.3.1 Oppsummering av tekstsamtale 3:

I den tredje tekstsamtalen er fokuset i samtalen stort sett knyttet til tekstens litterære repertoar, og lærerens spørsmål inviterer i stor grad elevene til å fokusere på dette. Spørsmålene knytter seg til språkbruk, tittel og vanskelige fagbegrep. Det akademiske språket i teksten får mye plass, og kun ett spørsmål fokuserer på tekstens allmenne

repertoar. Dette fører til at det i liten grad blir rom for å drøfte ulike tolkninger av hva som kan være tekstens mening. En liknende tendens ser vi i samtalen rundt tittelen.

Når det gjelder friksjon og samsvar i denne teksten, er det særlig tekstens og leserens litterære repertoar som har vært fokuset i samtalen. Det ser ut til at det er stor grad av samsvar mellom elevenes og tekstens litterære repertoar, og elevene har vist god sjangerforståelse. Elevene utfordret iblant tekstens litterære repertoar, men siden det handler om at tekstens kvalitet kunne vært bedre, ser jeg ikke på det som friksjon, men vurderer det heller til at eleven opplever stort samsvar mellom eget repertoar og tekstens. Det er i liten grad fokus på tekstens allmenne repertoar, og temaet i teksten får ikke noen særlig plass i samtalen. Det er på bakgrunn av dette vanskelig å trekke noen slutninger om hvordan elevenes allmenne repertoar samsvarer med tekstens.

6 Diskusjon

Jeg har nå analysert observasjonsdata fra tre tekstsamtaler i en 9. klasse gjennom å bruke kategoriene til McCormick (1994), og jeg har gjort noen funn som jeg i denne delen skal drøfte i lys av teori og tidligere forskning. Problemstillingen min utforsker hvordan tekstsamtaler foregår mellom lærer og elever på 9. trinn om tekster som handler om kjønnsroller, forelskelse og pubertet. Svarene på forskningsspørsmålene mine synliggjør hvilke repertoar elevene trekker på for å skape mening i teksten, og hvordan det kan føre til bekreftelse og utfordring av elevene. Dette er forskningsspørsmålene jeg stilte:

1. Hvordan bruker elevene sitt allmenne og litterære repertoar for å skape mening i tekstene?
2. Hvordan inviterer læreren elevene til å fokusere på tekstenes og elevenes allmenne og litterære repertoar?
3. Hvilke forskjeller er det eventuelt mellom samtalene om de to skjønnlitterære tekstene og sakprosa teksten?

Før jeg drøfter funnene, vil jeg gi et oppsummerende svar på de tre forskningsspørsmålene.

6.1 Oppsummerende svar på forskningsspørsmålene

6.1.1 Oppsummerende svar på forskningsspørsmål 2:

Generelt har jeg sett at eleven bruker både sitt allmenne og litterære repertoar for å skape mening i tekstene. Elevene i alle de tre samtalene bruker sitt litterære repertoar i stor grad, og i samtalen om sakprosa teksten var det en stor overvekt av dette. I tillegg ser jeg at i samtale 1, der læreren inviterer til at elevene trekker på sitt litterære repertoar, gjør elevene det. Mens i samtale 2 trekker elevene på sitt litterære repertoar mer uavhengig av lærerens spørsmål. Når elevenes allmenne repertoar får stor plass i tekstsamtale 2 ser jeg at dette henger sammen med deres egne allmenne og litterære erfaringer knyttet til egne opplevelser, følelser og tidligere lesererfaringer, mens når elevene trekker på sitt allmenne repertoar i tekstsamtale 3, handler det mer om å knytte det til kunnskaper de har om verden. I samtale 1 er det en kombinasjon av disse.

6.1.2 Oppsummerende svar på forskningsspørsmål 2:

Jeg finner at lærerens spørsmål i stor grad er rettet mot repertoarene til teksten, og i mindre grad direkte mot elevenes repertoar. At spørsmålene dreier seg om tekstens repertoar og ikke elevenes, viser en tendens om at læreren plasserer teksten i sentrum for samtalen. Det

store fokuset på tekstenes repertoar gjelder i alle samtaler, men tekstsamtale 2 skiller seg ut ved at læreren også stiller spørsmål som ber elevene trekke på sitt allmenne repertoar. Tekstsamtale 2 skiller seg dessuten ut ved at læreren like ofte inviterer elevene til å utforske det allmenne repertoaret til teksten som det litterære. I tekstsamtale 1 retter læreren oftere oppmerksomheten på tekstens litterære repertoar enn det allmenne, mens i samtale tre er det omtrent utelukkende ytringer som ber elevene fokusere på tekstens allmenne repertoar.

6.1.3 Oppsummerende svar på forskningsspørsmål 3:

Etter å ha analysert de tre samtaler, er det noen forskjeller mellom de skjønnlitterære tekstene og sakprosaen som har blitt synlige. Disse drøfter jeg nærmere i kapittel 6.2.3, men jeg gir en foreløpig oppsummering her. Det ser ut til at det er mindre diskusjon rundt tekstelementene knyttet til tema og budskap i tekstsamtalen om sakprosaen, og det var i mindre grad åpent for at sakprosaen var flertydig, herunder ble tittelen diskutert på ulike måter.

6.2 Drøfting av funn

6.2.1 Subjektiv relevans?

Som redegjort for i teorikapittelet, er det flere forskere som tar til orde for at det er viktig at elevene opplever både å bli bekreftet og utfordret i møte med tekstene som ledd i deres identitetsarbeid (Smidt, 1989; Ziehe & Stubenrauch, 1983). Et syn som teoretikerne deler, er at elevene må oppleve en form for gjenklang i det de leser. Hos Smidt (1989) er det viktig at teksten har forankring i leserens erfaringsverden fordi det i stor grad er leserens eget prosjekt som styrer hvordan lesingen skjer. For at leseopplevelsen skal være vellykket, bør teksten på en eller annen måte oppleves subjektivt relevant (Smidt, 1989). I McCormick (1994) sitt begrepsapparat handler denne gjenklangen om hvordan elevens og tekstens repertoar samsvarer, der elevene opplever å møte noe kjent. Lystfølelsen i regresjonsinteressen kan oppstå når det er samsvar mellom repertoarene. Der det er større grad av friksjon mellom repertoarene til tekst og leser, kan lysten knyttet til progresjonsinteressen oppstå, men også risikoen for blokkeringsmekanismer og avvisning. Når det gjelder identitetsutvikling og sosialisering, er det særlig møtet mellom tekstens allmenne repertoar og leserens allmenne repertoar som er den viktigste plassen for at elevenes erfaringer og meninger skal kunne bli utfordret og bekreftet.

I min studie finner jeg stor grad av engasjement og innlevelse i samtaler og sekvensene der elevene trekker mye på sitt allmenne repertoar. Det er i tråd med Smidts (1989) syn om at det er gjennom engasjement og innlevelse og identifisering som gjør at teksten oppleves

som subjektivt relevant for elevene, og kan fungere identitetsskapende. I tekstmøtene jeg har analysert, fant jeg at læreren stilte spørsmål som la opp til at elevene skulle bruke sine egne erfaringsbakgrunner og sine personlige opplevelser inn i meningsskapingen. Sentralt for elevene i Bommarco (2006) sin studie var å få referere til sin egen virkelighet utenfor skolen, og sammenligne hvordan de selv posisjonerte seg i samfunnet med hvordan det skjer i teksten. I min studie gjør elevene en slik posisjonering når læreren retter fokus, både mot tekstens allmenne repertoar, og når hun ber elevene tenke på sine egne opplevelser i møte med det allmenne repertoaret i teksten. Jeg fant tendenser til at læreren inviterte elevene til å bruke sitt allmenne repertoar i alle de tre samtalene, men i ulik grad.

I tekstsamtalen om «Etter første møte» stiller læreren spørsmål som legger opp til at elevene må knytte sine egne opplevelser til det som skjer i teksten. Læreren retter for eksempel oppmerksomhet både mot elevenes allmenne og tekstens allmenne repertoar når hun spør om «man føler seg litt alene når man er forelska?». Spørsmålet peker på opplevelsene til jeg-personen i novella, samtidig som svaret beror på hva eleven selv har av erfaringer med å være forelsket. På spørsmålet svarer en elev: «mhm litt tror jeg», og eleven Petter fortsetter med å si at: «det kommer helt an på hvor usikker man er som person», og videre at «det er jo helt normalt å være forelsket i noen. Så vennene dine er sikkert også det i noen. Det er ikke noe spesielt liksom.» I eksempelet tar elevene posisjoner i møte med teksten. Den første eleven opplever at følelsen av å være forelsket er en litt ensom affære, mens Petter stiller seg mer spørrende til det og sier at han mener at hvor trygg man er i seg selv, kan spille inn på om man våger å si at man er forelsket. Fokuset på det allmenne repertoaret i teksten legger til rette for at elevene kan møte sin egen opplevelse av å være forelsket, og samtidig oppleve at ens egne opplevelser blir bekreftet. Petter sitt syn utfordrer det allmenne repertoaret i teksten ved å si at det kanskje ikke er skummelt å si at man er forelsket. Her trekker Petter på egen erfaring når han uttaler seg, og gjennom friksjonen mellom hans posisjon og tekstens repertoar, kan han oppleve å få tenkt igjennom sin egen opplevelse

Tekstene har temaer som ungdommer bryr seg om, men som nok oppleves private (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 180), og det har vært påpekt at grensene for hva som er naturlig å dele i klasserommet, kan være hårfine (Lauritzen, 2021). Skaftun og Michelsen (2017) poengterer derimot at det likevel er viktig å ta opp denne typen emner i et identitets- og sosialiseringperspektiv. Lauritzen (2021) undersøker hvordan lærere forstår begrepene om folkehelse og livsmestring, og skjønnlitteraturens betydning knyttet til temaet. Lærerne peker på at litteratur kan være subjektivt relevant, men at det kan være vanskelig å skape en god balanse mellom nærhet og avstand i møte med sensitive tema. Den passende balansen handler om å kjenne klassen og dynamikken i den, og kjenne til modenheten hos elevene. I

tekstsamtalen om «Etter første møte» er det flere elever som blir personlige, slik som når Nathalia i tekstsamtale 2 er tydelig på at hun kjenner seg igjen i følelsene til hovedpersonen. Nathalia deler dette med klassen som svar på lærerens spørsmål: «Synes dere da at det blir beskrevet godt hvordan han har det?» Spørsmålet inviterer elevene til å fokusere både på leserens litterære og allmenne repertoar, men samtidig en mulighet til å peke på tekstens litterære repertoar. At spørsmålet ikke direkte ber elevene om å være personlige med klassen gjør at det er mer opp til eleven å trekke inn hennes personlige opplevelse. En tendens i samtalene er nettopp at læreren i større grad inviterer elevene til å fokusere på tekstens repertoar, eller lar det være åpninger for elevene til å svare ting som ikke er svært personlig.

Eksemplene jeg har trukket fram fra tekstsamtale 2, skaper et annet bilde enn funnene som Gabrielsen et.al. (2019) og Blikstad-Balas og Roe (2020) rapporterer fra LISA-studien. De fant at den erfaringsbaserte inngangen til tekstene og elevenes egne opplevelser hadde overraskende liten plass i undervisningen og at tekstene ofte ble brukt som utgangspunkt for å snakke om litterære trekk ved tekstene, med mindre fokus på teksten som litterært verk i seg selv. En grunn til at funnene mine skiller seg fra det Gabrielsen et. al (2019) fant, kan være at tekstene hadde ulike funksjoner i timene og at innrammingen var forskjellig. Gabrielsen et al (2019, s. 15) så en tendens til at tekstene ofte ble lest som eksempler på virkemidler og sjangre, og at målet for timen var å «lære om virkemidler i noveller». De pekte på funn som sa at tekstvalget ofte ble begrunnet ut ifra om de var gode eksempler på sjangertrekk. Timene jeg har undersøkt var del av en temauke, der temaet «seksualitet, kjærlighet og kjønnsroller» var fellesnevneren for tekstutvalget. At læreren nærmer seg tekstene fra et tematisk perspektiv, kan spille inn på at tekstenes innhold havner mer i sentrum enn det som er beskrevet i tidligere forskning.

Det må samtidig sies at jeg finner variasjon også i mitt materiale. Hvor mye innholdet i teksten blir diskutert, varierer. Det er interessant at det i mindre grad var fokus på temaet i tekstsamtale 1 og 3. I tekstsamtale 1, om novella «Annerledes», snakker de litt om temaet usikkerhet og transtematikken, men mye av samtalen dreide seg om tekstens litterære repertoar. I et identitetsperspektiv er møtet mellom det allmenne repertoaret til teksten og leseren viktig for å kunne etablere en arena hvor leseren kan bli bekreftet og utfordret, og med muligheter for å oppleve subjektiv relevans. Slik samtalene i mitt materiale foregår, kan det se ut til at fokuset på allment repertoar kan spille positivt inn i fokuset på teksten som tekst. En konsekvens av mindre fokus på det allmenne repertoaret kan dermed føre til at færre muligheter for elevene til å finne elementer i teksten å identifisere seg med.

6.2.2 Samsvar og friksjon mellom repertoarene

McCormick (1994) er opptatt av at de mest pedagogisk effektive og mest læringsrike situasjonene kan oppstå når det er friksjon mellom tekstens og leserens repertoar. Det er i dialektikken mellom det kjente og ukjente at læringsprosessen drives videre (Ziehe & Stubenrauch, 1983). I norskfaget handler det blant annet om å utvikle elevenes tekstkompetanse, og redskapsdelen av norskfaget. Samtidig skal norskfaget bidra til å utvikle elevenes identitet. Et sentralt premiss i min oppgave er at tekstene handler om temaer som antas å være tett på elevenes livsverden og elevenes identitet. I dette ligger potensialet for at elevenes forståelse av seg selv kan finne gjenklang i tekstene. Gjennom å bruke det teoretiske rammeverket til McCormick (1994), har jeg kommet tettere på hvilket plan gjenkjennelsen og utfordringen skjer. Som diskutert over, er det særlig gjennom det allmenne repertoaret til teksten at elevene kan oppleve å bli bekreftet og utfordret, og finne subjektiv relevans. Når vi finner friksjon mellom tekstens og leserens allmenne repertoar, er det muligheter for identitetsutvikling. Når friksjonen er på det litterære planet, kan det gi muligheter for å utvikle tekstkompetansen til elevene. Gourvennec (2016) hevder at det som gjør norskfaget spennende, er at elevene får bryne seg på tekster som ikke er lett tilgjengelige. Elevene i hennes studie trakk fram at det å forstå kompliserte tekster gjennom samtaler i klassen, var noen av de mest minneverdige delene av norskfaget. Vi kan si at i hennes studie fant elevene relevans i friksjonen mellom det litterære repertoaret til teksten og sitt eget. Smidt (1989) fant at elevene i sin studie opplevde subjektiv relevans på ulike måter, blant annet gjennom å mestre en utfordrende lesesituasjoner. Det er gode grunner til å lese tekster med en form som utfordrer eller bryter med sjangertrekkene lesere er kjent med. Det er der leserens sjangerforståelse kan utvides og tekstkompetansen utvikles (McCormick, 1994).

Friksjon mellom tekstens litterære repertoar kan dermed utfordre leserens litterære repertoar. I ytringene til de elevene som snakket i mitt materiale, fant jeg liten grad av friksjon mellom elevenes og tekstens litterære repertoar. Jeg vil hevde med utgangspunkt i det jeg så, at samsvaret bidro til at elevene kunne fokusere på det allmenne repertoaret i større grad. For stort fokus på progresjonsinteressen kan føre til blokkeringsmekanismer ifølge Ziehe (1983). Derfor vil man kunne anta at friksjon både på det allmenne planet og på det litterære planet på likt, kan hemme, heller enn fremme innlevelsen og muligheten for identitetsutvikling. Jeg vil derfor hevde at når identitetsaspektet av lesingen skal stå i sentrum, kan det være fruktbart å legge til rette for at det litterære repertoaret ikke er så utfordrende at det hemmer tilgangen til det allmenne repertoaret. I tekstsamtalene fant jeg at elevene viste god sjangerforståelse og at det slik var samsvar mellom elevenes og tekstens litterære repertoar.

Det litterære repertoaret skapte dermed ikke store utfordringer for forståelsen. Tilgangen til det allmenne repertoaret blir lettere når det er mindre friksjon på det litterære planet. Basert på dette kan det tenkes at i et identitetsutviklingsperspektiv, bør det legges til rette for at friksjonen kan finne sted i møte med det allmenne repertoaret heller enn i det litterære. I materialet finner jeg at i tekstsamtaler der det er friksjon mellom tekstens og leserens allmenne repertoar blir det større grad av innlevelse og muligheter for å oppleve subjektiv relevans.

6.2.3 Meningsskaping i de skjønnlitterære tekstene og i sakprosa teksten.

Som ledd i å besvare problemstillingen min om hvordan tekstsamtaler på 9. trinn foregår, vil jeg belyse ulikheter mellom tekstsamtalene om de skjønnlitterære tekstene og sakprosa teksten. Skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa er godt etablert, men langt fra entydig. Tekster som hører til skjønnlitteratur og tekster som regnes som sakprosa kan ligge nært hverandre i tekstlig utforming, eller de kan ligge langt fra hverandre. Novellesjangeren og artikkelsjangeren, slik de er representert i mitt materiale, ligger ganske langt unna hverandre. At tilnærmingen til teksten henger sammen med hva slags type tekst som blir lest, er klart, og det er derfor naturlig at tekstene ikke behandles helt likt. Likevel fant jeg noen forskjeller i samtalene som kan tyde på at sakprosa og skjønnlitteraturen har noe ulik plass i undervisningen, slik Blikstad-Balas og Tønnesson hevder (2020). Sakprosaen er likestilt med skjønnlitteraturen, men er likevel mindre synlig i norskfaget (Stordrange, 2019). Studier har også vist at arbeidet med sakprosa gjerne er knyttet til skriveopplæring og sjangerarbeid heller enn leseopplæring (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). Som jeg har vist i analysene, er det ikke slik at novellene blir behandlet på samme måte selv om de begge er noveller. Det illustrerer at det ikke er gitt at forskjellene jeg ser er på grunn av at det er en sakprosa tekst. Samtidig er forskjeller mellom sakprosa og skjønnlitteraturen beskrevet i forskningen, og jeg mener derfor det er noen ulikheter i mitt materiale som er verdt å drøfte litt nærmere. Den første forskjellen er knyttet til hvordan elevene bruker sine repertoar i møte med åpne spørsmål fra læreren. Den andre forskjellen jeg fant er knyttet til graden av åpenhet for flertydighet.

Læreren starter både samtalene om novella «Annerledes» og artikkelen «Danske barn kommer tidligere i puberteten», med spørsmål som åpner for at elevene kan bruke sitt allmenne eller litterære repertoar, eller rette fokus på tekstens allmenne og litterære repertoar. Spørsmålene er: «Hva er førsteinntrykket deres av novellen «Annerledes»? Var det en god novelle?» og «Hva synes dere om den artikkelen her? Var den fin?». I begge tilfellene svarer elevene med å trekke på sine litterære repertoar, men de gir uttrykk for ganske ulike tilnærminger. I tekstsamtale 1 svarer eleven at det var en god novelle fordi:

«Den får deg til å føle ting» og læreren følger opp svaret med å spørre: «Hva følte dere?». I tekstsamtale 3 svarer elevene med å peke på tekstkvaliteter som ordvalg, språkbruk og om informasjonen ble representert på en god måte. Svarene reflekterer elevenes tekstkunnskap og sjangerforståelse. Der novellen er god fordi «den får deg til å føle ting», er artikkelen god til å få fram informasjon, og muligens mindre god fordi den har en tittel som ikke passer helt og lite variasjon i ord. Det er positivt at elevene responderer på tekstens kvaliteter. Samtidig kan de ulike responsene belyse at elevene er sosialisert inn i en sjangerforståelse om at saktekster og skjønnlitterære tekster skal leses ulikt (McCormick, 1994).

Denne forskjellen kan knyttes til Bakken og Andersson-Bakkens (2016) påstand om at sakprosaen oftere blir sett på som entydig og med mindre rom for ulike tolkninger. Denne forskjellen i hvordan flertydigheten kommer fram finner vi i mitt materiale. I samtalen om sakprosa teksten var en tendens at teksten i mindre grad ble åpnet opp for ulike tolkninger enn det de skjønnlitterære tekstene ble. Blikstad-Balas og Roe (2020) peker på en tendens om at innholdet i sakprosa tekster sjeldnere settes i sentrum for leseopplæringen, men oftere brukes til å drive skriveopplæring. I denne timen ble teksten brukt i forbindelse med temaet «kjærlighet, seksualitet og kjønnsroller», samtidig ble ikke innholdet i teksten og pubertet diskutert. I «Danske barn kommer tidligere i puberteten» blir innholdet og budskapet adressert direkte i en kort sekvens. Læreren spør hva som var budskapet i teksten, og eleven Kasper svarte: «At nye generasjoner kommer tidligere i puberteten». Læreren bekrefter svaret før samtalen går videre. Elevens svar er konstaterende når han sier *at*, og åpner i liten grad opp for at det finnes andre mulige tolkninger. Læreren bekrefter elevens svar, men inviterer ikke til videre utforskning av mulige temaer i teksten. Elevens svar er relevant og korrekt, men samtidig er samtalen rundt temaet mer lukket enn det vi ser når deltakerne snakker om temaet i skjønnlitteraturen.

Vi finner ikke like eksplisitte sekvenser om tema eller budskap i novellene, men temaet dukker flere ganger opp i forbindelse med at de utforsker ulike tekstelementer og egne opplevelser. Et av disse elementene er tittelen. Læreren inviterer elevene til å tolke hvorfor teksten heter «Annerledes». Det første svaret er fra eleven Tristan som mener at det er «For å høres interessant ut». Læreren bekrefter i sitt svar at Tristan viser tekstforståelse, og gir ordet videre til Morten som sier at tittelen kunne indikere noe ved følelseslivet og opplevelsene til jeg-personen i novella. Videre i samtalesekvensen blir tittelen også knyttet til mer overordnede ideer i samfunnet når eleven Petter sier: «Ja ifølge våre sosiale normer er det da annerledes eller unormalt å være transseksuell da for eksempel». I denne forhandlingen om innholdet i tittelen skjer det en kobling til tekstens tema. En lignende sekvens foregår i «Etter første møte», der eleven Nathalia knytter tittelen til at «det var da

han begynte å føle på litt forskjellige følelser (...)). I «Danske barn komme tidligere i puberteten» omtaler eleven tittelen i mer deskriptive termer, som «irrelevant». Eleven viser god tekstkompetanse gjennom å vise at han forstår at titler skal henge sammen med det som følger i artikkelen. Han legger dessuten merke til at artikkelen slett ikke handler om danske barn slik tittelen legger opp til. En forskjell er at denne tittelen blir vurdert som relevant/passende, mens i de skjønnlitterære tekstene handler det mer om hvorfor den står der. Det kan tyde på en åpenhet for å prøve å finne ut av tekstelementer som ikke umiddelbart gir mening i de skjønnlitterære tekstene, og i noe mindre grad hos sakprosa teksten. Hvordan elevene snakker om titlene i de tre tekstene gjør dette til et interessant sammenligningspunkt, og slik jeg tolker det ser det ut til at artikkelen behandles på en noe mindre åpen måte. Mine funn ser langt på vei ut til å samsvare med slik forskningen har beskrevet hvordan skjønnlitteratur og sakprosa behandles i skolen.

7 Avsluttende betraktninger og implikasjoner

Hvordan foregår egentlig tekstsamtaler mellom lærer og elever på 9. trinn om tekster som handler om kjønnsidentitet forelskelse og pubertet? Og hvilke implikasjoner kan det ha for litteraturundervisningen i LK20? Det er et stort spørsmål som jeg ikke kan svare uttømmende på. Basert på det jeg har sett i min undersøkelse, vil jeg likevel trekke fram noen funn som kan ha implikasjoner for klasserommet.

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på en kompleks og uhåndgripelig side av norskfaget, nemlig identitetsdimensjonen. Jeg fant at samtalene der læreren inviterte elevene til å fokusere på det allmenne repertoaret i teksten, var det mest innlevelse. Det kan se ut til at det var en viktig arena for å oppleve å kjenne seg igjen og bli utfordret. En implikasjon man kan trekke på bakgrunn av dette, er at når lærere skal legge til rette for tekstsamtaler der elevene kan kjenne seg igjen og bli utfordret, og som har som formål å bidra til identitetsutvikling, er en implikasjon at læreren bør invitere elevene til å utforske det allmenne repertoaret i teksten.

At litteraturundervisning om identitetsnære tema kan bli et terapirom, er en fallgrube som har vært påpekt. Jeg har ikke sett tendenser til det i mitt materiale, selv om elevene har brukt både sine allmenne og sine litterære repertoar inn i meningsskapingen, og flere var personlige i sine svar. Det er likevel flere hensyn å ta når man introduserer private temaer i klasserommet, og det er, som Skaftun og Michelsen (2017) har påpekt, nødvendig at læreren kjenner klassen sin. I tillegg kan det skape distanse ved at det er tekstens repertoar som står i sentrum heller enn elevenes. Når ulike hensyn skal balanseres og identitets-elementet styrkes, er det slik jeg ser det, viktig at teksten har en form som gjør den tilgjengelig for elevene. Tekstkompetanse er en viktig forutsetning for å kunne identifisere seg med teksten, og en tanke som kan være verdt å ta med seg inn i arbeidet med tekstsamtaler er at tekstene bør være tilgjengelige på en slik måte at elevene kan identifisere seg med dem. Det betyr ikke at elevene skal få lette tekster, men det kan være en idé å legge til rette for at det er en sunn dialektikk mellom elevenes progresjons- og regresjonsinteresse.

Funnene mine indikerer at tradisjonelle måter å jobbe med sakprosa på, som handler om å finne tekstens mening eller gjengi innholdet, i mindre grad er egnet til å bekrefte og utfordre elevene. En implikasjon kan derfor være at lærere bør invitere elevene til å utforske sakprosa-teksternes allmenne repertoar. Sakprosa-tekster som formidler informasjon har også allmenne repertoar, og å utforske innholdet og relatere seg til det kan være en arena for å bli utfordret og bekreftet.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi gjøre med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2(11), 15–22.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bakken, J. (2021). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen: Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3), 1–36.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). The Textbook Task as Genre. *Journal of Curriculum Studies*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An Attainable Version of High Literacy: Approaches to Teaching Higher-Order Skills in Reading and Writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9–30. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.2307/1179375>
- Bjørnfeldt, K. S. (2018, desember 7). Danske barn kommer tidligere i puberteten. *forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom/danske-barn-kommer-tidligere-i-puberteten/1265238>
- Blikstad-Balas, M., & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Doktoravhandling]. Lunds universitet.
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction of daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 32(9), 2281–3210. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Brevik, L. M., & Doetjes, G. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser: Rapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UV ved UiO.
- Creswell, J. W. ; M., Dana L., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

- Dalland, C. P. (2011). utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 449–459.
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen*. Fagbokforlaget.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne— og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *International Association for Research in L1-Education*, 19, 1–32.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Grønmo, S. (2004). Analyse av kvalitative data. I *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg., s. 265–287). Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I P. Hamre & B. Fondevik (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13–43). Det Norske Samlaget.
- Hansen, T. (1984). Etter første møte. I *Kjærlighet: Noveller for ungdom* (s. 138–142). Gyldendal.
- Holterman, S., & Vedvik, K. O. (2020, mars 15). Foreldre reagerer: - Elever har følt seg presset til å dele ting med klassen. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring/foreldre-reagerer--elever-har-folt-seg-preset-til-a-dele-ting-med-klassen/234166>
- Kalleberg, K., & Kleiveland, A. E. (Red.). (2010). *Sakprosa i skolen*. Fagbokforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplanen av 1974*.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse: Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 19–19. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97: Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39–76). Unipub AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringa*.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17–31). Fagbokforlaget.
- Lauritzen, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene»: utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7848>

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). SAGE Publications.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- Mørch, W.-T. (2020, september 30). Livsmestring i skolen er helt feil løsning. *Nettavisen*.
<https://www.nettavisen.no/nyheter/livsmestring-i-skolen-er-helt-feil-losning/s/12-95-3424026078>
- Maagerø, E. (2009). Sakprosa i skolen. *Norsklæreren*, 2, 24–31.
- NDLA. (2019). *Litterære tekster: Annerledes*.
<https://ndla.no/subject:19/topic:1:195257/topic:1:195520/topic:1:195269/resource:1:4565?filters=urn:filter:f4581340-52f1-435d-8f99-d5de4e123f70>
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F., & Skaftun, A. (2014). Kap. 10: Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181–198). Cappelen Damm Akademisk.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.). Pax.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5 pt 2), 1189–1208.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: Norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Penne, S., & Skarstein, D. (2015). The L1 subject in a world of increasing individualism: Democratic paradoxes in norwegian L1 classrooms. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15(Scand. L1 Res.), 1–18.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I *Qualitative Research* (4. utg., s. 31–46). SAGE Publications.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238–258.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesesimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1984). Nora og Helmer i klasse 1x. *Mottekst*, 1, 33–80.

- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- St.meld. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri: Kva les elevane på vg3? Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 241 norsklærarars leselister* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70172?show=full>
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Cappelen Akademiske forlag.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* [Doktoravhandling]. Göteborgs universitet.
- Tønnesson, J. L. (Red.). (2002). *Den flerstemmige sakprosaen*. Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
- Vinjar, M. B. (2015). *Ungdommar sine refleksjonar kring ein kontroversiell tekst i norskfaget* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Politisk revy.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Deltakersamtykke til ETOS-prosjektet (elev)



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til elever

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70
Telefaks: 22 85 44 09

ETOS – Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen

Vi er en forskergruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo. Vi har fått i oppdrag fra XXX å evaluere XX-klassen ved XX skole. I forbindelse med dette ønsker vi å samle inn data fra elever.

Vi ønsker å samle inn noen data i klasserommet:

- Videoopptak av engelskundervisning i klassen i to uker
- Skjermopptak av pc-en din mens du jobber med oppgaver
- Spørreskjema om oppfatningene dine om engelskundervisningen og bakgrunnsinformasjon om språk
- Skriftlige tekster

Vi ønsker å samle inn noen data utenfor skolen:

- Intervjuer om det å gå i denne klassen
- Logger om din bruk av engelsk i og utenfor skolen
- Tekster du skriver på engelsk utenfor skolen

Vi ønsker å samle inn noen data om ulike resultater og undersøkelser:

- Resultatene dine på Kartleggeren (leseprøve i norsk og engelsk)
- Resultatene dine på nasjonale prøver (lesing, regning og engelsk)
- Karakterene dine i følgende fag: engelsk, norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, KRLE, fremmedspråk
- Svarene dine på Elevundersøkelsen
- Notater fra intervjuet da du søkte plass i denne klassen
- Søknadsskjemaet du fylte ut da du søkte plass i denne klassen
- Motivasjonsbrevet du skrev da du søkte plass i denne klassen



UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Metode for innhenting av opplysninger

Skolen vil gi oss all informasjon om resultater og undersøkelser. Videoopptak skjer med 2 små veggmonterte kameraer som filmer det som skjer i klassen som helhet, en mikrofon på lærer og flere mikrofoner i klasserommet som tar opp det som sies i timene. Spørreskjemaet deles ut på slutten av en time. Skjermopptak skjer ved at vi installerer en programvare som tar opp det du gjør på skjermen din. Du kan selv slå av og på opptaksfunksjonen. Skriftlige tekster kan være tekster du skriver på engelsk skolen eller hjemme (skolearbeid, sangtekster/lyrics, blogger, fan fiction, osv) som du ønsker å dele med oss. Intervjuer vil bli tatt opp med lyd i et lukket rom på skolen, eller ved Universitetet i Oslo, dersom du foretrekker det. Du får tilsendt en lenke til et elektronisk spørreskjema for å føre logg daglig i to uker.

Hva betyr dette for deg?

Deltagelse i prosjektet er frivillig og det vil ikke ha noen konsekvenser for undervisning eller karakterer om du deltar eller ikke. Du velger selv om du ønsker å bli filmet eller intervjuet og om du ønsker å svare på spørreskjemaet. Hvis du ikke ønsker å være med på videoopptak i klasserommet, plasserer vi deg utenfor kameravinkelen mens vi filmer. Hvis du ikke ønsker at vi skal ta skjermopptak, installerer vi ikke programvare på din pc. Hvis du ikke ønsker å svare på spørreskjemaet, deler vi det ikke ut til deg. Hvis du ikke ønsker å dele tekster eller resultater med oss, samler vi dem ikke inn. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner eller presentasjoner fra prosjektet på noe tidspunkt.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du må oppgi grunn. Du må gi samtykke for at vi kan behandle dine personopplysninger. Du har rett til informasjon om hvordan dine personopplysninger behandles, kreve innsyn i egne personopplysninger, kreve retting eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av personopplysninger begrenses. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Ved prosjektets slutt i 2034 vil datamaterialet anonymiseres.

Behandlingsansvarlig

Prosjektet gjennomføres ved Universitetet i Oslo (UiO), som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver (i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer). Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt. Bare prosjektmedlemmene i ETOS vil ha tilgang til dette, samt databehandler ved vår datalab, og masterstudenter som ønsker å bruke dataene i masteroppgavene sine. Ansvarlige for ETOS er prosjektleder Lisbeth M Brevik og nestleder Gerard Doetjes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning: Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (prosjekt **596649**).

Med vennlig hilsen
Lisbeth M Brevik
Prosjektleder

Gerard Doetjes
Prosjektneleder



Samtykke til deltakelse i prosjektet ETOS

Elevens navn

- Ja, jeg godtar å være med i ETOS-prosjektet. Jeg samtykker til følgende (kryss av alt du godkjenner):
 - Observasjon i klassen
 - Videoopptak av hele klassen (ansikt og stemme)
 - Skjermopptak på skolen (viser ikke elevs ansikt eller stemme)
 - Innsamling av skriftlige tekster
 - Spørreskjema (papir)
 - Intervju (lydopptak)
 - Daglig logg (digital)

 - Resultater fra Kartleggeren
 - Resultater på nasjonale prøver
 - Karakterer i fag
 - Svarene dine på Elevundersøkelsen
 - Notater fra intervjuet ved opptak i denne klassen
 - Søknadsbrevet fra da du søkte plass i denne klassen
 - Motivasjonsbrevet fra da du søkte plass i denne klassen
- Jeg godtar at anonyme data kan brukes til evaluering og forskning i ETOS-prosjektet
- Jeg godtar at anonyme data kan brukes i masteroppgaver
- Jeg godtar at anonyme data kan brukes i undervisning for lærere/lærerstudenter
- Jeg godtar å bli kontaktet for spørsmål, på følgende e-post eller telefonnummer:

Dato/sted

Elevens og foresattes underskrift

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli anonymisert. Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig: Lisbeth M Brevik, førsteamanuensis, ILS, UV, Universitetet i Oslo,
l.m.brevik@ils.uio.no, telefon 900 36 500

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: [Roger Markgraf-Bye](#). Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no.

Vedlegg 2: Deltakersamtykke til ETOS-prosjektet (lærer)



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til lærere

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70

ETOS – Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen

Vi er en forskergruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo. Vi har fått i oppdrag fra Utdanningsetaten i Oslo og Bærum kommune å evaluere XX-klassen ved XX skole. I forbindelse med dette ønsker vi å samle inn data fra lærere.

I forbindelse med dette ønsker vi å samle inn følgende data fra lærere:

- Videoopptak av undervisning i denne klassen
- Bakgrunnsinformasjon om utdanning, erfaring som lærer og språkbakgrunn
- Spørreundersøkelse om det å undervise i denne klassen
- Intervju om det å undervise i denne klassen

Metode for innhenting av opplysninger

Videoopptak skjer med 2 små veggmonterte kameraer som filmer det som skjer i klassen som helhet, en mikrofon på lærer og flere mikrofoner i klasserommet som tar opp det som sies i timene. Du får tilsendt en lenke til et elektronisk spørreskjema, inkl. bakgrunnsinformasjon. Intervjuer vil bli tatt opp med lyd i et lukket rom på skolen, eller ved Universitetet i Oslo.

Hva betyr dette for deg?

Deltagelse i prosjektet er frivillig og det vil ikke ha noen konsekvenser for ditt arbeidsforhold om du deltar eller ikke. Du velger selv om du ønsker å bli filmet eller intervjuet og om du ønsker å svare på spørreskjemaet. Hvis du ikke ønsker å være med på opptak, filmer vi ikke din engelskundervisning. Du velger selv om du ønsker å være anonym i spørreskjemaet. Hvis du oppgir navn og epost, kan det hende vi tar kontakt med deg for et intervju med bakgrunn i opplysningene du gir i skjemaet.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du må oppgi grunn. Du må gi samtykke for at vi kan behandle dine personopplysninger. Du har rett til informasjon om hvordan dine personopplysninger behandles, innsyn i egne personopplysninger, retting eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av personopplysninger begrenses. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Ved prosjektets slutt i 2034 vil datamaterialet anonymiseres.

Behandlingsansvarlig

Prosjektet gjennomføres ved Universitetet i Oslo (UiO), som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver (i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer). Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt. Bare prosjektmedlemmene i ETOS vil ha tilgang til dette, samt databehandler ved vår datalab, og masterstudenter som ønsker å bruke dataene i masteroppgavene sine. Ansvarlige for ETOS er prosjektleder Lisbeth M Brevik og nestleder Gerard Doetjes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning: Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (prosjekt 596649).



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Samtykke til deltakelse i prosjektet ETOS

Lærers navn

- Ja, jeg godtar å være med i ETOS-prosjektet. Jeg samtykker til følgende (kryss av alt du godkjenner):
 - Observasjon i klassen
 - Videoopptak av hele klassen (ansikt og stemme)
 - Spørreskjema (digital)
 - Intervju (lydopptak)
 - Jeg godtar at anonyme data kan brukes til evaluering og forskning i ETOS-prosjektet
 - Jeg godtar at anonyme data kan brukes i masteroppgaver
 - Jeg godtar at anonyme data kan brukes i undervisning for lærere/lærerstudenter
 - Jeg godtar å bli kontaktet på følgende e-post eller telefonnummer:
-

Dato

Sted

Lærers underskrift

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig: Lisbeth M Brevik, førsteamanuensis, ILS, UV, Universitetet i Oslo,
lm.brevik@ils.uio.no, telefon 900 36 500

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: [Roger Markgraf-Bye](mailto:Roger.Markgraf-Bye). Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no.

Vedlegg 3: Erklæring ved deltakelse i evaluerings- og forskningsprosjektet ETOS

UiO : Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Erklæring ved deltakelse i evaluerings- og forskningsprosjektet ETOS

_____ er invitert som medlem i evaluerings- og forskningsprosjektet [ETOS - Evaluering], fra og med 1.9.2019. Konkret innebærer dette deltakelse i ETOS, designet av prosjektleder Lisbeth M Brevik. Forskningsprosjektet ETOS er forpliktet til å følge personopplysningslovens retningslinjer ved all registrering, lagring og bruk av innsamlet datamateriale. Ved deltakelse i prosjektet er alle prosjektmedlemmer forpliktet til å gjøre seg kjent med og følge disse retningslinjene (se <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>), samt forordningene for nytt personvernregelverk (GDPR, General Data Protection Regulation, se <https://www.uio.no/foransatte/arbeidsstotte/personvern/gdpr/>).

Generelle vilkår:

Hvis ikke annet er avtalt, skal all bruk av data i prosjektet være klarert med prosjektleder. All bruk innebærer for eksempel, men er ikke begrenset til:

- Instrumenter, prosedyrer og teknisk utstyr som er utviklet eller overlatt til prosjektet
- Metadata, innsamlet og bearbeidet tilleggsinformasjon som er fremskaffet i prosjektet, for eksempel oversikter over mulige respondenter
- Prosjektdata, herunder, hvem som skal ha adgang til og benytte spesifikke data og for hvilke formål, analysearbeid på spesifikke datasett
- Publisering eller annen formidling av datasett, analyser, instrumenter med mer som tilhører prosjektet

Spesifikke vilkår for prosjektet:

Eksempel: Alle data hentes inn i regi av ETOS-prosjektet og omfattes dermed av NSD-godkjenningen i prosjektet (prosjekt 596649). Design og data eies av ETOS-prosjektet (ved prosjektleder Lisbeth M Brevik). Prosjektleder er ansvarlig for forvaltningen av dataene, det vil si utarbeidelse av en plan for hvem som kan bruke hvilke data og hvilke formål de skal brukes til, inkl. vitenskapelig og populærvitenskapelig formidling og publisering. Ansvar for forvaltning av særskilte data kan overføres til andre prosjektmedlemmer etter avtale med prosjektleder.

- Forskningsdesign og forskningsinstrumenter (intervjuguider, spørreskjema, osv.) utviklet i eller som en del av ETOS-prosjektet er å anse som intellectual property (IP) frem til det er publisert i sin helhet, og skal ikke deles med en tredjepart eller fremvises til andre.
- Metadata (for eksempel all informasjon om skoler og/eller respondenter) skal ikke deles med en tredjepart eller fremvises til andre. Metadata kan heller ikke benyttes i andre prosjekter.
- Ingen deler av datamaterialet skal deles med en tredjepart eller fremvises til andre, med mindre det er eksplisitt avtalt med prosjektleder. Dette gjelder for eksempel også transkripsjoner av datamaterialet.
- Originaldata kan ikke tas ut av Teaching Learning Video Lab (TLVlab) sine systemer. Originaldata kan ikke åpnes via *remote desktop*, med mindre særskilt avtale er inngått med prosjektleder.



Postadresse: Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo
E-post: ils-kontakt@ils.uio.no
Telefon: 22 85 50 70
www.uio.no

- Aidentifiserte data som prosjektleder har godkjent for ekstern bruk kan benyttes i forskningsformidling.

Spesifikke rettigheter for deltakere:

Eksempel: NN er ansvarlig for forvaltning av dataene som er samlet inn blant [respondenter] ved hjelp av XX instrumentet. Dette innebærer utarbeidelse av en plan for hvem som kan bruke disse dataene og hvilke formål de skal brukes til, inkl. vitenskapelig og populærvitenskapelig formidling og publisering. Dataene eies fortsatt av ETOS-prosjektet og det skal henvises til at dataene er innsamlet i ETOS-prosjektet ved prosjektleder Lisbeth M Brevik.

Samarbeidspartnere og deres rettigheter:

Samarbeidspartnere kan ha egne spesifikke avtaler rundt bruk og eierskap til alle nevnte elementer. Dette reguleres med egne avtaler for spesifikke datasett, instrumenter med mer.

Milepælsplan

Milepælsplan for når de forskjellige prosjektfasene skal være ferdig utarbeides av prosjektleder. Denne kan kombineres med spesifikke rettigheter for prosjektdeltakere når det gjelder XXXXX. For eksempel, xx år etter datainnsamling kan alle deltakere publisere fritt på materialet, eller regler relatert til spesielle deler av materialet. Må inneholde en plan for prosjektavslutning og hva som skal skje med alle elementer som prosjektet eier, og utarbeides av prosjektleder.

Bekreftelse

Jeg bekrefter herved at jeg er innforstått med avtalens innhold, har gjort meg kjent med personopplysningslovens retningslinjer, inkl. retningslinjene for GDPR og forplikter meg til å følge disse i mitt arbeid med datamaterialet tilhørende forskningsprosjektet ETOS.

Jeg plikter også å referere eksplisitt til ETOS-prosjektet (ved prosjektleder Lisbeth M Brevik) i all vitenskapelig og populærvitenskapelig formidling og ved evt. senere forskningsdesign som bygger på dette prosjektet, jf. Forskningsetiske komiteers krav til God Forskningspraksis/Henvisningsetikk (<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>).

Enhver situasjon der forskningsdesign, prosedyrer og datamateriale som tilhører ETOS-prosjektet benyttes i analyser i publikasjoner skal være kjent for og avtalt med prosjektleder før publisering.

Sted: _____

Dato: _____

Signatur prosjektmedlem: _____

Signatur prosjektleder: _____

Signatur forskningsleder ILS: _____