

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norskdidaktikk**

Mai 2019

Læring eller tilegning? Tre norsklæreres tilnærming til
litteraturundervisningen

Charlotte Bekkelund Leirvik



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

SAMMENDRAG

Denne oppgaven er basert på nyere norsk skoleforskning som har undersøkt årsakene til de økende forskjellene mellom elever i skolen. Denne forskningen har hatt et diskursivt perspektiv på læring. Funnene fra forskningen har vist en sammenheng mellom elevenes medierende språk og skoleresultatene deres.

Siden denne forskningen har fokusert på elevperspektivet, tar denne oppgaven for seg lærerperspektivet. Oppgaven bygger på empiriske klasseromsdata hentet fra tre læreres litteraturundervisning på ungdomsskolen. Oppgaven forsøker å beskrive disse lærernes sosiale praksiser i klasserommet, gjennom begrepsparet tilegning og læring. Det teoretiske rammeverket bygger på James Paul Gees diskursteori og Vygotskys læringsteori. Problemstillingen som undersøkes i oppgaven er *hvordan trigges den hermeneutiske diskursen i norskfaget i tre norsklæreres litteraturundervisning?*

Funnene viser at i litteraturundervisning som vektlegger tilegning er det som trigget tolkning hos elevene. Undervisning som vektla tilegning ble kjennetegnet av at læreren førte elevene inn på en helhetlig lesing av den litterære teksten gjennom å fokusere de litterære virkemidlenes mening i teksten.

ABSTRACT

This thesis is based studies on Norwegian schools over the past years that have researched the cause of the increasing differences between the pupils. These studies have had a discursive perspective on learning. The findings indicate a relation between the pupil's mediating language and their school results.

Since the previous studies have had a pupil-oriented focus, this thesis has taken on the teacher's perspective. The thesis is based on empirical data from three teachers' literature instruction in lower secondary mother language classrooms. The thesis aims to describe these teachers' social practices in the classroom through the distinction between of the term "acquisition" and "learning". The theoretical framework is built upon James Paul Gee's discourse theory and Vygotsky's theory of learning. The thesis question that is investigated is *how is the hermeneutical discourse in the Norwegian mother language subject triggered in three teacher's literature instruction?*

The findings show that literature instruction that emphasizes acquisition triggered the pupils' hermeneutical discourse. Instruction that put emphasis on acquisition was characterized by a holistic reading of the literary text through focusing on the literary devices' meaning in the text.

FORORD

Tiden har virkelig flydd siden jeg begynte på lærerutdanningen på HiOA for seks år siden. Siden den gang har høgskolen blitt universitet, og det er egentlig litt gøy å ha en mastergrad fra et universitet! Jeg kan nesten ikke tro at jeg har klart å produsere en hel masteroppgave. Det har vært lange dager på lesesalen, men det har virkelig vært verdt det! Nå er jeg omsider klar for å legge studentlivet bak meg. I hvert fall for en stund, man kan jo aldri vite hva fremtiden bringer.

Dette siste året ved OsloMet har uten tvil vært det mest krevende, men også det mest spennende. Tematikken i oppgaven ble valgt bevisst for å forberede meg på livet i skolen. I løpet av skrivingen av oppgaven, har gjort meg mange refleksjoner rundt hva slags type lærer jeg ønsker å være.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere Dag og Lisbeth for gode og raske tilbakemeldinger. Uten dere hadde denne oppgaven aldri blitt som den har blitt.

En stor takk til mine medstudenter, Elise og Martha, for oppmuntrende ord og godt selskap underveis. Lunsjpausene har vært mye koseligere når man hadde noen å dele den med.

Jeg må også takke mamma som har korrekturlest hele teksten før innlevering.

Til slutt vil jeg også takke min kjære Jonas som har holdt ut med klagingen min og dyttet meg ut døra når jeg egentlig ikke ville dra på skolen.

Oslo, mai 2019

INNHold

1	Oppgavens bakgrunn og problemstilling	3
1.1	Avgrensninger	4
1.2	Tidligere forskning i Norge	5
1.3	Oppgavens oppbygning	6
2	Teori	8
2.1	Vygotskys teorier om språk og læring.....	8
2.2	Diskurs.....	9
2.2.1	Primærdiskurser, sekundærdiskurser og literacy.....	10
2.2.2	Syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte	13
2.3	Tilegning og læring	14
2.4	Hermeneutikk	15
2.4.1	En hermeneutisk diskurs i norskfaget	17
2.5	Litteraturundervisning i norskfaget	17
3	Metode.....	21
3.1	Valg av metode.....	21
3.2	Utvalget	21
3.3	Datainnsamling.....	23
3.3.1	Observasjon.....	23
3.3.2	Observasjonsskjemaet	24
3.3.3	Intervju	26
3.3.4	Intervjuguide	26
3.4	Transkribering	27
3.5	Validitet	28
3.6	Etiske overveininger	29
4	Analyse av datamaterialet og funn	30
4.1	Ulike typer sosiale praksiser.....	30

4.2	IRE/F-struktur.....	31
4.3	Helklassesamtaler i Hannes undervisning	32
4.3.1	Analyse av samtaler	32
4.4	Helklassesamtaler i Fredriks undervisning.....	43
4.4.1	Analyse av samtaler	45
4.5	Helklassesamtaler i Ninas undervisning.....	52
4.5.1	Analyse av samtaler	53
4.6	Monologer	60
4.6.1	Hanne	60
4.6.2	Fredrik	66
4.6.3	Nina	70
4.7	Oppsummering av funn	73
5	Drøfting	76
5.1	Hanne og Fredriks undervisning: tilegning versus læring av diskurs	76
5.1.1	Initiativ	76
5.1.2	Lærerrespons	80
5.2	Kombinasjonsstrategier i Ninas undervisning.....	82
5.2.1	Handlingsorientert lese måte	82
5.2.2	Nynorskopplæring.....	83
5.2.3	Avsluttende bemerkninger om Ninas undervisning.....	84
6	Avslutning og konklusjon	86
6.1	Forslag til videre forskning.....	87
	Litteratur.....	88
7	Vedlegg	92

1 OPPGAVENS BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING

Inspirasjonen for oppgaven er tidligere norsk skoleforskning som tar for seg diskursive forskjeller mellom elevene. Denne forskningen ser en sammenheng mellom hvilke diskurser elever møter skolen med og den økende forskjellen mellom elevene (Bakken & Elstad 2012, sitert i Penne, 2014b). Denne forskningen har ført til at man vet litt mer om hvorfor denne ulikheten oppstår. Man ser blant annet en sammenheng mellom elevenes forforståelse og medierende¹ språk og resultatene de oppnår (Penne, 2014a, b). Det viser seg at elever som gjør det bra i fag har god forståelse av fagenes diskursive forskjeller, mens svake elever ikke er innenfor fagdiskursene. Noe av dette kan føres tilbake til elevenes hverdagspråk. Noen elever er godt rustet til å forstå fagdiskursene fordi de ligger tett opp mot elevenes forståelse av verden. For elever som har et hverdagspråk med lite abstraksjon, vil fagdiskursene ligge langt unna deres oppfatning av verden. De trenger derfor mye støtte og opplæring i de faglige diskursene for å oppnå gode resultater.

Når man vet at mye av sosiale forskjeller i skolen skyldes elevenes forforståelse, kan dette danne grunnlaget for å forstå hvordan ulikhetene kan utjevnes. Fagdiskurser, som hverdagspråket, må tilegnes (Gee, 2015). Dette gjøres gjennom aktiv deltakelse i sosiale settinger sammen med noen som har mestret diskursen. Med dette for øye, er det nyttig å se på lærernes praksiser i klasserommet. Legger de til rette for at fagdiskursene skal tilegnes, eller fokuserer de på målrettet læring av kompetanse og ferdigheter?

Dette er en empirisk undersøkelse som bygger på klasseromsdata. Dataene er hentet fra norskundervisning på ungdomsskoletrinnet på tre ulike skoler. Oppgaven undersøker undervisningssituasjoner i norskfaget og hvordan lærerens sosiale praksiser legger til rette for tilegning eller læring. Jeg tar for meg problemstillingen *hvordan kan tre norsklæreres litteraturundervisning forstås gjennom begrepsparet tilegning og læring?*

Skillet mellom tilegning og læring har jeg hentet fra Gee (2015). Tilegning er en ofte ubevisst prosess som skjer i meningsfulle kontekster og gjennom sosiale praksiser. Læring, på den andre siden handler om forklaringer og analyser, og trigger bevisst refleksjon. Gees diskursteori vil være sentral i oppgaven. Han skiller mellom flere typer diskurser som har sine egne uskrevede regler for språkbruk, holdninger og væremåte. Han beskriver to hovedkategorier av diskurser; primærdiskurser, som er den første sosialiseringen, og

¹ «Det at språklige tegn trekkes inn i forholdet mellom stimulering og handling, kalles mediering» (Imsen, 2005, s. 257).

sekundærdiskurser, som består av å forholde seg til en annen forståelse av virkeligheten. Skolen handler om å få tilgang til sekundærdiskurser, og Gee hevder at dette bare kan skje gjennom tilegning. Først når elevene er «inne i» diskursen, kan de få eksplisitt undervisning om diskursen.

Jeg har observert tre lærere i fire norsktimer. Oppgaven bygger hovedsakelig på observasjonsdataene, men også på intervjuer med lærerne. Den sosiale praksisen jeg undersøker er helklassesamtaler i litteraturundervisning. Jeg har undersøkt i hvilken grad tolkningsdiskursen trigges i litteratursamtalene. Denne analysen har handlet om hvordan lærerne formulerer spørsmål til teksten og hvordan de fulgte opp elevinnspill med tanke på tilegning/læring.

1.1 Avgrensninger

I analysen av datamaterialet er det noen rammefaktorer jeg ikke har tatt hensyn til. For det første var det flere sosiale praksiser i undervisningen, men jeg har valgt bare å fokusere på helklassesamtalen. Det er fordi dette var den mest fremtredende sosiale praksisen i materialet. Det kan hende jeg hadde fått et mer nyansert bilde på undervisningen ved å undersøke de andre sosiale praksisene. Det var for eksempel tilfeller der elevene jobbet i grupper. Da kunne det vært interessant å undersøke hvordan tolkningsdiskursen ble trigget når elevene samarbeidet. Jeg valgte å ikke fokusere på sosiale praksiser der elevene jobbet sammen fordi jeg ville fokusere på lærerens diskursive praksiser. Å undersøke elevenes sosiale praksiser ville tatt fokuset vekk fra problemstillingen.

For det andre har jeg ikke tatt høyde for sammensetningen av minoritets elever og etniske norske elever i klassene. Denne sammensetningen kan ha hatt betydning for hvordan lærerne underviste. Dersom det var en eller flere elever i klassen som ikke snakket så godt norsk, kan dette ha vært en grunn til at lærerne fokuserte på begreper i undervisningen.

For det tredje har jeg ikke betraktet elevenes faglige nivå. Dette kan også tenkes å ha påvirket lærerens undervisning betydelig. Samtidig må en forvente at det var faglige forskjeller mellom elevene i hver klasse. Denne forskjellen har ikke blitt et tema fordi dette ikke var fremtredende i de timene som ble observert. Derimot kan det tenkes at dette valget har påvirket hvordan funnene fremstilles.

1.2 Tidligere forskning i Norge

For å sette oppgaven inn i en videre kontekst, vil jeg kort gjengi noe norsk forskning på diskursive forskjeller blant elever. Vi vet en del om hvorfor noen elever lykkes i skolen mens andre ikke gjør det. Nergård og Penne (2016) skriver i *Fagene oppløses i framtidens skole* at elevenes forforståelse og medierende språk har mye å si for skoleresultatene deres. De viser til at når flinke elever skal beskrive sin læring og forståelse av fagene tar de i bruk fagets uttrykksmåter og tenkemåter, altså fagdiskursene. De svake elevene, derimot, redegjør for denne forståelsen gjennom hverdagsspråket sitt. Nergård og Penne (2016) skriver at «kontekstbevisstheten og den kontekstuelle tilpassing av det medierende språket er den viktigste forskjellen mellom svake og sterke elever i skolen» (ibid. s. 123). Penne og Nergård har dermed et diskursivt perspektiv på læring. Forskere som har dette perspektivet har hatt som mål å si noe om hva de faglige ulikhetene mellom elevene består i.

I norskfaget er det blant annet to forskere som har undersøkt elevenes diskurser i norskfaget. I Dag Skarsteins doktorgradsavhandling (2013) undersøkte han videregåendeelevers diskurs rundt fiksjonelle tekster som de hadde lest på skolen. Det viktigste funnet i avhandlingen var at de store forskjellene mellom elevene kan trekkes opp mot metaspråket deres. Elever som var inne i skolediskursene snakket med en distanse til tekstene. De svakere elevene brukte derimot primærdiskursen når de snakket om disse tekstene. Det slående ved avhandlingen er hvor få elever som husket tekster de hadde lest tidligere på skolen.

Penne (2006) undersøkte også elevenes diskursive forskjeller på ungdomsskolen. Hun fulgte Noen klasser på videregående skole og ungdomsskolen der hun observerte flere norsktimer og gjennomførte intervjuer med elevene. En del av denne studien er gjengitt i *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (2014). Her tar Penne (2014a) opp de tydelige diskursive forskjellene mellom elevene på ungdomsskoletrinnet. Disse forskjellene var mer betydningsfulle enn ulikhetene mellom etnisk norske elever og minoritetsspråklige elever. Den ene klassen, på Drabantbyskolen, tolket og vurderte verden i stor grad ut fra deres hverdagsspråk. De var blant annet opptatt av å ha det bra på skolen, og hadde ikke noe nært forhold til skolens verdisystemer. På motsatt side stod klassen på Byskolen, som i mye større grad anså skolen som et middel mot en bra fremtid. Mye av det som foregikk i norskfaget ga disse elevene mening og motivasjon. Elevene på Byskolen knyttet trivsel på skolen opp mot skolens institusjonelle mål. Det studien altså viser er elevene som oppnådde gode karakterer på skolen hadde en metaspråklig bevisst om læring og at de var innenfor fagdiskursene. Med andre ord var de klar over hva som krevdes for å gjøre det bra på skolen.

Dette perspektivet går også igjen i Kleve og Penne (2016), der de undersøkte hvordan videregående elever uttrykker sin læring innenfor norsk og matematikk. De intervjuet flere elever, og det de fortalte avslørte at elevene i ulik grad var inkludert i fagdiskursene. Flinker elever beskrev deres læring i faget ved hjelp av fagspråket, de uttrykte faglig forståelse og metabevissthet (det vil si kunnskap og bevissthet om egne tankeprosesser). De svake elevene manglet derimot disse faktorene i sine beskrivelser. Dette viser at elevenes deltakelse i fagdiskursen er en viktig komponent i elevenes læringen i faget. Kleve og Penne konkluderer med at de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet kan være en hindring for læring for elever som ikke er en del av fagenes ulike diskurser.

Hovedvekten at forskning som nå har blitt presentert har fokusert på elevperspektivet. I denne oppgaven vil jeg rette fokuset mot lærerens praksis. Jeg har lagt spesielt vekt på norskfagets litteraturundervisning, for å undersøke lærerpraksisen i et diskursivt perspektiv i litteratursamtalen.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler. I kapittel 2 tar jeg for meg relevant teori som kan belyse problemstillingen. Oppgaven bygger på et sosialkonstruktivistisk perspektiv med hovedvekt på Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Denne teorien knytter jeg opp mot James Paul Gees diskursteori som også vektlegger at læring skjer gjennom sosial praksis. Deretter tar jeg for meg hermeneutikk som filosofi og metode. Jeg tar utgangspunkt i at hermeneutikken er et av norskfagets grunnleggende diskurser, siden faget i stor grad handler om å skape mening i tekst. I slutten av teorikapitlet tar jeg for meg teori og forskning på litteraturundervisning og muntlighet i skolen. Gjennom disse perspektivene utvikler jeg min forståelse for klasseromspraksisene jeg undersøker i analysen.

Kapittel 3 er oppgavens metodiske del. Her tar jeg for meg de metodiske valgene jeg tok både før og etter datainnsamlingen. Jeg presenterer også utvalget, som består av tre lærere på tre ulike skoler i Oslo og Akershus. Deretter beskriver jeg hvordan jeg gjennomførte observasjonene og intervjuene.

Funn og analyse kommer i kapittel 4. Her tar jeg for meg helklassesamtalen som en sosial praksis. Først beskriver jeg hvordan lærerne formulerer initiativ og hvordan de følger opp elevsvar i helklassesamtalen. Etterpå går jeg inn på lærerens monologer, nærmere bestemt hva

slags funksjon de har i helklassesamtalen. Gjennom hele kapittelet ser jeg på om lærerne vektlegger tilegning eller læring.

Drøftingen av funnene kommer i kapittel 5 og jeg ser funnene i lys av teorien. Jeg sammenlikner to av lærernes undervisning fordi de har likt utgangspunkt for litteratursamtalen, men ulike sosiale praksiser. Deretter tar jeg for meg den siste læreren fordi undervisningen hennes skiller seg sterkt fra de andres undervisning.

I kapittel 6 sammenstiller jeg funnene og besvarer problemstillingen. Jeg vektlegger at det ikke er mulig å generalisere funnene fordi utvalget og datamaterialet er begrenset. Derimot vektlegger jeg at funnene beskriver ulike undervisningssituasjoner som kan indikere hva som skal til for at elever seg tilegne seg tolkningsdiskursen. Avslutningsvis kommer jeg med forslag til videre forskning der jeg etterspør flere studier på læreres diskursive praksis og hvordan dette kan ha konsekvenser for elevenes læring.

2 TEORI

2.1 Vygotskys teorier om språk og læring

For å fremstille Vygotskys teorier omkring språk og læring, har jeg hentet mye fra *Tenkning og tale* (1986). Dette var den siste boken han skrev der han forsøkte å sammenstille sin viktigste forskning. Språket spilte en sentral rolle i Vygotskys teorier om læring. Språkbruk og tenkning utgjør en enhet som ikke kan skilles fra hverandre (Vygotsky, 1986). Han brukte begrepet «mediert aktivitet» om det dialektiske forholdet mellom tanker og språk (ibid. s. 9). Med det hevdet han at mennesker kan bruke språket til å reflektere over hvordan en aktivitet kan utføres. En aktivitet kan være mediert på to ulike måter. Den kan medieres ved bruk av redskap, slik at man tilegner seg den aktiviteten redskapet er ment til å brukes i. En aktivitet kan også medieres gjennom bruk av tegn og symboler, og på denne måten kan språkbruken formidle aktiviteten (ibid. s.9-10).

Vygotsky beskrev utviklingen av tanker som en bevegelsesprosess fra det ytre til det indre. Han mente at den ytre talen er et uttrykk for tanker og læring (Vygotsky, 1986), selv om det ikke er fullstendig mulig å «oversette» ens indre tanker til ord (Postholm, 2008). På samme tid som den ytre talen uttrykker tanker, mente Vygotsky også at språket kan forklare utviklingen av tankeprosesser. Språket er altså et medierende verktøy i denne prosessen.

Videre vektla Vygotsky at læring skjer i et sosialt felleskap. Hans teorier kan av den grunn plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv. Innenfor konstruktivismen er det mennesker selv som konstruerer mening gjennom aktiv deltakelse. Det sosiale perspektivet legger til at læring skjer i en sosial og kulturell kontekst (Woolfol, 2004). Vygotskys læringsteori blir ofte beskrevet som sosiokulturell fordi han vektlegger sosiale interaksjoner og kultur i læring.

Han illustrerer den sosiale konteksten læring foregår i med begrepet «den nærmeste utviklingssonen». Dette begrepet forklarer forholdet mellom et barns faktiske utviklingszone og dets potensielle utviklingszone. Den faktiske utviklingssonen er uttrykk for det barnet kan klare på egenhånd, mens den potensielle utviklingssonen uttrykker hva barnet kan klare sammen med en lærer eller en mer kompetent medelev. Dermed mente Vygotsky at barnets utvikling er avhengig av dets samarbeidsevne og kommunikasjonsevne (Vygotsky, 1986). Dette understreker språkets betydning for læring fordi kommunikasjon er avhengig av språk for å kunne finne sted.

Slikt sett knytter læring i Vygotskys forstand seg til dialog. Gjennom å bruke språket til å kommunisere får eleven nye innsikter. Dette er et viktig poeng i samtaler i klasserommet. Gjennom å bruke språket til å kommunisere med læreren og medelever, kan eleven bygge videre på eksisterende kunnskap og følgelig oppnå ny kunnskap. Samtidig har eleven mulighet til å dele kunnskapen han eller hun allerede sitter på med resten av klassen.

Knytter man dette opp mot litterære samtaler, betyr dette at eleven kan dele sin leseopplevelse, samtidig som eleven utvider sin forståelse av teksten når han eller hun deltar i samtalen med andre. Å snakke om litteratur er noe de fleste elever vil ha erfaring med, men Laila Aase (2005) hevder at litterære samtaler i skolen er en egen sjanger, og definerer det slik: «klassemøter som uttrykker leseerfaringer, og som har som foremål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene» (ibid. s. 106). Hun knytter litteratursamtaler opp mot sosiokulturell læringsteori fordi den forutsetter samhandling med andre. For å få tilgang til denne sjangeren, må elevene delta i samtaler om tekst med en person som er kjent med sjangeren, for eksempel læreren. Slik kan eleven tilegne seg den norskfaglige måten å snakke om tekst på. Ved å bygge videre på elevenes tidligere erfaringer med å snakke om litteratur, kan læreren veilede elevene inn i den litterære samtalen som sjanger. I denne oppgaven undersøker jeg opplæring gjennom den litterære samtalen.

2.2 Diskurs

Over har jeg vist hvordan språk har betydning for læring ifølge Vygotsky. I det følgende vil jeg se på teorier om hvordan mening skapes gjennom språket. Som nevnt i innledningen, tar jeg utgangspunkt i Gees diskursbegrep. Jeg skal først se på diskursbegrepet fra elevperspektivet, for så å komme inn på hvilke implikasjoner et slikt perspektiv har for lærerens klasseromspraksis.

Et viktig poeng innenfor moderne filosofi er at språket beskriver tenking og bevissthet. En kan av den grunn ikke skille språk og tanke fra hverandre (Bondevik & Bostad, 2003). Dette er også et poeng hos Vygotsky. Ludwig Wittgenstein knyttet mening direkte til språkbruk. Han mente at språkets mening først og fremst er forbundet med ordene vi bruker i en gitt situasjon (Bondevik & Bostad, 2003). Dette kan knyttes opp mot diskursbegrepet. Hver har sitt sett med regler som må følges for å være «i» diskursen.

Diskurs handler om å se på språkbruk og hvordan mening skapes gjennom språket. Felles for de fleste tilnærmingene til diskurs, er å anse mening som et produkt av sosial praksis

(Angermuller, Maingueneau & Wodak, 2014). Dette stemmer for diskursteorien Gee står for, men han anser diskurs som noe mer enn språkbruk alene. Han skiller mellom to ulike betydninger av diskursbegrepet: diskurs og diskurs (med stor D)² (Gee, 2005). Den første handler enkelt om hvordan språket brukes og meningen i språket. Den andre formen, diskurs, kan beskrives som en sosial praksis der både språk, handling og ideologi er med på å skape diskursen. Gee knytter også diskurs tett opp identitet, men dette vil ikke bli et tema i oppgaven. Skarstein (2013) og Penne (2008) omtaler Gees diskursbegrep som et meningsnettverk. Det betyr at «Diskursen formidler både budskapet og samtidig inkludering i en sosial gruppes verdisystem» (Penne, 2008, s. 114). Det er snakk om ulike verdier, holdninger og sosial identitet man må ha for å være innenfor eller utenfor en sosial gruppe «The key to Discourse is «recognition»», skriver Gee (2005, s. 27). Med det mener at han at dersom man skal være en suksessfull deltaker i en diskurs, må handle på rett måte og si de rette tingene slik at andre gjenkjenner deg som en deltaker i diskursen. I tillegg må man også gjenkjenne andre som deltakere i diskursen. Med andre ord må man bli kjent med diskursenes diskursive mønstre. Det er dette som fører til læring. I skolesammenheng innebærer læring av fagdiskurser at elevene lærer å gjenkjenne fagets tenkemåter, tekster og uttrykksmåter. Dersom elevene ikke gjenkjenner fagdiskursen kan de heller ikke ta del i den.

2.2.1 Primærdiskurser, sekundærdiskurser og literacy

Gee skiller mellom primærdiskurser og sekundærdiskurser. Kleve og Penne (2012, s. 3) skriver at «elevene kommer til skolen med ulik forforståelse i forhold til skolens handlinger og mål, ulike vaner, ulike erfaringer med bøker, med lesing, med regning, ulik affinitet til bokstaver og tall.» Det er dette som kalles primærdiskurser. De hører til hverdagspråket, og er den første sosialiseringen (Gee, 2015). De kjennetegnes av at de er subjektive og preget av følelser og vektlegger narrative fremstillingsmåter. Dens hovedfunksjon er å skape relasjoner mellom mennesker.

Sekundærdiskursene handler om å forholde seg til andre personer og deres tanker.

Sekundærdiskursene tilegnes først og fremst på skolen. Disse diskursene involverer språkbruk, tenkemåter, verdisystemer og oppførsel som er annerledes enn primærdiskursene. (Gee, 2015, s. 194). Felles for alle sekundærdiskursene er at de involverer interaksjon med personer man enten ikke er «intime» med, eller personer man har en formell relasjon til (Gee,

² Når jeg bruker «diskurs» i resten av oppgaven, refererer jeg til diskurs (med stor D).

2015). I skolesammenheng vil elevene møte flere sekundærdiskurser fordi hvert fag har sine måter å tenke på, uttrykke seg og hvert sitt faginnhold.

Dette skillet mellom primærdiskurser og sekundærdiskurser kan forklare noen av ulikhetene i skolen. Penne (2014a) ser en sammenheng mellom elevenes skolerresultat og deres identitet knyttet til skolen og ulikheter i elevenes primærdiskurser. For å gjøre det bra på skolen må elevene tilegne seg sekundærdiskursene. For noen elever vil det være lettere å tilegne seg metabevissthet om sekundærdiskursene og ulike språksituasjoner, fordi hverdagsdiskursene deres har innslag av sekundærdiskurser (Penne, 2014a, s. 36). Gee (2015) kaller dette for «early borrowing»: «Early borrowing is used as a way to facilitate children's later success in valued secondary Discourses» (ibid. s.175). Elever som mangler de medierende verktøyene for å utvide og utvikle forståelse, kan oppleve at hverdagsdiskursen deres motvirker læring på skolen (Penne, 2014a, s. 78). På grunn av dette blir det viktig å innlemme elever i fagdiskursen, for å unngå at de faller utenfor. Med andre ord er elevene nødt til å utvikle et metaperspektiv på fagdiskursene for å lære, fordi hverdagsspråket deres ikke er tilstrekkelig. En del av norskfagets diskurser handler om å snakke om tekst, noe mange av elevene vil være vant med hjemmefra dersom de har blitt lest for. Det kan derfor være lett å tenke at norskfagets diskurser ligger tett opp mot elevenes primærdiskurser. Men å snakke om tekster i norskfaget, handler ikke bare om å gjenfortelle, men handler også om å tolke og forholde seg kritisk til tekster. For noen elever kan det kanskje være utfordrende å jobbe med tekst på denne måten. Dette er noe de må tilegne seg. Andre elever kan derimot få mye «gratis» fra sine primærdiskurser fordi deres tenkemåter allerede ligner på fagenes diskurser.

For Gee handler utviklingen av literacy-kompetanse om å få tilgang til sekundærdiskursene. Å oppnå literacy-kompetanse hos Gee blir noe annet enn definisjonen Kunnskapsløftet legger til grunn. Her har man tatt i bruk Unescos definisjon av literacy:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society. (Unesco 2005, s. 21, gjengitt i Fjørtoft, 2014, s. 72).

Unesco vektlegger at literacy-kompetanse er nødvendig for å kunne delta i samfunnet. Å ha literacy-kompetanse handler både om å kunne lese og forstå ulike tekster i ulike sammenhenger og å kunne uttrykke seg skriftlig med et bestemt formål, tilpasset situasjonen. Unescos definisjon går ut på at man gjennom å kunne lese og skrive og å kunne tilpasse disse ferdighetene til kommunikasjonssituasjonen, skal bli skriftkyndig. Gee, på den andre siden

hevder at literacy-kompetanse dreier seg mer enn ferdigheter. Det handler også om å skape mening med teksten. Man må utvikle et metaperspektiv på ulike diskurser.

Gee, på den andre siden, mener at å utvikle literacy er å få tilgang til sekundærdiskursene (Gee, 2015). Elevenes metaspråkskompetanse har følgelig betydning for elevenes lesning av litterære tekster. Slikt sett er det snakk om at man må få tilgang til flere type literacies (Fjørtoft, 2014), fordi det finnes flere ulike sekundærdiskurser (Gee, 2015). Med andre ord er en del av elevenes literacykompetanse å bli bevisst på forskjellene mellom fagdiskursene (Gee, 2015). Hvert fag har sin måte å tenke på og sine teksttradisjoner, noe som betyr at for at elevene skal utvikle literacykompetanse i Gees forstand, må de lære å tenke og produsere tekster som fagtradisjonen krever. For å illustrere dette kan man se på hva «generalisering» betyr innenfor matematikk og norskfaget. I matematikk er generaliseringer nødvendige, fordi de uttrykker regler, for eksempel at to pluss to blir fire. Dette vil gjelde i alle situasjoner. I norskfaget er derimot generaliseringer noe man gjerne vil unngå, fordi mye av kunnskapsgrunnet i norsk ikke kan generaliseres til alle situasjoner. Hvis man bruker grammatikk som eksempel, kan man se at selv regler for bøyning av regelrette verb ikke kan generaliseres til å gjelde alle norske verb fordi noen verb ikke følger det regelrette mønsteret.

Skolens oppgave blir å hjelpe elevene med å forstå disse forskjellene og slik tilegne seg sekundærdiskurser. Dette innebærer å gi elevene opplæring i de grunnleggende ferdighetene slik at de lærer å forstå kommunikasjonssituasjonen de befinner seg i, for så å tilpasse lese- og skrivestrategier til konteksten. Gjennom å forholde seg kritisk til tekster, diskutere med andre om mening og bygge opp argumentasjon, utvikler elevene seg til å bli selvstendig tenkende mennesker (Fjørtoft, 2014, s. 74). Elevene må altså lære seg flere ulike sekundærdiskurser. En del av elevenes læring handler om å få tilgang til disse diskursene. For å gjøre det bra i et fag må man ha en direkte eller indirekte forståelse av fagspråket, fagets arbeidsmåte og fagets tekster.

Det er først når elevene har tilegnet seg nok av diskursen, at de får utbytte av eksplisitt undervisning om diskurs. (Gee, 2015) trekker frem at det er slik elevene utvikler metakunnskap:

In our definition of learning we are concerned with what usually or prototypically counts as «teaching» in our culture. This involves breaking down what is to be taught into its analytical bits and getting learners to learn it in such a way that they can «talk about», «describe» and «explain» it. That is, the learner is meant to have «meta-knowledge» about what is learned and to be able to engage in «meta-talk» about it. (Gee, 2015, s. 191)

For at undervisningen skal føre til læring for elevene, må læreren ta i bruk forklaringer og analyser som bryter opp læringsmaterialet i analytiske enheter og som sammenstiller ulike diskurser og deres praksiser med hverandre. Ifølge Gee er det slik undervisningen fører til at elevene utvikler metakunnskap.

2.2.2 Syntagmatisk og paradigmatiske tenkemåte

Bruner (1986) sine to tenkemåter – den syntagmatiske og den paradigmatiske tenkemåten – kan brukes for å forstå forskjellen mellom skolen fagdiskurser. Akkurat som Gee, er han kognitivt og sosiokulturelt orientert. I *Actual minds, possible words* (1986) legger Bruner særlig vekt på den syntagmatiske tenkemåten, fordi han mener den er minst forstått.

Syntagmatisk tenkemåte kan knyttes til primærdiskurser. Den kjennetegnes av lineær tenking og tidsforståelse, at den er subjektiv og viktig for utvikling av empati (Penne, 2010, s. 130). Dette er den grunnleggende tenkemåten for noen av de litterære tekstene i norskfaget, for eksempel noveller og romaner. Den paradigmatiske knyttes mer til abstrakt og vitenskapelig tenkemåte. Den kjennetegnes av at den overgår tid, den er metakognitiv, prøver å være mest mulig objektiv. Den kan dermed knyttes til sekundærdiskurser.

I møtet med litterære tekster, trenger elevene begge tenkemåtene, ifølge Penne (2010). Hun vektlegger at elevene må utfordre og videreutvikle dem (Penne, 2010, s. 131). Gjennom den syntagmatiske tenkemåten retter leseren oppmerksomhet mot sine egne opplevelser av teksten. Når man skal tolke teksten, må leseren bevege seg inn i den paradigmatiske tenkemåten. Samtidig kan ikke tolkning i norskfaget bli helt lik den paradigmatiske tenkemåten fordi man gjennom teksttolkning ikke kan komme frem til generelle forklaringer. Læringen i norskfaget handler om å gjøre den syntagmatiske tenkemåten mer paradigmatiske, systematisk og prinsipiell. Dette kan elevene oppnå gjennom samtaler rundt litterære tekster fordi de elevene må gå inn i tekstene og finne årsaksforklaringer innad i tekstens forestillingsverden (Penne, 2010). Samtidig påpeker Penne (2001) at den paradigmatiske tenkemåten gir elevene mulighet til å se seg selv utenfra og vurdere oss selv. Dette kan kalles refleksiv identitet. «Refleksiv bevissthet forutsetter et språk på et visst abstraksjonsnivå» (Penne, 2001, s. 80). Det er først og fremst på skolen elevene utvikler dette språket (Penne, 2001).

2.3 Tilegning og læring

Hvordan skal elevene så komme innenfor skolens diskurser? For å forstå det, må en skille mellom tilegning og læring. Dette skillet blir viktig for oppgavens fokus på lærerens praksis. Gee (2015, s. 189) beskriver skillet slik:

Acquisition is a process of acquiring something (usually subconsciously) by exposure to models, a process of trial and error, and practice within social groups, without formal teaching. It happens in natural settings that are meaningful and functional in the sense that acquirers know that they need to acquire the thing they are exposed to in order to function and they, in fact, want to so function. This is how people come to control their first language.

Learning is a process that involves conscious knowledge gained through teaching (though not necessarily from someone officially designated a teacher) or through certain life experiences that trigger conscious reflection. This teaching or reflection involves explanation and analysis – that is, breaking down the thing to be learned into its analytical parts. It inherently involves attaining, along with the matter being taught, some degree of meta-knowledge about the matter.

Tilegning er altså ofte en ubevisst prosess som skjer gjennom modellering, prøving og feiling og interaksjoner i sosiale grupper. Tilegning krever med andre ord aktiv deltakelse av elevene. Læring er derimot en bevisst prosess som trigger bevisst refleksjon og det som skal læres deles opp i analytiske deler. Diskurser blir først og fremst tilegnet. Det betyr at dersom elevene skal komme innenfor fagdiskursene, må dette skje gjennom sosial interaksjon sammen med en som er innenfor diskursen, for eksempel en lærer.

Disse to prosessene kan derimot ikke skilles helt uproblematisk. Gee (2015) beskriver det som et kontinuum der læring kan inneholde tilegning og tilegning kan involvere læring. Fordeler og ulemper ved tilegning og læring kan oppsummeres slik: «we are better at performing what we acquire, but we consciously know more about what we have learned (Gee, 2015, s. 190). Det betyr at vi er bedre til å utføre det vi har tilegnet, mens vi har mer bevissthet om det vi har lært. Dette viser også at tilegning og læring er nært knyttet opp mot hverandre, og det er viktig med begge deler i undervisningen. Når det gjelder diskurser er derimot tilegning viktigst – diskurser blir mestret gjennom deltakelse i sosiale praksiser og støttende interaksjoner med noen som allerede har mestret diskursen.

Selv om metakunnskap stort sett oppnås gjennom læring, er metakunnskap om diskurser også mulig gjennom tilegning. Dette kan skje når man kommer over en situasjon som trigger refleksjon.

(...) when we come across a situation where we are unable to accommodate or adapt, we become consciously aware of what we are trying to do or are being called upon to do. (Vygotsky 1987, s. 167-241, gjengitt i Gee, 2015, s. 192).

Dette trigger refleksjon fordi man blir oppmerksom på hva vi forsøker å gjøre eller hva som forventes at vi skal gjøre. Gee poengterer således at elever kan og burde utvikle

metakunnskap ved å oppdage hvordan diskurser de allerede mestrer er relatert til de man forsøker å tilegne seg, og hvordan de nye diskursene er relatert til selvet og samfunnet (Gee, 2015, s. 192).

Man lærer for eksempel språk først gjennom tilegning. Ved å delta i interaksjoner med andre mennesker og omgivelsene, utvikler barn etter hvert en bedre forståelse av begreper og konsepter. Når barnet blir eldre og begynner på skolen, rettes oppmerksomheten mot reglene bak det språket barnet allerede har tilgang til. Når barnet lærer norsk grammatikk er dette en bevisst prosess, og det er gjennom denne bevisste prosessen at metaspråklig bevissthet og metakognisjon utvikles. For at læring skal finne sted, må barnet møte på utfordringer som er litt mer krevende enn det de klarer på egenhånd. Derimot ser man at det som tilegnes er lettere tilgjengelig enn det man har lært. I undervisningen er det derfor nødvendig både med læring og tilegning.

Poenget mitt her er at eksplisitt læring av diskurs har liten effekt for elevene før de har en form for bevissthet rundt diskursive forskjeller og bevissthet om at de må endre språket sitt i samsvar med konteksten. Skarstein (2013) sin doktorgradsavhandling viser nettopp at mange elever ikke har en slik bevissthet. Det kan således være snakk om et literacy-problem for mange elever i skolen.

2.4 Hermeneutikk

Hermeneutikk kan knyttes opp mot diskurs fordi hermeneutikk også handler om meningsanalyse. Både språk og handling er gjenstand for fortolkning, og kan knyttes sammen gjennom begrepet «mening» (Krogh, 2014). Meningen er skjult og abstrakt, og må fortolkes.

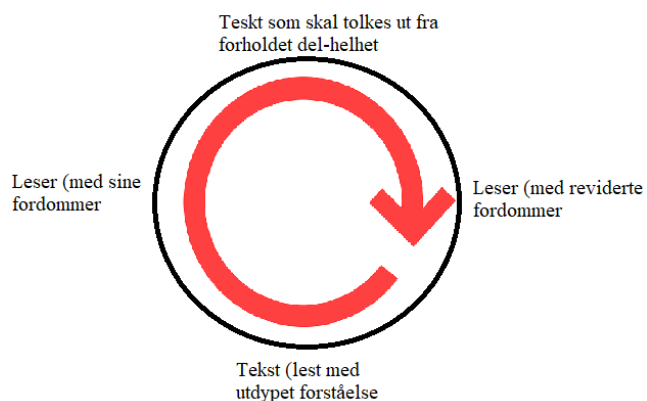
Hermeneutikken har forandret seg mye, fra først å være opptatt av å forstå hellige tekster, for så å fokusere på språkbruk, til man i den senere tiden har begynt å studere både språkbruk og handling i sammenheng som meningsbærende enheter (Bondevik & Bostad, 2003; Krogh, 2014). Jeg har ikke tenkt å gå detaljert inn i hermeneutikkens historie, men denne utviklingen viser at mennesker har hatt en interesse for språkets og handlingens skjulte meninger i lang tid (Krogh, 2014).

Et viktig premiss i hermeneutikken er at man alltid forstår tekster ut ifra konteksten. En forsker går inn i et forskningsfelt med en viss *førforståelse* av fenomenet som skal studeres. Denne førforståelsen består av vage oppfatninger som enten blir bekreftet eller avkreftet når

man studerer fenomenet nærmere. Førforståelsen er kompleks, den består blant annet av språk, trosoppfatninger, kulturelle forhold, sosiale normer og personlige erfaringer (Bondevik & Bostad, 2003, s. 293). Gadamer kalte førforståelser for fordommer. I denne sammenhengen er ikke begrepet negativt ladet, men henviser til at man alltid vil ha en oppfatning av et fenomen på forhånd, uavhengig av om disse er bevisste eller ikke, eller positive eller negative (Bondevik & Bostad, 2003, s. 293). Til sammen utgjør alle våre fordommer det Gadamer kalte for forståelseshorisonter (Krogh, 2014). Den er både skapt ut fra kulturen man lever i, og er derfor felles med andre personer i kulturen, og den er knyttet til personlige forhold, som gjør den subjektiv. Selv om våre fordommer går inn i forståelseshorisonten, er det viktig å skille mellom forståelseshorisont og førforståelse. Førforståelsen retter seg mot det man konkret forholder seg til her og nå, mens forståelseshorisonten er summen av alle fordommer og holdninger. Helt enkelt kan man si at førforståelse er mer eller mindre bevisst, men forståelseshorisonten er ubevisst (Bondevik & Bostad, 2003, s. 294).

Den hermeneutiske sirkelen illustrerer tolkningsprosessen. Den ble først introdusert av

Friedrich Ast i 1808. Den illustrerer forholdet mellom delene og helheten i tekst, og beskriver at delene må forstås for å kunne forstå helheten (Krogh, 2014). Senere har Gadamer videreutviklet den hermeneutiske sirkelen. I Gadamers hermeneutiske sirkel er leseren også trukket inn. Sirkel illustrerer altså at vår forståelse av en tekst er påvirket av våre fordommer og førforståelser (Krogh, 2014).



Figur 1: Den hermeneutiske sirkelen

Innenfor den tradisjonelle hermeneutikken var idealet å komme frem til objektive fortolkninger. Gadamer avviste dette, og mente det var umulig å legge forståelseshorisonten vår helt vekk. Fortolkerens forståelse er nemlig avhengig av konteksten han eller hun befinner seg i. Videre hevdet Gadamer at når man fortolker en tekst, testes også våre fordommer og forventinger mot teksten (Bondevik & Bostad, 2003). Det må skje en horisontsammensmeltning. Det betyr at tekstens meningshorisont utvider leserens meningshorisont. Dette er ifølge Gadamer forutsetningen for forståelse. Gadamer opererer med en holistisk tilnærming til hermeneutikk; det viktigste er sammenhengen mellom

helheten og delene, og at helheten ikke kan reduseres til enkeltdeler eller omvendt (Bondevik & Bostad, 2003, s. 300).

2.4.1 En hermeneutisk diskurs i norskfaget

Av dette kan man si at hermeneutikk er den grunnleggende diskursen for litterær kompetanse. I tillegg er den knyttet til tolkning av hverdags situasjoner, som gir mulighet til å forstå hverdagshendelser i lys av sine kontekster. Samtidig utvikler den et refleksivt språk (Penne) som kan brukes til å forstå seg selv med analytisk avstand.

Hermeneutikk er relevant for denne oppgaven fordi hermeneutisk tenkemåte er spesielt sentralt i norskfaget. En stor del av faget handler blant annet om å tolke ulike tekster, både fiksjonelle og sakprosaiske. For å kunne forstå en tekst må man også forstå enkeltdelene i teksten. Ifølge Penne (2012) kan lesing av litteratur kobles til den hermeneutiske sirkelen. For at elevene skal kunne tolke en litterær tekst, må de ha tilgang til konteksten. Det handler om å tolke og forstå fiktive kontekster som er skapt gjennom narrative strukturer (ibid. s. 164). Dessuten er det et poeng at elevene skal kunne gjøre rede for deres forståelse av en tekst. De skal kunne konfrontere sine førforståelser, og på den måten utvide meningshorisonten sin. Det er dermed ikke sagt at elevene skal ha en innføring i hermeneutisk tenkemåte, fordi det ville vært et forsøk på å lære dem hermeneutisk diskurs. Likevel er den hermeneutiske diskursen læreren bør legge til grunn i litteraturundervisningen, slik at elevene tilegner en slik tilnærming til tekstarbeid.

2.5 Litteraturundervisning i norskfaget

Det er viktig å være bevisst på at litterære samtaler skiller seg fra den dagligdagse samtalen om tekst. Tidligere skrev jeg at Laila Aase (2005) definerer litteratursamtalen som en egen sjanger. Den skiller seg fra hverdags samtalen gjennom at den har et formål og at den er isenesatt (Aase, 2005). I tillegg gir litteratursamtaler i skolen mulighet til å delta i et tolkningsfellesskap. På den måten knytter Aase litteratursamtaler til en sosiokulturell læringsteori fordi den forutsetter samhandling med andre. Hun forklarer det med at siden kunnskapen blant elevene er spredt, kan de mestre mer sammen enn alene. Samtidig er den litterære samtalen en hermeneutisk prosess. Et mål ved litteraturundervisningen bør være å utvikle oppmerksomme lesere (Skarðhamar, 2011, s. 74), noe som innebærer at en først ser på detaljene i teksten, for så å sette dem sammen til en helhet til slutt (Skarðhamar, 2011).

Lærerens rolle i litteraturundervisningen er som ekspert på lesing og som leder av samtalen. Dette betyr at læreren har ansvaret for å sette samtalen i gang og å sikre kvaliteten på den slik at den fungerer som læring (Aase, 2005, s. 116-117). Med andre ord, er det lærerens oppgave å påse at elevene blir inkludert i tolkningsdiskursen. Dette innebærer at de stiller åpne spørsmål som har flere mulige svar, og at de lar elevene fortelle om sine tolkninger. Det er likevel rom for lærerens tolkninger, som en form for modellering. Læreren er modell og introduserer og bruker litterære begreper (Aase, 2005).

Ifølge Aase (2005) er en del av lærernes rolle å gi elevene lesestrategier som de kan bruke til å tolke en tekst. Roe (2014) illustrerer hvordan opplæringen i lesestrategier kan foregå. Hun presenterer Duke og Pearsons modell som vektlegger at læreren skal modellere lesestrategiene. Slik modellering foregår i fem trinn. Disse trinnene legger vekt på tilegning av strategien, men begynner med læring. De fem trinnene er som følger

1. Læreren beskriver og forklarer nøye for elevene
2. Læreren modellerer strategien for elevene
3. Læreren og eleven samarbeider om praktiseringen av strategien
4. Elevene praktiserer i grupper under veiledning
5. Selvstendig bruk av strategien

(Roe, 2014, s. 117)

Den litterære samtalen handler derimot ikke bare om å kunne litterære begreper, men handler også om at elevene skal utvikle et metaspråklig perspektiv for å kunne se verden gjennom andres øyne (Penne, 2010, s. 128). Slik knytter Penne den litterære samtalen opp mot sekundærdiskurser. Som nevnt, handler sekundærdiskurser om å få innsikt i andre oppfatninger av verden.

Skarðhamar (2011) vektlegger at refleksjonsspørsmålene er den viktigste delen av en litterær samtale. «Målet er å trene elevene i å lese oppmerksomt og å beskrive og forklare de fiktive personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger, undersøke hvordan fortellingen er fortalt, fortellerens posisjon og fortellingens struktur» (Skarðhamar, 2011, s. 82).

Nielsen, Gourvennec og Skaftun (2014) hevder at arbeidet med tekster i norskfaget krever en aktiv og bevisst forståelse, og at tekstarbeidet må skje på tekstens premisser. Slik jobbing med tekster er derimot ikke veldig vanlig i ungdomsskolen (ibid. s. 183). Forskning som har sett på

hva slags type oppgaver elevene får i forbindelse med tekstarbeidet, viser at oppgavene ofte brukes til kontroll, mens oppgaver som krever mer refleksjon velges bort (Nielsen et al., 2014, s. 184). Dette kan føre til at elevenes engasjement til deltakelse svekkes i litteraturundervisningen fordi tekstarbeidet ikke skjer på elevenes premisser. Dessuten handler kontrollspørsmål om å sjekke hva elevene kan, noe som kan knyttes opp mot læring. Slike spørsmål kan føre til at den hermeneutiske diskursen ikke trigges fordi dette krever tilegning. Aase (2005) påpeker at en forutsetning for elevenes deltakelse i klasseromssamtalen er at de må ta utgangspunkt i utforskning og undersøkelse. En samtale som dreier seg om kontroll av kunnskap eller at læreren forventer et visst svar kan bidra til at elever ikke svarer dersom de ikke er helt sikre på hva slags svar læreren er ute etter. Også Hennig (2012) tar opp dette ved å presisere at samtalen må skje på elevenes premisser, og ikke være styrt av lærerens spørsmål (ibid. s. 35). Det betyr at den litterære samtalen må bygges på elevenes undring og oppfatninger av teksten. Lærerens rolle blir i det tilfellet å hjelpe elevene med å videreutvikle tolkningen av teksten.

Klasseromsforskning på muntlighet har vist at mange lærere ikke har eksplisitte forventninger til muntlighet i undervisningen (Fjørtoft, 2014). Blant annet fant Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) at lærere sjeldent utnytter samtalen til å utdype elevenes forståelse. I tillegg viser forskningen at elevene har ulike muligheter til å påvirke og utdype samtalen, samt at lærerne stiller autentiske spørsmål i ulik grad (gjengitt i Fjørtoft, 2014, s. 128).

Andersson-Bakken og Klette (2016) har undersøkt hvordan lærere bruker spørsmål som et instruksjonsverktøy i undervisningen, og hvordan disse spørsmålene åpner for dialog mellom lærer og elever, samt hvordan spørsmålene støtter elevens læring. De har et komparativt perspektiv på undervisningen i naturfag og språkfag. Funnene viser at norsklærere stiller mest åpne spørsmål og ledende spørsmål, og de siterer ofte det elevene sier, gir nøytrale tilbakemeldinger og evaluerende tilbakemeldinger. Den utbredte bruken av åpne spørsmål i norskundervisningen kan forklares med at studiet av litterære tekster er åpne for flere tolkninger (Andersson-Bakken & Klette, 2016, s. 80).

Samtidig har Andersson-Bakken (2015) gjennomført en studie som viser at mange av de åpne spørsmålene norsklæreren stiller egentlig ikke er så åpne. Hun undersøkte hva slags type spørsmål læreren stiller i litteraturundervisningen. Et av funnene var at selv om læreren stilte et tilsynelatende åpent spørsmål, kunne læreren ha bestemt seg for et svar på forhånd. Et annet funn var at åpne spørsmål ikke nødvendigvis førte til åpne samtaler. Til slutt fant hun også at lærerens oppfølging av elevsvarene var essensielt for kvaliteten på litteratursamtalen.

Dysthe (1995) skiller mellom monologisk og dialogiske undervisning. Monologisk undervisning kjennetegnes av enveiskommunikasjon der læreren er den som dominerer. Forelesninger og undervisning med dominerende IRE-struktur (initiativ, respons og evaluering) er typiske eksempler på monologisk undervisning, ifølge Dysthe. Formidling, reproduksjon og testing av kunnskap er viktig innenfor den monologiske undervisningen.

Når Dysthe beskriver det dialogiske klasserommet, tar hun utgangspunkt i Bakhtins dialogbegrep. Ifølge Bakhtin består dialogen av en ytring, en respons og en relasjon mellom disse to (Postholm, 2008, s. 202). Han vektla spesielt relasjonen mellom ytringen og responsen, fordi han mente det var dette som ga ytringen og responsen mening. Videre hevdet han at vi er stadig dialog med andre mennesker og våre omgivelser (Postholm, 2008). Innenfor en klasseromskontekst impliserer Bakhtins dialogbegrep at det må skje en interaksjon mellom de ulike personene i klasserommet. Et dialogisk klasserom bygger på felles meningsskapning, og er avhengig av flere stemmer (Dysthe, 1995).

Et annet premiss er at man ser og hører seg selv gjennom andre. Læringspotensialet til alle elevene må også utnyttes bevisst, og elevene må kunne spille på hverandre. I studien som *Det flerstemmige klasserommet* er bygget på, observerte Dysthe to klasserom i USA og et i Norge, og undersøkte hvordan dialogisk undervisning ble praktisert. Et av funnene viste at autentiske og åpne spørsmål inviterer til dialog, fordi de ikke har et forhåndsgitt svar. På grunn av det, må eleven reflektere rundt spørsmålet i stedet for å reprodusere kunnskap. Et annet funn viste at lærerens opptak er viktig i det dialogiske klasserommet. Opptak vil si at læreren tar utgangspunkt i elevsvaret og brukte det i sitt neste spørsmål (Dysthe, 1995). Dette er med på å skape naturlige overganger mellom elementene i undervisningen. Høy verdsetting var også viktig, da læreren bygget videre på elevresponsen og på den måten styrte samtalen videre. Dette signaliserte for eleven at det de hadde sagt var viktig. Nystrand og Gamoran fant også i sin studie at i klasserom der autentiske spørsmål og opptak ble brukt, lærte elevene mer enn klasserom der IRE-strukturen dominerte (sitert i Dysthe, 1995).

Selv undervisning som fremstår som dialogisk kan i realiteten være monologisk. Dysthe kaller dette for «monologisk dialog»: [Den] er (...) i form en dialog mellom lærer og elev, men ofte er den i realiteten totalt dominert av læreren, slik at elevene bare fyller inn tomme hull i lærerens framstilling, og dermed fungerer den monologisk» (Dysthe, 1995, s. 206).

3 METODE

3.1 Valg av metode

Dataene i denne oppgaven er empiriske klasseromsdata som er samlet inn for å belyse problemstillingen *hvordan kan tre norsklæreres undervisning forstås gjennom begrepsparet tilegning og læring?* Oppgaven bygger primært på observasjonsdata, men inkluderer også data fra intervju med lærerne. Intervjudataene er brukt for å kontekstualisere undervisningstimene jeg observerte, og er av den grunn ikke tatt direkte opp i oppgaven. Jeg valgte å bruke både observasjon og intervju fordi jeg anså disse som de beste metodene for å undersøke problemstillingen (Vedeler, 2000). Siden oppgavens problemstilling handler om sosiale praksiser i litteraturundervisningen, har jeg altså lagt mest vekt på observasjonene. I observasjonen fikk jeg mulighet til å se hvordan ulike sosiale praksiser foregikk i klasserommet. Observasjonene dannet grunnlaget for intervjuene. I intervjuene stilte jeg derfor spørsmål rundt det jeg hadde observert. I tillegg kunne jeg oppklare ting jeg syntes var uklare i undervisningen, samt å kunne se de observerte timene i en videre kontekst.

Metodene har sine fordeler og begrensinger (Vedeler, 2000). Ifølge Robson (1993) kan observasjon passe som metode når man vil finne ut hva folk gjør offentlig og til daglig, mens intervju kan brukes til å finne ut hva folk tenker, føler og tror (gjengitt i Vedeler, 2000, s. 13). Black (1979) mener også at observasjon er svært nyttig i studier der språk og kommunikasjon undersøkes (gjengitt i Vedeler, 2000, s. 15). Siden denne oppgaven i stor grad er knyttet til språkbruk, var det altså relevant å bruke observasjon som metode. Det ville vært umulig å undersøke hva slags type forståelse av norskfaget læreren uttrykker gjennom det han/hun sier uten å være til stede og observere undervisningen.

Begrensinger ved observasjon kan ifølge Vedeler (2000) være at observatørens verdier, holdninger og erfaringer kan påvirke dataene og fortolkningen av dem. I teoridelen har jeg gjort rede for hvilke briller jeg vil se datamaterialet med. Samtidig kan observatøren påvirke situasjon de studerer. Jeg har gjort denne effekten minst mulig ved å innta en ikke-deltakende observatørrolle.

3.2 Utvalget

Før jeg gjennomgår gjennomførelsen av metodene, vil jeg presentere utvalget. I utvelgelsen av deltakere lå det to kriterier til grunn: læreren måtte undervise i norsk og jobbe på

ungdomsskoletrinnet. Jeg ville at alle lærerne skulle jobbe på ungdomsskolen for å skape et bedre sammenlikningsgrunnlag.

Jeg hadde planlagt å bruke fire informanter i prosjektet. Rekrutteringen foregikk på to måter. Først tok jeg direkte kontakt med norsklærere jeg hadde et bekjentskap med gjennom e-post. To av lærerne, som jeg har kalt Hanne og Nina, meldte sin interesse for prosjektet. Den neste fasen av rekruttering foregikk på Facebook. Jeg la ut et innlegg der jeg beskrev hva prosjektet gikk ut på og hvordan jeg kunne kontaktes dersom noen var interesserte. Gjennom innlegget fikk jeg rekruttert Fredrik. Etter noe refleksjon besluttet jeg at tre informanter ville være tilstrekkelig, både med tanke på tid og fordi disse tre informantene dekket alle kriteriene mine. Til slutt hadde jeg 12 timer med lydopptak fra undervisning og cirka 54 minutter med intervju.

De tre lærerne som deltok jobber på tre ulike skoler i Oslo og Akershus. En av lærerne i Akershus var Hanne. På skolen hun jobbet på, hadde alle elevene hver sin personlige iPad. Skolen brukte ikke lærebøker i undervisningen lenger. I stedet stod lærerne fritt til å velge læringsmaterialet selv. Hanne benyttet for eksempel OneNote til å legge ut tekster og oppgaver som elevene skulle jobbe med.

Hannes to klasser fremsto som svært forskjellige. I den første klassen jeg observerte var noen av elevene veldig aktivt muntlig. Det var likevel få elever som snakket i den timen jeg observerte. Den andre klassen var litt mindre aktiv muntlig. I denne klassen måtte Hanne jobbe litt mer for å få elevene til å svare.

Fredrik jobbet på en annen skole i Akershus. Skolen han jobbet på hadde også satset på egne iPader til alle elevene. I norsktimene brukte elevene Saga, både grunnboka og leseboka. Fredrik beskrev klassene sine som forskjellige. Han mente at den ene klassen var litt sterkere faglig enn den andre.

Den tredje læreren, Nina, var den eneste som jobbet på en skole i Oslo. Læreboka til elevene var Fabel. Som med de andre to lærerne, var klassene hennes svært forskjellige. A-klassen var mye roligere enn B-klassen, i tillegg til at elevene i A-klassen var mer villig til å diskutere tekstene de leste i timene. Elevene i B-klassen pratet mye de også, og gjerne mens Nina underviste.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Observasjon

Datainnsamlingen begynte med observasjonene. Til sammen observerte jeg tolv undervisningstimer, fire hos hver lærer. En undervisningstime tilsvarte en klokke time på alle tre skolene, slik at jeg fikk observert mye av hver lærer. Fordelingen av antall timer jeg observerte i hver klasse, var derimot ulikt. Hos alle tre lærerne observerte jeg én time i en klasse, og tre timer i den andre klassen. I analysen av datamaterialet under er ikke timene jeg observerte presentert. I stedet har jeg valgt ut de timene som var av spesiell interesse.

Jeg ga ingen føringer på hvordan undervisningen skulle gjennomføres, men lærerne ble fortalt at de gjerne måtte gjennomgå en tekst med klassen. Dette var derimot ikke et krav, og lærerne fikk legge opp undervisningen fritt. De tre lærerne hadde ulikt fokus i undervisningen, noe som førte til ulike sosiale praksiser. Et fellestrekk var at klassene leste og jobbet med ulike skjønnlitterære tekster. Elevene leste tekstene sammen med læreren, og svarte på spørsmål til teksten, både muntlig og skriftlig. Hanne og Fredrik underviste om noveller, mens Nina holdt på med nynorsk og romaner.

Som observatør i et klasserom, var det flere ting jeg måtte ta hensyn til. For det første måtte jeg være bevisst på observatørrollen min, og hvordan min tilstedeværelse i klasserommet kunne påvirke dataene som ble samlet inn. Ifølge Gold (1958) skaper det forutsigbarhet når forskeren er tydelig overfor informantene sine hva slags type observatørrolle hun inntar (gjengitt i Postholm, 2011, s. 64). Han utviklet fire begreper som beskriver rollen observatøren kan innta: fullstendig deltaker, deltaker som observatør, observatør som deltaker og fullstendig observatør (gjengitt i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 68). Jeg gikk inn i rollen som observerende deltaker, noe som er mest vanlig i observasjonsstudier (Christoffersen & Johannessen, 2012). Deltakerne i forskningen er da klar over at de blir observert. Forskeren er tilskuer til det som skjer, og deltar lite i samhandlingen mellom deltakerne. I stedet engasjerer forskeren seg gjennom samtaler og intervjuer med deltakerne (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg satt bakerst i klasserommet, slik at jeg skulle forstyrre undervisningen minst mulig. Jeg tok heller ikke initiativ til interaksjon med deltakerne, men svarte på spørsmål fra læreren og elevene dersom de ble rettet til meg. Før jeg begynte observasjonen, hilste jeg på elevene. Jeg presenterte meg selv for Fredriks elever, mens Hanne og Nina valgte selv å fortelle elevene hvem jeg var og hvorfor jeg var tilstede.

I kvalitativ forskning er man ute etter objektive kunnskaper, og som forsker bør man forsøke å legge fra seg fordommer. Det er derimot ikke mulig å legge sine fordommer helt til side (Krogh, 2014), og fullstendig objektiv observasjonsdata ville vært umulig. Siden observasjonsskjemaet mitt var utformet med tanke på Gees definisjon av diskurs, var hans teorier innvirkende på hvordan jeg tolket det jeg observerte. I tillegg påvirket diskursteorien hva jeg så etter i observasjonen. I utformingen av observasjonsskjemaet, prøvde jeg å inkludere flere diskursive trekk ved undervisningen. Jeg ønsket å undersøke hva læreren sa og hvordan de snakket, og hvilke aktiviteter de la opp til.

Under observasjonene ble det gjort lydopptak, og Vedeler (2000) påpeker flere fordeler med å ta opp lyd når man observerer. For det første er det ikke mulig å få med seg alt som foregår i klasserommet. I så fall kan lydopptakene supplere feltnotatene. Man sikrer seg også mer korrekt og omfattende observasjon (Vedeler, 2000). En er ikke avhengig av å huske det som blir sagt, i tillegg til at man kan legge merke til ting som unnslopp i observasjonsøyeblikket. En ulempe kan derimot være at lydopptakenheter kan virke forstyrrende i undervisningen (Vedeler, 2000). I mitt tilfelle virket det ikke som lydopptakeren forstyrret undervisningen så veldig mye. En del elever var nysgjerrig på hva gjenstanden var, men slo seg til ro med svaret mitt da jeg forklarte hvorfor jeg hadde den med meg. Det var kun én elev som uttrykte bekymring over at det ble tatt opp lyd av ham. Dette kan ha forhindret eleven i å delta så aktivt i timen som han selv ønsket.

3.3.2 Observasjonsskjemaet

Observasjonsskjemaet er delt inn i tre deler (se vedlegg 1), der de to første handler om rammene rundt undervisningen: organisering av klasserommet og innholdet i timen. Jeg tok med de fysiske rammefaktorene for å undersøke om disse påvirket klasseromsdiskursen, enten bevisst eller ubevisst fra lærerens side. På den andre siden risikerte jeg å sitte igjen med data jeg ikke ville få bruk for. I ettertid har jeg sett at observasjonsskjemaet var for detaljert på noen områder, for eksempel rammefaktorene, mens det på noen områder var for lite detaljert. Jeg endte opp med å justere skjemaet etter at jeg hadde observert den første timen hos Fredrik, der jeg oppdaget at jeg trengte mer. Samtidig forsøkte jeg endre på observasjonsskjemaet minst mulig slik at dataene jeg samlet inn fra hver lærer ville være mest mulig like. For eksempel hadde jeg ikke tenkt på at noen av skolene ville bruke nettbrett fremfor PCer, hvilket var tilfelle ved to av skolene. Ved skolen Hanne jobbet på, hadde de til og med valgt bort lærebøkene til fordel for iPad. Lærebøkene var fortsatt en del av undervisningen, men i

stedet for at hver elev hadde hver sin bok måtte læreren til å kopiere tekster fra norskbøkene og legge dem inn i OneNote for elevene.

For ikke å dra fokuset vekk fra det jeg faktisk skulle undersøke, laget jeg ramme-delen som et sett med avkrysningsbokser slik at jeg lett kunne bli ferdig med denne delen i oppstartsfasen av timen. Jeg inkluderte i tillegg et kommentarfelt på slutten av observasjonsskjemaet for å kunne notere ned faktorer som kategoriene i observasjonsskjemaet ikke fanget opp, eller skrive eventuelle spørsmål til intervjuet.

Den tredje kategorien i observasjonsskjemaet handler om gjennomføringen av timen. I utformingen av denne delen la jeg spesielt vekt på Gees diskursbegrep. Av den grunn skiller denne kategorien seg fra rammefaktorene. For det første har jeg delt kommentarfeltet i to deler, der den ene delen fokuserer på språkbruk og den andre på aktiviteter. Dette var for å rette fokuset mot diskurs som en sosial praksis. Gee (2005) presiserer at dersom en skal oppfattes som deltaker i en diskurs, må det være sammenheng mellom det som sies, hvordan det sies og hva som foretas. Jeg kunne dermed undersøke om det læreren uttrykte samsvarte med aktivitetene.

For det andre er det jeg skal undersøke formulert som spørsmål. I denne delen er det også noen avkrysningsbokser, men disse er ment å fange opp om noe skjer eller ikke. Et eksempel er «differensierte oppgaver». Jeg kunne ikke vite på forhånd hvilke typer oppgaver læreren kom til å gi, men jeg tenkte at differensierte oppgaver kunne være en mulighet. Her har jeg fokusert på hvordan oppgavene er differensiert. I tillegg har jeg tatt med fokusspørsmål: får elevene velge oppgaver selv? Og eventuelt etter hvilke kriterier?

I dag er det vanlig å bruke videoopptaker i observasjon i klasserommet. Dette ble valgt bort i dette prosjektet, siden blikket var rettet mot lærerens språkbruk og aktiviteter i klasserommet. Derimot ble det desto viktigere at jeg tok gode notater under observasjonene. Etter å ha hørt opptakene fra de første fire timene og sett på notatene, oppdaget jeg at det i noen tilfeller var vanskelig å trekke linjer mellom det som ble sagt og aktivitetene eller handlingene som ble utført. Jeg måtte derfor justere på observasjonsskjemaet før jeg begynte å observere den neste læreren. Jeg la inn en ny rad under «diskurs og språkbruk» og «oppgaver og aktiviteter» der jeg kunne notere ned tidspunktet for når noe skjedde. Slik ble det lettere å se språket og handlingen i sammenheng. I tillegg var det enklere å følge rekkefølgen på aktivitetene i observasjonsskjemaet.

3.3.3 Intervju

Jeg valgte å intervju lærerne for bedre å forstå undervisningen deres. Disse intervjudataene har jeg brukt til å sette undervisningen i en videre kontekst. Siden intervjudataene er brukt i liten grad i denne oppgaven, kommer jeg ikke til å legge mye vekt på intervju som metode. Likevel vil jeg fortelle kort om hvordan intervjuene ble utført.

Lærerne ble intervjuet både før og etter timene som ble observert. I det første intervjuet fokuserte jeg på å bli kjent med læreren og å snakke om timene jeg skulle observere. I intervjuene etter timene snakket vi om det som hadde skjedd i timen. Antall intervjuer med hver lærer varierte. Da jeg observerte Fredriks undervisning, intervjuet jeg ham mellom hver time, mens det var færre intervjuer med Hanne og Nina. Mellom timene til Hanne og Nina hadde jeg istedenfor uformelle samtaler som ikke ble tatt opp. Dersom det kom frem noe interessant i disse samtalene, noterte jeg det ned.

Siden intervjuene var basert på observasjonene, valgte jeg å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer med informantene. En slik intervjuform åpner også for at informantene kan ta opp elementer fra timen som de syntes var interessante (Postholm, 2011). Dette var derimot ikke noe som forekom i intervjuene jeg gjennomførte. En av grunnene kan være den ujevne maktbalansen som eksisterer mellom en intervjuer og informanten (Kvale & Brinkmann, 2017). Kanskje følte lærerne at de ikke hadde anledning til å foreslå hva vi skulle snakke om i intervjuene. I ettertid har jeg tenkt at dette kunne vært løst ved å vektlegge at det var åpent for at læreren kunne ta opp ting eller stille spørsmål. De eneste gangene jeg fikk spørsmål fra læreren var vedrørende problemstillingen min, men altså ikke noe fra observasjonene.

Min manglende erfaring som intervjuer bød på en viss utfordring. Det kunne for eksempel være vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål til det informanten sa. Kvale og Brinkmann (2017) poengterer at en bare kan bli en god intervjuer ved å gjennomføre intervjuer. Kvaliteten på intervjuene kunne kanskje blitt bedre dersom jeg hadde foretatt noen pilotintervju på forhånd. Slik kunne jeg kanskje hatt en bedre idé om hva slags type oppfølgingsspørsmål jeg kunne stilt.

3.3.4 Intervjuguide

Jeg valgte en halvstrukturert intervjuguide. Denne typen intervju består av åpne spørsmål om et tema som er gitt på forhånd; hva slags spørsmål og rekkefølgen på disse er avhengig av situasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I intervjuguiden (se vedlegg 2) har

jeg satt opp forslag til tema jeg kunne ta opp og til spørsmål jeg kunne stille. I utformingen av guiden brukte jeg observasjonsskjemaet som inspirasjon. Spørsmålene i intervjuguiden tok dermed opp noen av de samme temaene som observasjonen. Under intervjuene ble det foretatt få notater, fordi det kan hindre flyten i en fri samtale (Kvale & Brinkmann, 2017). Det ble også tatt opp lyd av samtalen, som senere ble transkribert.

Selv om fokuset masterprosjektet var å undersøke hvordan diskursiv trening foregår i de utvalgte undervisningstimene, snakket jeg ikke om diskurs med lærerne. I stedet prøvde jeg å utforme spørsmål som omhandlet diskurs, uten å bruke begrepet. En grunn til dette var at jeg ikke kunne vite hva læreren visste om diskurs, og hva de la i begrepet. Dett var grunnen til at jeg valgte å holde diskursbegrepet litt «hemmelig» for læreren. Dette kan ha ført til at det er noe jeg har gått glipp av i intervjuene. En mulig løsning kunne ha vært å forklare for læreren hvordan jeg definerte diskursbegrepet. Samtidig var jeg ikke ute etter lærernes tolkninger av deres diskursive praksis. Intervjuene handlet mer om å oppklare elementer fra observasjonen som var uklare, og få kjennskap til hva klassene hadde jobbet med før.

3.4 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2017) presiserer at transkripsjon er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Transkripsjon handler derfor mye om tolkning (Kvale & Brinkmann, 2017). I transkripsjonen har jeg ikke markert alt fordi noen ting er vanskelige å uttrykke skriftlig (for eksempel tempo i samtalen, stemmeleie og kroppsspråk), eller fordi det ikke var relevant for oppgaven. Jeg har ikke tatt hensyn til lærerens og elevenes dialekt. Det er fordi jeg var mest interessert i de diskursive trekkene ved undervisningen. Samtidig har jeg forsøkt å gjengi det informantene sa så nøyaktig som mulig. For eksempel har jeg valgt å skrive «boka» fremfor «boken», hvis det er det informanten sier. I tillegg har jeg med vilje valgt ikke å markere trekk ved muntlig språk som ikke er ord. Det vil si at ting som intonasjon og trykk ikke er med i transkripsjonen. Dette er heller ikke nødvendig når det er meningsanalyse som er fokuset (Kvale & Brinkmann, 2017).

Jeg har markert noen pauser i talen, der det er hensiktsmessig. Lengre pauser har blitt markert med «...». Dersom det har vært et avbrudd i undervisningen mens noen har snakket, har jeg markert dette ved å begynne på ny linje når de begynner å snakke igjen. Deler av undervisningen der noe er utelatt fordi det ikke var relevant, er markert som (...). Der lydopptakene har vært uklare, har jeg lagt til dette som metakommentar.

Vedeler (2000) skriver om noen fordeler og ulemper ved transkripsjon av lydopptak. En av fordelene er at forskeren kan bli oppmerksom på hva som blir sagt. I tillegg får man anledning til å reflektere over dataene og på denne måten få bedre innsikt. Dessuten kan det være med på å spisse fokuset for analysen, fordi en kan ta bort det som ikke er relevant for å svare på problemstillingen. En ulempe som Vedeler nevner, er at transkripsjon er tidskrevende. Da jeg hadde omtrent 12 timer med lydopptak fra observasjon og intervju, ble jeg nødt til å velge ut hva jeg skulle transkribere. Av timene med observasjon har jeg valgt bare å transkribere samtalene om tekstene som klassen hadde lest sammen, og instruksjoner knyttet til hvordan elevene skulle arbeide med tekstene. Siden hvert av intervjuene med hver av lærerne var korte og utgjorde omtrent en time til sammen, valgte jeg å transkribere alt som ble sagt i intervjusituasjonen.

Et av problemene jeg møtte på under transkriberingen, var at det til tider var vanskelig å få tak på hva som egentlig ble sagt. Kvaliteten på lydopptakene var gode, men fungerte best når det var én og én som snakket. Hvis det var flere som snakket samtidig eller noen avbrøt hverandre, kunne det oppstå uklarheter rundt hva personen hadde sagt.

I tillegg var det til tider vanskelig å skille mellom de ulike stemmene i klasserommet. Dette førte til at det var vanskelig å vite hvilke elever som deltok i klasseromssamtalene. Av den grunn valgte jeg ikke å skille mellom elevene i transkripsjonen. Det vil si jeg for eksempel skrev ELEV A og ELEV B for å vise at det var to ulike elever som deltok, men disse benevnelsene representerer ikke en bestemt elev. Det vil si at ELEV A kan være ulike elever i transkripsjonen. Det signaliserer kun at det var flere elever som sa noe innenfor et IRE-mønster. Transkripsjonene sier heller ingenting om hvor mange elever som deltok i samtalen. Jeg har heller ikke ført opp kjønnene på elevene som snakket.

3.5 Validitet

Siden denne oppgaven handler om meningsanalyse, kan man ikke utelukke at noen av tolkningene som har blitt gjort, er påvirket av mine fordommer. Likevel har jeg forsøkt å gi tolkningene en objektiv fremstilling gjennom å tolke diskursen gjennom begreper som IRE og læring og tilegning. En slik fremstilling gjør det mulig å vurdere validiteten i funnene mine.

Denne oppgaven består av begrensede data hentet fra et lite utvalg av informanter. Funnene kan ikke generaliseres til å kaste lys over informantenes undervisning generelt. Det funnene beskriver er spesifikke undervisningskontekster. Jeg kan med andre ord bare si noe om

undervisningstimene jeg har observert, men kan ikke uttale meg om kvaliteten på opplæringen. Funnene kan heller ikke generaliseres til å gjelde alle norsklærere. Det funnene kan si noe om er mulige sosiale praksiser som kan gjenkjennes i norske klasserom, i større eller mindre grad.

Anthony Giddens vektlegger at forskeren både må ta hensyn til at verden allerede er fortolket og at individets beskrivelser er relevante. Samtidig må forskeren gå utover individets beskrivelser for å komme frem til kunnskap som er forskningsmessig interessant (Bondevik & Bostad, 2003). Derimot har jeg ikke lagt så mye vekt på lærernes beskrivelser av det de gjør i klasserommet i denne oppgaven. I stedet er den i stor grad basert på mine observasjoner og mine tolkninger i lys av teorien som ble presentert i teorikapittelet.

3.6 Ethiske overveininger

I oppgaven og transkripsjonene er alle deltakerne anonymisert. Lærernes navn i oppgaven er ikke deres ekte navn. Siden oppgaven omfatter mange elever har jeg valgt ikke å gi elevene navn. Deres kjønn og alder er heller ikke med. Jeg har kun kalt elevene for Elev A og Elev B, osv., for å markere hvem som snakker i løpet av en sekvens. Alle opptak fra observasjoner og intervjuer ble slettet så snart disse var ferdig transkribert.

I forkant av datainnsamlingen ble det innhentet samtykke fra rektorene ved de aktuelle skolene, lærerne og elevene og deres foresatte. I informasjonsskrivene som ble sendt ut til lærere, elever og foresatte fremgikk det hva som var hensikten med undersøkelsen og forskningsdeltakernes rettigheter. Informantene kunne derfor gi et informert samtykke og de visste at de hadde rett til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt. Før datainnsamlingen fant sted ble prosjektet også meldt inn og godkjent av Norsk datatjeneste. Jeg har fulgt retningslinjene gitt av NSD (Vedlegg 3).

4 ANALYSE AV DATAMATERIALET OG FUNN

I analysedelen fokuserer jeg på litteraturundervisningen hos hver av lærerne. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i samtaler rundt de leste tekstene, og hvordan disse samtaler kan forstås som diskursiv trening i lys av begrepene tilegning og læring. Fokuset er rettet mot hvordan den hermeneutiske diskursen trigges gjennom helklassesamtale som en sosial praksis i de ulike timene.

Før analysen vil jeg fortelle kort om de ulike sosiale praksisene i litteraturundervisningen. Jeg har identifisert tre ulike sosiale praksiser, men har valgt bare å gå inn på helklassesamtaler. Det er fordi dette var den sosiale praksisen som var mest brukt i de observerte timene.

Etter dette undersøker jeg helklassesamtalene hos lærerne hver for seg. Først har jeg beskrevet jeg timen/timene som har blitt valgt ut til analyse. Jeg analyserte én time hos Hanne og Fredrik, og tre timer hos Nina. Beskrivelsene består av hva timene inneholdt, altså hvilke aktiviteter lærerne har lagt opp til og hvordan aktivitetene er organisert. I tillegg har jeg gitt et kort handlingsreferat av tekstene som lærerne gjennomgikk.

Deretter har jeg undersøkt hvordan de sosiale praksisene utspiller seg hos hver av de tre lærerne. Jeg har da først sett på IRE/F-strukturer i helklassesamtalene; hvilke faglige aspekter som tas opp, hvordan læreren formulerte initiativ eller spørsmål, og hvordan de fulgte opp elevinnspill. Fokuset for analysen er tilegning og læring. Som beskrevet i teorikapittelet, hevder Gee at det er forskjell mellom disse to begrepene. Fordelene og ulempene ved tilegning og læring beskriver han slik: «we are better at performing what we acquire, but we consciously know more about what we have learned» (Gee, 2015, s. 190).

Etterpå har jeg undersøkt monologene til de tre lærerne. Noen av monologene finnes også i utdragene av helklassesamtalen, men i dette kapittelet gikk jeg enda mer inn på hvilken funksjon monologene hadde. Til slutt oppsummerer jeg likheter og forskjeller i hvordan hermeneutisk diskurs trigges innenfor helklassesamtalen og monologene. Målet er ikke å si noe spesifikt om lærernes praksiser. Det jeg skal prøve å beskrive er klasseromspraksisene som eksempler på hvordan de kan trigge tilegning eller læring.

4.1 Ulike typer sosiale praksiser

I datamaterialet har jeg identifisert tre ulike sosiale praksiser: helklassesamtaler, gruppearbeid og samtaler med læringspartner. Helklassesamtalene var den mest brukte formen i de

undersøkte timene. Denne typen samtale foregikk mellom lærer og elever, og noen ganger elev til elev. I tillegg har jeg sett på hvordan lærermonologer oppstod i helklassesamtalen, hva disse inneholdt og hvilken funksjon de tjener i helklassesamtalen. Jeg har definert monologer som initiativ eller evalueringer/oppfølging der læreren står for store deler av den muntlige aktiviteten.

I analysen har jeg valgt kun å analysere helklassesamtalene og lærerens monologer i disse samtalene. Jeg kunne sett på gruppesamtaler og parsamtaler i tillegg, for å undersøke hva slags diskurser som ble trigget da elevene måtte snakke seg imellom. Gruppesamtalene foregikk i forbindelse med gruppearbeid. Både i Hannes og Fredriks timer jobbet elevene i grupper da de arbeidet med oppgaver til novellene de hadde lest. Da elevene arbeidet slik, gikk læreren rundt og deltok i samtalene i gruppene. Samtaler i læringspar ble brukt som et kort avbrudd fra helklassesamtalen. Eleven fikk et spørsmål som de skulle diskutere med læringspartneren sin, før dette ble tatt opp i plenum.

Jeg valgt bare å sette søkelys på helklassesamtalene i analysen fordi disse opptok det meste av de observerte timene. I timene jeg har valgt ut til analysen, er det dessuten kun et eksempel på en parsamtale. Ingen av timene som er analysert i oppgaven inneholdt gruppesamtaler.

4.2 IRE/F-struktur

I analysedelen vil jeg ta for meg IRE-strukturer i helklassesamtalen. Denne forkortelsen står for initiativ, respons og evaluering. Noen forskere bruker også begrepet IRE/F-struktur, der F står for follow-up, for å illustrere at elevresponsen ikke bare følges av evaluering, men også tilbakemelding. I analysen har jeg valgt å kalle evaluering/follow-up for oppfølging eller lærerrespons.

Det er vanlig at slike strukturer blir satt i et negativt lys, fordi slike samtalestrukturer i stor grad kan virke hemmende på elevenes læring. Undervisning som er lærerdominert består ofte av IRE-strukturer, noe som lett kan føre til at elevene bare fyller inn tomrommene i lærerens undervisning. Dysthe (1995) mener at IRE-struktur er et kjennetegn på monologisk undervisning. Men Liu (2016) skriver at IRE-strukturen kan bli en dialogisk praksis dersom læreren stiller autentiske spørsmål, bygger videre på elevenes innspill i spørsmålene sine, gir tilbakemeldinger av høy kvalitet, og gjennom saklig engasjement.

4.3 Helklassesamtaler i Hannes undervisning

Jeg har valgt ut en time fra Hannes timer der klassen skulle tolke *Eg står her og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik. Dette var en novelle klassen hadde jobbet med året før.

Handlingen er fortalt av Svein. Mens han står og venter på kjæresten sin, Lise, reflekterer han over grunnene han har til å slå opp med henne. Når Lise kommer gående mot ham, får Svein derimot dårlig samvittighet og har ikke lyst til å avslutte forholdet likevel. Vendepunktet kommer når det er Lise som slår opp med Svein.

Novellen egner seg godt til novelleanalyse fordi det er brukt mange litterære virkemidler som metaforer og symboler i novellen. Det er altså en del i novellen som må tolkes for å forstå den fullt ut. Dessuten har den en klar spenningskurve. Den begynner in medias res, spenningen bygges opp frem mot vendepunktet, før den avsluttes rett etter at Lise har slått opp med Svein.

I forkant av timen hadde Hanne og elevene gjennomgått litterære virkemidler i noveller, og de hadde lest *Eg står her og skal slå opp med ei jente*. Til denne timen hadde elevene hatt i lekse å definere litterære virkemidler som Hanne hadde valgt ut, og finne eksempler på disse virkemidlene i novellen. I hovedtrekk var Hannes undervisning delt inn i to deler. Timen begynte med en repetisjon av ulike litterære virkemidler som er vanlige i noveller. Deretter begynte hun på novelleanalyse med klassen. I novelleanalysen hadde elevene mulighet til å bruke notatene fra lekse til hjelp.

Helklassesamtalen om novellen handlet om ulike temaer. Som sagt snakket klassen mye om de litterære virkemidlene. Virkemidlene ble sett i lys av novellens handlingsforløp. Et gjennomgående trekk ved helklassesamtalen var den aktive bruken av novelleteksten i tolkningsarbeidet. Hanne trakk ofte frem sitater som hun og elevene undersøkte. Etter hvert kom klassen inn på novellens spenningskurve som Hanne tegnet opp på tavlen. Klassen definerte hva som var novellens vendepunkt, og hvordan spenningen bygget seg opp frem til det punktet.

4.3.1 Analyse av samtaler

Denne timen besto av 135 IRE-strukturer og 20 monologer til sammen, over 60 minutter. I begynnelsen av timen gikk Hanne og elevene gjennom ulike litterære virkemidler i noveller. Hun innledet samtalen ved å spørre dem om hva slags virkemidler man kan finne i noveller, og elevene kom med innspill. Det var ikke nok at elevene kunne navngi et litterært virkemiddel, de måtte også kunne forklare hva begrepet betydde. Noen av begrepene gikk

Hanne enda mer inn på enn andre, og ville at elevene skulle finne på eksempler på de ulike litterære virkemidlene. Da Hanne hadde fått nok svar, gikk hun videre til neste virkemiddel. Oppsummeringen av virkemidlene fungerte dermed som en inngang til novelleanalysen. Det første utdraget er fra begynnelsen av timen.

Utdrag 1:

- 1 HANNE: Og hva slags virkemidler er det vi finner i novellene? ... A?
 - 2 ELEV A: Sammenlikninger.
 - 3 HANNE: Sammenlikninger, hva er en sammenlikning, husker du det?
 - 4 ELEV A: Det er sånn, det er litt sånn ord som har som ... Når man bruker som-ordet.
 - 5 Er det ikke?
 - 6 HANNE: Ja, sånn der du bruker som-ordet, blant anna.
 - 7 ELEV B: Sammenlikninger. Når man putter to ting opp mot hverandre og ser hva som
 - 8 er, eh, likheten.
 - 9 HANNE: Ja. C?
 - 10 ELEV C: Ulike metaforer.
 - 11 HANNE: Ja, ulike metaforer snakka vi om. Var det det du skulle si, D?
 - 12 ELEV D: Ja.
 - 13 HANNE: Vi snakka om ulike typer metaforer. Hva er en metafor, er det noen som
 - 14 husker det?
- (Utydelig diskusjon)
- 15 HANNE: Klok som ei ugle, snøen som smelta i fjor. Sånne typer ting. Da har vi tre
 - 16 ulike. Vi har –
 - 17 ELEV E: Som om det var i går.
 - 18 HANNE: Ja, som om det var i går, ja. Vi har sammenlikning, vi har metaforer, vi 19
 - har ...
 - 20 ELEV A: Kontraster.
 - 21 HANNE: Kontraster! Hva er en kontrast?
 - 22 ELEV A: Motsetninger.
 - 23 HANNE: Motsetninger. Hva er et eksempel på en kontrast? F?
 - 24 ELEV F: Svart og hvit.
 - 25 HANNE: Svart og hvit.
 - 26 ELEV A: Slem og god.
 - 27 HANNE: Ja.
 - 28 ELEV G: Ja og nei.
 - 29 HANNE: Ja og nei. C?

30 ELEV C: Høy og lav.

31 HANNE: Høy og lav, og så videre, og så videre. Alt det som på en måte er

32 motsetninger.

I dette utdraget beveget Hanne seg raskt mellom spørsmålene. Siden dette bare var en repetisjon, kan det tenkes at Hanne regnet med at dette var noe elevene kunne. Hun innledet samtalen ved å spørre om hvilke virkemidler en kan finne i noveller. Hun overlot således ansvaret til elevene å fortelle om virkemidlene. Elev A foreslo det første virkemiddelet. Hanne bekreftet raskt at dette svaret riktig ved å gjenta elevens svar. Hun brukte deretter elevsvaret i det neste spørsmålet i linje 3, da hun spurte om eleven kunne forklare hva en sammenlikning er. Her bekreftet Hanne kort at svaret var riktig og gjentok det eleven hadde sagt. Elev B utdypet Elev A sitt svar, og Hanne godtar også dette svaret. Etterpå gikk hun videre til neste elev som ga henne et nytt eksempel på et virkemiddel.

De neste IRE-strukturene i utdraget følger omtrent samme mønster. Da elevene hadde foreslått et virkemiddel, bekreftet Hanne det enten ved å gjenta det, eller si «ja». Like etterpå fulgte hun opp svaret gjennom å spørre elevene om hva begrepet betyr. Da klassen begynte å snakke om metaforer, kom elevene også med eksempler på dette. Akkurat hva elevene svarte var uklart i opptaket, men Hanne oppsummerer svarene kort i linje 15. Etterpå signaliserte hun at de var ferdige med å snakke om metaforer ved å begynne å oppsummere hvilke virkemidler de hadde snakket om. I linje 17 ble hun derimot avbrutt av en elev som har enda et eksempel på en metafor. Dette svaret bekreftet hun var riktig, før hun fortsatte med oppsummeringen. Elev A, kom umiddelbart med et nytt virkemiddel. Denne gangen spurte Hanne spesifikt etter eksempler på kontraster.

Hanne lot elevene styre denne delen av samtalen. Hun la til rette for at elevene skulle komme med eksempler på litterære virkemidler. Dette gjorde hun ved å ta utgangspunkt i elevenes svar, og basere sitt neste spørsmål på det. I tillegg oppsummerte hun hvilke litterære virkemidler de hadde dekket så langt i samtalen. Da hun oppsummerte på denne måten, ga hun signal til elevene om at de var ferdige med å snakke om virkemiddelet. Hun åpnet dermed opp for at elevene skulle foreslå nye virkemidler.

I utdraget var det to former for initiativ. Den ene formen var spørsmål. Utdraget ble innledet av «hovedspørsmålet», som handlet om hvilke virkemidler en kan finne i noveller. De neste spørsmålene (initiativene) var oppfølgingsspørsmål. Den andre formen for initiativ var oppsummeringene underveis. Disse trigget elevene til å foreslå nye virkemidler.

Det neste utdraget er en fortsettelse av samtalen om virkemidler. Dette utdraget handler om symboler, og elevene kom med flere eksempler på symboler.

Utdrag 2:

- 1 HANNE: Sammenlikning, metafor, kontrast og ...
- 2 ELEV A: Symbol?
- 3 HANNE: Symbol, ja! Hva er symbol?
- 4 ELEV A: Eh, det er på en måte at du skriver om noe, men at du bruker et annet ord
- 5 istedenfor det ordet.
- 6 HANNE: Ja, for eksempel?
- 7 ELEV A: Eh, at en ring kan stå for kjærlighet.
- 8 HANNE: Ja. Er det andre ting? Hvis vi tar utgangspunkt i ordet kjærlighet, da, hva 9
kan beskrive det, hvilket symbol kan man bruke på det? Vi har en ring.
- 10 ELEV B: Hjerter.
- 11 HANNE: Ja. Andre ting?
- 12 ELEV C: Kanskje det kan forbindes med fargen rødt.
- 13 HANNE: Ja-a. Kan man bruke – (avbrudd – en elev kommer inn i klasserommet)
- 14 Så, vi har en ring, vi har et hjerte, vi har fargen rødt, hvilke andre symbol kan vi bruke
- 15 på kjærlighet? Hva er det pleier å kjøpe på Valentins Day og sånn?
- 16 ELEV D: Sjokolade.
- 17 HANNE: Sjokolade, ja.
- 18 ELEV E: Blomster.
- 19 HANNE: Blomster, ja! Hva slags type blomster?
- 20 ELEV E: Roser.
- 21 HANNE: Ja! Det kan være symbol på noe annet. Så vi har da fargen rødt, vi har
- 22 hjerte, vi har – var det du sa?
- 23 ELEV D: Sjokolade.
- 24 HANNE: Sjokolade.
- 25 ELEV F: En ring.
- 26 HANNE: Vi har en ring og vi har blomster. Noen andre ting?
- 27 ELEV G: Kanskje en gave.
- 28 HANNE: En gave, ja. Så man liksom bruke hvis istedenfor å si ordet direkte kjærlighet,
- 29 så kan man på en måte bruke noe annet som symboliserer kjærlighet eller ordet
- 30 kjærlighet. Ja, bra.

I utdrag 2 snakket klassen om symboler. Den første initieringen i dette utdraget er en oppsummering av de virkemidlene klassen hadde snakket om så langt. Evalueringene

foregikk på samme måte som i utdrag 1. Hanne bekreftet kort at elevens definisjon var riktig, før hun gikk rett over på å spørre etter et eksempel på symbol. Eleven svarte at en ring kan symbolisere kjærlighet, noe som Hanne bygget videre på i sitt neste spørsmål. Hanne signaliserte at hun godtok elevsvarene med å svare kort «ja», for så å stille et oppfølgingsspørsmål. Hanne lot elevene styre mye av samtalen ved at de kom med innspill, men hun stilte spørsmål til elevinnspillene underveis for å lede samtalen i en bestemt retning. Ut fra hvor mye oppmerksomhet Hanne gir diskusjonen om symboler, kan man anta at hun syntes at dette var et viktig virkemiddel for elevene å kunne fortelle om.

De to første utdragene handler om kontroll av kunnskap. Hanne var ute etter å sjekke om elevene kunne definere litterære virkemidler. Dette knytter seg opp mot læring, fordi det involverer forklaringer som er uavhengige av kontekst. Etter å ha snakket generelt om litterære virkemidler, begynte klassen på novelletolkningen. I denne delen av timen snakket klassen mye om virkemidlene i novellen og hvilken betydning disse hadde for teksten. Også i denne delen av helklassesamtalen styrte Hanne samtalen dit hun ville, samtidig som elevene fikk mulighet til å fortelle om sine tolkninger. Likevel var det Hanne som bestemte hva de skulle snakke om. Elevene hadde en innvirkning på hva som ble tatt opp innenfor temaet Hanne hadde valgt. Dersom Hanne var enig i det elevene sa, bekreftet hun svarene deres kort. Hun tok ofte utgangspunkt i elevinnspillene da hun gikk videre i samtalen. I utdraget under diskuterte klassen hvilke metaforer de hadde funnet i novellen.

Utdrag 3:

- 1 ELEV A: Jeg har en annen ... de siste dagene har hun vært som en kjetting rundt foten
- 2 min.
- 3 HANNE: Ja, de siste dagene har hun vært som en kjetting rundt foten min. Hva
- 4 betyr det? Det er ingen andre som har lyst til å delta i det hele tatt i dag?
- 5 Hva betyr det å ha en kjetting rundt foten?
- 6 ELEV: At det er vanskelig å gå, at den er tung.
- 7 HANNE: Ja, at det er vanskelig å gå og at det er tungt. Andre ting?
- 8 ELEV: Man sitter fast.
- 9 HANNE: Han sitter fast.
- 10 ELEV: Det er noe som tynger deg ned.
- 11 HANNE: Det er noe som tynger deg ned, ja! Det er mange som – på engelsk så har du
- 12 et uttrykk som heter the ball and chain. Ofte så referer noen menn til sin bedre
- 13 halvdel, altså sin kone, som ball and chain. I gamle dager, i riktig gamle dager, når man
- 14 ble arrestert for forbrytelser, fikk man ofte kjetting, altså en lenke rundt foten med en
- 15 lang kjetting med kule i enden. Hvorfor tror du de fikk det?
- 16 ELEV: For å bli holdt igjen

17 HANNE: Ja, for å ikke stikke av.

18 ELEV: Det er det samme i historien, han blir på en måte holdt igjen.

19 HANNE: Ja, han blir holdt igjen, det er noe som holder han igjen, føler det liksom som
20 det er den kjettingen og kulen som holder han igjen.

21 ELEV: Han føler seg på en måte litt fengslet fordi han ikke kan få møte andre jenter på
22 grunn av henne.

23 HANNE: Det gjør han også. Det er den fengslinga, det er den der måten å bli satt fast
24 på av noe. Du kommer deg ingen vei. Det er jo metaforen på at du ikke får stikke av,
25 og det er jo derfor han nå har mannet seg opp til å slå opp med hu jenta.

Da klassen begynte å analysere novellen, beveget samtalen seg fra å handle om å sjekke om elevene kunne begrepene, til å bruke denne kunnskapen i en meningsfull kontekst. Denne delen av samtalen bar mer preg av tilegning enn læring.

I linje 1-10 svarer en elev at «som en kjetting rundt foten» er et eksempel på en metafor, et svar som Hanne godtok. Da Hanne spurte klassen om hva dette kunne bety, kom elevene med svar som ikke gikk inn på hvilken betydning sammenligningen hadde i novellen. For å hjelpe elevene på vei, fortalte Hanne hvordan språkbildet har oppstått. Først da koblet en elev uttrykkets betydning til novelleteksten, at Svein ser på Lise som en hindring fordi han ikke kan date andre jenter så lenge de er sammen. Tolkningen av «som en kjetting rundt foten» ble derfor trigget av Hannes refleksjonsspørsmål: «Hvorfor tror du de fikk det?» i linje 13. Det som startet som generelle tolkninger av språkbildet endte altså opp med tolkende svar fra elevene, ved hjelp av Hannes henvisninger til den virkelige verden. Det kan virke som Hannes syntes elevenes svar var viktige, fordi hun bekreftet svarene kort, samtidig som hun bygget videre på elevinnspillene i responsen sin.

I utdraget ser man at Hanne hjalp elevene med å utvikle deres tolkning av novellen. Hun stilte oppfølgings spørsmål til elevinnspillene, for eksempel i linje 2, da hun sa «Hva betyr det?». I tillegg lot hun elevene komme med egne tolkninger, uten mye innblanding fra henne selv. I stedet kom hun med en kort bekreftelse, og gjentok elevsvaret. Hanne ga dem ikke noen egne tolkninger, men hjalp dem heller på veien mot et svar. Hun tok heller ikke et svar for gitt. Det var ikke nok at eleven hadde funnet et eksempel på en metafor, men virkemiddelets betydning i teksten måtte også forklares.

På den andre siden er ikke tekstsitatet egentlig en metafor, siden ordet «som» er involvert. I diskusjonen om litterære virkemidler på begynnelsen av timen, kom klassen frem til at sammenlikninger, eller similier, bruker «som» for å uttrykke sammenligningen, mens metaforer setter likhetstegn mellom den og det som sammenlignes. Derimot så det ut til at

verken Hanne eller elevene la merke til denne glippen. En årsak kan være at Hanne var mest opptatt av novelletolkning.

I datamaterialet finner man flere eksempler på at elevenes tolkninger av litterære virkemidler starter som «forsiktige», og der elevene ved Hannes hjelp kom frem til en mer helhetlig tolkning. Utdraget over viste dette. Derimot var det ikke alltid Hannes veiledning førte til frem til et tolkende svar. Ofte grunnet dette i at elevene ikke alltid tenkte i samme baner som Hannes. Likevel er det et trekk i Hannes undervisning at elevene sjeldent sa at de ikke visste svaret. I stedet for spilte de på lag med Hanne, og forsøkte å forstå hvor hun var på vei hen. I utdraget under snakket de om en sammenligning i novellen. Elevene virket usikre på hvordan de skulle tolke sammenligningen.

Utdrag 4:

- 1 HANNE: Så har vi jo sammenlikninger da. Finnes det noen sammenlikninger i den
- 2 teksten her? Jeg vet at det er noen som har – det er noe med en softis. Det er noe
- 3 med en softis.
- 4 ELEV A: Hun ser ut som en softis?
- 5 HANNE: Ja. Hvorfor i all verden ser hun ut som en softis?
- 6 ELEV B: Men, er det ikke «for nå er ho nett som en softis»?
- 7 HANNE: Ja, hun har blitt som en softis.
- 8 ELEV C: Hva betyr det?
- 9 HANNE: Ja, hva betyr det at hun, i hvilken sammenheng er det han sier det? Nå har
- 10 hun blitt som en softis. Det har noe med det han sa først.
- 11 ELEV D: At hun snart kommer til å kysse en annen.
- 12 HANNE: Ja?
- 13 ELEV E: Det er det det står rett før. «Men jeg greier å myke henne opp».
- 14 HANNE: Ja, nå har jo blitt nett som en softis. Hva er en softis? Alle her har spist
- 15 softis. Er det noen her som ikke har spist? Rekk opp hånda alle de som ikke har spist
- 16 softis. Nei, sant! Har du aldri spist softis, F? Ikke en gang en McFlurry på Macern?
- 17 ELEV F: Jo.
- 18 HANNE: Ja, det er en form for softis. Hva er en softis? Er det beinhardt eller er det
- 19 fluffy og myk?
- 20 ELEV G: Det er is!
- 21 ELEV H: Den er myk.
- 22 HANNE: I?
- 23 ELEV I: Søt og myk.

24 HANNE: Søt og myk. Ja. Hvordan i all verden klarer han da å beskrive henne nett som
25 en softis? Hva er det hun har blitt da?

26 ELEV J: Søt og myk.

27 HANNE: Søt og myk, ja! Hun går fra å ha stålstrenger i leppene til å bli som en
28 softis.

Hanne stilte et spørsmål som hun først ikke fikk svar på. Det første initiativet er et forslag til en sammenlikning for elevene: at Lise har blitt «nett som en softis». En elev spurte om Hanne mente at Lise ser ut som en softis, noe Hanne i utgangspunktet bekreftet, men misforståelsen ble rettet opp av en annen elev. I utdraget ser man at det var en elev som stilte det avgjørende spørsmålet, nemlig hva denne sammenligningen kunne bety. Hanne sendte så dette spørsmålet videre til resten av klassen.

Svaret Hanne fikk i linje 11, virket hun ikke fornøyd med. Elev E svarte på Hannes spørsmål, ved å trekke frem hva som står rett før sammenligningen. Dette kan ses på som en bokstavelig tolkning av det Hanne sa i linje 10, at «det har noe med det han sa først». Elev E oppfattet det kanskje som at Hanne mente hva som stod i setningen rett før, men hun refererte egentlig til at Lise hadde stålstrenger i leppene til å begynne med, noe hun presiserer i lærerresponsen i linje 28.

Elevenes hjalp derfor ikke tolkningen, så Hanne gikk ut av teksten ved å spørre om hva en softis faktisk er. Ved å bruke elevenes erfaringer fra den virkelige verden, kom klassen sammen frem til at en softis er søt og myk. Etterpå tok Hanne elevene med inn i teksten igjen for å undersøke sammenligningen av Lise og softis på nytt. Svaret hun fikk da var bare en gjentakelse av det klassen hadde kommet frem til. Vi ser da at klassesamtalen ikke kom noe nærmere inn på sammenligningens betydning, slik de gjorde i det forrige utdraget.

Da elev D foreslo at det er et tegn på at Lise kommer til å kysse en annen, var dette en tolkning basert på det eleven visste om handlingsforløpet i teksten, og ikke basert på hvor i novellen Svein sammenligner Lise med en softis, til tross for at Hanne hadde spurt spesifikt etter det. Svein sammenligner Lise med en softis når han står og reflekterer over starten på forholdet deres, før han ombestemmer seg og før vendepunktet kommer. Eleven hadde med andre ord oppfattet noe viktig i teksten, nemlig at teksten stadig henter til at Lise fortsatt er forelsket i vennen til Svein. Men dette hadde ikke noe med denne sammenligningen å gjøre.

Som beskrevet over, spilte Hannes elever som regel på lag med henne. Dessuten ga hun sjeldent opp da hun ikke helt fikk det svaret hun lette etter. Hun utfordret ofte elevene gjennom å stille oppfølgingsspørsmål og som oftest ledet det til mer reflekterte svar fra

eleven. Derimot var det et tilfelle der Hanne møtte motstand der hennes vanlige triks ikke fungerte.

Utdrag 5:

- 1 HANNE: Hva er det som ville skjedd med fortellinga hvis den hadde stoppa der?
- 2 Kunne fortellinga stoppa der?
- 3 ELEV A: Ja.
- 4 HANNE: Etter prikk, prikk, prikk. Hvorfor det, A?
- 5 ELEV A: Fordi jeg føler for det.
- 6 HANNE: Hvorfor føler du for det?
- 7 ELEV A: Fordi det ser riktig ut.
- 8 HANNE: Hvorfor ser det riktig ut?
- 9 ELEV A: Fordi hjernen min sier det ser riktig ut.
- 10 HANNE: Fordi hjernen din sier det ser riktig ut? (henvender seg til resten av klassen
- 11 igjen) Hva er det som skjer da? Hva er det som plutselig skjer med den teksten? «Og så
- 12 har eg tenkt å ...». Det er en fryktelig, hva er det man kaller, hvilken slutt blir det da?
- 13 Hvis den bare stopper sånn.

Hanne hadde lest opp et lite utdrag fra teksten, og ville vite hvordan novellen hadde blitt dersom den hadde hatt en åpen slutt i linje 1. Rett etterpå spurte hun klassen om det var et passende sted for novellen å slutte. Dette var et lukket spørsmål fordi det bare finnes to mulige svar på spørsmålet. Eleven hadde således mulighet til å svare ja, som i utgangspunktet var svaret Hanne var ute etter. Eleven ville derimot ikke utdype det svaret, til tross for at Hanne stilte flere oppfølgingsspørsmål. Da Hanne innså at eleven ikke ville komme med et bedre svar, stilte hun spørsmålet på nytt.

I utdragene ovenfor, har jeg vist at elevene hadde mye innvirkning på samtalen, men at det var Hannes lesning av novellen som dominerte. Dette ser man på hvordan Hanne stilte spørsmålene som ledet elevene inn på en bestemt tankegang. Hun rettet elevenes oppmerksomhet mot det hun oppfattet som viktig i novellen. Blant annet snakket klassen mye om et rødt sjal som Lise har på seg og som går igjen i novellen. Første gangen det nevnes i helklassesamtalen, er det en elev som tar det opp.

Utdrag 6:

- 1 HANNE: Er det andre personschildringer med?
- 2 ELEV A: Det raude silkesjalet.
- 3 HANNE: Ja, hva er det det skildrer? Det er utseendet hennes, ikke sant? Hvordan hun
- 4 er kledd. Men det er noe mer med det røde silkesjalet. Noen som la merke til det?

- 5 ELEV B: Det blir nevnt veldig mange ganger.
- 6 HANNE: Ja, hvorfor tror du det blir nevnt veldig mange ganger?
- 7 ELEV B: Det er et symbol.
- 8 HANNE: Ja, hva er det et symbol på?
- 9 ELEV B: Vet ikke.
- 10 HANNE: Hva er et sjal, altså sånn i seg selv? Altså, hva er et sjal?
- 11 ELEV C: Det er et skjerf.
- 12 HANNE: Ja, et skjerf. Hva er det det gjør som regel?
- 13 ELEV D: Det varmer.
- 14 HANNE: Ja, det varmer! Og så en plass så står det at hun har et sjal rundt halsen og det
15 blafrer lett i vinden, og den andre gangen så ligger det dødt på gulvet ved siden av
16 underbuksa hennes.
- 17 ELEV E: Det kan jo på måte bety at det varmer hjertet hennes.
- 18 HANNE: At det var
- 19 ELEV E: At det varmer hjertet hennes
- 20 HANNE: Ja. Men hvorfor er det da, hvis det blafrer lett i vinden og er litt sånn fint,
21 hvilken farge er det på det?
- 22 ELEV F: Rødt.
- 23 HANNE: Det er rødt, ja! Og så er det ene øyeblikket så blafrer det lett i vinden, og i
24 det andre øyeblikket ligger det dødt på gulvet ved siden av trusa hennes.
- 25 ELEV E: Eh, kjærligheten hans til henne, eller kjærligheten
- 26 HANNE: Ja, kjærligheten mellom de to, for eksempel, ja det kan det være. Men
27 hvorfor i all verden skal det ligge dødt på gulvet ved siden av underbuksa hennes?
- 28 ELEV E: Fordi hun liker bestevennen hans.
- 29 HANNE: Ja. Det er jo det hun egentlig gjør. Hun var jo forelska i bestekompisen hans
30 og så var det liksom Svein sin tur å være litt sånn lyttende og følge med og høre på og
31 sånt, og så begynner han å bli lei.

I det første initiativet spurte Hanne etter personskildringer. En elev svarte det røde silkesjalet. I responsen bekreftet Hanne at hun hadde oppfattet svaret. Rett etterpå spurte hun om hva det er som skildres – et spørsmål som hun svarte på selv: «Det er utseendet henne, ikke sant? Hvordan hun er kledd» (linje 3-4). Hun gikk deretter over til et nytt initiativ der hun rettet elevenes oppmerksomhet mot at det er noe spesielt ved det sjalet. Dette kan tyde på at Hanne er opptatt av sjalets symbolikk. Den neste eleven hadde observert at sjalet blir nevnt mange ganger i løpet av novellen. Hanne fulgte dette opp med å ta det opp i oppfølgingsspørsmålet – hvorfor eleven tror det blir nevnt mange ganger. Eleven svarte at det var fordi det er et symbol.

Da ikke eleven ikke klarte å svare på hva det kan være et symbol på, tydde Hanne til hverdagserfaringer. Hun gikk inn på hva et sjal faktisk er og hva som er sjalets hensikt. En elev kom fram til at sjalet varmer, noe Hanne bekreftet ved å gjenta elevsvaret. I oppfølgingen av dette svaret vendte Hanne oppmerksomheten mot noe som står nevnt tidligere i teksten: at det først blafrer i vinden før det ligger dødt på gulvet ved siden av trusen til Lise. En elev skjøt inn en kommentar til dette, og sa at det kan hende at sjalet skal varme hjertet hennes. Hanne virker ikke så opptatt av dette svaret. I stedet fortalte hun der hun sluttet i linje 14-16. Hun begynte å stille et refleksjonsspørsmål i linje 20, men mot slutten av spørsmålet ser det ut som hun hadde ombestemt seg, og spurte heller etter hvilken farge det var på sjalet, et hukommelsesspørsmål. Kanskje dette er ment å trigge tolkning, siden klassen snakket om fargen rødt i gjennomgangen av litterære virkemidler i begynnelsen av timen. Da kom det frem at rødfarge kan symbolisere kjærlighet.

Etter at en elev hadde svart at sjalet er rødt, begynte Hanne på nytt å snakke om sjalet på gulvet (linje 23-24). En ny elev foreslo så at sjalet kan symbolisere Sveins kjærlighet for Lise, som var et tolkende svar. Hanne bekreftet at dette var en mulig tolkning av sjalets betydning. Likevel ga hun seg ikke på sitatet fra teksten. Hanne ville få frem hvorfor sjalet blir beskrevet som blafrende i vinden og liggende stille på gulvet. En elev svarte så at det er fordi Lise egentlig liker bestevennen til Svein. Hanne svarte at dette var riktig. I den siste responsen i linje 29-31, trakk hun linjer mellom sitatet og Lises følelser for Sveins kompis. Her fortalte Hanne om sin egen tolkning av sitatet.

I det neste utdraget snakket de fortsatt om personskildringer. Utdraget er et godt eksempel på hvordan interaksjonen mellom Hanne og elevene trigget tolkningsdiskursen for elevene.

Utdrag 7:

- 1 HANNE: Han beskriver henne jo: «Sjå der kjem ho med sola rett i ansiktet. I venstre
- 2 jakkelomma har ho antakeleg en 20-pakning med Marlboro og en pakke blå Sorbitts.
- 3 Ho har på seg dei raude sokkane.» Hvilken farge var det på sjalet?
- 4 ELEV A: Rødt.
- 5 HANNE: Ja, hvordan har sokkene plutselig blitt røde, tror du?
- 6 ELEV B: Fordi kjærligheten liksom går videre.
- 7 HANNE: Ja.
- 8 ELEV C: Den går lenger og lenger bort.
- 9 HANNE: Ja! Først var den rundt halsen og så har fargen plutselig havnet på føttene.
- 10 Så har vi det sjalet som havnet på gulvet. Ved siden av underbuksa. Hvorfor i all
- 11 verden? Jeg kommer ikke over den. Nå må dere hjelpe meg litt. Hvorfor i all verden

- 12 beskriver han da det røde sjalet som ligger på gulvet?
13 (Leser) «Eg har sett sjalet ligge dødt og stille saman med trusa hennar.»
- 14 ELEV D: Å! Fordi trusa er møkkete på en måte, så liksom hun har liksom kasta den ifra
15 seg sammen med ... at den ikke betyr noe for henne lenger.
- 16 HANNE: Ja, det kan være. At det er litt sånn, undertøy er ofte- hva annet er det med
17 undertøy?
- 18 ELEV D: Det er brukt.
- 19 HANNE: Ja ...
- 20 ELEV E: Skittent/Slitt.
- 21 HANNE: Ja. Men og så er det relativt.
- 22 ELEV D: Intimt!
- 23 HANNE: Ja! Det er privat. Det er noe intimt, det er noe privat, det er noe som på en
24 måte, det er ikke alle sammen som får lov til å rote rundt i undertøysskuffa di, liksom.
25 Du gjør det i hvert fall ikke uten tillatelse. Sier seg selv.

Hanne trakk fram et sitat fra teksten som et eksempel på en personschildring. På slutten av sitatet står det at Lise har på seg røde sokker. Dette fikk Hanne til å gå tilbake til sjalet igjen. Hun gjenopptok hvilken farge det var på Lises sjal. Deretter stilte hun et refleksjonsspørsmål som knyttet fargen på sjalet til sokkene – hun hintet om at det var en viktig sammenheng her. Både elev B og C svarte tolkende – de påpekte at kjærligheten er i ferd med å forsvinne. Hanne godtok begge svarene. Hun rettet oppmerksomheten mot at rødfargen har beveget seg fra halsen og til sokkene. Som i utdrag 6, kom Hanne på nytt inn på hvorfor sjalet havnet på gulvet, og hvilken symbolikk dette har i novellen. Denne gangen fikk hun et svar som var inne på det hun var ute etter. I det neste spørsmålet holdt Hanne seg fortsatt til undertøy, men hun gikk nærmere inn på hva undertøy kan forbindes med. Elevene kom med ulike forslag. Hanne bekreftet bare at hun lyttet, helt til hun fikk det «rette» svaret. Elev D svarte at undertøyet er intimt, noe Hanne bekreftet. Hun bygget ut elevens svar med sine egne tanker. Hun trakk det opp mot den virkelige verden, spilte litt på elevenes følelser: «det er ikke alle sammen som får lov til å rote rundt i undertøysskuffa di, liksom. Du gjør det i hvert fall ikke uten tillatelse.»

4.4 Helklassesamtaler i Fredriks undervisning

Fredriks elever forberedte seg på en fagsamtale i norsk der de skulle diskutere en selvvalgt novelle fra norsktime, samt en novelle som Fredrik selv valgte. I norsktime la Fredrik derfor mye vekt på at elevene skulle kunne gjenkjenne sjangertrekk i noveller og litterære virkemidler. Denne perioden var første gangen Fredriks elever jobbet med novellesjangeren

på ungdomstrinnet. Av Fredriks timer har jeg valgt ut én undervisningstime. Denne timen var første del av en dobbelttime som var delt opp av et friminutt.

I denne timen snakket klassen om spørsmål til novellen *Faderen* av Bjørnstjerne Bjørnson. Novellen avviker en del fra moderne noveller på grunn av tidsspennet på 25 år fra begynnelse til slutt. I tillegg låner den noen trekk fra sagalitteraturen. Nicolaysen, Rolfsen og Nordahl (1997) omtaler novellen som «ein hybridsjanger, ein episk tragedie i miniformat» (ibid. s. 249). Novellen handler om Tord Øverås, som går fra å være den mektigste mannen i bygda til å miste alt. Han går langt for å passe på at sønnen, Finn, får det beste av det beste. Store deler av novellen foregår på prestens kontor i forberedelsene til de største begivenhetene i Finns liv: dåp, konfirmasjon og bryllup. Novellens vendepunkt er når Finn drukner rett før bryllupet. Sønnens død får Tord til å innse at det finnes mer verdifulle ting i livet enn penger.

Fredrik hadde lest denne novellen høyt for klassen timen før, og elevene hadde jobbet i grupper med oppgavene til novellen i leseboka deres³. De som ikke hadde blitt ferdige, hadde hatt i lekse å gjøre ferdig oppgavene. På begynnelsen av timen i analysen, hadde elevene lesekvart der de fikk lese en selvvalgt bok. Etterpå gikk Fredrik gjennom oppgavene elevene hadde hatt i lekse.

Spørsmålene i læreboka er knyttet opp mot litterære begreper. De fokuserer både på litterære virkemidler, sjangertrekk og budskap. Samtidig handler noen av spørsmålene om tolkning; de oppfordrer til å lese mellom linjene ved å spørre etter elevens meninger om teksten. Fredrik gjennomgikk disse spørsmålene ett etter ett i helklassesamtalen. Han leste spørsmålet høyt, og elevene fortalte hva de hadde svart på oppgaven. Noen ganger stilte Fredrik oppfølgingsspørsmål til elevsvarene. Denne delen av timen var stort sett styrt av lærebokens spørsmål til teksten.

Det siste kvarteret av timen, begynte klassen å jobbe med en ny tekst, en dansk novelle av Villy Sørensen, *Blot en drengestreg*. Fredrik innledet denne delen med å spørre elevene om hva tittelen kunne bety. Klassen diskuterte dette kort før Fredrik spilte av et lydklipp av en

³ Oppgavene var som følger: 1) Les novellen *Faderen*, 2) Hvilke kjennetegn på teksttypen novelle finner du i *Faderen*? Les om kjennetegn for novellen på side 91 i *Saga. Grunnbok 9*, 3) Hvilken synsvinkel bruker Bjørnson? 4) Finn virkemidler som er hentet fra sagalitteraturen og eventyrene, og som er brukt i teksten. 5) Hvilket inntrykk får du av presten? 6) Gi en karakteristikk av hovedpersonen Tord. Hvordan ser han ut? Hva sier han? Hvilke av egenskapene hans blir fremhevet? 7) Hvor mener du vendepunktet i novellen er? 8) Hva tror du presten mener med at sønnen endelig er blitt til faren velsignelse? 9) Hva tror du Bjørnson vil si leseren med denne novellen? (Fra *Saga. Lesebok 9*)

lærer som leste novellen høyt. Før elevene fikk gå ut til friminuttet, oppsummert elevene og Fredrik hva de hadde hørt så langt. Arbeidet med novellen fortsatte etter friminuttet.

4.4.1 Analyse av samtaler

I analysen av Fredriks time har jeg bare fokusert på samtalen rundt *Faderen*. Undervisning besto av 54 IRE-strukturer og 19 monologer i løpet av 30 minutter.

Fredriks undervisning var styrt av spørsmålene i læreboka. Han begynte på det første spørsmålet og jobbet seg nedover, noe som skapte en tydelig struktur i undervisningen. Siden elevene også hadde jobbet med spørsmålene i grupper på skolen og i hjemmelekse, hadde alle et utgangspunkt for å delta i samtalen. Likevel var det få elever som deltok i klasseromssamtalen. Sekvensene i undervisningen ble innledet av at Fredrik leste et spørsmål høyt, en elev svarte på spørsmålet og så evaluerte Fredrik svaret kort.

Utdrag 14:

1 FREDRIK: Så, hvilke kjennetegn fant dere om novelle i teksten, folkens, og hvor og
2 hva var det? A, du fant et kjennetegn.

3 ELEV A: Det var få personer, og den er kort.

4 FREDRIK: Få personer og den er kort. Så lenge bare selve novella er skrevet kort,
5 sant?

6 ELEV A: Ja.

7 FREDRIK: Ja. B?

8 ELEV B: Det skjer en god del på ganske kort tid.

9 FREDRIK: Ja, hva kalles det? Å ja, tenker du på handlingsforløpet? Eller, hvor lenge
10 det går fra start til slutt?

11 ELEV B: Nei, nei, ikke sånn, men liksom, når han, fordi i midten så har han, så tar det
12 åtte år eller, på de to delene da.

13 FREDRIK: Sånn ja, men selve historien går jo over lenger tid, da.

14 ELEV B: Ja, det er jo ...

15 FREDRIK: Det går jo ganske mange år. C?

16 ELEV C: Det er utvidet øyeblikk.

17 FREDRIK: Ja, hva da?

18 ELEV C: At det er når sønnen faller ned i vannet.

19 FREDRIK: M-hm.

20 ELEV C: Og han prøver å dra han opp, men det går ikke.

21 FREDRIK: Nei, det er utvidet øyeblikk. Det skjer på ikke så mye mer enn ett minutt,
22 kanskje, det som skjer, men blir på en måte utvida litt. Ja?

23 ELEV C: Det er forklart litt mer enn alle de andre.

24 FREDRIK: Ja, litt mer detaljert i forklaringa si. Flere ting, folkens? Slå gjerne opp i
25 grunnboka for å se på kjennetegn der hvis dere ikke husker. (...)

Dette var det første spørsmålet til teksten i læreboka. Fredrik leste opp spørsmålet fra læreboka som handlet om hvilke novelletrekk elevene kunne finne i teksten. Han la også til hvilke forventninger han hadde til elevenes svar: i tillegg til å finne novelletrekk, måtte de også finne et eksempel på det i teksten. Elev A svarte at det er lite persongalleri og at novellen er «kort». Dette bekreftet Fredrik var riktig ved å gjenta elevsvaret. I tillegg stilte han et oppfølgings spørsmål til eleven for å bekrefte at eleven mener at selv novelleteksten er kort. Dette var et lukket spørsmål som eleven hadde mulighet til å svare ja eller nei på. Eleven svarte «ja», og Fredrik gikk ikke noe mer inn på det.

Da Fredrik ikke var enig med eleven, stilte han flere oppfølgings spørsmål. I linje 7 foreslo en elev at det skjer mye på kort tid, som er et typisk novelletrekk. Derimot stemmer ikke dette med *Faderen*, noe Fredrik reagerte på. Eleven forklarte hva han/hun mente i linje 10-11. Det virker som eleven mente å si at flere år blir omtalt i én setning i novellen, og trakk fra et eksempel; at det gikk åtte år mellom to hendelser. Slike skjønte Fredrik hva eleven egentlig prøvde å si. Samtidig påpekte han at handlingen faktisk foregår over flere år, noe som er uvanlig i noveller. En kan derfor si at Fredrik avviser elevens svar på en indirekte måte. Han korrigerer svaret ved å anerkjenne elevens forklaring, for så å presisere at handlingen faktisk går over flere år.

Deretter gikk han direkte videre til neste elev, elev C, som svarte at utvidet øyeblikk er et av trekkene i *Faderen*. Eleven dreide dermed klasseromssamtalen vekk fra novelletrekk til litterære virkemidler i novellen. Fredrik bekreftet at dette var riktig og fulgte opp svaret ved å spørre etter hvor i teksten det utvidede øyeblikket er. Eleven identifiserer så dette øyeblikket i linje 17 og 19. Igjen bekreftet Fredrik kort at svaret var riktig gjennom å si «nei, det er utvidet øyeblikk (linje 20). I stedet for å gå inn på hvorfor akkurat dette øyeblikket er utvidet, var Fredrik opptatt av *hvordan* dette er et utvidet øyeblikk. Han forklarte det med at selv om øyeblikket er kort, er det skrevet i større detalj. Etterpå spurte han etter flere kjennetegn på novelle.

I utdrag 15 fortsatte klassen å snakke om novelletrekk. Utdraget viser at elevene ikke alltid klarte å finne eksempler på de litterære virkemidlene de trakk frem.

Utdrag 15:

- 1 FREDRIK: Flere ting, folkens? Slå gjerne opp i grunnboka for å se på kjennetegn der
- 2 hvis dere ikke husker. Forhåpentligvis er det litt flere kjennetegn enn bare det. A,
- 3 noen flere?
- 4 ELEV A: Frampek
- 5 FREDRIK: Hæ?
- 6 ELEV A: Frampek
- 7 FREDRIK: Hva da?
- 8 ELEV A: Det var et sted i teksten der de sa at det kom til å skje noe, på en måte.
- 9 FREDRIK: Ja
- 10 ELEV A: Men [utydelig]
- 11 FREDRIK: Tenker du på helt i starten? Eller?
- 12 ELEV A: Eh ...
- 13 FREDRIK: Fordi som regel kommer jo frampekene helt i starten.
- 14 ELEV A: Ja, det var her ...
- 15 FREDRIK: Nesten alltid.

Fredrik spurte om elevene hadde funnet flere kjennetegn, og minnet dem på at de sto listet i grunnboka deres. Elev A svarte så at han/hun hadde funnet frempek i teksten. Her gikk Fredrik rett over til å spørre om et eksempel på virkemiddelet. I linje 8 kom ikke eleven med et spesifikt eksempel, men han/hun forklarer egentlig hva et frempek er, at det er et hint til noe som kan skje senere. Fredrik svarte så kort «ja», i linje 9, noe som kan tyde på at han forventet at eleven skulle si noe mer. Det var uklart hva eleven sa videre, men Fredriks oppfølgingsspørsmål i linje 11 kan tyde på at eleven kom med et eksempel. Fredrik kom så med et hint til eleven, nemlig at frempek kommer i begynnelsen av teksten. Siden det virket som eleven var usikker, henvendte han spørsmålet til resten av klassen i utdrag 16 under.

Vi ser at den hermeneutiske diskursen ikke ble trigget i de to første utdragene fordi Fredrik vektla læring. Det ser man fordi det er nok for Fredrik at elevene forklarer hva det litterære virkemiddelet de har funnet betyr. Det ble ikke trukket opp mot virkemiddelets betydning i teksten. Akkurat dette skjedde flere ganger i løpet av undervisningen. I noen tilfeller fikk ikke elevene mulighet til å tolke novellen. De viste mange ganger at de kunne gjenkjenne litterære virkemidler i novellen og definere dem. Fredrik fulgte derimot dette aldri opp. Han var veldig opptatt av lærebokens spørsmål. Oppfølgingsspørsmålene han stilte handlet som regel om at elevene skulle komme med eksempler på litterære virkemidler eller oppklare noe eleven har

sagt. Mange av spørsmålene han stilte utenom læreboken var også ja/nei-spørsmål, eller lukkede spørsmål.

Utdrag 16:

- 1 FREDRIK: Det er i hvert fall en veldig spesiell ting som blir nevnt i starten her av
- 2 presten som kommer igjen seinere i teksten som er et veldig tydelig, tydelig frampek i
- 3 teksten her. Og som presten sier helt i starten her. Det er i hvert fall noe jeg ville kalt
- 4 frampek. Noen som skjønner hva jeg mener? (...) A, skjønner du hva jeg mener?

- 5 ELEV A: E'kke det der han vil ha han døpt?

- 6 FREDRIK: Ja (*drar litt på det, virker ikke som det var svaret han var ute etter*). Litt før
- 7 det. Eller det, det er en, det er denne seansen han skal komme til presten for å døpe
- 8 sønnen sin, ja, men det har ikke noe med dåpen å gjøre, egentlig. Det har noe med
- 9 noe annet å gjøre. Du kan jo se på den dåpen som et frampek, da, i og med at han
- 10 drukner, og når man døpes, så får man jo vann over seg. Du kan jo se på et fram – på
- 11 det som et frampek, på en måte, det kan du godt gjøre. B, har du et forslag?

- 12 ELEV B: Em, er det kanskje barnet vil bli til velsignelse?

- 13 FREDRIK: Yes. Presten sier jo det jeg håper at barnet blir noe bra for deg, at barnet
- 14 gjør deg noe godt, holdt på si, og det blir jo også nevnt på slutten at nå tror jeg barnet
- 15 ditt gjorde deg noe godt, nå tror jeg du fikk noe igjen for barnet ditt, på en måte, etter at
- 16 han drukna. Vi kommer tilbake til det seinere. Flere frampek her? Mens vi er inne på
- 17 frampek?

I denne sekvensen er det tre monologer rette etter hverandre. Siden eleven i utdrag 16 ikke kunne komme med eksempel på frampek i novellen, hintet Fredrik til et frampek han selv hadde funnet i teksten i den første monologen, i linje i 1-4. Han nevnte at det er noe presten sier i begynnelsen av novellen som kan anses som et frampek, altså en replikk. Elevene måtte så finne frem til hvilken han mente. Elev A foreslo dåpen som et mulig frampek, noe Fredrik ikke var helt enig i. Han antydte at det egentlig var noe annet han hadde siktet til. I linje 7-8 forteller han hvor i teksten frampeket er å finne. Etterpå gikk han derimot inn igjen på elev A sitt svar. Her anerkjente han elevens svar som en mulig tolkning. I stedet for å hjelpe frem elevens tolkning, gikk han selv inn på en tolkning av dåpen som frampek, til tross for at han ikke virket enig med eleven. I denne tolkning vektla han at dette kunne vært elevens tolkning, slik vi ser i linje 10-11: «Du kan jo se på (...) det som et frampek, på en måte, det kan du godt gjøre.» Deretter nominerte han en ny elev til å svare.

Den neste elev kom så med det «riktige» svaret: at presten håper at Tords sønn vil bli til hans velsignelse. Eleven viste indirekte til replikken Fredrik var ute etter. Fredrik bekreftet at dette var riktig. Han gikk så inn på hva presten hadde sagt i denne replikken, før han kom inn på tolkningen av frampeket. Med andre ord vektla han hvorfor prestens ord i begynnelsen av novellen er viktige. I dette utdraget er det Fredriks tolkning som er fokuset, mens elevene bare

fylte ut de tomme hullene i Fredriks monologer. Etter at Fredrik hadde presentert sin egen tolkning, gikk han videre i undervisningen.

Denne strukturen gikk igjen i undervisningen. Fredrik stilte spørsmål eller hintet til noe i teksten. Etterpå kom elevene med forslag til hva svaret kunne være. Til slutt kom Fredrik med sitt svar, eller tolkning. Det er stadig læring som står i fokus fordi Fredrik forklarer selv mange av elevenes svar. Utdraget under er et eksempel på dette.

Utdrag 17:

- 1 FREDRIK: Nå man, da må man tenke litt, da. Kan faderen være noe annet enn bare
- 2 faren din?
- 3 ELEV A: Gud?
- 4 FREDRIK: NN?
- 5 ELEV B: Prest?
- 6 FREDRIK: Ja, kan være prest, ja, men det kan også være en annen ting. NN.
- 7 ELEV C: Gud.
- 8 FREDRIK: Gud, ja! Fader vår, eller Faderen vår, ikke sant, og alles fader, Gud, kan
- 9 også være et frampek her. For det er ikke sikkert at det er tilfeldig at denne gutten, eller
- 10 denne sønnen dør, da, og drukner. Kan det være at det rett og slett er et frampek at
- 11 Gud bestemmer at Tord trenger å lære noe, han trenger en lærepenge, derfor så
- 12 drukner sønnen hans, så han kan få lære den lærepenge.

Klassen hadde snakket om frampek i novellen, og Fredrik hadde påpekt at tittelen kan fungere som et frampek. I utdraget over ledet Fredrik elevene inn på at en «fader» kan ha flere betydninger. Spørsmålet i initiering var et lukket spørsmål. Elevene kunne enkelt ha svart ja eller nei på spørsmålet, men i stedet kom de med forslag til hva annet *Faderen* kunne bety. Elev A svarte at tittelen kunne referere til Gud, men dette svaret ble ikke lagt merke til, selv om det like etterpå ble klart at det var dette svaret Fredrik tenkte på. Den neste eleven foreslo prest, et svar som Fredrik anerkjente. Likevel gjorde han det klart at det ikke var dette han tenkte på. Elev C kom så med det samme svaret som elev A: Gud. Fredrik bekreftet raskt at dette var riktig svar, og begynte deretter å forklare hvordan tittelen fungerer som et frampek. Han forklarte at det er en grunn til at sønnen dør, men gikk ikke noe mer inn på det, annet enn at Tord skulle lære noe av dette.

Linje 8-12 er dermed et eksempel på tilfeller i denne undervisningsøkten da Fredrik tolket et virkemiddel selv. Elevene fikk være med halvveis i prosessen, gjennom å foreslå synonymer for *Faderen*, men det er Fredrik selv som knyttet det flertydige ordet opp mot novellens handling.

Hittil har både utdrag 17 og 18 illustrert hvordan Fredrik endte opp med å tolke deler av novellen selv. I denne timen tok han seg av mye av tolkningen, men elevene fikk også muligheter til å tolke novellen selv. Elevenes tolkninger ble ofte trigget av lærebokspørsmål som krevde refleksjon, og som vektla elevenes egne meninger. Disse lærebokspørsmålene nevnte ingen litterære begreper, som kanskje gjorde det lettere for elevene å presentere egne tolkninger.

Utdrag 18:

- 1 FREDRIK: «Hvilket inntrykk får du av presten?» Her er det ikke noe fasitsvar, her er
- 2 hva du tenker om presten. Hva slags inntrykk får du av presten ut fra å lese denne
- 3 teksten her sånn. A?

- 4 ELEV A: Eh, han er litt lei av at Tord kommer sånn hele tida på sønnen sin vegne, da,
- 5 og ikke sønnen kommer til han personlig.

- 6 FREDRIK: Ja, du er lei av at det er faren som kommer og ikke sønnen, eller nei, ikke
- 7 du, men presten. Er det det du mener?

- 8 ELEV A: Det er sånn det føles ut som.

- 9 FREDRIK: Ja. B?

- 10 ELEV B: At, det virker som at presten gjør det Tord ber om bare for pengene hans. Han
- 11 har litt lyst på pengene.

- 12 FREDRIK: Ja. Det er nå så. Så du mener presten er litt sånn grådig?

- 13 ELEV B: Ja.

- 14 FREDRIK: Han er mer opptatt av pengene enn noe annet. Er det noen som har noen
- 15 andre inntrykk av presten her?

- 16 ELEV C: Nei.

- 17 FREDRIK: Så alle mener at presten egentlig bare er en dust? ... Okay.

Fredrik innledet et nytt lærebokspørsmål. Her vektla Fredrik at det var elevenes tolkninger av teksten som var viktige ved å si at det ikke er noen fasitsvar. Han presiserte at det var elevenes oppfatninger som var viktig. Elev A fortalte deretter om sin tolkning av presten. I responsen gjentok Fredrik svaret, og stilte et oppfølgingsspørsmål der han ville avklare om han hadde forstått eleven riktig. Han spurte derimot ikke etter belegg i teksten for elevens synspunkt. Eleven legitimerte så tolkningen sin ved å si at «det er sånn det føles ut som». Han/hun var altså inne på syntagmatisk tenkemåte. Eleven sa heller ikke hva i teksten som fikk han/hun til å sitte igjen med denne «følelsen». Fredrik gikk heller ikke noe mer inn på dette. Han bekreftet bare kort at svaret var oppfattet, og nominerte deretter en ny elev til å svare.

Elev B svarte at han/hun syntes at presten virket som han bare gjorde det Tord ville fordi han var opptatt av pengene. Fredrik bekreftet at han hadde oppfattet svaret, men han virket ikke

helt enig fordi han sa «det er nå så» (linje 12). Han stilte deretter et oppfølgingsspørsmål; om eleven mener at presten er grådig. Dette bekreftet eleven. I oppfølgingen av elevresponsen viste Fredrik at det som hadde blitt sagt var oppfattet ved at han gjentok det eleven hadde sagt, men med egne ord. Siden han ikke virket så fornøyd med svarene elevene hadde gitt, spurte han klassen om hvilke andre inntrykk de hadde av presten, men det var ikke noen flere elever som meldte seg til å svare. Fredrik lot da spørsmålet ligge, og gikk videre til neste spørsmål.

I utdraget valgte Fredrik å stille oppklaringssspørsmål i stedet for oppfølgingsspørsmål som kunne utfordret elevenes syn. Av den grunn fikk ikke elevene muligheten til å utforske svarene videre eller utdype svaret sitt.

I utdrag 18 virket ikke Fredrik fornøyd med elevenes tolkninger av presten. Likevel spurte han ikke etter begrunnelser for hvorfor elevene mente det de gjorde. Utdraget under viser et eksempel på at Fredrik ikke stilte oppfølgingsspørsmål i det hele tatt dersom han var enig i elevens tolkning.

Utdrag 19:

- 1 FREDRIK: (...) Og så er det: hva vil du si at Bjørnson, eller hva tror du Bjørnson ville
- 2 si til leseren med denne novellen? Hva er poenget med novella? Det går jo nesten ut på
- 3 det samme, da. A?

- 4 ELEV A: At du må ta vare på de og det du har, og ikke gjøre så mye ut av det.

- 5 FREDRIK: Ja, egentlig. Ta vare på det og de, den, de rundt deg og det du har, og ikke
- 6 prøv å få noe mer ut av det enn det du får, mm.

Spørsmålet fra læreboka handlet om budskapet i novellen. Fredrik leste spørsmålet opp høyt, for så å stille det på nytt i sine egne ord. Her valgte han å spørre om hva som var *poenget* med novellen. I responsen til eleven virket Fredrik enig med det eleven hadde sagt, siden han sa «ja, egentlig». Han gjentok deretter elevsvaret for å understreke dette.

Elevene svarte tolkende da de svarte på refleksjonsspørsmål som vektla deres egne oppfatninger av teksten. Refleksjonsspørsmålene til *Faderen* i Saga var av typen «hva tror du»-spørsmål, som i utdraget over. Kanskje var dette med på å ufarliggjøre svaret i Fredriks klasse da spørsmålet var rettet inn mot elevens lesning av teksten.

4.5 Helklassesamtaler i Ninas undervisning

Ninas timer bestod av 34 IRE/F-strukturer og 7 monologer. I Ninas timer jobbet de med nynorsk. De jobbet med grammatikkoppgaver i tillegg til at de leste tekster. Nina nevnte stadig for elevene at de ville bli flinkere til å forstå og skrive nynorsk gjennom å lese nynorsktekster. Dette var også bakgrunnen for valg av litteratur. Jeg har valgt ut to av Ninas timer som foregikk over to påfølgende dager. I lesekvarten leste klassen Lars Mæhles *Fuck Off I Love You* sammen. De to norsktimene jeg har valgt ut, startet med at elevene hørte et kapittel på lydbok mens de fulgte med i bøkene sine. Jeg har valgt ut flere av Ninas timer fordi arbeidet med *Fuck Off I love You* varte bare i noen minutter i begynnelsen av hver time. Samtalen om kapitlene varte fra to minutter på det korteste, til 16 minutter på det lengste. Til sammen snakket klassen om romanen i cirka 24 minutter i disse tre timene. For å få et bilde på klassenes arbeid med boka var det derfor nødvendig å inkludere alle timene i datamaterialet der de leste og snakket om boken.

Fuck Off I Love You er en ungdomsroman skrevet på nynorsk, og handler om 16 år gamle Vemund. På omslaget er boka beskrevet slik:

Vemund er ein vanleg 16-åring. Han har venner. Han er forelska. Likevel viklar han seg inn i eit usunt miljø rundt eit treningssenter. Kvifor?

Leiaren i gruppa, Two-Face, er ein fascinerande, men skremmande skikkelse. Han avgjer alle vesentlege vegval med myntkast: På den eine sida av mynten står det «I Love You». Da blir valet godt. På den andre sida står det «Fuck Off» Da blir handlinga vond ...

Off I Love You er ei sterk og spennande forteljing som tar opp viktige spørsmål: Kor mykje kan vi styre liva våre? Kva gjer vi ut frå fri vilje? Og kva blir bestemt ut frå faktorar vi ikkje kan rå over?

Men boka er også ei forteljing om kjærleik, om familie og venner – og om å prøve å finne fast grunn under føtene.

I tillegg til at elevene leste boken, ble lydboken spilt av. Slik fikk elevene høre både uttalen av ord og se hvordan de er skrevet. I begynnelsen av den første timen, fortsatte klassen der de sluttet av forrige gang. Kapittelet de leste handlet om Vemunds første møte med Two-Face. Vemund synes Two-Face er litt skummel til å begynne med, men det endrer seg litt når Two-Face tør å si en av de eldre guttene imot. Two-Face inviterer gjengen med til København, og fremstiller det som en hyggelig guttetur. Klassen begynte også så vidt på det neste kapittelet, når Vemund og kjæresten drar på tivoli. Denne timen bestod av 7 IRE/F-strukturer og 2 monologer.

Etter at de hadde lest kapittelet, spurte Nina klassen om hva det syntes om boken så langt. To elever utvekslet sine synspunkt og Nina kommenterte det de sa. Deretter spurte Nina klassen

om hva de trodde kom til å skje videre i boken. Til slutt jobbet klassen med grammatikkoppgaver i nynorsk.

Den andre timen foregikk dagen etter den første timen. Før de gikk i gang med lesingen av *Fuck Off I Love You*, gikk klassen gjennom handlingen så langt. De diskuterte hvem Two-Face var og 20-kroningsmynten hans. Deretter hørte de på det neste kapittelet. Etter å ha hørt dette utdraget, rettet Nina elevenes oppmerksomhet mot målformen i teksten. Hun ville at elevene skulle plukke ord som er annerledes på nynorsk og bokmål. De fokuserte både på ortografiske forskjeller, som mellom «hva» og «kva», og på genusforskjeller, for eksempel av «mulighet» er et hankjønnsord på bokmål, mens «mulegheita» er hunkjønn på nynorsk. Etterpå fortsatt klassen med å jobbe med nynorsk grammatikk med PC-spillet Fortnite som tema. Denne timen bestod av 22 IRE/F-strukturer og 5 monologer.

4.5.1 Analyse av samtaler

I Ninas undervisning var det først og fremst nynorsk klassen jobbet med. Fokuset for arbeidet med litterære tekster var ikke nødvendigvis tekstanalyse. I stedet ble tekstene brukt til å trene opp elevenes nynorskkunnskaper. Ninas tankegang var at elevene kom til å bli bedre i nynorsk gjennom å lese og høre tekster på nynorsk. I den hensikt la hun mye vekt på handlingen i teksten elevene leste. Noen ganger plukket hun også ut enkeltord der poenget var å legge merke til forskjeller mellom ord på nynorsk og bokmål, samt å sjekke elevenes forståelse av ordene.

En av måtene Nina snakket om handlingen i *Fuck Off I Love You*, var å spørre elevene om hva de syntes om boka. Utdraget under er hentet fra den første timen.

Utdrag 26:

- 1 NINA: Hva synes dere om boka så langt? Hva tenker dere om historien?
- 2 ELEV A: Jeg synes den er litt kjedelig.
- 3 NINA: Du synes han er litt kjedelig. Ja. Hvorfor er den kjedelig?
- 4 ELEV A: Jeg bare, det er liksom, det e'kke noe spenning som skjer, synes jeg.
- 5 NINA: Nei. Jeg er litt enig med deg, og jeg tenkte faktisk litt på det samme når jeg leste
- 6 han selv, for jeg leste den boka i høstferien, så tenkte jeg litt sånn: Er det her kåra til
- 7 årets beste ungdomsbok? Ja vel, greit. Men! Den tar seg opp. Den er litt langdryg i
- 8 starten og så blir den mer spennende etter hvert, det kan jeg love deg, det skjer litt
- 9 mer. B.
- 10 ELEV B: Jeg synes den begynner å bli mer spennende.

11 NINA: Ja, det begynner å bygge seg litt opp. Hva var det som gjorde at den ble mer
12 spennende?

13 ELEV B: Altså, at Two Face kom inn, og at de skal til København, det kan bygge seg
14 opp mer (utydelig).

15 NINA: Ja!

Klassen hadde hørt et kapittel av *Fuck Off I Love You*. Rett etterpå spurte Nina hva elevene synes om det de hadde lest av boken så langt. I formuleringen av det første initiativet, valgte hun å bruke verbene «å synes» og «å tenke», som åpnet opp for at elevene kunne uttrykke sine subjektive opplevelser av boka. Nina vektla syntagmatisk tenkemåte. Elev A svarte at boka var kjedelige, men ga ikke noen ordentlig begrunnelse for hvorfor han/hun syntes det. Dette plukket Nina opp i oppfølgingsspørsmålet da hun spurte om hvorfor eleven syntes boken var kjedelig. Elevens respons på oppfølgingsspørsmålet gikk ikke noe særlig mer inn på hvorfor han/hun opplevde boken som kjedelig, annet enn at det ikke var noe spennende som skjedde. Dette var et svar som Nina godtok, for i linje 5 ser man at hun sa seg enig med eleven. Hun delte sin opplevelse av boka slik hun oppfattet det da hun leste den for første gang. Hun var overrasket over at boken hadde blitt kåret til årets ungdomsbok fordi hun syntes den var treg i begynnelsen. Deretter snudde hun det negative synet på boken over på noe mer positivt. Hun lovet at den kom til å bli mer spennende.

Elev B kastet seg så inn i samtalen og fortalte at han/hun syntes boken allerede hadde begynt å bli mer spennende. Også her sa Nina seg enig med eleven: «Ja, det begynner å bygge seg opp» (linje 11). På samme vis som i den første elevens tilfelle, fulgte Nina opp elev B sitt svar ved å spørre om hva som gjorde at boken begynte å bli spennende. Elev B nevnte så en spesifikk hendelse i boken som hadde fenget eleven, nemlig introduksjonen av en ny karakter, Two-Face, og turen til København.

I utdraget legitimerte hun elevenes følelser rundt boka. Samtidig stilte hun ikke høye krav til elevenes synspunkter om boka. Elev A mente at boka var kjedelig, uten å måtte gi noen annen begrunnelse enn at det ikke var noe spennende som skjedde. Elev B kom derimot med en grunn for han/hun syntes boka begynte å bli spennende. Begge elevene svarte syntagmatisk, men det kan virke som elev B er mer engasjert i teksten da eleven begrunnet meningen sin i teksten.

I begge oppfølgingsspørsmålene til elevene var Nina ute etter å få elevene til å begrunne synspunktene sine. Disse spørsmålene var fortsatt handlingsorienterte, slik at elevene ikke kom inn i en tolkende tilnærming til teksten. Det virket heller ikke som Ninas intensjon. Elev

A tilførte ikke noe nytt til svaret, slik elev B gjorde. Elev B brukte selve teksten til å begrunne meningen sin. Dette plukket Nina opp i videreføringen av samtalen. I utdrag 28 under, ba Nina klassen om å tenke over hva de trodde kom til å skje når guttegjengen kom til København.

Utdrag 27:

- 1 NINA: Ja! Hva tror dere de skal i Danmark? Hva skal de i Danmark? Er det noen som
- 2 har noen idé hva de skal der nede? Two-Face har lokka med seg denne guttegjengen til
- 3 Danmark. Hva er det de skal der nede? C?

- 4 ELEV C: Jeg vet ikke helt, jeg tror de kommer til å rane noen. Noe kriminelt.

- 5 NINA: Mest sannsynlig noe kriminelt. D, hadde du handa oppe?

- 6 ELEV D: Nei, jeg skulle si sånn at jeg føler at (utydelig) plutselig så er det noen som
- 7 dør, om det skjer.

- 8 NINA: Så den liksom erter oss litt, den har litt sånn spenningskurve, sånn bygger seg
- 9 opp, bygger seg opp. Jeg lover dere at etter hvert, så blir det en ganske så bratt
- 10 spenningskurve, eh, som er typisk for romaner. Men romaner har jo ofte flere
- 11 spenningstopper. Noveller har jo ofte mer sånn – E?

- 12 ELEV E: De skal selge noe.

- 13 NINA: Hva?

- 14 ELEV E: At de skal møte noen og så skal de selge noe.

- 15 NINA: Hva tror du de skal selge?

- 16 ELEV E: Kokain eller no' sånt.

- 17 NINA: Kokain eller no'. De driver jo litt på kant med loven disse her, så det kan godt
- 18 være at det er noe narkotika inne i bildet. Kan i alle fall love at det kommer litt alkohol
- 19 inn i bildet. Okay, vi fortsetter neste gang.

Klassen var nærmere en tolkende tilnærming til teksten i dette utdraget. Da elevene skulle fortelle hva de trodde kom til å skje videre i boka, måtte de bruke det de allerede visste om handlingsforløpet og karakterene. Samtalen i utdraget viser at elevene har forstått tematikken i boken.

Nina nominerte først en elev som foreslo at guttene kom til å gjøre noe kriminelt. Nina gjentok dette svaret, uten å vurdere det noen nærmere. Hun viste bare at hun hadde registrert svaret. Deretter gikk hun rett videre til neste elev. Denne eleven forventet at noen kom til å dø. Nina kommenterte ikke dette svaret direkte. I stedet begynte hun å bevege seg inn på romanens spenningskurve. I slutten av linje 11 begynte Nina også å sammenlikne spenningskurver i noveller og romaner, men ble avbrutt av elev som ville ytre sin spådom. Eleven foreslo at de kom til å selge noe. Nina fulgte dette opp med å spørre om hva eleven trodde guttene kom til å selge. Eleven fylte ut svaret sitt med at han/hun trodde de kom til å

selge narkotika. Dette gjentok Nina i responsen sin. Videre sannsynliggjør hun dette elevsvaret ved å trekke linjer til at guttegjengene «driver (...) litt på kant med loven» (linje 17). Nina avslørte ingenting mer om handlingen, utover at det ville komme alkohol inn i bildet.

I den første timen, som de to forgående utdragene er hentet fra, snakket klassen om hva som hadde skjedd etter at de hadde lest dagens kapittel. I timen dagen etter, startet Nina lesingen opp med å gjenopppriske hva de hadde lest sammen dagen før.

Utdrag 28:

- 1 NINA: Eh, er det noen som husker hva som skjedde sist gang? For hva er det som har
- 2 skjedd så langt? Altså, hva er det som skjedde liksom på slutten sist gang?
- 3 ELEV A: Jeg husker ikke.
- 4 NINA: Nei, det er bra at må repetere sånn at vi husker. B?
- 5 ELEV B: Det no sånn der Two-Face skulle dra til Danmark eller no annet
- 6 NINA: Ja!
- 7 land. Det er det jeg husker.
- 8 NINA: Two-Face. Hvem er Two-Face?
- 9 ELEV B: Han var vel en venn, gammel, en sånn derre retired (utydelig), var det ikke?
- 10 NINA: Mm. Han har vært kriminell, han har sittet i fengsel, han er en del eldre enn
- 11 disse guttene. Han er litt skummel. Vi synes han høres litt skummel ut, han har
- 12 skummel stemme. C?
- 13 ELEV C: Og så skulle Vemund og Maria på tivoli.
- 14 NINA: Ja! Vemund og Maria skal på tivoli, så det er litt som Vemund har liksom to liv.
- 15 Han har et liv med Maria, kjæresten, de skal på tivoli, eller har de blitt kjæresten?
- 16 ELEV C: Ja.
- 17 NINA: Ja, det har blitt kjæresten, ja. Det er lenge siden jeg har lest boka, så jeg husker
- 18 ikke helt når det skjedde. Vemund og Maria skal på tivoli. Det er litt sånn romantikk i
- 19 lufta. Kanskje det skjer noe. Og så er det Vemund som har dette livet sitt ved siden av,
- 20 med den gjengen med Brian og Karl og Two-Face som er skummel og har denne 20-
- 21 kroningsmynten.

Nina begynte denne timen med å spørre om hva elevene husket av det de hadde lest dagen før. Elev A sa at han/hun ikke husket, og Nina brukte så dette som en begrunnelse for hvorfor de måtte repetere gårsdagens lesning. Deretter svarte Elev B at det siste de leste var at Two-Face skulle dra til Danmark. Siden Two-Face var en ny karakter i boka, fulgte Nina opp elevsvaret ved å spørre om hvem han er. Elev B svarte så at Two-Face hadde vært noe tidligere – det er uklart hva eleven sa, men Nina fortalte i responsen sin til eleven at Two-Face har vært kriminell. Hun fortalte også at han var eldre enn resten av guttegjengene og at han er skummel. Hun kom dermed med sine egne synspunkter på karakteren. Det var kanskje ikke tilfeldig at

hun understreket at Two-Face er skummel, da hun visste at han kommer til å få guttegjengen til å delta i kriminelle handlinger senere i boken.

Da elev C nevnte at Vemund og Maria skulle på tivoli, fulgte Nina opp ved å si at Vemund lever et dobbeltliv. Hun måtte få bekreftet at Vemund og Maria hadde blitt kjærester. Deretter dreide hun samtalen på nytt over til Vemunds to liv: vanlig tenåringsgutt på den ene siden og medlem av en tvilsom guttegjeng på den andre. Hun oppsummerte handlingen så langt, basert på hva elevene hadde sagt. I tillegg rettet hun elevenes oppmerksomhet mot 20-kroningsmynten til Two-Face. På denne måten hintet hun om at 20-kroningsmynten kom til å få en større betydning i boka. Det neste spørsmålet hun stilte handlet nemlig om mynten og dens betydning i romanen.

Utdrag 29:

- 1 NINA: Hva er det han bruker den til? 20-kroningsmynten sin. Hva han bruker den til?
- 2 A, husker du det?
- 3 ELEV A: Han flipper den.
- 4 NINA: Ja, han flipper den! Og hva er det han gjør med den da?
- 5 ELEV A: Jeg husker ikke hva det heter, men han skriver noe på siden av mynten.
- 6 NINA: Ja, hva er det som står på de to forskjellige sidene?
- 7 ELEV A: Em, mynt eller kron.
- 8 NINA: Ja, mynt eller krone, men så står det noe i tillegg. For mynt eller krone er liksom
- 9 det vanlige hvis man flipper mynt, men hva er det som står på de to sidene av
- 10 mynten?
- 11 ELEV A: Jeg vet ikke. Eh, Fuck off.
- 12 NINA: Fuck off på den ene sida, og på den andre står det ...
- 13 ELEV A: I love ...
- 14 NINA: I love you. Og hvis han flipper, og det havner på Fuck off, da velger han at det
- 15 skal skje noe stygt og skummelt, negativt. Og hvis han, det lander på I love you, da skal
- 16 han gjøre noe mer positivt, da. Eller noe snilt.

I utdraget spurte Nina hva Two-Face bruker mynten sin til. Det kan virke som hun ville presisere dens betydning i romanen. Elev A kom med et kort svar, at han flipper den. Nina bekreftet at dette var rett ved å gjenta svaret. Deretter stilte hun oppfølgingsspørsmål for å få et mer detaljert svar. Da hun spurt om hva Two-Face gjør med mynten når han flipper den, mente hun sannsynligvis hvorfor Two-Face bruker mynten så mye. Eleven svarte så at han/hun ikke husket, men at det står noe på sidene av mynten. Dette kan muligens vitne om at eleven egentlig er mer engasjert enn han/hun vil innrømme. Eleven gikk dermed inn på en viktig side ved mynten, at den har en hensikt. Dette videreførte Nina i det neste spørsmålet til

eleven – hun ville vite spesifikt hva som stod på sidene av mynten. Da elevens svar deretter ikke var riktig, kommenterte Nina at krone og mynt er de vanlige navnene på sidene, men at Two-Face har skrevet noe i tillegg. Dette kan ses på som et forsøk på å trigge elevens hukommelse ytterligere. Eleven svarte først at han/hun ikke visste, men foreslo noe likevel. Nina bekreftet at dette var riktig og fulgte opp ved å spørre om hva som stod på den andre siden. Også denne gangen svarte eleven rett.

Til tross for at eleven kom med noen unnvikende svar, lot ikke Nina eleven slippe så lett. Hele veien ledet hun eleven mot et bedre svar. Hun fulgte opp svarene gjennom å korrigere dem og ved å stille oppfølgingsspørsmål. Til slutt forklarte hun hva som skjer når Two-Face flipper mynten. Hun understreket således på nytt viktigheten av mynten. Denne samtalen koblet ikke mynten til Two-Face opp mot tittelen. Slik kunne litteratursamtalen blitt vridd inn på en mer tolkende tilnærming.

I mye av diskusjonen av romanen, snakket klassene om handlingen. Siden Nina jobbet med nynorsk grammatikk med elevene denne perioden og boka var skrevet på nynorsk, benyttet hun anledningen til å fremheve språket i boka. I den andre timen fokuserte hun blant annet på forskjellen mellom bokmålsord og nynorskord. Hun ville at elevene skulle plukke ut noen ord i teksten som er annerledes på skriftspråkene, og ville at de skulle forklare denne forskjellen.

Utdrag 30:

- 1 NINA: Okay, da stopper vi der.
- 2 Eh, når vi leser nå, så er det jo sikkert en del ord som dere kanskje ikke helt forstår,
- 3 eller som i alle fall er veldig annerledes enn på bokmål. Er det noen som klarer å finne
- 4 liksom noen eksempler i teksten her? Ord som er veldig annerledes enn på bokmål
- 5 eller som er litt annerledes enn på bokmål? Hvis dere ser i teksten, for eksempel på de
- 6 sidene som ble lest nå. Hvilke ord er det som skiller seg ut fra, fra bokmål? Som er
- 7 annerledes på nynorsk. Alle burde klare å finne minst ett eller to eller tre. Eller mange.
- 8 A, klarer du å finne et ord som er annerledes på nynorsk enn på bokmål? Hva som
- 9 helst. Hvis du ser i teksten. Her, for eksempel. Ja, «å vere». Det er jo et veldig vanlig
- 10 verb. Hva betyr det, da, på bokmål?

- 11 ELEV A: Å være.

- 12 NINA: Å være! Dette er kjempeviktig å kunne, og det er det veldig mange som ikke
- 13 kan enda. Det er et superviktig verb å lære seg. At det heter «å vere» og ikke «å være»
- 14 på nynorsk. Da er du ett hakk på vei til å skrive riktig nynorsk.

For å finne ord å kommentere, ville Nina at elevene skulle velge ord fra det kapittelet de hadde lest. I linje 2 antok Nina at det var ord i teksten som var vanskelige å skjønne. Hun åpnet opp for at elevene kunne si ord de ikke skjønnte for å få en forklaring på dem. I linje 3 utvidet Nina dette til at elevene også kunne velge ord som er «veldig annerledes enn på bokmål». Først spurte hun om det var noen ord elevene hadde funnet, men det var ikke noen

som svarte. Hun oppfordret litt senere, i linje 7, alle til å finne minst ett ord som skilte seg fra bokmålsordet. Siden det ikke var noen elever som meldte seg denne gangen heller, valgte Nina å nominere en elev til å svare. Til slutt plukket Nina hun et spesifikt verb, «å vere», som eleven skulle oversette: «Hva betyr det, da, på bokmål?» (linje 10). Hun begrunnet dette utvalget for elevene ved å presisere at dette er et vanlig verb på nynorsk. Eleven svarte riktig, at det betydde «å være» på bokmål. Nina anerkjente svaret ved å gjenta det. I den videre tilbakemeldingen understreket hun hvor viktig det er å vite at det heter «å vere» på nynorsk. Hun brukte ord som «kjempeviktig» og «superviktig» for å illustrere dette. I tillegg sa hun noe om verdien av denne kunnskapen fordi at dette ville hjelpe elevene med å skrive riktigere nynorsk.

Denne delen av timen fortsatte med en elev som trakk frem «mulegheita» som et ord som var ulikt på bokmål og nynorsk. Dette ordet ble nøye undersøkt fordi Nina så flere sider ved ordet som var verdt å kommentere.

Utdrag 31:

- 1 ELEV D: Mulegheita.
- 2 NINA: Skreiv jeg det rett nå?
- 3 ELEV D: Ja. Mulegheit-a.
- 4 NINA: Mulegheit-a. Og det betyr?
- 5 ELEV D: Muligheten.
- 6 NINA: Muligheten, sant? Og her ser dere – hva er det som er forskjell på bokmål og
- 7 nynorsk her da? NN?
- 8 ELEV D: Ja. Det er (utydelig).
- 9 NINA: Det er -leg, sant, her. -lig og -leg. Og så er det det ordet en egentlig ikke skal
- 10 bruke så mye, -heit. An-, be-, -het, -else-ord, men allikevel så har de en del -heit
- 11 allikevel. Flere av dem, sånn som «kjærlichkeit», altså «kjærlichkeit» heter jo «kjærleik»,
- 12 så da skal man ikke bruka -heit. Men så har man liksom noen steder en bruker -heit
- 13 likevel fordi de vil jo alltid lage litt sånn trøbbel med reglene i nynorsk, så hvis du har
- 14 lært deg en regel, så er det alltid noen unntak for å gjøre det litt komplisert. Men altså,
- 15 her er det -heit, for -het kan man i alle fall ikke si. Så mulegheit, og så er det
- 16 endelsen. Det er mange ting å påpeke, det var et godt ord å velge. Endelsen, -en på
- 17 bokmål; -a på nynorsk. Og så er det jo forskjellig kjønn. På bokmål, hvilket kjønn er
- 18 substantivet da? Da heter det ...
- 19 ELEV D: Hokjønn.
- 20 NINA: På bokmål?
- 21 ELEV D: På bokmål, ja, hankjønn.
- 22 NINA: Ja, der er det -en, sant? Hankjønn. Mens på nynorsk er det ...?
- 23 ELEV D: Hokjønn.

24 NINA: Hokjønn. Så da bytter det til og med kjønn. Så det er da et ord som forandrer
25 seg veldig mye fra bokmål til nynorsk. Godt eksempel!

Det første Nina gjorde var å skrive ordet opp på tavla. I linje 2 spurte hun eleven om hun hadde skrevet ordet riktig. Det bekreftet eleven at hun hadde. Deretter fulgte Nina opp med å spørre og hva ordet var på bokmål. Etterpå spurte hun om hva som var forskjellen på ordet på nynorsk og bokmål. Hva eleven svarte var uklart.

I responsen trakk Nina frem endelsen på ordet, at det slutter på -leg og sammenstiller det med -lig på bokmål. Deretter gikk hun inn på den klassiske huskeregelen for hav slags type ord en skal unngå på nynorsk: an-, be-, -het, -else. Hun kommenterte også at dette ordet ikke fulgte denne normen, siden endestavelen -heit er brukt. Hun sammenliknet denne med ordet kjærleik/kjærlighet som viste at slutten av ordet er ulikt på bokmål og nynorsk. Hun nevnte deretter at det alltid finnes unntak til regelen. Dette gjorde hun med en humoristisk vri, kanskje for å ufarliggjøre nynorskgrammatikk. Så påpekte Nina at det var et bra ord å velge fordi det var så mange ting å se på. Til slutt kommenterte hun at endelsen på ordene er forskjellige på bokmål og nynorsk.

Dette trakk hun så inn i det neste spørsmålet da hun spurte om hvilke kjønn ordet har på bokmål og nynorsk. Det kan se ut som eleven først misoppfattet spørsmålet fordi han/hun svarte at det er hunkjønn på bokmål. Da Nina påpekte at dette var feil ved å spørre «på bokmål?», rettet eleven opp feilen selv. Nina bekreftet at dette svaret var rett. Hun spurte deretter hvilket kjønn det var på nynorsk, noe eleven svarte rett på med en gang. Nina bekreftet at dette var rett ved å gjenta svaret. Nok en gang gjentok hun at det var et bra ord å velge.

4.6 Monologer

Jeg vil her ta for meg noen utvalgte monologer fra timene. Noen av monologene har allerede blitt tatt opp i analysen av helklassesamtalen. I denne delen vil jeg fokusere mer på monologens funksjon i samtalen. Noen monologer skiller seg klart ut som initiativer og oppfølginger, mens andre består av begge deler.

4.6.1 Hanne

I løpet av Hannes undervisning, var det 20 monologer. Noen av monologene har blitt gjennomgått over, men i denne delen vil gå litt nærmere inn på dem. I tillegg har jeg hentet frem noen monologer som ikke ble vist i gjennomgangen av IRE-strukturene.

Monologene hadde ulike funksjoner i helklassesamtalen. Noen inneholdt anekdoter som skulle trekke enkelte deler av teksten opp mot den virkelige verden. Hensikten med disse monologene var å lede elevene inn på bestemte tolkninger av virkemidlene i teksten. Andre monologer ble ofte innledet av en tilbakemelding til en elev, og avsluttet av et nytt initiativ. Monologene fungerer derfor ofte som overganger fra et tema til et annet. Mot slutten av timen handlet flere av monologene om Hannes perspektiver på *Eg står her og skal slå opp med ei jente* og andre tekster hun hadde lest før. Disse monologene var lengere, og egentlig ikke rettet mot novellen.

I den første delen av undervisningen var det ingen monologer, siden Hanne bare var ute etter å sjekke hva elevene husket om litterære virkemidler i novellen. Alle monologene fant med andre ord sted under novelleanalysen. Mellom begynnelsen av timen, og frem til den første monologen fant jeg 66 IRE-strukturer. Klassen hadde dermed kommet et godt stykke uti novelleanalysen før den første monologen. Den ble trigget av at Hanne ikke var helt fornøyd med svarene som elevene hadde gitt på spørsmål om hva en kjetting rundt foten (utdrag 3) kunne bety i novellen.

Utdrag 8:

- 1 HANNE: Det er noe som tynger deg ned, ja! Det er mange som på engelsk så har du et
- 2 uttrykk som heter the ball and chain. Ofte så refererer noen menn til sin bedre halvdel,
- 3 altså sin kone som ball and chain. I gamle dager, i riktig gamle dager når man ble
- 4 arrestert for forbrytelser, fikk man ofte kjetting, altså en lenke rundt foten med en
- 5 lang kjetting med kule i enden. Hvorfor tror du de fikk det?

Denne monologen består av en tilbakemelding, en anekdote og et initiativ. Tilbakemeldingen i linje 1 er en bekreftelse på det en elev har svart – Hanne gjentok elevsvaret. Anekdoten som fulgte er ment å føre diskusjonen rundt uttrykket «som en kjetting rundt foten» videre. I denne anekdoten fortalte hun både hvordan uttrykket kan brukes i dagligtalen og hvor uttrykket kommer fra. Hun ga uttrykket en videre kontekst utover teksten. Elevenes oppmerksomhet ble rettet mot kjettingens funksjon, nemlig at den skulle forhindre at kriminelle skulle stikke av. Initiativet i slutten av linje 5 var formulert som et refleksjonsspørsmål. Dette styrte elevene inn på hvorfor Svein bruker denne sammenligningen når han beskriver forholdet sitt. Monologen var med på å trigge tolkning for elevene.

Noen av Hannes monologer fungerte som oppsummeringer. Underveis i helklassesamtalen oppsummerte Hanne hva elevene hadde kommet frem til på et spørsmål. Disse oppsummeringene var ofte en avsluttende kommentar til elevinnspillene, før Hanne gikk

videre til et nytt spørsmål. Oppsummeringene kan ses på som en form for tydeliggjøring av det Hanne syntes var viktig.

Utdrag 9:

- 1 HANNE: Tenk deg at du går fra å spise en sånn en til å spise softis. Det er relativt stor
- 2 overgang. Ja, han begynte da å kysse på ei som kjentes ut som hadde lepper av
- 3 stålstrenger til å få en softis. Det har skjedd en forandring her. Sant? Hun har blitt mye
- 4 mykere i kantene og mye snillere og mer mottakelig for hans kjærlighet.

Dette utdraget var en lærerrespons som inneholdt en oppsummering av et elevsvar.

Diskusjonen hadde hatt sitt utspring i Sveins sammenlikning av Lise som en softis, noe elevene ikke helt hadde forstått. For å forklare dette, hadde Hanne trukket frem forskjellen mellom teksturen til en softis og en saftis. Elevene hadde kommet frem til at softisen er myk, mens en saftis er hard. En elev hadde også trukket linjer mellom «stålstrenger i leppene» og saftisen.

Oppsummeringen begynte med at Hanne sammenlignet hvordan det var å spise en hard saftis og en myk softis. Hun poengterte at det var en «stor overgang» i linje 1-2. Dette trakk hun så opp mot Sveins sammenlikning – det har skjedd en forandring, sa hun. Til slutt kom Hanne med sin egen tolkning av denne sammenlikningen: «Hun er blitt mye mykere i kantene og mye snillere og mer mottakelig for hans kjærlighet.» Gjennom denne tolkningen viste hun hva som var viktig med sammenlikningen av Lise som en softis. Hanne nevnte det ikke her, men Svein forteller om overgangen fra å kysse en med lepper av stålstrenger til å kysse en softis for å synliggjøre at forholdet deres var dømt til å mislykkes fra starten av. I løpet av helklassesamtalen kom Hanne med få tolkninger selv, men innimellom, som her, gjør hun det likevel når elevenes tolkninger ikke er helt adekvate.

Noen av Hannes initiativer kan klassifiseres som monologer fordi de besto av flere spørsmål. Disse initiativene ble lange fordi ingen elever svarte. Initiativet i utdraget under er utformet som et åpent spørsmål, men det blir tydelig at Hanne egentlig var ute etter et bestemt svar.

Utdrag 10:

- 1 HANNE: De skal på fest til bestevennen hans, og allikevel skal han stå og slå opp, og
- 2 han vet at hun var forelska i han først. Bom, bom, bom! Er det smart? Hvorfor tror
- 3 dere da at han begynner å få, føle seg slem og begynner å få dårlig samvittighet og
- 4 tenker at bør jeg egentlig gjøre dette her? Er det noe man bør gjøre? A? Har du villet
- 5 slått opp med kjæresten din par minutter før du vet at dere skal på samme fest som
- 6 du vet at det er en person som vedkommende har vært forelska i før, og er fortsatt
- 7 forelska i? Slår du opp med vedkommende da, eller?

I dette utdraget problematiserte Hanne at Svein skulle slå opp med kjæresten sin for de skal på festen til bestevennen hans. Lise var nemlig forelsket i han før hun ble sammen med Svein,

noe som er kjernen i Hannes problematisering. Det første spørsmålet Hanne stilte var om det er smart å slå opp med Lise nå. Dette virker mer som et retorisk spørsmål fordi hun rett etterpå stiller et nytt spørsmål; hvorfor Svein begynner å få dårlig samvittighet for å ville avslutte forholdet. Dette er formulert som et refleksjonsspørsmål, noe som åpner for flere svar. Hun spurte etter grunner til at Svein tviler på valget sitt. Siden hun ikke fikk noe svar, beveget hun seg ut av teksten, slik vi har sett flere eksempler på i gjennomgangen av Hannes undervisning. Da trakk hun det opp mot elevenes verden. Initiativet gikk fra å være rettet mot paradigmatisk tenkemåte, til syntagmatisk tenkemåte.

Mot slutten av monologen endret spørsmålet seg fra et refleksjonsspørsmål til lukkede spørsmål. I linje 4-7 handlet Hannes spørsmål om det er en smart avgjørelse fra Svein sin side. Måten Hanne stiller spørsmålene på, gjør det tydelig at svaret hun er ute etter er at valget ikke er så lurt. I spørsmålet i linje 4-7, vektla Hanne blant annet at de to skulle på en fest som «du vet du vet at det er en person som vedkommende har vært forelska i før, og er fortsatt forelska i?» Dette kan tyde på at det riktige svaret på spørsmålet er «nei.»

Dette utdraget er et godt eksempel på hvordan denne undervisningsøkten var styrt av Hannes lesning av novellen. Mange av spørsmålene hun stilte var mer eller mindre ledende spørsmål, selv om dette kanskje ikke var åpenbart for elevene. Selv om mange av spørsmålene hennes var formulert som åpne spørsmål, var det ett riktig svar. Spørsmålet i linje 4-7 er et eksempel på et slikt ledende spørsmål.

I tillegg til at initiativene kunne bli lange, var også noen av Hannes tilbakemeldinger lange. Utdraget under er hentet fra slutten av timen. Det bærer preg av at Hanne fortsatt hadde noen punkter hun skulle rekke før timen var ferdig.

Utdrag 11:

1 HANNE: Det er et tankereferat, ja! Så hele den novella her frem til hun kommer er et
2 rent, skjært tankereferat. Det er han som tenker tilbake. Det er han som liksom står og,
3 det er han som står og kjenner på sine følelser. Det er han som liksom står og, det er
4 han som står og tenker «å, skit, nå driter jeg meg ut». Han står jo og forteller «Eg veit
5 jo liksom alt om henne. Det om trusa og sjalet og greier. At far hennar har slått henne
6 så ho har merkar på kroppen etter det enno. Faen, det kjennest som eg skal slå i hjel et
7 uskyldig menneske». Det var sånn du sa i stad, nn. At han på en måte føler seg, nå gjør
8 jeg noe som er gærent, nå slår jeg i hjel, nå dreper jeg et menneske, et uskyldig
9 menneske. Skal jeg virkelig, «skal eg verkeleg slå opp med henne? No kjennest det
10 heilt sprøtt. Heilt forjævlig. Eg har vondt i magen. Eg skjelv. Hva er det eg driv på
11 med? (.....) Og så har eg tenkt å» ...

Dette utdraget begynner med en bekreftelse av at det en elev svarte var riktig. Hanne hadde spurt om hva Svein gjør før Lise kommer og snakker til ham. Eleven kom frem til at han

tenker, og at begynnelsen av novellen er et langt tankereferat. Elevens svar var kort, men Hanne utdypet det selv. I dette utdraget forklarte hun hva Svein står og tenker på. Deretter trakk hun ut eksempler på tankereferat i teksten. Dette sitatet hadde de snakket om tidligere i samtalen, og Hanne gjenopptok noe en elev hadde sagt da: at Svein føler at han er i ferd med å ta livet av et menneske. Hanne viste med dette at hun verdsatte elevinnspillet, at elevene også er en del av tolkningsprosessen. Dette sitatet ble også gjenstand for videre diskusjon om. Denne monologen kan sies å ha to funksjoner. Den fungerte både som tilbakemelding og som overgang til et nytt initiativ: hvordan ville novellen blitt dersom den hadde endt annerledes?

Noen av Hannes monologer handlet om hennes egne leseopplevelser, basert på tekster hun har lest tidligere. De to under kom mot slutten av timen. Da timen nærmet seg slutten, var det færre IRE-strukturer mellom hver monolog. Mellom de to under var det for eksempel bare to IRE-strukturer som skilte dem. I den første monologen hadde Hanne spurt om hvordan slutten på *Eg står her og skal slå opp med ei jente* hadde blitt dersom den hadde sluttet tidligere. Akkurat hva eleven svarte på spørsmålet var uklart, men måten Hanne responderte på vitner om at eleven svarte noe Hanne var enig i.

Utdrag 12:

1 HANNE: Ja, du får en viss, du får en åpen slutt, ikke sant? Det er veldig mange
2 historier hvor du får en åpen slutt. Da jeg gikk på høyskolen for gudene vet hvor
3 mange år siden, så leste vi en bok som hadde en sånn slutt. Jeg har aldri vært så sint
4 på en bok i hele mitt liv. For den bare slutter, du vet ikke, det var sånn «nei, hva er det
5 som skjer?» Har ikke peiling. Aner ikke hva som skjer videre. Du må liksom dikte opp
6 selv. Og sånn kan også fortellinga være, den trenger ikke å ha en slutt. Her har du en
7 slutt. Han står og sier, han står jo her og ... Det slutter jo på en måte. Her har du en
8 avslutning. Høydepunktet har vi nådd. Det er hun som slår opp, og så daler det rett
9 ned. Hadde den slutta der: «Og så har eg tenkt å ...» Da får du på en måte, da har du
10 en leser som sitter og tenker «nei! Hva i all verden er det som skjer her, da? Dette her
11 orker jeg ikke.» Så må du nesten prøve å finne ut, liksom, må du begynne å lete. Hva i
12 verden er det som kan skje?

Etter utdrag 5 hadde Hanne stilt det samme spørsmålet på nytt: hvordan ville novellen blitt dersom den hadde sluttet etter «og så har eg tenkt å ...». Monologen begynner som en tilbakemelding til et elevinnspill. Hanne godtok svaret som eleven hadde gitt. Hun gikk deretter inn på å snakke generelt om litteratur, ved å si at «det er veldig mange historier hvor du får en åpen slutt.» Deretter fortalte hun om en tidligere leseopplevelse der en bok hadde hatt en åpen slutt, og hvordan hun hadde reagert på det. For Hannes del forbandt hun en åpen slutt med noe negativt, fordi hun ikke fikk vite hvordan fortellingen sluttet. Her hadde hun gått ut av den paradigmatisk tenkemåten og inn på den syntagmatiske. Hun formidlet sine følelser rundt boken hun leste som student. Etterpå gikk hun inn i novellen igjen, og forklarte hvordan slutten på novellen er lukket. I denne monologen vekslet hun altså mellom de to

tenkemåtene. Hun ilagte åpne og lukkede slutter en viss verdi. Hun generaliserte basert på egne leseopplevelser og konkluderte nesten med at ingen liker åpne slutter.

Det neste utdraget var det siste før timens slutt. Klassen hadde snakket om avslutningen på novellen, og hadde diskutert kort hvordan en alternativ slutt hadde blitt.

Utdrag 13:

1 HANNE: Ja, da er det fortsette gjerne. Det er jo sånn forfattere skriver bøker og. De
2 skriver, i hvert fall hvis det er spenningsbøker eller et eller annet, de vil gjerne at du
3 skal lese neste kapittel og neste kapittel og neste kapittel. Det er liksom ikke sånn,
4 eller det kommer selvfølgelig an på hvis du ikke liker boka, så er det sånn dritkjedelig,
5 sånn som da jeg skulle prøve å lese Ringenes Herre, for eksempel, så døde jo jeg etter
6 100 sider, da orket ikke jeg mer, jeg. Det var så kjedelig! Det var altså så ulidelig
7 kjedelig. Det var bare oppramsing av navn og kriger og det var tull og det var helsikes
8 ringen som skulle deles opp i hytt og gevær. Nei, det orket ikke jeg. Så gikk det fire år,
9 så begynte jeg å lese Harry Potter istedenfor; da var jeg solgt. Da vard et liksom sånn,
10 kunne ikke legge fra meg boka. Og det er jo sånne typer tekster som er interessante å
11 lese. Det er sånne typer tekster der de får til –
12 Det er jo sånn tekster vi også vil at dere skal prøve å bli vant til å skrive og bli vant til å
13 lese.

I dette utdraget gjenopptar hun tråden fra utdrag 12. I utdrag 13 begynte hun å snakke om litteratur generelt, og sa at åpne slutter er et skrivegrep for å skape spenning i spenningsbøker. Deretter fortalte hun om enda en leseopplevelse der hun vurderte to populære bokserier: Ringenes herre og Harry Potter. Ordene hun valgte for å beskrive seriene sier noe om hennes vurdering av dem. Hun satte seriene opp mot hverandre som eksempler på en «kjedelig» og en «interessant» serie. Ringenes herre fremstod som kjedelig; hun beskrev serien med uttrykk som «dritkjedelig», at hun «døde etter 100 sider», «orket ikke mer», «ulidelig kjedelig» og «bare oppramsing av navn og kriger». Hun laget en kontrast den gode leseopplevelsen av Harry Potter med uttrykk som at hun «ble solgt» og «ikke kunne legge fra [seg] boka».

I dette siste utdraget handlet det ikke lenger om novellen, men om litteratur generelt. Det kan virke som Hanne trådte ut av rollen som leder av litteratursamtalen, fordi hun i omtalen av bokseriene først og fremst benyttet seg av primærdiskursen. Hennes formidling av leseopplevelser er følelsesorientert. Det sender tydelige signaler om at de er ferdige med å snakke om novellen.

I begge utdragene var Hanne opptatt av å fortelle om sine opplevelser av bestemte tekster. I det andre utdraget fortalte hun om hennes opplevelse av å lese Ringenes Herre, og satt denne lesingen opp mot opplevelsen av å lese Harry Potter. Hun vurderte to populære fantasy-serier, og tilla den ene mer verdi enn den andre. Hun begrunnet dette valget gjennom hvor spennende og kjedelig hun syntes hver av seriene var.

4.6.2 Fredrik

I Fredriks litteraturundervisning oppstår det mange monologer. Mange av disse handlet om å forklare noe eller om å fortelle om egne tolkninger. Av den grunn fungerte monologene ofte som avslutninger på et spørsmål, eller som overganger til et nytt spørsmål. Det så ikke ut til at kvaliteten på elevenes responser hadde noe å si for om monologen oppstod eller ikke. Monologene kunne derimot fremstå som det «riktige» svaret på et spørsmål.

I noen av monologene vektla Fredrik forklaringer. I utdraget under holdt klassen på med det første spørsmålet i læreboka om hvilke novelletrekk de hadde funnet i *Faderen*. Fredrik tok opp in media res og lurte på om det var slik novellen begynte. Dette var elevene uenige om. Noen mente at det var in medias res fordi det ikke var noen «introduksjon», mens andre elever mente at det var en tydelig introduksjon. Siden elevene ikke så helt ut til å forstå hvordan man kan gjenkjenne in medias res, måtte Fredrik stoppe novellegjennomgangen og forklare hva begrepet betyr.

Utdrag 20:

- 1 FREDRIK: La oss si da, at vi dropper den første delen der sånn, og går rett bare på
- 2 «stod en dag på prestens kontor». Da ville vært mer in medias res, for da er det sånn
- 3 «han stod i dag, han stod i prestens kontor», rett på. Så her er det litt mer sånn «det
- 4 var en gang», ble nesten dette her. «Den mann hvorum her skal fortelles», det er da
- 5 nesten som å si «det var en gang en mann som». Er nesten det samme, det blir en
- 6 slags introduksjon til Tord. Ikke in medias res. Det er ikke alltid in medias res, noen
- 7 ganger så er det ikke det. Her er det ikke det.

Fredrik sammenlignet introduksjonen av Tord med «det var en gang» i eventyr. Han vektla at det ikke var in medias res fordi novellen ikke begynner rett på handlingen, men presenterer hovedkarakteren i første setning. Denne monologen fungerer dermed som en kort innføring i et litterært begrep. Fredrik begynte med å forklare hvordan novellen kunne startet dersom det var in media res, i linje 1-3: «La oss si da, at vi dropper den første delen der sånn, og går rett bare på «stod en dag på prestens kontor.» Da ville vært mer in media res (...)» Deretter gikk han videre med å presisere at det ikke er in media res fordi novellen begynner med en presentasjon av Tord. Avslutningsvis sa han at selv om in medias res er et typisk novelletrekk, er det ikke gitt at novellen må begynne slik. Monologen oppsto som et behov for forklaring – det virket ikke som elevene var helt trygge på hva «in medias res» betyr.

Noen ganger fungerer Fredriks monologer som overganger fra et spørsmål til et annet. Som vi så i Hannes undervisning, kunne Fredriks monologer starte som en respons til et elevsvar, for så å gå over til et nytt spørsmål. Utdraget under er et eksempel på det. Her hadde klassen

snakket om perspektivet i novellen. En elev hadde identifisert synsvinkelen som tredjepersonsperspektiv.

Utdrag 21:

- 1 FREDRIK: Det er en person som da står på utsiden av fortellinga, som ikke er med i
- 2 fortellinga heller. En slags allvitende person som veit alt om hva som skjer og hva folk
- 3 tenker og sånne ting, som forteller historia. Det er ikke en jeg-person, det er ikke Tord
- 4 som forteller, eller presten som forteller, det er en utenforstående som forteller.
- 5 Tredjeperson. Og så har vi virkemidler, da. Der hinta jeg veldig mye til dere i går.
- 6 Virkemidler far sagalitteraturen, det blåser vi litt i, det har vi ikke snakke så mye om,
- 7 men dere har vært igjennom eventyr før, så det burde dere kunne klare, egentlig, men
- 8 ... det er noen trekk fra eventyr i teksten her. Jeg nevnte litt om noen tall og
- 9 gjentakelser og litt forskjellig sånn. Som er typisk trekk for eventyr, blant annet. Nå har
- 10 jeg allerede nevnt at starten blir nesten som å si «det var en gang», men det er ikke
- 11 helt likt som det var en gang, men nesten. NN?

Denne monologen fungerte som en overgang fra et spørsmål til et annet. Linje 1-5 var svar på spørsmålet om hvilket perspektiv det er i novellen. Fredriks oppfølging var en forklaring på hvorfor det er tredjepersonsperspektiv. Han pekte på at det er en person som står utenfor novellen som forteller, og at det er slik man kan se at det er et tredjepersonsperspektiv. Det kan se ut som han anså spørsmålet for besvart da, for deretter hoppet han rett videre til det neste spørsmålet i læreboka som handlet om hvilke eventyrtrekk og trekk fra sagalitteratur en kan finne i novellen.

Her spurte han ikke om hva elevene hadde funnet først, men han begynte rett på å snakke om virkemidler fra eventyr, som en kan finne igjen i novellen. Videre gikk han inn på hva han ville at elevene skulle fokusere på da de svarte på spørsmålet. Han påpekt blant annet at trekk fra sagalitteratur ikke var viktig å nevne, fordi de hadde hatt så lite om det. Han nevnte så at eventyrtrekk var noe de burde klare å si noe om fordi de hadde snakket om det før. Han fortsatte ved å nevne spesifikke trekk fra eventyr, og ga slik noen hint om hva slags typer svar han forventet fra elevene. Deretter presenterte han et eksempel på eventyrtrekk i novellen. Han sa at begynnelsen av novellen var som å si «det var en gang».

Det neste utdraget følger samme mønster som utdrag 21. Fredrik begynte med en tilbakemelding til eleven, før han gikk over til et nytt initiativ. Forskjellen på utdragene er den tematiske overgangen mellom tilbakemelding og nytt initiativ. Mens utdrag 21 viste en overgang fra et spørsmål til et annet, er utdrag 22 et eksempel på en overgang fra et lærebokspørsmål til et oppfølgingsspørsmål. Det vil si, i denne monologen gjorde Fredrik seg ferdig med et spørsmål, og introduserer så et nytt. En elev hadde påpekt at det er gjentakelse i teksten – Tord snakker med presten flere ganger i løpet av novellen. Monologen begynner med Fredriks opptak av elevsvaret.

Utdrag 22:

- 1 FREDRIK: Ja, han går til presten flere ganger, han går til presten tilbake og tilbake og
- 2 tilbake. Men jeg tenker på det med tall, så gir han presten penger tre ganger, men
- 3 altså, det blir det samme som å si at han kommer til presten tre ganger, fordi ... han
- 4 bestikker presten med penger tre ganger, da. Det er nesten det samme. Og så er det
- 5 en annen ting med gjentakelse, som jeg tenkte jeg skulle avslutte med her. Ikke bare
- 6 det at han kommer til presten tre ganger, men han gjør noe annet også. Det skjer helt,
- 7 helt i starten. Det er ikke sikkert dere har tenkt over det en gang ... Hver gang han
- 8 kommer til presten, så sier han noe spesielt, hver gang. Samme replikken kommer om
- 9 igjen. Fra presten, altså. Presten sier den samme tingen.

Fredrik begynte med å bekrefte at det er riktig at Tord går til presten flere ganger. Samtidig virket han mest opptatt av å komme seg videre til neste spørsmål, på grunn av «men,» i slutten av linje 2. Dette kan tyde på at Fredrik ville at elevsvaret skulle vært formulert på en bestemt måte. Han påpekte at han vil at elevene skulle se på tall, altså et eventyrtrekk (siden det er det lærebokspørsmålet de holder på med). Han var således inne på noe av det samme som eleven. Der eleven mente at dette var en gjentakelse, var Fredrik opptatt av å poengtere at Tord møter presten tre ganger i løpet av novellen. Akkurat som vi så i utdrag 17, hadde ikke eleven gitt det svaret Fredrik egentlig var ute etter, men Fredrik gikk likevel inn på hvordan elevens svar kan oppfattes som riktig: «(...) men altså, der blir det samme som å si at han kommer til presten tre ganger fordi ... han bestikker presten med penger tre ganger, da (...)»

I linje 4-9 kommer den nye initieringen. Her hintet Fredrik til en replikk som presten gjentar de tre første gangene Tord er innom. Dette er et observasjonsspørsmål. Fredrik koplet altså denne gjentakende replikken opp mot eventyrtrekk.

Av og til oppsto monologene fordi elevene ikke alltid så ut til å forstå hva Fredrik mente med et spørsmål. Da klassen diskuterte hvilket inntrykk de hadde fått av presten, kom Fredrik inn på en novelle som klassen hadde leste uken før. I denne novellen var det også en prest, men denne presten oppførte seg annerledes i presten i *Faderen*. Hvilken novelle den andre var, ble ikke nevnt.

Utdrag 23:

- 1 FREDRIK: Ja ... Men la dere merke til en annen ting med den presten i den novella
- 2 forrige uke? I forhold til det. ... For da jeg leste historia i hvert fall, så prøvde jeg å
- 3 gjøre en liten look på det. Da jeg leste de replikkene til de, de i fortellinga forrige uke,
- 4 så var det veldig tydelig at de som var i kirka og han kirketjeneren, de var veldig
- 5 rasistiske, for de skulle på en måte ha den svarte personen ut av kirka, ikke sant. Mens
- 6 når presten snakka, så var han veldig forsiktig, og var litt sånn «Husk at vi er i Guds
- 7 hus og husk at, prøv og få han ut, så vi kan fortsette». Han var litt mer rolig. Han
- 8 prøvde å ikke lage noe mer ut av det. Men han var rasistisk han og, selvfølgelig. Da kan
- 9 dere se hvordan, på en måte den samme personen, type personen kan skildres
- 10 forskjellig, beskrives forskjellig fra novelle til novelle.

I utdraget sammenlignet Fredrik presten i *Faderen* med presten i en annen novelle klassen hadde lest sammen tidligere. Han hadde spurt elevene om de kunne sammenligne de to prestene, men Fredrik virket ikke fornøyd med elevenes svar. Derfor presenterte han sin sammenlikning, der han vektla forskjellen mellom presten og menigheten i den tidligere novellen. Til slutt pekte han på at samme type personer kan skildres ulikt i forskjellige tekster.

Sett utenfra er det litt uklart hva Fredrik ønsker å oppnå med denne sammenlikningen. Det kan ha vært et forsøk på å gi elevene et metaperspektiv på novellen. Kanskje var det et lite stikk til fagsamtalen. Siden elevene skulle snakke om to noveller, er det ikke usannsynlig at Fredrik kom til å vektlegge elevenes bevissthet om intertekstualitet. På den andre kan denne intertekstualiteten som Fredrik referer til være tilfeldig – det er tilfeldigvis en prest med i de to novellene, men det er ikke nødvendigvis en åpenbar sammenheng mellom de to karakterene. Det virker nemlig ikke som om de to novellene har noe særlig til felles, verken med tanke på handling eller tema.

Det neste utdraget viser hvordan en tilbakemelding til en elev kunne utløse en tolkning fra Fredriks sin side. Det er Fredriks respons på spørsmålet om hvordan Tord er karakterisert i novellen. Fredrik omformulerte dette lærebokspørsmålet til å handle om hvordan Tord endrer seg etter sønnens død. En elev svarte at Tord ble mer generøs etter dette, et tolkende svar på eleven. Dette bygget Fredrik videre på i utdraget under.

Utdrag 24:

- 1 FREDRIK: Mer generøs, ja. Han var mer gavmild, at han ga bort penger til de fattige
- 2 og litt sånt, solgte bort gården sin og ble litt mer ydmyk, kanskje. Fordi før sønnen dør,
- 3 så er han veldig opptatt av at sønnen skal få det beste av det beste av det beste hele
- 4 tiden. Betaler litt ekstra penger og mer enn det han egentlig trenger, bestikker presten
- 5 og veldig opptatt av at, ja, «sønnen min skal få det aller beste. Han er den eneste
- 6 sønnen jeg har», ikke sant.

Dette utdraget er et eksempel på en tilbakemelding til en elev. Fredrik så ut til å være enig i det eleven hadde svart: «Mer generøs, ja.» Etterpå fylte Fredrik på svaret ved å presentere sitt svar på spørsmålet. Han sammenlignet hvordan Tord var før sønnens død, og hvordan han var etterpå. Samtidig er tolkningen hans farget av det elevene har sagt i samtalen. Da elevene skulle fortelle om sine inntrykk av presten, virket det som elevene var enig i at presten mottok bestiktelser fra Tord. Dette hadde Fredrik tatt med i linje 4: «betaler litt ekstra penger og mer enn det han egentlig trenger, bestikker presten (...)».

4.6.3 Nina

Det er ikke mange monologer i helklassesamtalene i Ninas timer. De monologene jeg trekker frem, har jeg også omtalt i analysen av Ninas helklassesamtaler. Monologene hennes handlet ofte om å forklare noe eller om å fortelle sitt eget perspektiv på spørsmålene.

Utdrag 33 er monologen som var inkludert i utdrag 26. Nina hadde spurt klassen om hva de syntes om boken, og en elev hadde uttrykt at den var kjedelig. Utdraget under var Ninas respons til eleven.

Utdrag 33:

- 1 NINA: Nei. Jeg er litt enig med deg, og jeg tenkte faktisk litt på det samme når jeg leste
- 2 han selv, for jeg leste den boka i høstferien, så tenkte jeg litt sånn: Er det her kåra til
- 3 årets beste ungdomsbok? Ja vel, greit. Men! Den tar seg opp. Den er litt langdryg i
- 4 starten og så blir den mer spennende etter hvert, det kan jeg love deg, det skjer litt
- 5 mer.

I utdraget ser man at Nina sa seg enig med eleven. Hun fortalte om sin leseopplevelse da hun leste boka for første gang. Hun uttrykte at hun ikke skjønnte hvorfor romanen hadde blitt kåret til årets beste ungdomsbok da hun begynte å lese den, men at det ble mer spennende etter hvert. Ved å si seg enig med eleven utfordret ikke Nina ham/henne til å gi noen grundigere forklaring på hvorfor boken var kjedelig. Dette fokuset på hvor spennende handlingen er, kan vitne om tidligere motstand mot lesing fra elevenes side. Det virker som elevene trengte motivasjon for å fortsette å lese.

I denne monologen var hun inne på syntagmatisk tenkemåte, noe det tidligere spørsmålet hennes inviterte til: «hva synes dere om boken så langt? Hva tenker dere om historien?» Fokuset hennes er på spektrumet spennende/ikke spennende. Monologen blir dermed en del av en meningsutveksling. En kan stille spørsmål ved hvorfor Nina hadde valgt boken dersom hun syntes den var kjedelig i begynnelsen. Det kan tenkes at den ble valgt på grunn av tematikken, og ikke spenningskurven.

Det neste utdraget er fra den andre timen. Det består av to deler. Den første delen er en oppsummering av helklassesamtalen. Del to er et initiativ, basert på noe som Nina syntes var viktig i romanen.

Utdrag 34:

- 1 NINA: Ja, det har blitt kjæresten, ja. Det er lenge siden jeg har lest boka, så jeg husker
- 2 ikke helt når det skjedde. Vemund og Maria skal på tivoli. Det er litt sånn romantikk i
- 3 lufta. Kanskje det skjer noe. Og så er det Vemund som har dette livet sitt ved siden av,
- 4 med den gjengen med Brian og Karl og Two-Face som er skummel og har denne 20-
- 5 kroningsmynten. Hva er det han bruker den til? 20-kroningsmynten sin. Hva han
- 6 bruker den til? NN, husker du det?

I dette utdraget oppsummerte Nina handlingen i romanen så langt. Siden det var lenge siden hun hadde lest boka, husket hun ikke helt når Vemund og Maria ble sammen, men en elev bekreftet at de hadde blitt et par. Nina gjentok dette i begynnelsen av denne monologen. Så oppsummerer Nina det elevene har sagt: Vemund og Maria skal på tivoli. I tillegg hintet hun til at det kan skje noe mer mellom de to: «Det er litt sånn romantikk i luften. Kanskje det skjer noe.» Deretter trakk hun fram at Vemund lever to liv: et vanlig liv som tenåringsgutt med kjæreste og et med guttegjengene fra treningssenteret. Hun vektla at Two-Face er skummel, og rettet oppmerksomheten mot mynten hans. Det skjedde dermed en overgang til et nytt spørsmål: hva det er Two-Face bruker mynten til. Monologen fungerer med andre ord som en overgang fra et spørsmål til et annet. Nina førte samtalen videre ved å velge ut det hun mente var viktig for elevene å få med seg. Dette understreket hun da hun spurte om hva 20-kroningen brukes til.

De to første monologene er eksempler på at Nina er opptatt av handlingen i romanen. De to neste er hentet fra den andre timen, rett etter at klassen hadde lest dagens kapittel. I disse monologene fokuserte Nina på språket i boka – nynorsk. Klassen snakket spesifikt om ordene i teksten. Monologen i utdrag 35 ble også analysert i utdrag 30.

Utdrag 35:

- 1 NINA: Eh, når vi leser nå, så er det jo sikkert en del ord som dere kanskje ikke helt
- 2 forstår, eller som i alle fall er veldig annerledes enn på bokmål. Er det noen som klarer
- 3 å finne liksom noen eksempler i teksten her? Ord som er veldig annerledes enn på
- 4 bokmål eller som er litt annerledes enn på bokmål? Hvis dere ser i teksten, for
- 5 eksempel på de sidene som ble lest nå. Hvilke ord er det som skiller seg ut fra, fra
- 6 bokmål? Som er annerledes på nynorsk. Alle burde klare å finne minst ett eller to eller
- 7 tre. Eller mange. NN, klarer du å finne et ord som er annerledes på nynorsk enn på
- 8 bokmål? Hva som helst. Hvis du ser i teksten. Her, for eksempel. Ja, «å vere». Det er jo
- 9 et veldig vanlig verb. Hva betyr det, da, på bokmål?

Monologen er et eksempel på et langt initiativ. Initiativet ble langt fordi ingen elever svarte før Nina selv valgte en elev til å gjøre det. En grunn til at hun ikke fikk noen svar med en gang, kan være at hun ikke ga elevene tid til å tenke på et svar. Dessuten, om man ser nøyere på hva Nina spurte om, legger en merke til at hun egentlig spurte om to ting. På en side ga hun elevene muligheten til å ta opp ord de ikke forstod. Samtidig spurte hun etter ord som er ulike på nynorsk og bokmål. Det kan fremstå som uklart hva hun egentlig var ut etter.

Mot slutten av monologen, i linje 5-6, bestemte hun seg for at hun ville at elevene skulle finne ord som var annerledes: «Hvilke ord er det som skiller seg ut fra, fra bokmål? Som er annerledes på nynorsk». Siden ingen svarte da heller, plukket Nina til slutt ut en elev til å

svare. Denne eleven valgte ikke noe ord selv, men ble bedt om å fortelle hva «å vere» betyr på bokmål, altså et lukket spørsmål.

Utdrag 31 under, er en respons til en elev. Denne kom litt senere i samtalen om ordene i teksten. Klassen hadde snakket om noen enkelte ord som de oversatte fra nynorsk til bokmål. Lærerresponsen under handlet om et ord som en elev hadde plukket, og som skilte seg fra de andre ordene klassen hadde snakket om. Den omhandler mer enn oversettelse. Denne responsen gikk ut på å forklare et norskfaglig tema, nemlig morfologisk analyse⁴. Dette var ikke et begrep Nina brukte i undervisningen.

Utdrag 36:

- 1 NINA: Det er -leg, sant, her. -lig og -leg. Og så er det det ordet en egentlig ikke skal
- 2 bruke så mye, -heit. An-, be-, -het, -else-ord, men allikevel så har de en del -heit
- 3 allikevel. Flere av dem, sånn som «kjærlighet», altså «kjærlighet» heter jo «kjærleik»,
- 4 så da skal man ikke bruka -heit. Men så har man liksom noen steder en bruker -heit
- 5 likevel fordi de vil jo alltid lage litt sånn trøbbel med reglene i nynorsk, så hvis du har
- 6 lært deg en regel, så er det alltid noen unntak for å gjøre det litt komplisert. Men altså,
- 7 her er det -heit, for -het kan man i alle fall ikke sei. Så mulegheit, og så er det
- 8 endelsen. Det er mange ting å påpeke, det var et godt ord å velge. Endelsen, -en på
- 9 bokmål; -a på nynorsk. Og så er det jo forskjellig kjønn. På bokmål, hvilket kjønn er
- 10 substantivet da? Da heter det ...

Denne monologen opptrådte etter monologen i utdrag 35. En elev hadde trukket frem ordet «mulegheita» fra teksten. Nina gikk grundig til verks for å se på hvordan dette ordet skiller seg fra bokmålsformen «muligheten». Her vektla hun læring, fordi hun forklarte for elevene hvordan ordet er bygget opp.

Først kommenterte hun kort avledningsmorfemet -leg. Selv om hun ikke sa det direkte, pekte hun på at dette avledningsmorfemet er litt annerledes enn -lig på bokmål. Deretter tok hun for seg normen om hva slags type ord man skal unngå på nynorsk: ord som inneholder an-, be-, -het og -else. Hun kommenterte at forfatteren faktisk har valgt å bruke avledningsmorfemet -heit. Hun forsøker kanskje å skape en humoristisk vri på det da hun kommenterte at «de vil jo alltid lage litt sånn trøbbel med reglene i nynorsk». Da refererte hun til at det alltid finne unntak fra regelen, slik det er i dette tilfellet. Etterpå trakk hun fram at «mulegheita» bruker bøyingsmorfemet -a, noe som ledet over til et nytt initiativ. Hun delte sin observasjon om at ordet har ulike kjønn på de to målformene. Spørsmålet hun stilte i slutten av monologen var et lukket spørsmål, og hun var kun etter at elevene skulle indentifisere riktig kjønn på bokmål og nynorsk. Dette var derfor en måte å trene på elevenes metaspråklige bevissthet. Samtidig var

⁴ Morfologi: studiet av ordbøyning og orddannelse (Theil, 2018).

det mange ting i responsen for elevene å følge med på. Siden Nina ikke brukte noen faglige begreper, kan det tenkes at det var utfordrende å skjønne hva responsen gikk ut på.

4.7 Oppsummering av funn

Det vi har sett over er at Hanne, Fredrik og Nina hadde ulike målsettinger med undervisningen sin, noe som førte til at de fokuserte på ulike ting. Hannes mål med undervisning var at elevene skulle tolke *Eg står her og skal slå opp med ei jente*. Hun underviste om novellen med en god oversikt over hva som skulle tolkes i teksten. Det viste hun ved at hun hele tiden drev undervisningen fremover mot en helhetlig tolkning av teksten. Både samtalene hennes og monologene dreide seg om dette. Hanne gikk nøye gjennom teksten, og undersøkte hver del av teksten. Undervisningen var styrt av hennes tolkning av novellen, men elevene fikk også fortelle om sine tolkninger.

Hanne organiserte også undervisningen slik at elevene ikke jobbet med teksten selvstendig før hun hadde hjulpet dem innenfor diskursen. De snakket om litterære virkemidler sammen før elevene brukte denne kunnskapen i litteratursamtalen.

Hannes undervisning dreide seg om tilegnelse. Dette ser man gjennom den høye frekvensen av IRE/F-strukturer som er innrettet mot faglig innhold, der målet hennes hele tiden var å føre elevene inn i en tolkende tilnærming til teksten. Spørsmålene hun stilte hadde til hensikt å trigge tolkende svar. Disse tolkende svarene kom ofte da teksten ble brukt aktivt. Det var et gjennomgående trekk ved Hannes undervisning at både hun og elevene refererte til spesifikke sitater i teksten da de snakket. Da kunne elevene se koblingen mellom de enkelte delene av teksten. Slike svar oppfattet hun som viktig, og brukte ofte mye tid på disse. Da var hun interessert i å undersøke emnet nærmere. Hun var aktivt inne og støttet elevene i tolkningsarbeidet deres. Dessuten brukte hun elevsvarene ofte i det neste spørsmålet sitt. Arbeidet med novellelolkning handlet ikke om å lære elevene hvordan man tolker en tekst, men om å legge opp til en praksis der tilegning av en tolkende holdning til tekst kan skje.

De to hoveddelene av undervisningen hang også klart sammen tematisk. Først snakket klassen om litterære virkemidler, før de beveget seg over til novellelolkningen. Den første delen hadde som hensikt å føre elevene inn på rett tankegang. Da de etterpå beveget seg inn i novellelolkningen, hadde elevene noen verktøy de kunne benytte seg av. På denne måten stod tolkningen sentralt i hele timen, selv om dette ikke ble eksplisitt uttalt.

Fredrik hadde et annet mål enn Hanne; å forberede elevene på fagsamtalen i norsk, noe han minnet dem på underveis. Fredrik var opptatt av at elevene skulle lære begreper knyttet til litteraturoppgaver og gjenkjenne disse i *Faderen*. Derfor ble hans undervisning mer målorientert. Undervisningen hans var eksplisitt, der elevene kunne overta hans tolkninger. Fredrik beveget seg raskt mellom de ulike lærebokspørsmålene. Disse spørsmålene handlet om enkeltdeler av novellen, men Fredrik ga ikke elevene et helhetlig overblikk over novellen slik vi så hos Hanne. Kanskje dette også var synlig for elevene, selv om dette kanskje var på et ubevisst nivå. Av den grunn kan det hende at undervisningen ikke virket motiverende for elevene. Fredrik gikk rett fra lesing til å jobbe med oppgavene til teksten til samtale. Denne samtalen fremsto snarere som en leksegjennomgang enn en litterær samtale. Dette var en av grunnene til at samtalen bar preg av læring.

Fredrik brukte mye tid på å forklare ting for elevene, noe som kan knyttes opp til læring. Dette kom frem i monologene der han selv presenterte tolkninger for elevene. Noen av monologene oppstod på grunn av behovet for å forklare ting, enten fordi det var noe som var uklart for elevene eller fordi Fredrik valgte å tolke noe i teksten. Elevenes svar kunne noen ganger fremstå som utfyllinger av «hullene» i Fredriks monologer.

Videre kom læringsfokuset til syne gjennom spørsmålene som dreide seg om å teste elevenes kunnskaper. Dette var for eksempel lukkede spørsmål der eleven kun hadde mulighet til å svare ja eller nei. Elevene svarte som regel vagt på spørsmål som krevde at de skulle lete og finne noe i teksten. Noen ganger kunne også Fredrik henvise til noe i teksten, og han ville at elevene skulle forstå hva han var ute etter. Det var ikke alltid det funket, noe som førte til noen svar som fremsto som gjetninger fra elevenes side. Da de gikk gjennom den første oppgaven til *Faderen*, kom det mange svar som var tilstrekkelige, men som ikke beveget seg opp på noe høyere nivå. Slike spørsmål krevde at eleven skulle identifisere novelletrekk i novellen og komme med eksempler på disse. Fredrik stilte ikke elevene noe spørsmål som ville hjelpet dem til å svare tolkende.

Elevene kom likevel med noen få tolkninger. Disse svarene ble mulige da Fredriks spørsmål, eller oppgaveteksten, etterspurte eksplisitt elevens tolkninger. Da elevene svarte tolkende, og Fredrik var enig med eleven, stilte han ofte ikke oppfølgingsspørsmål. På den andre siden gjorde han det hvis han var uenig i elevens tolkning.

I Ninas undervisning var nynorsk i fokus. Hun brukte *Fuck Off I Love You* som et supplement i nynorskundervisningen. Hun hadde derimot to prosjekter gående. På den ene siden dreide

undervisningen hennes seg om å snakke om handlingen i utdragene klassen hadde lest i timen. På den andre siden underviste hun om nynorsk, og rettet elevenes oppmerksomhet mot forskjeller mellom nynorsk og bokmål.

Ninas undervisning bar preg av dialog. Det ser man fordi hun ofte tok opp det interessante eleven sa i det neste spørsmålet. I tillegg stilte hun flere oppfølgingsspørsmål til elevsvarene.

Da det ble snakket romanens handling i klassen, var Nina opptatt av hva de syntes om boka, om den var spennende eller ikke. Dette vitner om sterkt syntagmatiske og primærdiskursive holdninger til teksten blant elevene. Nina legitimerte slike holdninger ved å spørre spesifikt etter elevenes opplevelser av teksten.

Samtidig virket ikke Nina helt forberedt på teksten. Dette så man da elevene oppsummerte handlingen i boken, og Nina ikke husket hva som hadde skjedd tidligere. Hva som skjedde etter at klassen var ferdige med å lese boken vet vi ikke, så det eneste jeg kan si noe om blir de observerte timene som ikke så ut til å handle om teksttolkning.

5 DRØFTING

Analysen har tatt for seg hvordan tilegning og læring ble synliggjort i helklassesamtalene. I dette kapittelet vil jeg komme nærmere inn på oppgavens problemstilling: *hvordan kan tre norsklæreres litteraturundervisning forstås gjennom begrepsparet læring og tilegning?* For å svare på problemstillingen jeg vil ta for meg hovedfunnene og relevant teori for å belyse funnene.

Det vi har sett fra disse tre lærerne er tre ulike måter å angripe de ulike teksten på. Hver av lærerne har ulikt fokus i undervisningen sin. Grunnlaget for drøftingen er dermed hvorfor lærerne i stor grad har ulike sosiale praksiser. Hanne og Fredrik hadde likt utgangspunkt for undervisningen, at klassen skulle tolke litterære tekster. Siden Hanne vektla tilegning og Fredrik vektla læring, ble tolkningsdiskursen trigget i ulik grad i undervisningene. Derfor har jeg i begynnelsen av drøftingen sammenligne Hannes og Fredriks undervisning. Etterpå har jeg undersøkt Ninas litteraturundervisning for seg. Timene hennes skilte seg fra undervisning til de to andre, siden Nina ikke drev med teksttolkning. Hun holdt først og fremst på med undervisning i nynorsk.

5.1 Hanne og Fredriks undervisning: tilegning versus læring av diskurs

I denne delen vil jeg ta for meg hvorfor Hannes og Fredriks undervisning ble så ulike. De tok utgangspunkt i de samme aktivitetene: lesing av teksten, gjøre oppgaver til teksten og samtale om teksten basert på oppgavene. Forskjellen handler om hvordan samtalen foregikk til slutt. Mens Hanne og elevene snakket om novellen med fokus på en helhetlig lesing, var Fredrik mest opptatt av enkeltdeler og begreper knyttet til teksttolkning. Kort oppsummert kan man si at Hannes elever tilegnet seg diskursen, mens Fredriks elever lærte den samme diskursen. I denne delen av drøftingskapittelet har jeg undersøkt hvordan dette kommer til uttrykk i lærerens formuleringer av initiativ og tilbakemeldinger.

5.1.1 Initiativ

En av grunnene til at timene deres ble forskjellige var at de stilte ulike type spørsmål som i ulik grad trigget tolkningsdiskursen. I Hannes undervisning la hun vekt på at elevene skulle tilegne seg diskursen, både gjennom eksplisitt undervisning og gjennom deltakelse i sosiale praksiser. Hun var aktiv i elevenes tolkningsarbeid gjennom de ulike spørsmålene hun stilte,

som var ment til å trigge en tolkende holdning til teksten. De fleste av spørsmålene hun stilte var refleksjonsspørsmål, noe Skarðhamar (2011) mener er hoveddelen i en litterær samtale. Gjennom disse spørsmålene gikk Hanne inn på de vesentlige momentene i en litterær samtale. Klassen diskuterte både handlingen, novellens oppbygging, karakterenes valg og fortellerstilen. I utdrag 7 stilte Hanne for eksempel to refleksjonsspørsmål som førte til at elevene tolket novellen: «hvordan har sokkene blitt røde, tror du?» og «hvorfor i all verden beskriver han da det røde silkesjalet som ligger på gulvet?» Slike spørsmål kunne føre elevene i en paradigmatiske tenkemåte. Samtidig knyttet hun elevenes kunnskaper om litterære virkemidler opp mot teksttolkningen. I utdrag 7, så elevene en sammenheng mellom hva fargen rød kunne symbolisere, som de snakket om i begynnelsen av timen, og hvilken betydning Lises røde sokker hadde i novellen. Dette viser at Hanne og elevene hadde en hermeneutisk tilnærming til teksten. De undersøkte enkeltdelene opp mot helheten i teksten.

I Hannes undervisning ser man at elevene kom med mer utdypende svar dersom spørsmålet var autentisk, altså et spørsmål som ikke hadde et åpenbart svar. På den andre siden må det påpekes at selv om Hannes spørsmål virket autentiske, var de farget av hennes lesing av novellen. Det kunne virke som at hun noen ganger egentlig var ute etter et bestemt svar, selv om hun stilte et åpent spørsmål.

Fredrik underviste elevene om hermeneutisk diskurs gjennom eksplisitt undervisning om sjangertrekk og litterære virkemidler. Fredrik var målorientert; han skulle forberede elevene på fagsamtale i norsk. Han underviste om teksten med tanke på denne vurderingsformen. Det resulterte i at spørsmålene ofte handlet om å identifisere og forklare novelletrekk.

Spørsmålene Fredrik stilte var stort sett hentet ut fra elevens lærebok. Noen ganger leste han dem rett ut av boken, mens andre ganger omformulerte han spørsmålene for å få frem det han syntes var viktig. En del av lærebokspørsmålene handlet om å finne og gjenkjenne litterære begreper i novellen, noe som ikke førte elevene inn i en tolkende holdning til teksten. Dersom elevene ikke klarte å finne eksempler i teksten selv, kunne Fredrik hinte til noe han hadde funnet i teksten. Dette kunne kanskje gjøre det innviklet for elevene å forstå hva han faktisk spurte om. Jacobs (2006) skriver dialogene i klasserommet kan bli «ritualistiske», der elevene må gjette hvilket svar læreren er ute etter (gjengitt i Fjørtoft, 2014, s. 127).

En ulempe ved lærebokspørsmålene er at de egentlig handlet om kontroll av kunnskap⁵. Undervisningen til Fredrik kan sies å ha monologiske trekk, siden slik undervisning blant annet kjennetegnes av formidling, reproduksjon og testing av kunnskap (Dysthe, 1995). Dessuten har Nielsen et al. (2014) påpekte i sin studie at kontrollerende spørsmål kan svekke elevenes engasjement i litteraturundervisning. Litteratursamtalen bør nemlig ta utgangspunkt i elevenes undring og deres leseopplevelser (Aase, 2005). Siden Fredriks litteraturundervisning først og fremst var styrt av lærebokspørsmålene, kan dette være en av årsakene til at Fredrik ikke vekket elevenes engasjement i gjennomgangen av *Faderen*.

Likevel er det ikke sagt at spørsmål som handler om kontroll av kunnskap ikke har noen plass i litteraturundervisningen. Hanne stilte også spørsmål som krevde at elevene måtte vise hva slags kunnskap de satt med. Slike spørsmål var det mye av i begynnelsen av timen. I utdrag 1 og 2 handlet mange av spørsmålene om å definere begreper. Da klassen gikk i gang med novelleanalysen fikk elevene bruk for denne kunnskapen. Her ble begrepene benyttet i en spesifikk kontekst, noe som er nødvendig for tilegning (Gee, 2015). Med andre ord handler kontrollspørsmål om hvordan de brukes i undervisningen. I Fredriks tilfelle var undervisningen styrt av slike spørsmål, i tillegg til at han ikke stilte oppfølgingsspørsmål som kunne trigget tolkningsdiskursen for elevene. I Hannes undervisning ble slike spørsmål brukt som en inngang til novelletolkningen.

En annen forskjell mellom Hannes og Fredriks undervisning var hvordan de skapte overganger mellom spørsmålene i undervisningen. Hanne brukte ofte elevinnspillene som grunnlag for det neste spørsmålet. Dette kaller Dysthe (1995) for opptak. Dette så vi eksempler på både i oppsummeringen av litterære virkemidler i begynnelsen av timen og i novelleanalysen. I den første delen av timen spurte Hanne blant annet etter eksempler på virkemidler elevene hadde foreslått. I novelleanalysen spurte hun også om hvilken betydning virkemiddelet har for teksten. Gjennom å bruke elevenes responser i det neste spørsmålet, skapte hun en naturlig flyt i undervisningen. Samtidig signaliserte dette for eleven at svaret deres var av betydning (Dysthe, 1995).

En av konsekvensene av at helklassesamtalen dreide seg om lærebokspørsmålene, var at klassen ikke gikk detaljert inn i teksten, men snakket rundt den. Dette førte til at klassen

⁵ Spørsmålene som handler om kontroll er 2) Hvilke kjennetegn på teksttypen novelle finner du i *Faderen*? Les om kjennetegn for novellen på side 91 i *Saga. Grunnbok 9*, 3) Hvilken synsvinkel bruker Bjørnson? 4) Finn virkemidler som er hentet fra sagalitteraturen og eventyrene, og som er brukt i teksten. 7) Hvor mener du vendepunktet i novellen er?

fokuserte på enkelte deler ved teksten, fremfor helheten. Klassen snakket om novelletrekk, litterære virkemidler og deres inntrykk av karakterene. Dette førte til at elevene sjeldent kom inn i en tolkende diskurs. Fredrik unnlot å stille de avgjørende spørsmålene som ville ført elevene inn på en paradigmatisk, tolkende diskurs. Han spurte aldri om virkemidlenes betydning i novellen eller om begrunnelser i teksten for elevenes meninger.

På en side kunne dette ha vært et bevisst valg fra Fredriks side, siden novellesjangeren var relativt ny for elevene. Det kan derfor tenkes at de ikke hadde fått de litterære begrepene helt på plass enda, noe som kan være grunnen til at Fredrik var mest opptatt av å gjenkjenne begrepene i novellen. Han uttrykte også i intervjuene at denne klassen var faglig svak, noe som også kan forklare hvorfor Fredrik ikke stilte mange tolknings spørsmål. Som en konsekvens, fikk elevene «lov» til å bli værende i primærdiskursen.

En ulempe ved denne holdningen er derimot at elevene heller ikke vil bli bedre til å tolke tekster dersom de ikke blir utfordret. Vygotsky vektlegger at læring innebærer å utvide den nærmeste utviklingssonen, og dette inkluderer å bli utfordret. Elevene begrunnet noen ganger svarene sine med at det var slik de følte det, som knyttes til syntagmatisk tenkemåte. Det kan tenkes at eleven kunne klart mye i fellesskap dersom de hadde fått muligheten, eller med støtte fra Fredrik.

En av grunnene til at tolkningsdiskursen ikke ble trigget i disse tilfellene var fordi tilegning av diskurs ikke kan skje gjennom eksplisitt undervisning. Dette er først effektivt når elevene allerede er «i» diskursen (Gee, 2015). I løpet av samtalen var det da heller ikke mange henvisninger til teksten da elevene skulle begrunne svarene sine. Fredrik spurte heller ikke mye etter det. Det var først i fremst i gjennomgangen av novelletrekk at han ba elevene finne eksempler i teksten. Da de ikke trakk enkeltdelene opp mot et helhetlig perspektiv på novellen, kan en heller ikke forvente at tolkningen skulle trigges for elevene. Med andre ord ble teksten brukt som et middel for å lære elevene om litterære virkemidler og sjangertrekk, i motsetning til å tilegne seg en hermeneutisk tilegning til tekst.

I Hannes undervisning var hermeneutisk tenkning derimot det sentrale. Det meste som ble sagt i samtalen ble trukket opp mot tekstens helhet. Mens Fredrik fokuserte på enkeltdelene ved teksten, prøvde Hanne å se enkeltdelene i lys av helheten og omvendt. Mange av initiativene i Hannes time handlet om sitater fra teksten. Ved å rette oppmerksomhet mot spesifikke sitater fra teksten ble elevene ledet inn i teksten. Underveis snakket de både om helheten – oppmerksomheten ble mot handlingen og spenningskurvens oppbygging –

samtidig som de studerte enkeltdelene ved å ta for seg, for eksempel, de litterære virkemidlene i novellen. Samtidig kunne Hanne ta med elevene ut av teksten dersom hun ville utdype noe, som i utdrag 3. Ved å forstå noe i den virkelige verden, kunne elevene bruke denne kunnskapen til å tolke deler av novellen.

Initiativene til Hanne og Fredrik fikk altså ulike utfall. Mange av Hannes spørsmål handlet om å trigge tolkninger av teksten, handlet Fredriks spørsmål stort sett om å reprodusere kunnskap. Siden litteratursamtalen er for en egen muntlig sjanger å regne (Aase, 2005), er måten læreren legger til rette for elevenes tilegning av diskursen viktig. Evne til å snakke om litteratur på en tolkende måte kan ikke oppnås gjennom eksplisitt undervisning, slik Fredrik gjør (Gee, 2015). Å fokusere på sjangertrekk kan derimot fungere som en inngang til novelletolkning. Men først må diskursen tilegnes gjennom å delta i litterære samtaler, og læreren må stille spørsmål som fører til refleksjon hos eleven. Med dette i tankene kan man begynne å forstå forskjellen på Hannes og Fredriks undervisning.

5.1.2 Lærerrespons

I denne delen har jeg undersøkt hvordan lærerne fulgte opp elevresponsene. Gjennom lærerresponsene, vektla Hanne og Fredrik ulike ting. Hannes oppfølging handlet som regel om å utforsk elevenes svar. Dette gjorde hun gjennom å stille spørsmål som krevde at elevene måtte gi en forklaring på responsen sin. Fredriks responser, på den andre siden, var ofte forklaringer på noe elevene skulle lære. Disse kunne eksempelvis inneholde Fredriks tolkninger av novellen. I utdrag 16 presenterte Fredrik to ulike tolkninger av et frempek, basert på de ulike elevsvarene. I dette tilfellet fikk ikke elevene mulighet til å forklare hvorfor de svarte som de gjorde. En mulig årsak kan være hans fokus på at elevene skulle lære teksttolkning. Gjennom å tolke sitater og virkemidler selv, vektla han å forklare, noe som kjennetegner læring (Gee, 2015).

På en side kan dette anses som en form for modellering. Med tanke på tilegning er modellering en viktig del av å lære seg å delta i litterære samtaler. Det er fordi elevene får demonstrert av læreren hvordan det er mulig å tolke en tekst. Dette kan læreren for eksempel gjøre ved å introdusere og bruke litterære begreper (Aase, 2005, s. 109). Astrid Roe (2014) vektlegger derimot at dersom modellering skal føre til tilegning, må elevene få mulighet til å praktisere det de har observert. Reichenberg og Lundberg (2011) presiserer at læreren må innta en aktiv rolle og være modell for elevene slik at elevene kan lære avanserte sider ved et

fag (gjengitt i Fjørtoft, 2014, s. 117). I løpet av Fredriks time fikk elevene få muligheter til å tolke teksten selv, noe som sannsynliggjør at elevene ikke lærte å tolke ved hjelp av Fredriks ferdige tolkninger. I stedet lærte de om begreper knyttet til litteraturtolkning – et steg på veien mot novelletolkning, men som krever lar elevene få prøve seg på tolkninger i større grad.

Tolkende svar fra elevene forekom sjeldent. Disse tolkningene var noen ganger begrunnet gjennom primærdiskursen. Dette kan tyde på at selv om elevenes synspunkt kunne begrunnes ved hjelp av teksten, virket de ikke i stand til å gjøre dette ennå. Dette kan være med på å legitimere Fredriks fokus på enkeltdelene i teksten – elevene måtte lære å gjenkjenne spesifikke novelletrekk før de kunne tolke dem.

Fredriks oppfølging av de tolkende svarene besto av gjentakelse av det eleven hadde sagt. Dersom han stilte spørsmål ved svaret, handlet spørsmålet om å bekrefte at han hadde skjønnet elevens svar. Han stilte ingen spørsmål der elevene måtte utdype svarene sine. Dette samsvarer med tidligere forskning på muntlighet i undervisningen, som viser at læreren sjeldent utdyper elevenes forståelse i litterære samtaler (Fjørtoft, 2014). Som en konsekvens ble elevene sjeldent oppmuntret til å tolke novellen. Da de skulle finne novelletrekk i teksten var det nok for Fredrik at de kunne fortelle hvor i teksten de hadde funnet eksempelet, men de slapp å forklare betydningen av det de hadde funnet. Det var ofte i disse tilfellene Fredrik svarte på spørsmålet selv. Da handlet Fredriks respons i stor grad om å forklare eksempelets betydning i teksten, slik vi så i utdrag 15 og 16.

Dette står i kontrast til hva som skjedde da Hannes elever kom med tolkende svar. I disse tilfellene var Hanne opptatt av at eleven skulle forklare svaret sitt nærmere. Hanne kunne også komme med sine tolkninger ved sider av teksten, men dette forekom sjeldent og som oftest som et supplement til elevenes tolkninger. I motsetning til Fredriks tolkninger, fremsto ikke Hannes tolkninger som «riktig» svar på spørsmålet hun hadde stilt. Istedenfor inneholdt hennes tolkninger ofte en oppsummering av elevenes tolkninger. Det kan se ut som at elevene ble mer innstilt på å delta i samtalen da hun ikke ga alle svarene, men lot elevene komme med sin tolkning, før hun eventuelt la til sin tolkning. Modellering i Hannes undervisning var dermed annerledes enn i Fredriks, fordi Hannes elever fikk «prøve ut» tolkningene sine.

Hvis det er en ting som kan innvendes mot både Hannes og Fredriks oppfølging av elevresponser, er det at de nesten aldri vurderte kvaliteten på responsen. Oppfølgingen handlet ofte om å bekrefte at svaret var oppfattet, og eventuelt stille et oppfølgingsspørsmål. I noen tilfeller fungerte slike oppfølginger også som en oppfordring til at eleven kunne fortsette å

snakke. Slikt sett kan oppfølgingen hos begge lærerne oppfattes som at det er det «riktige» svaret på spørsmålet, selv om dette opptrer i sterkere grad hos Fredrik. En grunn at det kan oppfattes slik i Hannes undervisning, er at den litterære samtalen er sterkt preget av hennes lesing av novellen. Mange av spørsmålene hun stilte var innrettet mot hennes tolkninger. Som vi så i utdrag 6 og 7, kom Hanne stadig tilbake til det samme sitatet («Eg har sett sjalet ligge dødt og stille saman med trusa hennar»), fordi det var noe i teksten som Hanne syntes var viktig at elevene fikk med seg. På den andre siden var hun åpen også for elevenes tolkninger.

5.2 Kombinasjonsstrategier i Ninas undervisning

I Ninas undervisning ser man en annen sosial praksis. Målet med undervisningen var ikke å tolke en tekst, men snarere å forstå den. Nina brukte romanen *Fuck Off I Love You* som et ledd i nynorskundervisningen. Ninas tankegang var at dersom elevene jobbet med tekster på nynorsk, ville de etter hvert bli flinkere til å skrive på nynorsk også. Denne tankegangen hadde konsekvenser for hva slags type spørsmål Nina stilte. Helklassesamtalene i Ninas undervisning handlet om å gjenfortelle handling og å snakke om språket i teksten.

5.2.1 Handlingsorientert lese måte

I helklassesamtalene var syntagmatisk tenkemåte dominerende. Gjennom måten Nina formulerte spørsmålene på, fikk elevene vurdere hvor spennende de syntes teksten var. Dette kan ligne på måten man snakker om fiksjonelle tekster på i hverdagspråket. Slike spørsmål innstilte ikke elevene på en litterær samtale, fordi spørsmålene ikke dreide seg om å undersøke teksten nøyere. I stedet handlet spørsmålene om at elevene skulle fortelle om sine leseopplevelser.

Nina legitimerte de syntagmatiske svarene. Dette viste hun gjennom oppfølgingsspørsmålene i utdrag 26, som handlet om at elevene skulle utdype hvorfor de syntes romanen var spennende eller ikke. Hun godtok elevens svar, samtidig som hun selv vurderte boken på samme vis. Hun sa seg enig med eleven om at den var kjedelig til å begynne med, forsikret eleven om at det kom til å skje noe mer spennende etter hvert. Samtalen førte derfor ikke elevene inn på en tolkende diskurs, men elevene fikk lov til å snakke om handlingen slik de ville gjort i dagligtalen, akkurat slik som vi ser hos Fredriks elever. Elevene fikk av den grunn bekreftet sine primærdiskurser ut fra dikotomien spennende/kjedelig. Dette kunne vært en

inngang til en hermeneutisk tilnærming til teksten, men undervisningen manglet en vridning mot sekundærdiskursen.

Helklassesamtalene var svært handlingsorientert. Ifølge Tengberg (2011) handler slike lesemåter om å oppnå en bokstavelig forståelse av handlingene og hendelsene i teksten. Den kan sies å være knyttet opp mot syntagmatisk tenkemåte fordi en handlingsorientert tenkemåte styrer elevene inn på narrativ tenkning. Litteratursamtalene i Ninas timer handlet om å vurdere teksten og gjenfortelle handlingen. Nina spurte for eksempel elevene om å oppsummere det de hadde lest. Dette kunne vært en fin inngang til tekstanalyse fordi man gjennom oppsummeringen av handlingen kan skape en felles forståelse av handlingsforløpet.

I utdrag 27 spurte Nina om hva elevene trodde kom til å skje videre. Dette kalles å foregripe teksten (Roe, 2014). Dette er en lesestrategi som kan gjøre lesingen «mer fokusert, motivert, konsentrert og aktiv» (Roe, 2014, s. 94). Roe (2014) skriver at å foregripe teksten fungerer bra når man skal lese skjønnlitterære tekster fordi elevene kan motiveres til å lese videre for å sjekke om de hadde rett eller ikke. Engen og Helgevold (u.å.) hevder også systematisk undervisning og veiledning i å foregripe tekster gjør elevene i bedre stand til å møte tekster og gir støtte når de skal lese for å lære (ibid. s. 25). Denne måten å snakke om teksten på, så ut til å vekke engasjementet hos elevene, siden de kom med flere ideer til hva som kunne skje videre. Nina rettet derimot ikke oppmerksomhet mot at denne er en lesestrategi man kan bruke når man leser.

I løpet av helklassesamtalene, rettet Nina oppmerksomhet mot deler av teksten som hun syntes var viktige. Dette kan ha vært forberedelse til videre arbeid med romanen. I de observerte helklassesamtalene, fremhevet hun blant annet betydningen av mynten til Two-Face i romanen, men diskuterte ikke hvorfor med elevene. Istedenfor var hun opptatt av at elevene skulle gjenfortelle hva som skjer når Two-Face kaster mynten. Spørsmålet hun stilte i utdrag 29 er rettet mot handlingen. Forklaringen Nina kom med på slutten av utdraget er en gjenfortelling av hva som skjer når mynten lander på de ulike sidene.

5.2.2 Nynorskopplæring

I tillegg til å være fokusert på handlingen, rettet Nina oppmerksomheten mot nynorskord i teksten som skilte seg fra bokmålsord. Hun ledet elevene inn på en norskfaglig diskusjon med bakgrunn i teksten. I utdrag 30 handlet det bare om å oversette mellom nynorsk og bokmål, mens i utdrag 32 gikk Nina mer inn på morfologiske trekk. Likevel fortonet dette seg mer som

en samtale om ortografiske forskjeller mellom liknende ord på nynorsk og bokmål. Denne måten å jobbe med språket i teksten på svarer til et av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn, som går ut på å sammenligne nynorsk og bokmål ved å bruke grammatiske begreper (Utdanningsdirektoratet, 2013). Derimot er det Nina som står for det meste av denne sammenlikningen, da hun forklarte hvordan ordet oppbygning er. Spørsmålet som hun stilte til elevene forbindelse med omtalen av ordet, handlet om å fortelle hvilket kjønn substantivet har på nynorsk og på bokmål. Den delen av helklassesamtalen som gikk ut om grammatikk bar preg av læring, fordi Nina forklarte fremfor å la elevene oppdage forskjellene selv.

Siden Nina hadde to fokusområder i disse timene, kan man si at hun drev med det som Schüllerqvist (2008) kaller kombinasjonsstrategier, i litteraturundervisningen. Det vil si at det ikke er teksten i seg selv som er målet med undervisningen. Mens det i Schüllerqvists studie var slik at lærerne brukte lesing av tekst som inngang til skriving, brukte Nina lesingen som en inngang til både litteratursamtale og morfemanalyse. I Ninas tilfelle handlet litteraturundervisningen først og fremst om at elevene skulle lære å skrive bedre nynorsk. Hun vektla forståelse av språket i tekstene, forståelse av handlingsforløpet og hun rettet elevenes oppmerksomhet mot ortografiske forskjeller mellom nynorsk og bokmål.

En konsekvens av slike kombinasjonsstrategier kan være at man kanskje ikke trigger den hermeneutiske diskursen for elevene i det hele tatt. Hadde hun hatt som mål at elevene skulle tilegne seg nynorsk ved å bli eksponert for språket, ville hun ikke hatt eksplisitt undervisning i nynorsk som vi så da hun begynte å undersøke ordene i teksten. Hun kunne likevel gjort begge deler, men ikke samtidig. Hun kunne først tolket teksten, før hun underviste i nynorsk med utgangspunkt i samme teksten. Da hun likevel gjorde begge deler på en gang, førte det kanskje til at elevene egentlig ikke oppnådde den metaspråklige bevisstheten Nina muligens var ute etter.

5.2.3 Avsluttende bemerkninger om Ninas undervisning

Gjennom helklassesamtalen gjorde Nina flere forsøk på å ufarliggjøre lesingen. Ved å snakke om tekstens handling ble ikke elevene utfordret til å reflektere over teksten. I stedet får de lov til å uttrykke sine meninger om teksten, uten å måtte begrunne disse noe særlig. En forklaring kan være at elevene har motsatt seg lesing av tekster tidligere. Kanskje delte ikke elevene skolens kriterier for hva en god tekst er: elevene ville at det skulle være «action». I Ninas undervisning ble en slik tilnærming til teksten godtatt. Dette samsvarer med noen av

funnene i Penne (2006) sin doktorgradsavhandling. Her skriver Penne om at noen lærere la til rette for at elevene skulle oppfatte undervisningen som noe hyggelig, for å unngå at elevene motsatte seg lesingen.

I tillegg måtte Nina stadig begrunne hvorfor elevene skulle lese tekster på nynorsk. Hun vektla at elevene ville bli bedre til å skrive nynorsk. Hun la opp til tilegning gjennom å benytte nynorsk som et brukspråk i undervisningen. Siden hun og elevene plukket ut enkeltord i teksten som skulle diskuteres, handlet nynorskteksten også om eksplisitt læring. Som nevnt ovenfor er dette en legitim inngang til nynorskundervisning, men skillet mellom lesing av tekst og undervisning basert på tekst burde vært tydeligere.

Avslutningsvis kan man si at Nina trigget en primærdiskursiv tilnærming til teksten. Dette var nok fordi romanen ikke var ment som utgangspunkt for tolkning – i hvert fall ikke enda. Hovedfokuset hennes var nynorsk grammatikk. Samtalene etter lesingen virket å ha til hensikt å passe på at alle elevene forsto hva de hadde lest, og motivere til videre lesing av boken. Det er sannsynlig at klassen jobbet mer med teksten etter at de var ferdige med å lese romanen.

6 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

Målet med denne oppgaven har vært å undersøke lærerens sosiale praksiser gjennom begrepsparet tilegning og læring. I innledningen ble det tatt opp at nyere forskning viser at forskjellen mellom elevene i skolen ser ut til å øke, til tross for at man har forsøkt å forhindre dette. Disse store forskjellene kan blant annet knyttes til diskurs. Noe av fokuset i oppgaven har dermed vært å vise hvordan de tre lærerne legger til rette for tilegning av den hermeneutiske diskursen i norskfaget.

Funnene viser at de tre lærerne har ulike tilnærminger til litteraturundervisningen i norsk, og at målsettingen til læreren påvirker den sosiale praksisen i stor grad. Funnene indikerer at dersom tilegning av den hermeneutiske diskursen skal finne sted, må læreren være aktiv i litteratursamtalen, samtidig som elevenes tolkninger må lov til å ta plass. Lærerens rolle blir i så fall å hjelpe elevene med å utvikle en tolkende tilnærming til teksten. Dette kan gjøres ved å stille oppfølgings spørsmål som utfordrer eleven til en viss grad. På den andre siden indikerer funnene at undervisning som fokuserer på målbare kunnskaper, i liten grad trigger tolkningsdiskursen. Læreren spiller med andre ord en avgjørende rolle for hva slags type diskurser som trigges i klasserommet. Det betyr at læreren må være bevisst på hva slags type spørsmål han/hun stiller, og hvordan elevsvarene følges opp.

Hanne fokuserte på at elevene skulle tilegne seg tolkningsdiskursen, mens Fredrik fokuserte på å lære elevene den samme diskursen. Legger man til grunn at diskurser må tilegnes (Gee, 2015), kan det man regne med at Hannes elever fikk mye utbytte av undervisning. På samme vis kan en gå ut ifra at Fredriks elever mest om å gjenkjenne litterære virkemidler, men ikke å tolke dem. Store deler av litteraturundervisningen handlet om å oppsummere handling og gjenkjenne sjangertrekk. Elevene så ut til å få mer forståelse av teksten da de undersøkte hvilken funksjon trekkene hadde i teksten, hvilket var tilfelle i Hannes undervisning. Nina skilte seg mye fra de to andre lærerne fordi hun fokuserte både på tekstens handling og språket i teksten. Dette kan kalles for kombinasjonsstrategier, og en mulig konsekvensen er at ingen av delene fører ordentlig frem.

Siden denne undersøkelsen bare har bestått av tre informanter har ikke oppgavens mål vært å generalisere funnene. I stedet har jeg forsøkt å vise variasjoner innenfor den samme sosiale praksisen, med utgangspunkt i begrepene tilegning og læring. Likevel indikerer funnene at det er en sammenheng mellom den enkelte lærers ulike sosiale praksiser og triggering av tolkningsdiskurs. Hannes praksis kan vanskelig bli forstått som læring, uansett om det gjelder

helklassesamtalen eller monologene. Fredriks praksis på den andre siden inneholder mye læring i begge de sosiale praksisene. Ninas praksis knytter seg også opp mot læring, men målet hennes med undervisningen blir utydelig fordi hun gjør to ting på en gang.

Funnene mine kan ses i sammenheng med tidligere forskning diskursive om forskjeller. Funnene i denne masteroppgaven ser ut til å bekrefte den tidligere forskningen på diskursive forskjeller i skolen. I disse studiene har man fokusert på elevperspektivet og sett at svake elever ikke er innenfor diskursen. De mangler både metaspråket og metaperspektivet som skal til for å forstå fagdiskursene og se de diskursive forskjellene mellom fagene. Denne forskningen viser blant annet at flinke elever bruker fagdiskursene aktivt, og har et metaspråklig perspektiv. Mine funn viser hvor viktig lærerens spørsmål og opptak kan være i elevenes diskursive trening. Det ser ut som det kreves en lærer som legger til rette for tilegning og gir tilstrekkelig opplæring i fagenes tenkemåter og handlemåter.

6.1 Forslag til videre forskning

På grunn av oppgavens begrensede omfang, er det noen aspekter som kunne vært interessante å undersøke nærmere, men som ikke kom med her. Mye av den tidligere forskningen med diskursive perspektiv har fokusert på eleven og hvorfor noen elever gjør det bedre i skolen enn andre. Derfor hadde det også vært interessant å undersøke lærerens praksis med et liknende diskursivt perspektiv. Hvordan kan for eksempel læreren legge til rette for en gradvis tilegning av fagdiskursene? En annen interessant vinkel hadde vært å undersøke om bevissthet rundt diskursene er nøkkelen til å få flere elever til å oppnå gode skolerresultater. Jeg mener at det trengs mer forskning på lærerens praksis innenfor alle fag.

Det trengs mer forskning på lærerens diskursive praksis fordi det ser ut som det fortsatt er en del elever som mangler et medierende språk og metabevissthet rundt fagdiskurser. Spørsmålet jeg stiller da er hvordan diskursiv trening kan foregå, slik at elever som ikke møter skolen med skolens diskurser også har mulighet til å få et slikt metaperspektiv.

LITTERATUR

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic Studies in Education*, 35(03-04), 280-298.
- Andersson-Bakken, E. & Klette, K. (2016). Teachers' use of questions and responses to students' contributions during whole class discussions: Comparing language arts and science classrooms. I K. Klette, O. K. Bergem & A. Roe (Red.), *Teaching and learning in lower secondary schools in the era of PISA and TIMSS* (Vol. 12) Springer International Publishing Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-17302-3>
- Angermuller, J., Maingueneau, D. & Wodak, R. (2014). *The discourse studies reader : main currents in theory and analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publ.
- Bondevik, H. & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe forlag.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, L. & Helgevold, L. (u.å.). *Leselos: veiledningshefte*. Stavanger: Lesesenteret, Universitet i Stavanger. Hentet fra https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/1328362/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos_hefte_small.pdf
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis*. London & New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. London and New York: Routledge.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevissthet også for de savke elevene. *Acta Didactica Norge*, 6(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.1077>
- Kleve, B. & Penne, S. (2016). Learning subjects in school - being outsiders or insiders in the disciplinary discourses of mathematics and language 1. *International Journal of Science Education*, 78, 41-49.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.014>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Liu, T. (2016). *Dialogic perspective on classroom interaction: A comparative study in Danish and Chinese literature class* (Doktorgradsavhandling). Aarhus universitet, Aarhus.
- Nergård, M. E. & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og kultur*, 121(2), 112-129.
- Nicolaysen, B. K., Rolfsen, N. & Nordahl, H. (1997). *Omvegar fører lengst*. Oslo: Samlaget.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinner. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Penne, S. (2008). Omsorgsskolen - fra frigjøring til ny kolonisering? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 112-124.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Penne, S. (2012). Når delene erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2014a). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 32-83). Oslo: Novus forlag.
- Penne, S. (2014b). Teoretisk bakgrunn for 3 kvalitative studier med vekt på kultur, på identitet og betydningen av medierende språk for læring. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 16-31). Oslo: Novus forlag.
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 198-210.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesdidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schüllerqvist, I. M. (2008). *Läsa texten eller "verkeligheten". Tolkningsgemenskaper på en litteraturdisaktisk bro* (Doktorgradsavhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <https://bora.uib.no/handle/1956/7694>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om literatursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Theil, R. (2018). Morfologi. I *Store norsk leksikon*. Hentet fra https://snl.no/morfologi_-_grammatikk
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Woolfol, A. (2004). *Pedagogisk psykologi* (M. Nygård, Overs.). Trondheim: Tapir
Akademisk Forlag.

7 VEDLEGG

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Brev fra NSD

Vedlegg 4: Brev til rektorer

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for informanter

Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever og foresatte

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Navn:

Dato:

		Kommentarer		
Rammer: organisering	Tidspunkt:			
	Tavler:			
	Andre voksne <input type="checkbox"/> To lærere <input type="checkbox"/> Assistent <input type="checkbox"/> Andre:			
	Pulter <input type="checkbox"/> Individuelt <input type="checkbox"/> Par <input type="checkbox"/> Grupper <input type="checkbox"/> Sirkel/hestesko			
	Klasserommet <input type="checkbox"/> Grupperom: <input type="checkbox"/> Skap/hyller: <input type="checkbox"/> Oppleveres trangt <input type="checkbox"/> Oppleveres romslig			
	Lærer bruker PC/iPad			
	Elever bruker PC/iPad			
Rammer: innhold	Helklasseundervisning			
	Gruppearbeid			
	Individuelt arbeid			
	Elevbøker ligger fremme/er i bruk			
	Tema:			
Gjennomføring av timen	Aktiviteter <ul style="list-style-type: none"> • Hva slags type? • Hvordan gjennomføres aktivitetene? • Hva vektlegges i aktivitetene? • Arbeidsmåter 	Diskurs og språkbruk		
		Oppgaver og aktiviteter		

	<p>Felles oppgaver</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva handler oppgavene om? 			
	<p>Differensierte oppgaver</p> <p><input type="checkbox"/> Vanskelighetsgrad <input type="checkbox"/> Oppgavetype</p> <p><input type="checkbox"/> Teksttype <input type="checkbox"/> Innhold</p> <ul style="list-style-type: none"> • Får elevene velge oppgavene selv? <ul style="list-style-type: none"> ○ Etter hvilke kriterier? 			
	Lærer gir beskjed/instruksjoner			
	<p>Lærer presenterer fagstoff</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva legger læreren vekt på i presentasjonen? • Hvordan blir læringsmål presentert? 			

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Navn:

Dato:

	<p>Spørsmål og svar/klasesamtale</p> <p><input type="checkbox"/> Lærer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan stiller lærer spørsmål? (Initiativ) • Hvordan velges elever til å svare? • Følges elevinnspill opp? Hvordan? (Evaluation) • Styres samtalen inn på det faglige hvis det sklir ut? • Snakker elevene mest til lærer? <p><input type="checkbox"/> Elev</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan svarer elevene? (Respons) • Stiller de spørsmål til hverandre? • Svarer de på hverandres innspill? • Holder de seg til tema? <p><input type="checkbox"/> Innholdet i timen</p> <p><input type="checkbox"/> Faget generelt <input type="checkbox"/> Ikke-faglig/annet</p>		IRE-struktur	
	<p>Gruppearbeid/jobbing i par</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva gjør elevene? • Hva slags type språk bruker de? • Hva handler oppgaven om? • Får elevene veiledning? • Hva gjør læreren? 			

	Individuell jobbing <ul style="list-style-type: none">• Hva gjør elevene?• Hva gjør læreren?			
--	---	--	--	--

Andre kommentarer:

Vedlegg 2

Intervjuguide

OPPSTART

- Presentere meg selv og hensikten med prosjektet
- Lengden på intervju
- Hvordan observasjonene vil foregå
- Eventuelle spørsmål

FØR OBSERVASJON

<p>LÆRERENS BAKGRUNN</p> <ul style="list-style-type: none">• Erfaring<ul style="list-style-type: none">○ Som norsklærer og i skolen• Utdanningsbakgrunn• Andre skolefag?	
<p>TIMEN SOM SKAL OBSERVERES</p> <ul style="list-style-type: none">• Fagstoff<ul style="list-style-type: none">○ Tema for timen○ Hvordan skal fagstoffet legges frem?○ Har elevene jobbet med tema før?○ Hva skal du legge vekt på?• Mål for timen – begrunnelser• Oppgaver – begrunnelser<ul style="list-style-type: none">○ Hva slags type oppgaver?○ Hvorfor – hva skal elevene lære?• Hvordan skal elevene jobbe i timen?• Hva skal du gjøre?	

ETTER TIMEN

<p>GJENNOMFØRINGEN AV TIMEN</p> <ul style="list-style-type: none">• Læringsmål• Oppgaver• Aktiviteter• Var alle elevene involvert?• Skjedde det noe uventet?• Noen uoverensstemmelser mellom førintervju og observasjon?• Eventuelt andre interessante observasjoner	
--	--

Vedlegg 3: Brev fra NSD

NSD Personvern

18.10.2018 19:06

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 730686 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.10.18. Behandlingen kan starte.

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

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

PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Brev til rektorer

Informasjonsskriv til rektor ved XX

Jeg tar master i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Jeg skriver om hvordan norsklærere på ungdomsskoletrinnet forstår faget, og hvordan dette påvirker undervisningen deres. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre noen undersøkelser ved deres skole. Undersøkelsen vil bestå av observasjon av tre undervisningsøkter, samt intervju med læreren om timene.

Den aktuelle læreren har allerede samtykket til å delta i prosjektet, og tidspunkt for undersøkelsene vil bli avtalt direkte med dem.

Prosjektet er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Eventuelle spørsmål om masterprosjektet kan rettes mot prosjektansvarlig og veileder Dag Skarstein (dag.skarstein@oslomet.no) eller student (s197078@oslomet.no).

Mvh

Charlotte Bekkelund Leirvik

Informasjonen ovenfor er lest, og jeg samtykker til at Charlotte Leirvik kan foreta undersøkelser ved skolen:

Signatur rektor

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Norsklæreres oppfatninger om diskursene i norskfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere forstår norskfaget, og hvordan dette påvirker undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med prosjektet er å undersøke hvordan lærerens forståelse av norskfaget påvirker undervisningen deres. Dette er et mastergradsprosjekt i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk. Foreløpig problemstilling er «hvordan forstår lærere norskfagets diskurser, og hvordan inviteres elevene inn i disse diskursene?».

Undersøkelsen vil bestå av observasjon og intervju. Jeg ønsker å observere tre undervisningstimer. Intervjuene vil ta utgangspunkt i observasjonene. Dataene som blir hentet inn i løpet av prosjektet vil kun bli brukt til å skrive masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet - Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du oppfyller utvalgsriteriene. Utvalget består av norsklærere som jobber på ungdomsskoletrinnet i Oslo eller Akershus.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta, innebærer det at du deltar i observasjon og intervju. Tre undervisningstimer vil bli observert, der hovedfokuset vil være på lærerens språkbruk og hvilke handlinger læreren foretar seg. Etter hver observasjon følger et kort, uformelt intervju der det blir tatt opp interessante momenter fra observasjonen.

Det vil bli tatt lydopptak og notater under observasjonene og intervjuene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er bare veiledere og studenten som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Navnet ditt og arbeidsplass, samt dine kontaktopplysninger, vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data. Fysiske dokumenter vil bli innlåst.

Før innlevering og publisering av prosjektet, vil alle personopplysninger om deg bli anonymisert slik at du ikke skal kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Før prosjektets slutt vil alle personopplysninger og opptak fra observasjon og intervju blir slettet. Fysiske dokumenter vil bli makulert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet – Storbyuniversitetet ved Dag Skarstein (dag.skarstein@oslomet.no) eller telefon: 67 23 71 01
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (ingridj@oslomet.no) eller telefon: 67 23 55 34/993 02 316
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Dag Skarstein

Charlotte Bekkelund Leirvik

Prosjektansvarlig
(Veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjon om masterprosjekt til elever og foresatte

Mitt navn er Charlotte Leirvik og jeg tar master i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Jeg skal undersøke hvordan læreren forstår norskfaget, og hvordan dette påvirker undervisningen. I den forbindelse skal jeg observere noen norsktimer i klassen.

Hva innebærer din deltakelse i prosjektet?

Jeg kommer til å være til stede i to dager for å observere noen norsktimer. I løpet av disse observasjonene vil det bli gjort lydopptak. Hensikten med å ta opp lyd er å støtte feltnotatene mine. Ingen andre enn studenten kommer til å ha tilgang til disse lydopptak, og opptakene vil bli slettet så snart timene er ferdig transkribert (ca. desember).

Ingen elever vil kunne identifiseres i masteroppgaven. I noen tilfeller vil enkeltsitater fra elever bli brukt i oppgaven, men hverken navn, klasse, eller kjønn vil bli beskrevet i oppgaven. En del av oppgaven innebærer å se på hvordan elevene og læreren snakker med hverandre. Dermed kommer jeg til å hente inn og bruke noen elevsitater i oppgaven. Hensikten med å hente inn elevsitater til oppgaven er å sette lærerens ytringer i kontekst.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet – Storbyuniversitetet ved Charlotte Leirvik (student) på e-post s197078@oslomet.no
- OsloMet – Storbyuniversitetet ved Dag Skarstein (veileder) på e-post dag.skarstein@oslomet.no eller telefon: 67 23 71 01
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen på e-post ingridj@oslomet.no eller telefon: 67 23 55 34/993 02 316
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Mvh

Charlotte Leirvik

Samtykkeerklæring

Jeg gir mitt samtykke til at det kan tas opp lyd av eleven og at elevens sitater kan bli brukt i masteroppgaven:

Underskrift forelder/foresatt (hvis eleven er under 15 år)

Underskrift elev (hvis du er 15 år eller eldre)