

MASTEROPPGAVE

M1GLU17

Mai 2022

«Bestefar er også kanin»

Engasjement og deltakelse i litterære samtaler på 7.trinn

Vitenskapelig masteroppgave

30 sp oppgave

“Grandpa is also a rabbit”

Participation and engagement in literary conversations in 7th grade.

Tobias H. Thomassen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne studien representerer mitt avsluttende arbeid på masterprogrammet MGLU 1-7 på Oslomet. Det har vært en prosess fylt med noen topper og noen daler, men jeg kom i mål til slutt. Veien til målet ble til med noen gode støttespillere underveis. Jeg vil starte med å rette en stor takk til veileder Mette Moe. Takk for faglig støtte, gode samtaler, og ikke minst positiviteten din. Takk til læreren som stilte opp i prosjektet. Du tok meg og mitt prosjekt imot med åpne armer og positiv innstilling. Til slutt vil jeg rette en takk til elevene som har deltatt i prosjektet. Takk for deres innsats og humør. Dere gjorde det til en glede å gjennomføre prosjektet. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Tobias H. Thomassen

Våren 2022

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke på hvilken måte den litterære samtalsorganiseringsform kan påvirke deltakelse og engasjement hos elever på 7. trinn. Oppgaven tar for seg en lærerstyrt litterær samtale i helklasse og elevstyrte litterære samtaler i grupper. Min problemstilling lyder som følgende: *På hvilken måte kan den litterære samtalsorganiseringsform påvirke syvendeklassingens deltakelse og engasjement?* På bakgrunn av problemstillingen har jeg sett nærmere på teori om engasjement, deltakelse, bildebok og litterære samtaler.

De litterære samtalene som denne studien har undersøkt tok utgangspunkt i bildebøkene *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015) og *Ting som blir borte* (Aakeson & Hole, 2021). Jeg har analysert bildebøkene ved å se på tema samt tomrom i verbaltekst og ikonotekst. De litterære analysene viser at bildebøkene inneholder flere tomme plasser, noe som er et godt utgangspunkt for deltakelse (Iser, 1981, s. 112).

Dette er en komparativ casestudie hvor jeg har samlet inn data gjennom observasjon, lydopptak og spørreskjemaer. Datamaterialet som er samlet inn ligger til grunn for presentasjon og analyse av funn. I analysen har jeg sett på deltakelsen og engasjementet. For å måle engasjement har jeg sett på graden av intensitet i samtalene.

På bakgrunn av funn fra analysen viser det seg at det er flere faktorer man må ta hensyn til i jakten på engasjement og deltakelse. Det var mange elever som deltok både i de elevstyrte og den lærerstyrte samtalen. Lærerens bruk av autentiske spørsmål, identifikasjonsspørsmål, opptak og verdsetting har vært med på å påvirke deltakelsen og engasjementet i positiv forstand. Flere av elevene kunne relatere til bildebøkene, og tomrom i ikonoteksten førte til engasjement i begge samtaleformene. Denne masteroppgaven bidrar med innsikt i på hvilken måte ulike organiseringsformer av litterære samtaler kan påvirke deltakelse og engasjement hos elever på 7. trinn.

Nøkkelord: *Deltakelse, engasjement, litterære samtaler, bildebok*

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to investigate in what way the organizational form of the literary conversation can influence the pupil's participation and engagement. The current thesis deals with a teacher-led literary conversation in the whole class and student-directed literary conversations in groups. My question is as follows: In what way can the organizational form of the literary conversation influence the participation and engagement of seventh graders? Regarding the research question, I have looked more closely at the theory of engagement, participation, picture book and literary conversations.

The literary conversations this study has examined, were based on the picturebooks *Detta snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015) and *Ting som blir borte* (Aakeson & Hole, 2021). I have analyzed the picturebooks by looking at themes, and gaps in verbal text and "ikonotekst". The analyzation shows that the two picturebooks contain several empty spaces, which is a good starting point for participation (Iser, 1981, p. 112).

This is a comparative case study, data was collected through observation, audio recordings and questionnaires. The data material collected forms the basis of the presentation and analysis of findings. In the analysis, I have looked at participation and engagement. To measure engagement, I have looked at the degree of intensity in the conversations.

Based on findings from the analysis, several factors must be considered in the pursuit of commitment and participation. There were many pupils who participated in both the student-led and the teacher-led conversation. The teacher's use of authentic questions, identification questions, uptake and valuation has helped to influence participation and engagement in a positive sense. Several of the pupils could relate to the picturebooks, and voids in the "ikonotekst" led to involvement in both forms of conversation. The current master's thesis provides insight in how literary conversations can influence the participation and engagement of students in 7th grade.

Key words: *Participation, engagement, literary conversations, picturebook*

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG OG TEMA	1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	2
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	4
1.4.1 AVGRENSING	5
2 TEORETISK INNRAMMING	6
2.1 LITTERÆRE SAMTALER	6
2.1.2 LÆRERSTYRT SAMTALE	7
2.1.3 ELEVSTYRT LITTERÆR SAMTALE	11
2.2 ENGASJEMENT	13
2.2.1 OPPDRAG	14
2.3 RESEPSJONSTEORI	14
2.3.1 BILDEBOK	15
3 METODE	17
3.1 KVALITATIV STUDIE	17
3.2 FORSKNINGSDESIGN	17
3.2.1 CASESTUDIE	17
3.2.2 KOMPARATIV CASESTUDIE	18
3.3 UTVALG	18
3.4 PRESENTASJON AV RAMMENE FOR UNDERVISNINGEN	19
3.4.1 LÆRERSTYRT HELKLASSESAMTALE	19
3.4.2 ELEVSTYRTE SAMTALER I GRUPPER	19
3.5 DATAINNSAMLINGSMETODE	20
3.5.1 OBSERVASJON	20
3.5.2 LYDOPPTAK	22
3.5.3 SPØRRESKJEMA	23
3.6 VALIDITET	24
3.7 RELABILITET	26
3.8 ETIKK	26
4 LITTERÆR ANALYSE	28
4.1 «DETTE SNAKKER MAN BARE MED KANINER OM»	28
4.2 TING SOM BLIR BORTE	32

5	PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	37
5.1	KLASSESAMTALE	37
5.1.1	DELTAKELSE	37
5.1.2	ENGASJEMENT	44
5.1.3	SPØRRESKJEMA ETTER SAMTALEN	48
5.2	ELEVSTYRTE SAMTALER I GRUPPER	49
5.2.1	DELTAKELSE	49
5.2.2	ENGASJEMENT	53
5.2.3	SPØRRESKJEMA ETTER SAMTALEN	60
6	DRØFTING	61
6.1	DELTAKELSEN	61
6.2	BILDEBØKENE	65
6.3	ENGASJEMENT	67
7	AVSLUTNING	69
7.1	STUDIENS BEGRENSNINGER	70
7.2	VIDERE FORSKNING	70
	LITTERATURLISTE	72
	VEDLEGG	76

1 Innledning

1. **Oda:** Nå snudde den greie her seg helt sjukt
2. **Oceane:** Nå snudde alt seg
3. **Oliwia:** Er det egentlig noe annet vi har gått glipp av?
4. **Oline:** Okei, okei, nå må vi se litt mer på bildene her

Denne samtalesekvensen er hentet fra en av de elevstyrte gruppesamtalene hvor de diskuterte bildeboken *Ting som blir borte* (Aakeson & Hole, 2021). Elevene hadde akkurat oppdaget noe i oppslaget som ikke alle la merke til under høytlesningen av boken. Dette skapte engasjement.

1.1 Bakgrunn for valg og tema

Jeg har gjennom hele studieforløpet funnet det interessant å jobbe med bildebøker og litterære samtaler. I min FoU-oppgave forsket jeg på hvordan man kan bruke bildebøker som utgangspunkt for å styrke elevenes evne til å mentalisere. Her brukte jeg blant annet litterær samtale som en av arbeidsmetodene. Da valgte jeg å gjennomføre den litterære samtalen lærerstyrt, nå hadde jeg lyst til å se på både lærerstyrt og elevstyrte litterær samtaler i grupper.

Hvis man ser på hvordan ulike teoretikere definerer litterære samtaler kan man finne noen ulikheter, men det er en ting som går igjen hos de alle. Det er at man er avhengig av deltakelse fra elevene for å få til en litterær samtale. Det er to ting som er spesielt viktig i en samtale. Det ene er at hver elev presenterer sin unike leserespons, og det andre er at alle elevene er i stand til å innta hverandres perspektiver og responser (Hennig & Eriksen, 2021, s. 38).

Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020, s. 13) har tatt utgangspunkt i funnene fra LISA-studien som ble ledet av Kirsti Klette når de diskuterer hva som foregår i norsktimene på ungdomskolen. Det kommer blant annet fram at det er en lang vei å gå når det kommer til muntlighetens muligheter (2020, s. 90). Forbedringspotensialet mener de blant annet ligger i å øke elevenes mulighet til å dele tanker, utforske tekster sammen og aktivt forholde seg til det andre sier i et lengre tidsrom (2020, s. 90). I enkelte av klassene de observerte var det så få elever som deltok at det ofte endte med at læreren svarte på spørsmålene selv (2020, s. 73). Noe som vekket oppmerksomheten deres, var blant annet at det var få uttalte eller implisitte forventninger til elevenes muntlige deltakelse.

Norskfaget har et særlig ansvar for utvikling av muntlige ferdigheter, og er en arena der elevene kan møte litteratur i fellesskap (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 91). Ifølge læreplanen handler muntlige ferdigheter i norsk om å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under kjerneelementene i norsk står det blant annet at elevene skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur, og at de skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler (2019).

Læreren spiller en viktig rolle med å legge til rette for en god samtalekultur der elevene deltar og lytter til hverandre (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 73). Dette er ikke alltid like lett. Elevene modnes ulikt, de har forskjellige interesser og faglig motivasjon. Dessuten vil litteraturdelen variere og en bestemt litterær tekst kan skape ulikt engasjement i klassen (Hennig & Eriksen, 2021, s. 37). Det er mange faktorer som kan påvirke deltakelse og engasjement i litterære samtaler, og noen av disse faktorene vil jeg se nærmere på i denne studien.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien har vært å få mer kunnskap om hvilke faktorer som kan påvirke elevens engasjement og deltakelse i litterære samtaler. Som Åsmund Hennig og Kristin Eriksen (2021, s. 13) understreker har lærere og lærerutdannede det til felles at vi alltid er på jakt etter nye og bedre måter å undervise på. Jeg har på bakgrunn av dette lyst til med min masteroppgave å forske på hvilken måte ulike organiseringsformer kan påvirke elevenes deltakelse og engasjement. Min problemstilling lyder dermed som følger: *På hvilken måte kan den litterære samtalsens organiseringsform påvirke syvendeklassingens deltakelse og engasjement?*

For å kunne svare på dette har jeg observert en lærerstyrt litterær samtale i helklasse, hvor samtalen tok utgangspunkt i boken *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015). Videre har jeg tatt lydopptak av elevstyrte litterære samtaler i grupper, hvor samtalen tok utgangspunkt i boken *Ting som blir borte* (Aakeson & Hole, 2021). Jeg har også samlet inn spørreskjemaer.

I kompetansemålene etter 7.trinn legges det vekt på at elevene skal lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre skal de kunne utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster (2019). Det å kunne lytte til og videreutvikle

innspill fra andre og begrunne egne standpunkter, samt kunne utforske og beskrive samspillet mellom skrift og bilder, er noe elevene vil kunne stå ovenfor i litterære samtaler om bildebøker. Bildebøker er en uutnyttet ressurs i norske klasserom ifølge Ommundsen (2021, s. 99). Hun oppfordrer lærere til prøve ut utfordrende bildebøker i klasserommet.

1.3 Tidligere forskning

I forskningen til Emilia Andersson Bakken (2015) gjennomført i en 9.klasse, kommer det fram at spørsmålene læreren stiller i en litterær samtale kan ha stor påvirkning, og kan være en forutsetning for elevene sin deltakelse. Bakke og Kverndokken (2018) så i sin studie på hvilken måte barn i åtteårsalderen responderte på bildebøker. Forskerne la vekt på at barna skulle få god tid til å reflektere, noe som resulterte i kumulative samtaler (Mercer, 2000). Forskningen viser blant annet viktigheten av at elever får tid til å tenke i litterære samtaler.

Margrethe Sønneland (2018) viser i sin studie hvor hun forsket på tre 9.klasser at å gi elevene en oppgave i form av et problem kan skape stort engasjement og deltakelse. Oppgaven ble presentert for elevene som en problemløsningsoppgave der elevene ble invitert til å hjelpe forsker og læreren med å forstå en vanskelig tekst. I likhet med Sønneland opplevde Martin Blok Johansen (2015, s. 2) i sin studie av en 6.klasse at elevene var interesserte i tekster som virket vanskelige og utfordrende for dem, og som kan kategoriseres som kompleks barnelitteratur. Samtidig opplevde han at elevene kunne bli lei denne type tekster om det ble hverdagskost for dem.

Ottesen og Tysvær (2017) har i sin vitenskapelige artikkel undersøkt hvordan mellomtrinnlærere arbeider med skjønnlitteratur. De har vært i kontakt med 150 barneskolelærere. Funnene viser at det leses mye skjønnlitteratur på mellomtrinnet, men at dette for det meste foregikk på egen hånd. De er opptatt av at lærere bør jobbe videre med de skjønnlitterære tekstene og ta i bruk analytisk verktøy. Studien til Kari Anne Rødnes (2014) tar for seg skandinavisk litteraturredidaktisk forskning fra ungdomstrinnet og videregående skole, for å belyse erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteratur. Det kommer blant annet fram i studien at vektlegging av kunnskap om teksten kan gjøre litteraturarbeidet lite motiverende for mange elever (2014, s. 11). Samtidig viser studien at personlige innganger til tekst skaper engasjement (2014, s. 14). Dette samsvarer med funnene Rødnes og Ludvigsen (2009) fant i sin forskning på elevers meningskapning av skjønnlitteratur. De opplevde sterkt

engasjement hos elevene i de sekvensene hvor de koblet litteraturen til egne erfaringer (2009, s. 245).

Studien til Åsmund Hennig (2019) viser at samtalsengasjement og grundighet i stor grad påvirkes av hvilke tekster som brukes. Det kommer også fram at samtalen kan preges negativt av lærerens nærvær, og at lydopptak kan være en gunstig metode om man har lyst til å studere elevstyrte litterære samtaler.

Funn fra LISA-studien viser at skjønnlitteraturen som ble brukt i klasserommene ofte stammet fra lærebøkene, og at få lærere engasjerte elevene i samtaler om litteratur på litteraturens egne premisser (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 107-108). Det ble sjeldent lagt vekt på elevenes sine leseopplevelser etter at klassen hadde lest en felles tekst, og det var også lite rom for tolkning og lesing mellom linjene. Etter analyse av materialet kommer forskerne med en oppfordring om at valg av tekster burde være basert på at tekstene er gode utgangspunkt for samtaler. Videre oppfordrer Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 108) til at elevenes tolkninger må deles, utfordres og argumenteres for i fellesskap, og at elevene må få erfaring med å tolke krevende, komplekse tekster. Dette håper de at fagfornyelsen vil føre til, og at det blir mer rom for teksten og leseopplevelsen.

Mye av tidligere forskning innenfor feltet jeg har lyst til å forske på har blitt gjennomført på videregående og ungdomsskole. Det vil derfor være et behov for mer forskning på litterære samtaler på mellomtrinnet. Etter oppfordring fra forskerne bak LISA-studien har jeg valgt ut to bildebøker som jeg tror kan by på gode samtalemuligheter og føre til deltakelse. Begge bøkene inneholder flere tomme plasser, noe som åpner opp for tolkninger fra elevene. Min studie undersøker deltakelse og engasjement på 7.trinn og er dermed et bidrag til forskningsfeltet.

1.4 Oppgavens struktur

Denne studien består av syv kapitler, der det første kapitlet er innværende kapittel. I kapittel to gjøres det rede for teori som oppgaven bygger på. I kapittel tre presenteres studiens forskningsdesign og metodiske valg jeg har foretatt meg. I det fjerde kapitlet analyseres bøkene som har blitt brukt som utgangspunkt for de litterære samtalene. I kapittel fem presenteres og analyseres funn fra de litterære samtalene, etterfulgt av diskusjon i kapittel seks. Avslutningsvis vil kapittel syv oppsummere og svare på studiens problemstilling.

1.4.1 Avgrensing

I denne studien vil jeg ikke kommentere litterær kompetanse, men sette søkelys på deltakelse og engasjement.

2 Teoretisk innramming

2.1 Litterære samtaler

Samtaler om tekster generelt, spesielt skjønnlitteratur, er en typisk sjanger i skolen (Helstad & Øiestad, 2017, s. 110). «Å respondere på litteratur er å tre inn i en samtale med alle andre mennesker som på en eller annen måte er i berøring med det samme litterære verket» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 21). Klasserommet har et stort potensial når det kommer til å samtale om litteratur. Her kan elevene ta del i samtaler med andre elever om det samme litterære verket.

I en litterær samtale får elevene presentere tankene de har om teksten. Elevene kan ha mange forskjellige tanker og tolkninger, noe som kan gjøre det interessant både for læreren og elevene. Tolkningene elevene presenterer kan være tolkninger de andre elevene kan bygge videre på, eller tolkninger som kan gi en helt nye forståelser av teksten. Neil Mercer (2000, s. 5) konstaterer at variasjonen i forståelse og tolkninger er noe man ønsker, og at det er det som gjør litterære verk så interessante. Laila Aase (2005, s. 108) påpeker at den litterære samtalen i skolen ikke er noe elevene har erfaring med fra det daglige livet utenfor skolen. På bakgrunn av dette mener hun at det er viktig at den litterære samtalen læres gjennom sosial praksis i skolen. Her vil elevene ha ulike forutsetninger for å delta.

2.1.1.1 Ulikheter

Elevene vil ha ulike forutsetninger for deltakelse i litterære samtaler. Elevene i en klasse modnes ulikt. Noen er vant til å snakke masse, mens andre ikke. Det vil alltid være ulikheter i hvilken grad elevene blir bedt om å fortelle, forklare eller delta i samtaler og diskusjoner i hjemmet (Dysthe, 2013, s. 102). Elevene har ikke bare forskjellige forutsetninger, men også forskjellige interesser. Motivasjonen for norskfaget og litteraturdelen vil variere, og tekster som brukes i klasserommet vil skape ulikt engasjement (Hennig & Eriksen, 2021, s. 37).

Neil Mercer og Karen Littleton (2007, s. 2) understreker at sosiale erfaringer ikke gir alle barn de samme språkopplevelsene. På bakgrunn av dette kan vi ikke anta at alle barn har lik tilgang til å utvikle språket som verktøy for å lære, resonnerer og løse problemer. Videre stiller de spørsmål til hvordan barn kan utvikle språket hvis de ikke har noen modeller for hvordan man bruker språket som verktøy. Svaret på dette mener de ligger i at læreren spiller en viktig rolle. Læreren kan modellere nyttige språkstrategier som gjør at elevene kan øve seg på å bruke

språket til å reflektere, spørre og forklare tankene sine for andre (Mercer & Littleton, 2007, s. 56). Læreren kan modellere en utforskende samtale gjennom spørsmålene som stilles, eller at læreren ber elevene utdype (2007, s. 78). Elevenes tanker og ideer kan få hjelp til å komme videre gjennom dialogisk undervisning.

2.1.1.2 Dialogisk undervisning

Dialogisk undervisning handler om at både lærere og elever kommer med betydningsfulle bidrag, og at elevers tenkning om en gitt idé eller tema får hjelp til å komme videre (Mercer & Littleton, 2007, s. 41). Dette er en måte hvor lærere kan oppmuntre elever til å delta aktivt og på den måten hjelpe dem med å reflektere over og modifisere sin egen forståelse (2007, s. 41).

I hvilken grad elevene bidrar i klasseromsdiskusjonene er selvsagt avgjørende, men det kan ikke forventes at elevene vil benytte seg av muligheten til å gi mer utdypende bidrag selv om dette tilbys av en lærer (Mercer & Littleton, 2007, s. 55). Gjennom måtene læreren snakker på, handler og strukturerer klasseromsaktiviteter på, formidler læreren hvordan læring og samtale kan gjennomføres (2007, s. 55). Læreren er den som har ansvaret for å initiere, utvikle og gi retning til klassesamtalene (Helstad & Øiestad, 2017, s. 111).

2.1.2 Lærerstyrt samtale

Mange samtaler som finner sted i klasserommet er ofte lærerstyrte og lærerdominerende i form av taletid (Børresen, 2016, s. 91). Under denne kategorien finner man blant annet samtaler som klassediskusjonen og undervisningssamtalen. Selv om det som regel er mange deltakere i slike samtaler viser det seg at samtalen ofte kan karakteriseres som toveissamtaler (Matre, 2009b, s. 211). I disse tilfellene foregår turvekslingen vanligvis mellom lærer og elevene, og i liten grad elevene imellom.

Aase (2005, s. 117) legger vekt på at læreren spiller en viktig rolle i den litterære samtalen. Dette begrunner hun med at læreren mest sannsynlig er den i klasserommet som har størst tekstkunnskap og erfaring med teksttolkning. Anne-Kari Skarðhamar (2011, s. 78) legger i likhet med Aase stor vekt på at samtalen om en litterær tekst blir mest meningsfull og læringsfull om den struktureres av læreren. På den andre siden legger hun ikke skjul på at det ikke er noe garanti for at det blir en god samtale, da det kan være mange andre faktorer som spiller inn i en pedagogisk situasjon.

Selv med den samme klassen og den samme læreren vil vilkårene for å få til en god samtale variere ifølge Aase (2005, s. 109). Teksten som leses, erfaringer og personlige egenskaper hos de som deltar i samtalen, og ytre faktorer kan ha noe å si for samtalen. Det kan også være mange andre grunner til at elevene ikke deltar i samtalen. Elevene kan mislike faget eller læreren, de kan være uinteressert i teksten, eller de kan være redde for å snakke og heller prøve å skjule seg (2005, s. 109). Det er viktig at det ligger til grunn at eleven selv ser hvordan deltakelse i samtalen innebærer et tilbud om utforskning. Hvis spørsmålene læreren stiller i samtalen oppfattes av elevene som kontroll av kunnskap vil det mest sannsynlig ikke føles som utforskning for elevene (2005, s. 110). Det kan være utfordrende å ha oversikt og engasjere alle elevene i samtaler i større grupper (Kverndokken, 2016, s. 260), men en metode som kan være til hjelp er IGP-metoden.

2.1.2.1 IGP- metoden

Det kan være skremmende for noen elever å dele tankene sine i plenum (Helstad & Øiestad, 2017, s. 114). Et verktøy som kan fungere effektivt for å få flere elever til delta er IGP-metoden (2017, s. 114). Dette er en metode hvor elevene først får mulighet til å skrive ned det de tenker (individ), før de senere deler dette i mindre grupper (grupper), og de til slutt deler tankene i plenum (plenum).

2.1.2.2 IRF-struktur

Ifølge Vibeke Aukrust (2001, s. 173) forekommer det ofte en IRF-struktur i lærerstyrte samtaler. IRF-strukturen kjennetegnes ved initiering (I), respons (R) og oppfølging (F). Initieringen forekommer som regel gjennom et spørsmål fra læreren som ofte inneholder kjent informasjon for elevene. Responsen er svaret elevene gir på spørsmålet, og oppfølgingen skjer vanligvis gjennom at læreren kommenterer eller viderefører elevenes respons (2001, s. 173-174). Gordon Wells (1993, s. 3) gjør oppmerksom på at ulike lærere med samme samtalestruktur kan føre til veldig ulikt resultat av elevdeltagelse og engasjement. Det vil alltid være et dilemma for læreren i forhold til det å skulle følge timens plan og samtidig gi rom for elevene sine innspill (Dysthe, 2013, s. 95). IRF-strukturen har vært mye diskutert, og det er flere som stiller seg kritisk til den.

2.1.2.3 Kritikk

En av de som stiller seg kritisk til IRF-strukturen er Martin Nystrand (1997). Resultater fra forskningen til Nystrand og hans forskerteam viser blant annet at de fleste samtaler i

klasserommene i stor grad var monologiske, at samtalene ble mer dialogiske ved bruken av autentiske spørsmål, og at det spilte en stor rolle at læreren viste interesse og verdsatte elevene sine bidrag (1997, s. 41).

På den andre siden viser Synnøve Matre (2009b, s. 212) til en studie gjennomført av Vibeke Grøver Aukrust (2003) som er motstridene til myten om den passiverende klassesamtalen. Aukrust (2003, s. 78) belyser i sin forskning at flere internasjonale studier har dokumentert at klasseromssamtaler som innehar en IRF- strukturen fungerer kontrollerende og passiverende. På sin side hevder hun at de internasjonale studiene rundt IRF-strukturen har lite til felles med samtalene som forekommer i norske klasserom (2003, s. 104). Aukrust (2003, s. 104) konkluderer med at de fleste elever i studien hennes hørte sin egen stemme i løpet av samtalen, og at innspillene var fordelt på mange. Bakgrunnen for mange bidrag begrunner hun med at lærerne var aktive turfordelere og la stor vekt på at flest mulig skulle delta (2003, s. 104).

Olga Dysthe (2013, s. 94) hevder at Nystrand sin forskning har hatt stor betydning for praktisk undervisning. Dette begrunner hun med at forskningen fastslår at autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting fra læreren hadde betydning for elevene sin deltakelse, i positiv forstand.

2.1.2.4 Autentiske spørsmål

Autentiske spørsmål defineres av Nystrand (1997, s. 38) som spørsmål som ikke har et gitt svar på forhånd. I skolesammenheng vil dette være det motsatte av «test-spørsmål», og læreren er heller på jakt etter hva elevene tenker. Autentiske spørsmål er ønsket i litterære samtaler fordi slike spørsmål tillater flere akseptable svar, og åpner opp for elevene sine ideer (1997, s. 38). Man inviterer dermed elevene til å bidra med noe nytt til samtalen, og elevene kan være med på å styre samtalens retning (1997, s. 38).

2.1.2.5 Opptak

Opptak oppstår når lærere følger opp elevenes svar (Nystrand et al., 1997, s. 39). Dette kan forekomme ved at en lærer bringer et elevsvar videre i samtalen ved å inkorporere svaret i neste spørsmål. Opptak spiller en fremtredende rolle i samtaler ettersom deltakerne da kan lytte og respondere til hverandre (1997, s. 39). Ved å gjøre dette viser man også høy

verdsetting av elevenes innspill med tanke på at opptak signaliserer at elevenes innspill er verdt å snakke videre om (Dysthe, 2013, s. 94-95).

2.1.2.6 Verdsetting

Ifølge Synnøve Matre (2009b, s. 214) er gjentakelse, ofte med små justeringer, en svært vanlig måte å gi tilbakemelding på at man verdsetter elevenes bidrag. Ytringer som inneholder støttende, korte responser som eksempelvis «Oi», «ja», «nettopp», «kjempeflott», «det hørtes spennende ut» omtales som minimale responser (2009b, s. 214).

Martin Nystrand og Adam Gamoran (1991, s. 265) antyder at spørsmål-svar-sekvenser mellom lærere og elever som er preget av autentiske spørsmål, opptak og verdsetting er engasjerende for elever. Skarðhamar (2011, s. 79-80) tilføyer seg i rekken av teoretikere som mener det er viktig med autentiske spørsmål, opptak og verdsetting, men hun er også opptatt av hvilke spørsmål som stilles i en litterær samtale.

2.1.2.7 Spørsmål i den litterære samtalen

Skarðhamar (2011) presenterer i boken *Litteraturundervisning teori og praksis* spørsmålstyper som kan være lurt å ha med i en litterær samtale. To av spørsmålstypene hun trekker fram er identifikasjonsspørsmål og refleksjonsspørsmål (2011, s. 79-85).

Identifikasjonsspørsmål er en type spørsmål som kan utløse aktivitet og engasjement hos elevene (Skarðhamar, 2011, s. 81). Gjennom å stille et identifikasjonsspørsmål kan man skape en forbindelse mellom tekst og leser. Det kreves som regel ikke noe spesifikk kunnskap for å svare på et identifikasjonsspørsmål, men spørsmålet kan appellere til engasjement og følelse (2011, s. 82). Med et slikt spørsmål kan man risikere at samtalen stopper litt opp, og læreren kan da føre samtalen videre med et refleksjonsspørsmål.

Refleksjonsspørsmål har som mål å lokke fram resonnement og refleksjon over det som er i teksten (2011, s. 82). Det er viktig å gjøre refleksjonsspørsmålene så autentiske som mulig. For å motivere og engasjere alle elevene i klassen kan læreren stille refleksjonsspørsmål som handler om observasjon eller hukommelse. Neil Mercer og Lyn Dawes (2008, s. 61) legger vekt på at den faglige ferdigheten i å bruke spørsmål handler om å vite hvorfor du bruker dem, og at man bruker ulike spørsmål for å oppnå ulike mål.

2.1.3 Elevstyrt litterær samtale

Gruppearbeid er en utbredt arbeidsmetode i skolen, hvor muntlige samtaler er et viktig redskap (Matre, 2009a, s. 221). Det er flere gode grunner for å arbeide i grupper, og som Matre (2009a, s. 221) konstaterer gir grupper større talerom for den enkelte. Hennig (2012, s. 27) definerer litterære samtaler som en samtale hvor en mindre gruppe samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst. Det er to ting som spiller en viktig rolle i en samtale. Det ene er at hver elev presenterer sin unike leserespons, og det andre er at alle elevene er i stand til å innta hverandres responser og perspektiver (Hennig & Eriksen, 2021, s. 39). Samtidig er samtaler mellom elever mer «symmetrisk» enn samtaler mellom lærer og elev (Mercer & Dawes, 2008, s. 56). Begrunnelsen for dette er at når elever snakker sammen er deltakerne i samtalen mer på lik linje og har lik status, enn i samtaler med lærer.

Neil Mercer og Karen Littleton (2007, s. 27) viser til boken *Communication and learning in small groups* (1977) skrevet av Douglas Barnes og Frankie Todd. Barnes og Todd (1977) argumenterer for at samtaler i grupper er avhengig av to ting for å være vellykkede. Den ene er at elevene deler syn som er relevante for diskusjonen, og den andre er at elevene i gruppen har en felles oppfatning av hva som prøver å oppnås med den. Videre antyder de at det er større sannsynlighet for at elever deltar i åpne, diskusjoner og argumenter når de snakker med jevnaldrende utenfor lærerens synlige kontroll (1977). På den andre siden er ikke dette helt uproblematisk. Samtaler i grupper kan være lite produktive, og noen elever kan bli ekskludert i tilfeller hvor elevene overlates til seg selv (Mercer & Dawes, 2008, s. 57). Selv om noen gruppesamtaler kan betegnes som vellykkede, finnes det andre samtalestrukturer som ikke er like vellykkede.

2.1.3.1 Ulike typer samtaler

Mercer (Mercer, 2000, s. 97-99; Mercer & Littleton, 2007, s. 58-59) presenterer tre ulike samtalestrukturer som kan karakterisere samtaler i grupper. Disse tre er disputtpregede/konfronterende samtaler, kumulative samtaler og utforskende samtaler. Disputtpregede/konfronterende samtaler karakteriserer han som samtaler som bærer preg av konkurranse i stedet for et samarbeid. Deltakerne er mest opptatt av å fronte sine egne perspektiver i stedet for å utfylle hverandres, og de viser lite oppmerksomhet ovenfor andres bidrag. I kumulative samtaler bygger deltakerne på hverandre sine innspill, kommer med egne bidrag, er utdypende og er støttende til hverandre. Deltakerne er positive, og er ofte ukritiske til andres bidrag. Målet med denne type samtale er å komme fram til en felles forståelse av

teksten. Den siste samtalestrukturen er utforskende samtaler. Denne type samtale kjennetegnes ved at alle deltakerne deltar aktivt, og engasjerer seg kritisk, men er konstruktive til hverandres samtaleinnspill. Uttalelser og tolkninger blir behandlet og vurdert før en beslutning tas i fellesskap. Mercer (2000, s. 96) understreker at flere samtaler kan ha trekk fra de ulike samtaletypene, og at måten å snakke på kan endre seg i løpet av samtalen. Gruppene kan være med på å påvirke samtalestrukturen.

2.1.3.2 Gruppedanning

Det er flere faktorer en lærer må ta hensyn til når det skal dannes grupper til litterære samtaler. En av faktorene er blant annet gruppens størrelse. Hennig (2012, s. 101) mener at det er gruppens funksjon som styrer størrelsen. Han hevder at størrelsen på gruppen ikke må organiseres slik at det har negativ effekt på elevenes mulighet til å kunne fortelle om sine leseprosesser, og til å respondere på bidrag fra andre. Videre mener han at grupper på mer enn fem har en tendens til å gjøre mindre. Dette begrunner han med at det i større grupper blir lettere å lene seg på de andre i gruppen (2012, s. 102). En gruppestørrelse på fire elever er det mest gunstige (Hennig & Eriksen, 2021, s. 222). I en gruppe på fire er rammene relativt trygge, og det er ikke like lett å gjemme seg. En måte å sikre gruppearbeidet på kan være å sette noen regler før samtalene.

2.1.3.3 Regler

Det kan være lurt å sette noen felles regler for gruppesamtalene. Mercer og Littleton (2007, s. 70) antyder at de fleste barn i en hvilken som helst klasse vil kunne gi noen fornuftige ideer om hvordan man kan sikre at samtalene blir produktive. Videre påpeker de at det kan være lettere å implementere reglene om elevene føler eierskap til dem. To av reglene de foreslår er å lytte til hverandre og involvere alle (2007, s. 71). Selv om man har avtalt regler som skal gjelde for gruppearbeidet, kan situasjonskonteksten spille en rolle for samtalene.

2.1.3.4 Situasjonskonteksten

«Den litterære samtalen inngår i en pågående konstruktiv prosess som hele tiden blir påvirket av hva slags kontekst eller kontekster vi befinner oss i» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 19). En av disse kontekstene er situasjonskontekstene

Eva Maagerø (2005, s. 43) tar utgangspunkt i Michael Hallidays kontekstmodell når hun ser på ulike faktorer som har betydning for de språklige valgene vi foretar oss i enhver situasjonskontekst. En av faktorene som har betydning er relasjon, som i hovedsak handler om forholdet mellom deltakerne i samhandlingen (2005, s. 43). Relasjonene mellom gruppedeltakerne kan ha mye å si for hvordan de arbeider sammen (Mercer & Littleton, 2007, s. 31-32). De antyder at nære relasjoner preget av en tillit og gjensidighet øker sannsynligheten for læring. Innenfor relasjon trekker Maagerø (2005, s. 49) blant annet fram følelsesmessig engasjement.

Følelsesmessig engasjement handler om hvor følelsesmessig engasjert man er i en bestemt situasjonskontekst (Maagerø, 2005, s. 49). Man kan diskutere et og samme problem på ulike måter. Hvem man diskuterer med kan være med på å påvirke engasjementet i samtalen, og engasjementet kan komme til uttrykk gjennom ordvalg og konstruksjonen av ytringene våre (2005, s. 49). Samtidig er engasjement vanskelig å måle fordi elever kan vise dette ulikt.

2.2 Engasjement

Det kommer fram av forskere som Martin Nystrand og Adam Gamoran (1991, s. 262) at det er vanskelig å måle elevengasjement. Dette begrunner de blant annet med at alle elever ikke viser engasjement på samme måte, og dermed kan det være vanskelig å se om de er engasjerte eller ikke. En måte å måle engasjement i samtaler på kan være å høre etter intensiteten i samtalen. «Ulike grader av intensitet oppfattes som uttrykk for variasjoner av engasjement; fra treghet, slapphet til gnist, og høy energi» (Sønneland, 2018, s. 86). Lydnivå, taletempo og om elevene snakker etter tur eller i munnen på hverandre kan si noe om energien i samtale (2018, s. 86). Det vil ofte forekomme høyt elevengasjement i diskusjoner eller når mindre grupper arbeider sammen (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 265). Hvis aktivitetene på skolen eller i klasserommet krever mer enn bare mestring av prosedyrer kan dette også fremme engasjement (1991, s. 263).

I en kronikk skrevet av Margrethe Sønneland (2021) legges det vekt på at man på skolen er på jakt etter substansielt engasjement. Begrepet defineres gjennom at når elever viser interesse for det faglige innholdet, er de substansielt engasjerte. I sammenheng med litteraturundervisning kan man ifølge Sønneland (2021) legge merke til dette ved at elevene er interesserte i hva teksten handler om, hva den betyr, hva den har å si til dem og hvordan den kommuniserer.

Sønneland (2021) presenterer videre proseduralt engasjement, som er en annen måte å være engasjert på. Dette handler i stor grad om at elevene er oppmerksomme i klassen og gjør det de skal (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 262). Man vil kunne kjenne igjen denne type engasjement når elevene kaster seg over teksten, men at målet er å få en god karakter (Sønneland, 2021). Elevene er da engasjerte, men engasjementet stammer ikke fra teksten i seg selv.

Det kan være vanskelig å skille mellom substansielt engasjement og proseduralt engasjement. Bakgrunnen for dette er blant annet at engasjerte elever kan bevege seg mellom begge to typene av engasjement (Sønneland, 2021). En faktor som kan være med å påvirke engasjementet hos elevene er hvilket oppdrag de får.

2.2.1 Oppdrag

Hvilke oppdrag elevene får til samtalen kan ha en stor innvirkning på elevene sitt engasjement (Hennig & Eriksen, 2021, s. 14). Hennig og Eriksen (2021, s. 14) har erfart at oppdrag som har handlet om elevenes egne tolkninger, og om de har opplevd noe som kan minne om det de har lest, kan føre til at elevene virker mer nysgjerrige på andre elevers innspill.

I Nordby-studien gjennomført av Olga Dysthe (2013, s. 97), kommer det fram at flere elever var aktive i en samtale når de fikk mulighet til å tenkeskrive og snakke sammen først, enn når læreren gikk rett på plenumssamtalen. Videre viser studien at elevene var redde for å dumme seg ut for klassen, og at det hjalp å snakke sammen i en liten gruppe før man delte i plenum. Dette gjorde også at elevene fikk bedre tid til å tenke før samtalen gikk over til en plenumssamtale (2013, s. 97).

2.3 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori handler i hovedsak om hvilke faktorer som styrer resepsjonen, altså mottakelsen og forståelsen av litterære verker (Claudi, 2013, s. 112). Både Umberto Eco og Wolfgang Iser spiller en viktig rolle innenfor denne retningen.

Ifølge Wolfgang Iser (1981, s. 104) vil betydningen av en litterær tekst først skapes gjennom leseprosessen. Betydningen er dermed et produkt av samspill mellom tekst og leser, og leserens erfaringer spiller en viktig rolle for realiseringen av teksten. Det er ubestemtheter i

alle tekster, og det er disse tomrommene som gir leseren tolkningsmuligheter (1981, s. 110). Leseren må fylle tomrommene med egne erfaringer og forkunnskaper for å skape en mening til teksten. Iser (1981, s. 112) understreker at det er tomrommene som inviterer leseren til å delta.

Umberto Eco (1994, s. 15) sammenligner et litterært verk med en tur i skogen. Han bruker skogen som en metafor for en fortellende tekst. Skogen har mange stier, merkede og umerkede. De umerkede stiene blir en metafor for en åpen tekst hvor veien ikke er bestemt, og leseren er tvunget til å velge. Leseren må i disse tilfellene tolke teksten på egen hånd (1994, s. 16).

2.3.1 Bildebok

Det er mange måter å definere en bildebok på, men det som går igjen i de fleste definisjoner er kravet at en bildebok skal ha minst ett bilde på hvert oppslag. Agnes-Margrethe Bjorvand (2012, s. 70) definerer bildeboken som «Ei bildebok er ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet».

Bildebøker egner seg godt for tilpasset opplæring fordi alle uansett alder og språklig bakgrunn kan bidra med noe, og bildene kommuniserer på en måte som alle kan få noe meningsfylt ut av (Ommundsen, 2022, s. 151-152). Dette gjør at bildeboken kan være et godt utgangspunkt for en litterær samtale i en klasse (2022, s. 167-168). Bildeboken appellerer til flere sanser ved å kombinere ulike modaliteter, som for eksempel verbaltekst og bilder (Bjorvand, 2012, s. 71). Verbaltekst og bilde utgjør til sammen bildebokens ikonotekst.

2.3.1.1 Ikonotekst

Både verbalspråket og bildene spiller en viktig rolle i bildebøker. Modalitetene formidler en historie sammen. Dette samspillet mellom verbalspråket og bildene kalles for ikonotekst og begrepet stammer fra Kristin Hallberg. Hun definerer ikonotekst som samspillet mellom ord og bilde, og at begrepet referer til helheten som oppstår ved lesing av bilde og tekst (Hallberg, 1982, s. 165).

2.3.1.2 Utfordrende tekster

Flere forskere legger vekt på at valg av litteratur og tekst har mye å si for deltakelse og engasjement (Hennig, 2019; Sønneland, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017). Det rapporteres

fra lærere og elever at samtalens engasjement i stor grad påvirkes av hvilke tekster elevene samtaler om (Hennig, 2019, s. 223). Tekster som presenterer en passe balanse mellom underholdning, gjenkjennelse og utfordring, er gode tekster som egner seg godt for litterære samtaler. I forhold til gjenkjennelse er intensiteten i en utforskende dialog avhengig av at elevene finner teksten relevant for deres egen livssituasjon (Hennig, 2020b, s. 149). Utfordring burde i størst grad innebære en pirring av intellektet, gjerne gjennom et innslag som gjør leseren nysgjerrig (Hennig, 2019, s. 223-224). Utfordrende bildebøker kan gjøre dette. De er åpne, multimodale tekster som inviterer leseren til å tenke, utforske og tolke ord-bilde-samspillet (Ommundsen, 2021, s. 99). Utfordrende bildebøker kan få leseren til å bruke sin egen fantasi, nysgjerrighet, erfaringer og følelser for å engasjere seg i teksten og fylle ut de tomme rommene (Ommundsen, 2021, s. 99). Elevenes alder har mye å si for hva de liker å lese.

2.3.1.3 Ulike lesestadier

Alder og utvikling har mye å si i forhold til hva man liker å lese. Forskeren J.A. Appleyard (1991, s. 14 og 15) har kommet med fem ulike lesefaser som tar utgangspunkt i hva barn liker å lese. Lesefasene baserer seg på leserens alder og utvikling, men det kan likevel være forskjeller mellom lesere på samme alder. Elever på mellomtrinnet vil i utgangspunktet tilhøre fase to i Appleyard sine lesefaser, som er *leseren som helt eller heltinne*. I denne lesefasen kan ofte leseren identifisere seg med en hovedperson som mestrer verden. Fase tre i Appleyard sine lesefaser kaller han for *leseren som tenker*. Lesere på mellomtrinnet vil ifølge Hennig og Eriksen (2021, s. 56) begynne å bevege seg mot denne fasen som ofte er litteratur som er realistisk og tankevekkende. Videre antyder de at den tenkende leseren ofte setter pris på å lese om komplekse personer (2021, s. 56).

3 Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har brukt for å samle inn den empiriske dataen til prosjektet. Jeg har observert et undervisningsopplegg med en lærerstyrt litterær samtale, tatt lydopptak av elevstyrte litterære samtaler i grupper og samlet inn svar på spørreskjemaer. Bakgrunnen for denne metodekombinasjonen har vært å forsøke og belyse virkeligheten gjennom flere ulike typer data, da de ulike dataene kan utfylle hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Jeg vil beskrive undervisningssituasjonene så nøyaktig som mulig for å gi et helhetlig bilde av hva som foregikk, og hvordan jeg gjennomførte studien. Til slutt vil jeg diskutere studiens reliabilitet og validitet, og komme med etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ studie

Min studie faller inn under kategorien kvalitativ forskning. Dette på bakgrunn av at jeg søker etter en helhetsforståelse av det jeg observerer, og se relasjoner og samspill mellom menneskene i klasserommet. Jeg studerer den autentiske konteksten, virkeligheten i en situasjon slik den trer fram i all sin kompleksitet (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). Studien har også trekk av en kvantitativ tilnærming fordi jeg bruker spørreskjema, men siden min studie ikke kan si noe om en større populasjon er ikke dette en kvantitativ studie (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). Det er viktig å velge rett metode for å fange opp det du er ute etter med forskningsspørsmålet, innenfor kvalitativ forskning. På bakgrunn av dette er forskningsdesign viktig (Krumsvik & Jones, 2019, s. 26).

3.2 Forskningsdesign

3.2.1 Casestudie

Jeg velger å definere min studie som en casestudie. Svein S. Andersen (2013, s. 15) definerer casestudier som «intense kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter». Ifølge May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2021, s. 63) kan oppmerksomheten i casestudier rettes mot ett individ, flere individ, en gruppe, et fullstendig program, en aktivitet, en organisasjon eller et partnerskap. I min studie er oppmerksomheten rettet mot en 7. klasse, hvor jeg i denne klassen har undersøkt deltakelse og engasjement i en lærerstyrt helklassesamtale og elevstyrte samtaler i grupper.

3.2.2 Komparativ casestudie

Jeg velger å se på lærerstyrt litterær samtale og elevstyrte litterære samtaler som to ulike caser i og med at de gjennomføres på ulike måter. Det at jeg ser på begge to gjør at studien kan defineres som en komparativ casestudie. I komparative casestudier ønsker forskeren å studere flere caser, og deretter sammenligne (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 68). Med en variabelbasert tilnærming ønsker forskeren å se på forskjellene i kontekst og organisering, og hva dette kan ha for betydning (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 69). I denne studiens tilfelle kan konteksten og organiseringen av de ulike samtalene ha noe å si for deltakelsen og engasjementet.

3.3 Utvalg

For å finne noen som ville delta i min studie valgte jeg å bruke mitt personlige nettverk. Jeg tok kontakt med en lærer til en klasse hvor jeg tidligere har vært i praksis. Den aktuelle læreren har mange års erfaring fra arbeid på mellomtrinnet. En viktig forutsetning for prosjektet var at læreren sa seg villig til å gjennomføre undervisningsopplegget. Dette gjorde at læringssituasjonen ble mer autentisk og at jeg kunne fokusere på å observere deltakelsen og engasjementet.

Det at jeg hadde kjennskap til læreren gjorde det også lettere å komme med noen føringer for hvordan jeg ville at undervisningssituasjonene skulle gjennomføres. Dette var føringer som blant annet inneholdt hvilke typer spørsmål jeg ville at læreren skulle stille i klassesamtalen. Vi snakket om viktigheten av autentiske spørsmål og identifikasjonsspørsmål. Videre snakket jeg med læreren om betydningen av verdsettelse og opptak, at læreren måtte gi elevene tid til å tenke og at målet var at flest mulig elever skulle engasjere seg og delta. Instruksene jeg ga læreren var basert på teori jeg hadde lest og kan dermed ha hatt en påvirkning på resultatet. Før de elevstyrte litterære samtalene ga jeg læreren beskjed om å dele inn i grupper som hun tenkte ville fungere, og ville være mest fruktbare for deltakelse og engasjement.

Elevene i den valgte klassen hadde gått seks måneder i 7.klasse da gjennomføringen fant sted. Det var 18 elever som var til stede og som deltok i samtalene begge dagene datainnsamlingen foregikk. Jeg besøkte skolen og den utvalgte klassen tre uker i forkant av prosjektgjennomføring for å informere elevene om hva prosjektet gikk ut på. Her fikk elevene

mulighet til å stille meg eventuelle spørsmål. Læreren delte så ut informasjonsskriv (se vedlegg 2) og samtykkeskjema (se vedlegg 3).

3.4 Presentasjon av rammene for undervisningen

3.4.1 Lærerstyrt helklassesamtale

Innsamlingen av data har foregått over fire skoletimer fordelt på to dager. Den første dagen skulle elevene ta del i en lærerstyrt helklassesamtale. Boken som var utgangspunkt for denne samtalen var *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015). Dette er en bok med mange tolkningsmuligheter, og kan også oppleves som en vanskelig tekst for elevene. Dette ga læreren uttrykk for til elevene da hun presenterte boken. Valget om å gjøre dette var bevisst, og inspirert av tidligere forskning gjennomført av blant annet Sønneland (2018). Sønnelands studie viser som nevnt at å legge fram oppgaver som problemløsning kan være engasjerende og skape deltakelse. For å sikre at alle elevene fikk lik tilgang til teksten ble boken lest høyt av lærer, og elevene kunne følge bildene på den interaktive tavlen. Etter samtale med kontaktlæreren for klassen, som også var den som skulle lede undervisningen, fant vi ut at boken skulle leses ferdig før samtalen skulle settes i gang. Elevene fikk beskjed om å notere ting de lurte på underveis. Etter at boken var lest ferdig fikk elevene beskjed om å diskutere det de hadde notert med læringspartner. De fikk dermed mulighet til å dele sine tanker med læringspartner før samtalen gikk over til en helklassesamtale.

3.4.2 Elevstyrte samtaler i grupper

På dag to med datainnsamling var det elevstyrte litterære samtaler som stod på agendaen. Den samme introduksjonen som dagen før ble gitt, i forhold til at boken har mange tolkningsmuligheter. Boken som skulle være utgangspunkt for de elevstyrte litterære samtaler var *Ting som blir borte* (Aakeson & Hole, 2021). Læreren leste også denne gangen høyt for elevene med bildene på tavlen. Elevene noterte ned tanker om boken og ting de lurte på underveis. Etter at læreren hadde lest boken ble elevene delt inn i grupper. I utgangspunktet ville jeg at det skulle være fire elever i hver gruppe, men det var 18 elever i klassen denne dagen. Dermed ble det tre grupper på fire elever og en gruppe på seks elever. Tanken bak at det skulle være fire elever på hver gruppe baserer seg på tidligere forskning gjort av blant annet Åsmund Hennig og Kristin Eriksen (2021).

Etter at lærer hadde lest boken høyt og elevene hadde notert, ble gruppene etter tur tatt med inn i et annet klasserom. Her hadde jeg satt sammen fire elevpulter til et større kvadratisk bord, slik at elevene kunne sitte ovenfor hverandre. Lydopptakeren ble plassert på den ene siden av bordet, og en av elevene fikk beskjed om å trykke på stopp da samtalen tok slutt.

3.5 Datainnsamlingsmetode

Som nevnt har jeg tatt i bruk ulike datainnsamlingsmetoder i denne studien for å svare på problemstillingen. Jeg vil nå gå nærmere inn på hva hver og en av disse metodene innebærer, og hvordan de ble tatt i bruk i min studie.

Etter datainnsamlingen satt jeg igjen med følgende materiale:

Data	Situasjon	
Observasjonsskjema Observasjonsnotater	Lærerstyrt litterær samtale i helklasse	
Lydopptak	Fire samtaler fra elevstyrte litterære samtaler i grupper.	
Spørreskjemaer	Svar på spørreskjemaer etter begge samtalene.	

3.5.1 Observasjon

Observasjon er en utbredt metode for datainnsamling innenfor forskning. Denne metoden egner seg godt for å finne ut hva folk gjør, og som Robert Dingwall påpeker gjengitt av Aksel Tjora (2021, s. 62) er observasjon den beste måten å skaffe seg kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten på. Hennig (2019, s. 220) indikerer i sin studie at det kan være vanskelig å få et dekkende bilde av elevenes deltakelse, aktivitetsnivå og innholdet i bidragene til elevene i samtalen ved bruken av observasjon. Dette var noe jeg også erfarte. Det gikk til tider veldig fort, og det var ikke alltid like lett å få med seg alt. Likevel er inntrykket jeg sitter igjen med at jeg fikk med meg det meste og viktigste.

Til observasjonene brukte jeg et skjema som bygger på inspirasjon fra Flanders (1970) sitt skjema (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 56). Denne type skjema er utviklet for å kartlegge interaksjon mellom lærere og elever i klasserommet. Skjemaet inneholdt to overordnede kategorier som var lærerprat og elevprat. Under lærerprat var det to kategorier som handlet

om læreren tok initiativ eller responderte på elevenes utsagn. Initiativ i denne sammenheng var å stille spørsmål i den litterære samtalen, og respons var opptak eller verdsetting. Under kategorien elevprat var det underkategorier som handlet om at elevene svarte på spørsmålet til læreren, brakte noe nytt inn i samtalen eller bygget videre på noe en annen elev hadde sagt. Intensiteten i samtalen fulgte jeg ved høre etter lydnivå, og om snakket etter tur eller i munnen på hverandre.

3.5.1.1 Observatørrolle

Tar man utgangspunkt i Tjora (2021, s. 68) sin definisjon av observatørroller kan man si at jeg var en observerende deltaker. Dette på bakgrunn av at de som ble observert var klar over at min rolle i klasserommet var å observere. Olav Dalland (2012, s. 187) gjør oppmerksom på at graden av deltakelse innenfor rollen som deltakende observatør kan variere. Jeg plasserte meg helt bakerst i klasserommet. Dette gjorde at jeg hadde god oversikt, uten at jeg vekket stor oppmerksomhet fra elevene. Man vil aldri kunne ha 100 prosent kontroll over sin egen rolle på bakgrunn av at man kan bli dratt inn i situasjoner fordi man er til stede (Tjora, 2021, s. 70). Dette kan være situasjoner med ulike former for interaksjon som samtale eller assistanse. Tjora (2021, s. 72), som i sin bok tar utgangspunkt i Raymond Golds fire delte oppsett av observasjonsroller, velger å slå sammen observerende deltaker og deltakende observatør til en rolle han betegner som interaktiv deltaker. Med rollen som interaktiv deltaker legges det vekt på at sosial interaksjon alltid vil finne sted mellom observatør og de som blir observert.

På bakgrunn av det jeg har diskutert ovenfor vil jeg påstå at observatørrollen jeg inntok kan ses på som en interaktiv deltaker. Elevene stilte meg spørsmål før og etter observasjonen, men ikke under observasjonen. Jeg fikk låne pulten til en elev som ikke var til stede denne dagen. Det at jeg hadde en pult til rådighet gjorde at det var lettere å ha oversikt over observasjonsarkene. Hvilken påvirkning jeg kan ha hatt for situasjonen jeg observerte vil bli diskutert videre i avsnittet under.

3.5.1.2 Påvirkning

Det er ikke alltid like lett å innta en naturlig rolle som observatør, og observatøren kan ha en forstyrrende effekt på situasjonen. Ofte kan det være en fordel å bruke litt tid som observatør i den samme situasjonen (Tjora, 2021, s. 83). Dette kan føre til at deltakerne blir mer fortrolige med forskerens tilstedeværelse. I og med at jeg hadde et forhold til elevene jeg skulle forske

på, valgte jeg å møte klassen noen uker før gjennomføring. Dette gjorde at elevene kunne stille spørsmål til prosjektet og eventuelle personlige spørsmål de hadde til meg. Med tanke på at observatøren kan ha en forstyrrende effekt på situasjonen, valgte jeg å være til stede i timen i forkant av timen jeg skulle observere. Dette kan ha ført til at elevene ble mer vant til å ha meg bakerst i klasserommet, som igjen kan ha ført til at det ble en mindre forstyrrende effekt på situasjonen. Jeg opplevde at elevene i større grad snudde seg mot meg i første time kontra timen som ble observert. Under selve observasjonen opplevde jeg i svært liten grad at elevene snudde seg mot meg. Jeg fikk en følelse av at elevene glemte litt min tilstedeværelse, men dette er kun min opplevelse og en antakelse.

3.5.1.3 Forskningseffekten

Det er viktig å tenke på at personer som vet de blir observert kan opptre annerledes enn det de ellers ville gjort, og at det kan påvirke observasjonenes gyldighet (Dalland, 2012, s. 207). Det er flere faktorer som kan spille inn og påvirke observasjonenes gyldighet. Elevene visste på forhånd at jeg forsket på deltakelse og engasjement, og min tilstedeværelse kan ha påvirket situasjonen. De kan ha fått tydelig beskjed av foreldrene eller av læreren om å vise ekstra deltakelse og engasjement i den observerte timen. Etter endt observasjon fant jeg et grupperom på skolen hvor jeg fikk renskrevet notatene. Dette er viktig å gjøre umiddelbart for å kvalitetssikre studien (Dalland, 2012, s. 199).

3.5.2 Lydopptak

Med tanke på at jeg ville undersøke deltakelse og engasjement i elevstyrte litterære samtaler, var det viktig for studien at hverken lærer eller forsker var til stede under samtalerne. Det kan tenkes at elevene hadde blitt påvirket dersom en voksen var til stede. I studien til Hennig (2019, s. 219) om lydopptak i litterære samtaler, rapporterte både elever og lærere at samtalen preges negativt av lærerens nærvær, ved at elevene føler seg langt mindre frie i samtalerollen. Derfor var lydopptak det mest hensiktsmessige i min studie. Samtidig kommer det også fram fra lærerne som deltok i studien til Hennig (2019, s. 222) at flere elever ble nervøse. Dette kan ha hatt innvirkning på deltakelsen, og var derfor viktig å tenke på i mitt prosjekt. Lydopptak gir en fyldig informasjon om dialogen. Man kan registrere hvordan samtalen arter seg (Thagaard, 2018, s. 111-112). Engasjementet, hvem som deltar og hva som blir sagt kan registreres med lydopptak.

Jeg hadde ingen tidligere erfaringer med lydopptak i forskningssammenheng. Etter å ha lest meg litt opp valgte jeg å bruke appen diktafon. Med denne appen blir samtalene sendt direkte til et opprettet nettskjema. Dette gjør at man ikke kan spille av samtalene inne på telefonen, men at man må inn i nettskjemaet for å spille av. Elevene hadde heller ingen erfaringer med lydopptaker, eller at samtalene skulle tas opp. På bakgrunn av dette vil det være relevant for meg å vurdere hvordan lydopptakeren kan ha påvirket elevene sin deltakelse. Lydopptakeren kan ha påvirket elevenes samtaler på ulike måter. Det er vanskelig å komme med noen konklusjoner rundt hvor stor påvirkning det har hatt, men etter gjennomlytting er hovedinntrykket at lydopptakeren ikke har påvirket samtalen nevneverdig. Deltakerne i samtalene viet lite interesse for opptakeren. Slik som Hennig (2020a, s. 139), opplevde i sin forskning, sitter også jeg igjen med en følelse av at lydopptakeren hadde en disiplinerende effekt og at elevene var innstilt på å gjennomføre gode litterære samtaler.

Transkribering av lydfilene har vært en utfordrende og tidkrevende prosess. Det har til tider vært vanskelig å høre hvem som sier hva, spesielt når elevene snakker i munnen på hverandre. Dette har gjort at jeg har tatt meg god tid og spolt flere ganger tilbake for å høre etter og for å få et mest mulig nøyaktig datamateriale. I analysearbeidet av de transkriberte lydfilene har jeg blant annet sett etter om elevene knytter teksten til egen livsverden, ulike samtalestrukturer (Mercer, 2000), gruppedynamikken, spørsmålene de stiller til hverandre og hvor mange utsagn hver elev hadde i samtalen. I likhet med Sønneland (2018) har jeg også sett på ulike grader av intensitet i samtalene. Intensiteten måler jeg etter lydnivå, taletempo og om elevene snakker etter tur eller i munnen på hverandre.

3.5.3 Spørreskjema

Etter både klassesamtalen og de elevstyrte samtalene i grupper skulle elevene svare på et spørreskjema. Denne måten å samle inn data på kan ses i sammenheng med en strukturert datainnsamling, som er tett forbundet med kvantitative data (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 86). Spørreskjemaene ble delt ut i papirutgave, og elevene svarte på disse for hånd.

Tanken bak spørreskjemaene var å avdekke elevenes oppfatninger rundt egen deltakelse, hva de synes om boken, og hvilken samtaleform de likte best. Det er viktig at spørsmålene i spørreskjema skal være entydige, og skrevet i et enkelt og klart språk (Kleven & Hjordemaal,

2018, s. 40). Spørsmålene som ble stilt i spørreskjemaet som ble delt ut etter klassesamtalen var:

1. «Hva synes du om boken?», med svaralternativene: dårlig, ok, bra.
2. «Hvor mye deltok du selv i samtalen?», med svaralternativene: lite, middels og mye.

Spørsmålene til spørreskjemaet som ble delt ut etter samtalen i grupper var:

1. «Hva synes du om boken?», med svaralternativene: dårlig, ok, bra.
2. «Hvor mye deltok du selv i samtalen?», med svaralternativene: lite, middels og mye.
3. «Hvilken samtaleform like du best?», med svaralternativene: lærerstyrt litterær samtale, begge like godt, elevstyrt litterær samtale.

Jeg valgte å ha svaralternativer med avkrysning til alle spørsmålene. Dette på bakgrunn av at det er lettere å telle opp, kode og databehandle avkrysningssvar (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 41). En annen grunn for dette valget var at det skulle være anonymt, og det kan være lettere å kjenne igjen elever basert på skrift kontra avkrysning.

En mulig svakhet ved disse spørreskjemaene er at det ikke står definert hvor mye deltakelse det kreves for å delta lite, middels, eller mye. Dette gjør at spørsmålet kan være vanskelig å svare på da man ikke vet hvor mye deltakelse det kreves for hvert svaralternativ, eller om det måles i forhold til hvor mye elevene vanligvis deltar. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 87) vil spørsmål og svaralternativer som oppleves som uklare, vage, upresise og lite relevante føre til at svarene som blir gitt er nok så ubrukelige. Det er noen tilfeller hvor elever først har krysset av på ett av svaralternativene, for senere å viske dette ut og krysse av på noe annet. Dette kan det være flere årsaker til. De kan ha ombestemt seg etter å ha tenkt mer over det, eller de kan ha blitt påvirket av hva sidepersonen har krysset av på. Etter å ha gjennomført de elevstyrte samtalen i grupper skulle elevene svare på hvilken samtaleform de likte best. Det kan ha påvirket svaret at de elevstyrte samtalen var friskest i minne. Elevene kan ha glemt litt opplevelsen rundt den lærerstyrte samtalen i helklasse, som ble gjennomført to dager i forveien. Hvis det går for lang tid kan man miste klarhet og detaljrikdom, men så lenge det ikke går over tre uker skal det meste være på plass (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 91).

3.6 Validitet

I forhold til kvalitativ forskning handler validitet om man har undersøkt det man hadde som hensikt å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 191). Med tanke på at jeg selv har vært ute i feltet for å samle inn dataene kan dette ha bydd på ekstra utfordringer. Dette på bakgrunn av at jeg har

vært «instrumentet» for datainnsamlingen, ved blant annet observasjon (Krumsvik, 2019, s. 192). Jeg hadde på forhånd laget meg et observasjonsskjema. Dette gjorde det enklere å vite nøyaktig hva jeg var ute etter, og sikre at jeg fikk observert det denne studien har som hensikt å måle. Å gjennomgå observasjonsskjema på forhånd er en kvalitetssikring som er med på å styrke validiteten (Krumsvik, 2019, s. 192). På den andre siden går ting raskt i en litterær samtale, og det har vært utfordrende å notere ned all deltakelsen og engasjementet. En annen utfordring har vært å sette kryss på riktig elev som deltok. Plasseringen jeg hadde i klasserommet gjorde at jeg hadde god oversikt, og så alle elevene. Med tanke på at den interne validiteten tar for seg spørsmål om forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten har det vært viktig for meg å være så nøyaktig og presis som mulig (Krumsvik, 2019, s. 193).

Som jeg var inne på litt tidligere kan spørsmålene i spørreskjemaet vært litt uheldig formulert. Dette i form av at skjemaet ikke presiserer hva det vil si å delta lite, middels eller mye. Hvis spørsmålene er tvetydige kan det svekke validiteten (Krumsvik, 2019, s. 193). Hvis elevene ikke har visst forskjellen på en lærerstyrt litterær samtale og litterære samtaler i grupper, vil dette også svekke validiteten til dette spørsmålet.

Lydopptakeren kan ha påvirket elevene, men som jeg har vært inne på følte jeg ikke at den gjorde det. Jeg følte derimot at de glemte at opptakeren var der, og at det ble så virkelighetsnært som mulig. Validiteten og reliabiliteten ble sikra gjennom at jeg brukte god tid på å gjennomføre transkribering (Krumsvik, 2019, s. 196). Jeg spolte fram og tilbake i opptakene for å sikre at jeg gjenga akkurat hva de sa, og at jeg fikk med meg hvem som uttalte seg. Samtidig var det tilfeller i samtalene hvor det var vanskelig å skille ut stemmene til hver enkelt, på bakgrunn av at de snakket i munnen på hverandre.

Gjennom metodetrianguleringen, at jeg har brukt observasjon, lydopptak og spørreskjema har validiteten og reliabiliteten blitt styrket (Krumsvik, 2019, s. 199). På bakgrunn av at jeg tidligere har definert denne studien som en casestudie, og utvalget i studien er relativt lavt, vil det være begrensninger i forhold til ekstern validitet og generaliseringsmuligheter (Krumsvik, 2019, s. 193). Validitet og reliabilitet henger som kjent tett sammen i en forskningsstudie, og jeg vil nå videre diskutere reliabiliteten til studien selv om jeg allerede har vært litt inne på det.

3.7 Relabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet (Krumsvik, 2019, s. 200). For å styrke reliabiliteten er det viktig å være så nøyaktig som mulig i datainnsamlingen, registrering og renskrivning (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Det at jeg tok meg god tid til å renskrive observasjonsnotatene rett etter at timen var gjennomført er med på å styrke reliabiliteten. Lydopptak kan styrke reliabiliteten, ved at jeg kan lytte til det som blir sagt gjentatte ganger og dermed forsikre meg om at det som kommer fram er nøyaktig.

Etter timen valgte jeg å forhøre meg med læreren for å finne ut om hun hadde samme oppfatning som mine funn tilsa. Dette er en form for member-checking (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 130-131), ved at jeg spurte læreren om hun kjente seg igjen i de spørsmålene jeg hadde notert ned at hun stilte i den litterære samtalen, og om hun var enig i det jeg hadde notert av deltakelse blant elevene. Hun var enig i mine funn og det jeg hadde registrert, og som Postholm og Jacobsen (2011, s. 131) konstaterer vil det at flere personer har samme forståelse støtte materialet som er samlet inn. Hvis elevene hadde fått sett på dette de også, ville dette vært med på å styrke reliabiliteten ytterligere.

Denne studien kan mest sannsynlig ikke overføres til andre elevgrupper. Dette på bakgrunn av at det er en casestudie, og et relativt lite utvalg.

3.8 Etikk

Denne studien er godkjent av (NSD) og følger kravene som er satt i hensyn til personvern (vedlegg 1).

En av de første etiske handlingene jeg gjorde var å informere elevene om hva prosjektet gikk ut på, og at det var helt frivillig å delta (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 134).

Informasjonsskriv og samtykkeskjemaer ble deretter sendt ut. Disse skjemaene inneholdt blant annet hva prosjektet gikk ut på, hva deltakelse ville innebære og at det var frivillig å trekke seg.

Siden bøkene tar opp temaer om det å være annerledes og det å miste noen, valgte jeg å rådføre meg med lærer til klassen i forkant av gjennomføringen. I og med at læreren kjenner klassen best ville jeg forhøre meg om disse bøkene egnet seg, og om hvilke mulige reaksjoner

som kunne forekomme. Dette gjorde at vi var godt forberedt om noe eventuelt skulle skje, noe det ikke gjorde.

Jeg nummererte elevene i klassen for å klare å holde oversikt over hvor mange som hadde deltatt. Denne nummeringen gjorde at elevene ble holdt anonyme, og det var bare jeg som visste hvem som var hvem.

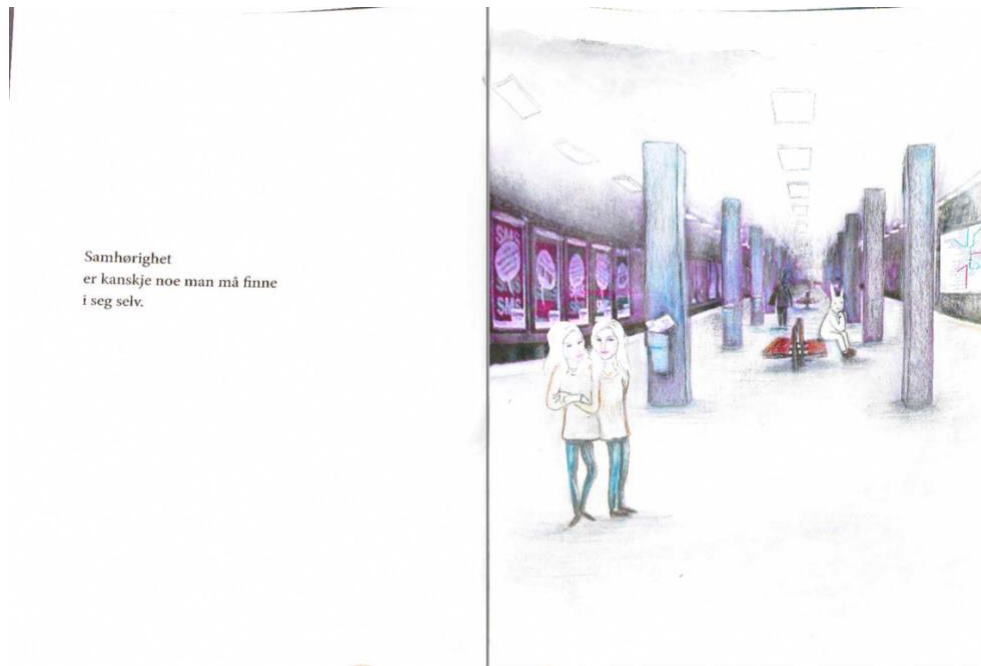
4 Litterær analyse

Jeg vil i denne delen presentere de to bøkene som ble brukt i den lærerstyrte litterære samtalen i helklasse og de elevstyrte samtalen i grupper. Jeg har tidligere i denne studien presentert bøkene ved tittel, men jeg vil i denne delen gå dypere til verks. Med tanke på studiens begrensning har jeg valgt å fokusere på handlingsreferat, tema og tomrom i verbaltekst og ikonotekst. Jeg vil først ta for meg *Dette snakker man bare med kaniner om* (Höglund, 2015) for deretter å se på *Ting som blir borte* (Aakeson & Hole, 2021).

4.1 «Dette snakker man bare med kaniner om»

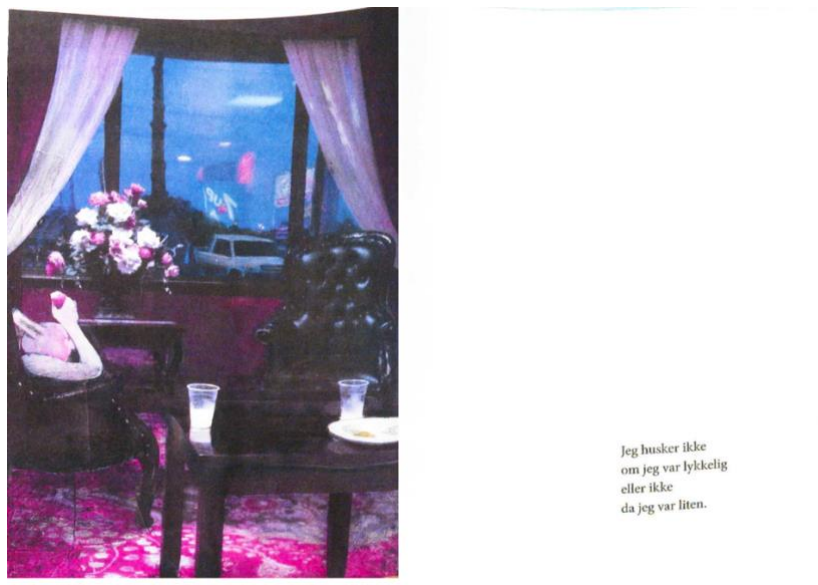
Dette snakker man bare med kaniner om (2015) er skrevet og illustrert av Anna Höglund, og ble brukt i den lærerstyrte litterære samtalen i helklasse. Boken ble først utgitt i 2013, men den oversatte versjonen til norsk kom ikke før i 2015. Det er totalt 26 oppslag, og hvert oppslag inneholder både verbaltekst og bilde. Med utgangspunkt i definisjonen til Bjorvand (2012, s. 70) oppfyller boken kravet om å være å en bildebok ved at den har ett eller flere bilder på hvert oppslag. Bildeboken handler om en høysensitiv trettenåring som føler seg annerledes. Hovedpersonen er fremstilt som en kanin, noe som er med på å styrke oppfatningen rundt annerledesheten. Det at kaninen føler seg annerledes kommer ikke fram bare gjennom bildene, men også gjennom verbalteksten. Leserne av boken får et innblikk i kaninens liv, tanker og følelser gjennom verbaltekst og illustrasjoner. Jeg velger å bruke betegnelsen hen om kaninen, da det ikke kommer tydelig fram i boken hvilket kjønn kaninen er.

Bildeboken tar opp flere temaer. Et av temaene er å føle seg ensom og ikke være en del av et fellesskap. Dette kommer fram i flere av oppslagene. På oppslag 9 er verbalteksten «Samhørighet er kanskje noe man må finne i seg selv» (Höglund, 2015). Bildet på dette oppslaget inneholder kaninen som sitter og venter på t-banen, og litt bortenfor hen står det to jenter som er helt like i både klesstil og utseende. Det kommer tydelig fram på dette oppslaget gjennom illustrasjonene og verbalteksten at kaninen ikke føler noen sterke relasjoner til noen, og føler at den eneste måten å finne samhørighet på er i seg selv, og med seg selv.



Bilde 1 Oppslag 9 (Höglund, 2015)

Man kan også påstå at boken tar opp temaer som generelt handler om at det kan være psykisk utfordrende å være ungdom. Dette ser man blant annet på oppslag 6. Verbalteksten på dette oppslaget er «Jeg husker ikke om jeg var lykkelig eller ikke da jeg var liten» (2015). På bildet sitter kaninen i noe som ser ut som stua hjemme hos hen. Bildet er preget av ganske mørke farger, og kaninen ser ganske nedstemt ut.



Bilde 2 Oppslag 6 (Höglund, 2015)

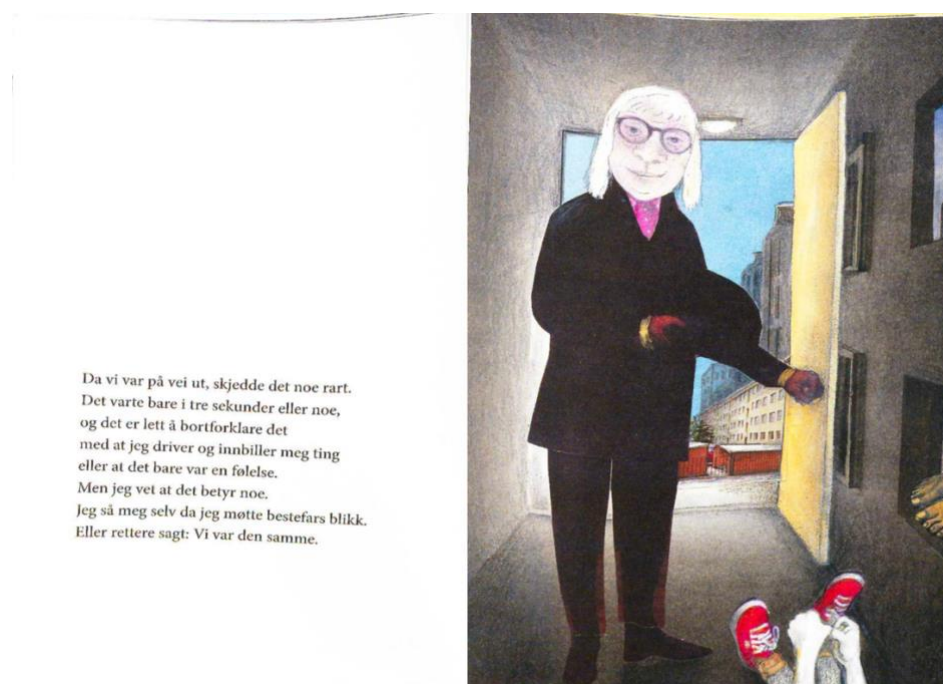
En åpen tekst krever en aktiv leser som selv er medforfatter og tolker tekstens ubestemtheter. Både Eco og Iser (1994; 1981) understreker at tekster inneholder en del ubestemtheter som leseren selv må tolke. I bildeboken *Dette snakker man bare med kaniner om* forekommer det en del tomme plasser. Det forekommer blant annet tomme plasser i verbalteksten som bildene kan hjelpe leseren å fylle. I tillegg forekommer det tomrom i ikonoteksten som leseren selv må fylle med egne forkunnskaper, erfaringer, tanker og følelser. På bakgrunn av dette kan bildeboken kategoriseres som en utfordrende bildebok. Ifølge Ommundsen (2021, s. 99) er utfordrende bildebøker åpne, multimodale tekster som inviterer leseren til å tenke, utforske og tolke ord-bilde-samspeillet. Bruken av denne boken tilfredsstiller kravet til et faglig problem (Sønneland, 2018), hvor elevene blir utfordret til å tolke en utfordrende bildebok.

På oppslag 1 er verbalteksten «Jeg kom til verden en vårdag for tretten år siden. Jeg angret nesten øyeblikkelig» (2015). Leseren får et innblikk i hvor gammel hovedpersonen er allerede på det første oppslaget. Verbalteksten forteller oss at hovedpersonen angrer på at hen ble født, men ved å bare lese verbalteksten får vi ikke vite hvorfor. Det oppstår dermed et tomrom i verbalteksten, fordi vi ikke får vite noe om hvorfor hovedpersonen angrer. Bildet på samme oppslag viser en mor og en far som er menneskelige, og mellom dem sitter en hvit kaninunge. Bildet kan være med på å fylle tomrommet i verbalteksten, og som tidligere nevnt påpeker Hallberg (Hallberg, 1982, s. 165) at det er gjennom å lese ikonoteksten at det oppstår en helhet ved lesing av bildebøker. En tolkning etter å ha lest verbaltekst og bildet kan være at hovedpersonene angrer på at hen ble født fordi hen føler seg annerledes i forhold til foreldrene. Man ser tydelig på bildet at det ikke er noen særlige likheter mellom mor og far på den ene siden, og kaninen på den andre.



Bilde 3 Oppslag 1 (Höglund, 2015)

Bildeboken inneholder også tomrom i ikonoteksten. Dette tomrommet møter leseren blant annet på oppslag 21. På dette oppslaget er verbalteksten «Da vi var på vei ut, skjedde det noe rart. Det varte bare i tre sekunder eller noe, og det er lett å bortforklare det med at jeg driver og innbiller meg ting eller at det bare var en følelse. Men jeg vet det betyr noe. Jeg så meg selv da jeg møtte bestefars blick eller retttere sagt: Vi var den samme» (2015). Bildet på oppslaget viser kaninen som knyter skoene, og at bestefaren står og venter på han. Man ser kun armene og bena til hovedpersonen. Bestefaren ser menneskelig ut, og egentlig ganske ulik kaninen. Tomrommet i ikonoteksten oppstår ved at man som leser sitter igjen med flere spørsmål etter å ha lest både verbalteksten og bildet på dette oppslaget. Hva mener hovedpersonen med at de er den samme, og hvorfor skjer det bare i noen sekunder? En mulig tolkning kan være at hvis man ser nøye på bestefaren kan håret minne litt om kaninører, og at kaninen kanskje føler at de har opplevd noe av det samme, noe som gjør at han føler samhørighet med bestefaren.



Bilde 4 Oppslag 21 (Höglund, 2015)

Som nevnt tidligere påpeker Hennig (2020b, s. 149) i sin studie at intensiteten i samtaler er avhengige av at elevene finner teksten relevant for deres egen livssituasjon. I *Dette snakker man bare med kaniner om* er først og fremst hovedpersonen en trettenåring. Elever i 7.klasse er rundt den samme alderen, og kan kanskje kjenne seg igjen i noen av utfordringene til kaninen. Samtidig er det mange unge som en eller annen gang har følt på det å ikke passe inn,

og dermed kan ha kjent på noen av følelsene kaninen sitter med (Barnebokinstitutt, 2016). Det er også viktig at bøkene som brukes presenterer en passe balanse mellom underholdning og utfordring (Hennig, 2019, s. 223-224). Språket er relativt enkelt, men boken krever konsentrasjon for å forstå. Det er flere tomrom i boken. Leseren må da selv må tolke innholdet (Iser, 1981, s. 110).

I forhold til Appleyard (1991, s. 14-15) sine lesefaser som tar utgangspunkt i hva barn liker å lese, vil jeg påstå at denne boken passer for leseren som tenker. Dette på bakgrunn av alle de tomme plassene og den komplekse hovedpersonen. Appleyard antyder at barn på mellomtrinnet i utgangspunktet vil tilhøre fase to, som er leseren som helt eller heltinne, mens Hennig og Eriksen (2021, s. 56) på sin side antyder at lesere på mellomtrinnet ofte vil bevege seg mot fasen leseren som tenker. Leseren som tenker vil ifølge dem ofte sette pris på å lese om komplekse personer (2021, s. 56). Det at teksten kan være utfordrende kan gjøre elevene mer interesserte (Johansen, 2015, s. 2).

4.2 Ting som blir borte

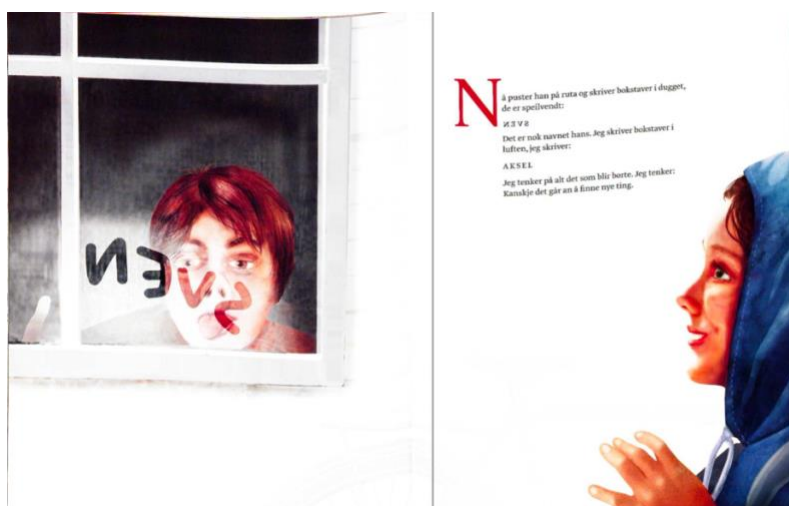
Ting som blir borte (2021) er skrevet av Kim Fupz Aakeson og illustrert av Stian Hole. Boken ble utgitt i 2021, og inneholder 16 oppslag med verbaltekst og bilder. Bildeboken inneholder ett eller flere bilder på hvert oppslag, og er dermed en bildebok (Bjorvand, 2012). Bildeboken handler om en gutt som heter Aksel, som mister sin bestevenn. Bestevennen Bosse har flyttet til Australia, og Aksel føler en tomhet og ensomhet. Aksel begynner å tenke på ting som bare blir borte, sykkel til pappa, hukommelsen og håret til morfar, melketennene hans og mormoren som døde. En dag står det en ny gutt i vinduet der Bosse bodde og lager grimaser til han. Kan dette være starten på et nytt vennskap?

Bildeboken tar opp flere temaer. Noen av hovedtemaene er vennskap og det å føle seg alene. På oppslag 9 er verbalteksten «Jeg kjeder meg i timene. Og i friminuttene. Albert og Storm er bestevenner. Villas og Noa er bestevenner. Jentene er bestevenner med hverandre. Jeg er bestevenn med ingen nå. Det er som om jeg er forsvunnet. Vekk. Nesten. Hallo, sier Katrine, læreren vår. Er du her? Tja, sier jeg» (2021). Bildet på oppslaget er fra skolegården, og viser flere barn som har det gøy ute i friminuttet. Aksel står alene, og gjennom ikonoteksten får leseren inntrykk av at denne ensomheten er noe han føler veldig på.



Bilde 5 Oppslag 9 (2021)

På bildebokens siste oppslag ser Aksel en ny gutt som har flyttet inn i det gamle huset til Bosse. «Nå puster han på ruta og skriver bokstaver i dugget, det er speilvendt: Nevs. Det er nok navnet hans. Jeg skriver bokstaver i luften, jeg skriver: Aksel. Jeg tenkte på alt det som blir borte. Jeg tenker: Kanskje det går an å finne nye ting» (2021). I motsetning til tidligere bilder i boken smiler Aksel på dette oppslaget. Det virker som han i dette øyeblikket har endret innstillingen og at det kan være mulig å finne en ny bestevenn. Tidligere i boken kommer det fram at bestevenner ikke er noe man bare finner, men det siste oppslaget kan være med på å motbevise akkurat dette.



Bilde 6 Oppslag 16 (2021)

Videre tar bildeboken opp temaer som handler om ting som blir borte. Her er ikke det bare snakk om at Bosse blir borte fordi han flytter til Australia, men boken viser også til mer abstrakte størrelser som morfars hukommelse.

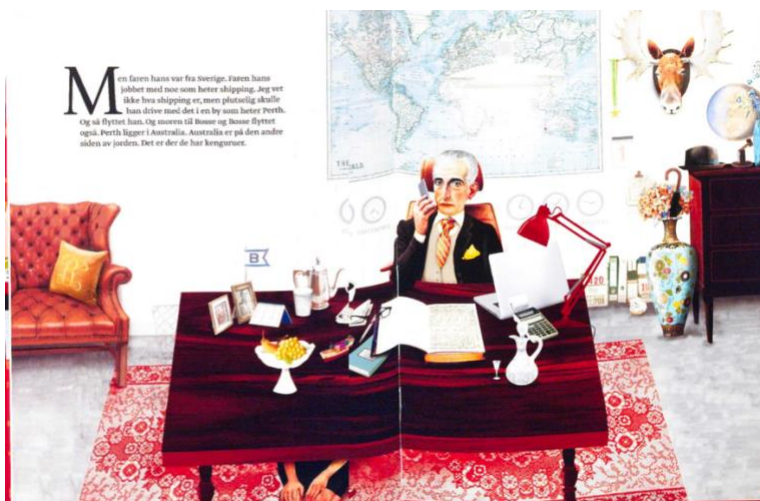
Det er flere tilfeller i boken hvor bildene fyller verbaltekstens tomrom. Eksempel på dette ser man på oppslag 11. På dette oppslaget er verbalteksten «Jeg prøver å tenke at Bosse jo er der likevel. I Australia. Men det hjelper ikke. Jeg lurer på om det er en australsk gutt der som spør om han savner meg? Jeg er redd for at han svarer Å, du vet. Jeg tenker på at om tre år kjennes det ikke så ille lenger. Det hjelper heller ikke. Jeg prøver å gråte, men det kommer ikke noe» (2021). Bildet på dette oppslaget er av Aksel som stirrer på en globus. Han ser for seg Bosse sammen med en annen gutt. De holder rundt hverandre og drikker en brus på deling. Gjennom å lese bildene får leseren et tydeligere innblikk i Aksel sine tanker. Bildene viser at Aksel er redd for at Bosse har funnet seg en ny bestevenn. I denne sammenheng er bildene med på å fylle verbaltekstens tomme plasser. Bildene i en tekst kan fungere som en støtte, og gjøre at flere elever har mulighet til å delta i en samtale (Ommundsen, 2022, s. 151-152).



Bilde 7 Oppslag 11 (2021)

På oppslag 2 er verbalteksten «Men faren hans var fra Sverige. Faren hans jobbet med noe som heter shipping. Jeg vet ikke hva shipping er, men plutselig skulle han drive med det i en by som heter Perth. Og så flyttet han. Og moren til Bosse og Bosse flyttet også. Perth ligger i Australia. Australia er på den andre siden av jorden. Det er der de har kenguruer» (2021). På

bildet ser man faren til Bosse på kontoret. Han er pent kledd, og sitter i telefonen. På veggen bak han henger et stort verdenskart, og under kartet er det flere klokker som viser tidspunktet i ulike storbyer. Under skrivebordet kan man se at det sitter en gutt, som mest sannsynlig er Bosse. Fra oppslaget i forkant får man vite at Bosse ofte hadde skrubbsår på knærne. Det har også gutten under skrivebordet. Ved siden av Bosse ligger det en lommekniv. Det nevnes ikke noe i verbalteksten om gutten under bordet, og ved å lese ikonoteksten oppstår det et tomrom. Hvorfor sitter Bosse under bordet? Hvorfor har han en lommekniv ved siden av seg? En tenkt tolkning kan være at faren til Bosse jobber veldig mye og sjeldent har tid til sønnen sin. Selv om Bosse er på kontoret til faren, legger han fortsatt ikke merke til han. Ikonotekstens tomme plasser kan få leseren til å undre seg over hva gutten gjør under skrivebordet, noe som skaper en aktiv leser. Leseren må da bruke sine forkunnskaper for å tolke. Iser (1981, s. 112) understreker at det er tomrommene som inviterer leseren til å delta.



Bilde 8 Oppslag 2 (2021)

I likhet med *Dette snakker man bare med kaniner om* (2015) tar også denne boken opp temaer som elevene kan kjenne seg igjen i. Vennskap og følelsen av å stå alene vil alltid være aktuelle temaer, og mest sannsynlig temaer de fleste har opplevd selv en eller annen gang. Dette gjør at elevene kan finne teksten relevant for deres egen livssituasjon, som er viktig for samtalen (Hennig, 2020b, s. 149). Elever på mellomtrinnet vil som nevnt begynne å bevege seg mot lesefasen: leseren som tenker. Det er ofte litteratur som er realistisk og tankevekkende som interesserer i denne fasen (Hennig & Eriksen, 2021, s. 56). *Ting som blir borte* er en realistisk bok med tanke på temaene som blir tatt opp og handlingen som utspiller seg. Boken er ikke like kompleks som *Dette snakker man bare med kaniner om*, men den

inneholder likevel tomrom som gjør at den kan by på utfordringer. Disse utfordringene gjør at boken kan kategoriseres som en utfordrende bildebok, og utfordringer i litteratur kan ifølge Johansen (2015, s. 2) skape interesse.

5 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet presenteres og analyseres funn fra datainnsamlingen. Funnene er organisert etter de to samtaleformene som har blitt undersøkt. Under hver samtaleform vil funnene bli kategorisert etter engasjement og deltakelse, og hva elevene svarte på spørreskjemaet. I og med at deltakelse og engasjement i mange sammenhenger er tett forbundet kunne noen funn blitt plassert under begge kategoriene. For å finne spor av engasjement i samtalene har jeg blant annet hørt på intensiteten. Her spiller lydnivå, taletempo og om elevene snakker en og en eller i munnen på hverandre en viktig rolle.

Jeg har valgt å trekke inn teori for å belyse de ulike funnene. Alle elevene i studien har fått fiktive navn grunnet anonymitet. Målet med denne studien har vært å undersøke på hvilken måte ulike organiseringsformer av litterære samtaler kan påvirke syvendeklassingers engasjement og deltakelse.

5.1 KlASSESAMTALE

Observasjonene av den lærerstyrte litterære samtalen varte i cirka en time. Den startet 09.49 og ble avsluttet 10.51.

Læreren startet opp med å stille spørsmål om hva elevene tenkte at boken handlet om bare ved å se på forsiden. Det var fem elever som deltok i denne samtalesekvensen. Læreren oppsummerte disse tankene ved å si «Oda tenker at boken handler om noe trist, og Hannah tenker at boken handler om følelser». I dette tilfellet verdsatte læreren Oda og Hannah sine innspill ved å gjenta det de hadde sagt. Gjentakelse, ofte med små justeringer, er en svært vanlig måte å gi tilbakemelding på at man verdsetter bidraget eleven kommer med (Matre, 2009b, s. 214). Ved at læreren gjentok noe av det elevene hadde sagt inviterte hun de andre elevene til å komme med nye synspunkter, eller bygge videre på det som allerede hadde blitt sagt. Anita var enig med Hannah og svarte, «Jeg er enig med Hannah, jeg tenker også at boken handler om følelser».

5.1.1 Deltakelse

Jeg vil under deltakelse presentere resultatene fra mitt observasjonsskjema.

Observasjonsskjemaet viser antall spørsmål læreren stilte, hvilke og antall elever som deltok

til de ulike spørsmålene og de gangene elevene bygde videre på noe en annen elev hadde sagt. «U» står for utsagn og «B» står for at eleven bygger sitt innspill på noe en annen elev har sagt.

Observasjonsskjemaet viser at det var to elever som ikke deltok i form av innspill i den lærerstyrte litterære samtalen. Læreren stilte totalt 21 spørsmål i løpet av samtalen. Spørsmål nr.18, 19 og 21 var de spørsmålene hvor flest elever deltok. På spørsmål nr.7 var det ingen elever som kom med utsagn, men det var flere elever som kom med bekreftelser til spørsmålet i form av anerkjennende nikk. På spørsmål nr.10 gjentok dette seg, men her var det også to elever som kom med utsagn.

Tabell 1 Observasjonsskjema

Spørsmål:	1	2	3	4	5	6	7 (Flere elever bekrefter)	8	9	10 (Flere elever bekrefter)
Herman										
Hannah	U					U				
Heidi					U					
Henrik										
Oda	U								U	
Oline		U								
Mohammed		U								
Oceane										
Anita	UB		U			U				
Amalie			U							
Anka										
Adnan										U
Oliwia		U		U	U					
Andreas										
Morten										U
Mia										
Mikkel	U			U				U	U	
Marius	U			U					U	
Antall:	5	3	2	3	2	2		1	3	2

Tabell 2 Observasjonsskjema del to

Spørsmål:	11	12	13	14	15	16	18	19	20	21	Antall utsagn totalt i samtalen fra hver elev:
Herman		U					U	UB			3
Hannah	U						U	U		U	6
Heidi								U			2
Henrik											0
Oda	U		U	U	U			U	UB	U	9
Oline					U	U		U		U	5
Mohammed							U	U			3
Oceane											0
Anita		U		U		U	U		UB	U	9
Amalie			U		UB				U	U	5
Anka					UB		U		U		3
Adnan			U				U			U	4
Oliwia							U		U		5
Andreas		U		U							2
Morten											1
Mia								UB		U	2
Mikkel	U	UB		UB	U		U	U	U	U	12
Marius				U			U				5
Antall:	3	4	3	5	5	2	9	8	6	8	

5.1.1.1 Spørsmålene fra læreren

Som nevnt tidligere stilte læreren 21 spørsmål i løpet av klassesamtalen. Jeg har valgt å ikke ta med oppfølgingsspørsmålene som ble stilt til enkeltelever. Det var ulike typer spørsmål læreren stilte, men alle var autentiske spørsmål.

5.1.1.2 Autentiske spørsmål

Alle de 21 spørsmålene som ble stilt fra læreren kan kategoriseres som autentiske spørsmål. Autentiske spørsmål er ønsket i litterære samtaler fordi slike spørsmål tillater flere akseptable svar, og åpner opp for elevene sine ideer (Nystrand et al., 1997, s. 38). Man inviterer dermed elevene til å bidra med noe nytt til samtalen, og elevene kan være med på å endre samtalen retning (1997, s. 38). Et ord som var gjentakende i mange av spørsmålene læreren stilte var ordet «tenker». Eksempel på et autentisk spørsmål læreren stilte i den lærerstyrte litterære samtalen var spørsmål Nr.5 «Hvordan tenker dere at man kan være en tenker som ikke kan tenke?» Det var to elever som kom med utsagn til dette spørsmålet. Med dette spørsmålet var læreren interessert i elevene sine tanker, noe som vil si at det ikke var noe fasitsvar. Flere av samtalesekvensene jeg presenterer og analyserer senere vil inneholde autentiske spørsmål, jeg velger derfor å ikke gå nærmere inn på dem her.

5.1.1.3 Refleksjonsspørsmål

Flere av de autentiske spørsmålene i samtalen var refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmål har som mål å lokke fram resonnement og refleksjon over det som er i teksten (Skarðhamar, 2011, s. 82). Spørsmål nr.19 læreren stilte i den litterære samtalen var et refleksjonsspørsmål. «Jeg bare lurte på noe da vi leste boken? Tenkte dere noe rundt det bildet her?»

For å motivere og engasjere alle elevene i klassen kan læreren stille refleksjonsspørsmål som handler om observasjon eller hukommelse (Skarðhamar, 2011, s. 83). I dette tilfellet fikk elevene mulighet til å komme med sine observasjoner av bildet. Bildene kommunisere på en måte som alle kan få noe meningsfylt ut av (Ommundsen, 2022, s. 151-152). Det var åtte elever som kom med utsagn til dette spørsmålet. Samtalsekvensen rundt dette spørsmålet vil jeg komme tilbake til under utforskende samtale.

5.1.1.4 Identifikasjonsspørsmål

I samtalen brukte læreren identifikasjonsspørsmål ni ganger. Identifikasjonsspørsmål er ifølge Skarðhamar (2011, s. 81) en type spørsmål som kan utløse aktivitet og engasjement hos elevene. Eksempler på dette finner man ved spørsmål nr.3, 6, 9, 10, 14, 15, 16, 17 og 18. Jeg har valgt å presentere en samtale som oppstod rundt spørsmål nr.15

Samtaleutdrag 1

1. **Lærer:** Noen som kjenner seg igjen i det at man slår seg litt vrang, men ingen skjønner alvoret, og folk tror man overdriver?
2. **Oline:** Vanskelig å snakke om følelser med voksne, fordi de tenker det bare er en fase.
3. **Lærer:** Lettere å snakke med de på samme alder?
4. **Oline:** Ja
5. **Oda:** Er ofte en grunn til at man slår seg vrang
6. **Lærer:** Det er jo som du sier Oda, at det ofte er grunn til at man reagerer sånn.
7. **Mikkel:** Er jo litt sånn med følelser at man blir en annen, sånn som mobbere har det jo ille selv. Kjenner meg igjen i det å overtenke.
8. **Amalie:** Ja, jeg overtenker hva folk tenker om meg.

Det kreves ikke noe spesifikk kunnskap for å svare på dette spørsmålet (linje 1), men spørsmålet kan appellere til engasjement og følelse. Samtaleutdraget ovenfor indikerer at

elevene kjente seg igjen i kaninen med lærerens identifikasjonsspørsmål. Læreren klarte i dette tilfellet å skape en forbindelse til teksten for Oline, Oda, Mikkel og Amalie.

5.1.1.4.1 Opptak

Opptak er noe som oppstår når læreren følger opp elevene sine svar (Nystrand et al., 1997, s. 39). Dette kan forekomme ved at en lærer bringer et elevsvar videre i samtalen ved å inkorporere svaret i neste spørsmål. Det var flere sekvenser i samtalen, hvor læreren inkorporerte svaret til elevene i det neste spørsmålet som ble stilt. Dette forekom syv ganger i samtalen. I de to følgende utdragene inkorporerte læreren svaret til elevene i fire av spørsmålene.

Samtaleutdrag 2

1. **Lærer:** Nå vil jeg først høre litt hva dere tenker. Handlet boken om det dere trodde?
2. **Mohammed** Han hadde triste ord
3. **Lærer:** Han hadde triste ord, godt sagt Mohammed
4. **Oline:** Dyp
5. **Lærer:** Hva tenker du med en dyp bok?
6. **Oline:** Han klarte å forklare vanskelige følelser
7. **Oliwia:** Følelsene til kaninen. Fin på slutten. Verste fiende, men også sin beste venn.
8. **Lærer:** Hva ligger i det at man er sin verste fiende, har dere tenkt på det noen gang, at dere er det?
9. **Anita:** Hater deg selv
10. **Amalie:** Bare deg selv som tenker sånne ting
11. **Lærer:** Hater seg selv, bare deg selv som tenker sånn.
12. **Lærer:** Og hvordan skal vi klare å være vår beste venn?
13. **Mikkel:** Jeg og Marius snakket om at kaninen følte seg annerledes, foreldrene snakker ikke sammen.
14. **Lærer:** Bra, her har dere lagt merke til flere ting

Som observasjonene viser kommenterte Oliwia (linje 7) at boken handlet om «Følelsene til kaninen. Fin på slutten. Verste fiende, men også sin beste venn». Dette elevutsagnet var med på å drive samtalen videre i form av at lærer inkorporerte innspillet i de to neste spørsmålene (linje 8 og 12). Det kan ikke forventes at elevene vil benytte seg av å gi et mer utdypende bidrag selv om dette tilbys av læreren (Mercer & Littleton, 2007, s. 55). Læreren stilte et utdypningsspørsmål til Oline (linje 5). I dette tilfellet benyttet Oline seg av muligheten til å utdype hvorfor hun mente at dette er en dyp bok.

15. **Oliwia:** «Jeg tenker selv om jeg ikke tenker» (referer til boka)
16. **Lærer:** Hvordan tenker dere at man kan være en tenker som ikke kan tenke?
17. **Oliwia:** Dumme tanker som bare er der
18. **Heidi:** Får ikke ut det han tenker
19. **Lærer:** Er det noen som kjenner seg igjen i det?
20. **Hannah:** Jeg og Herman snakket om at det som skjer i boka er ting som skjer når du blir ungdom.
21. **Anita:** Vi snakket om bildene, mørke, moren ser sur ut (referer til oppslag 1)
22. **Lærer:** Men så sier du Anita at moren snur seg bort og virker litt sur, det er et eller annet som ikke stemmer helt?
23. **Mikkel:** Ja, det virker som kaninen ikke er så mye med foreldrene. Mye med bestefaren. Sa noe greier om at du må kjempe din kamp mens du lever, når du har vunnet dør du.
24. **Lærer:** Er det noe dere har tenkt på at livet er en sånn kamp, og kanskje når man har vunnet og funnet ut av ting så skal man dø? At livet er sånn?
25. **Marius:** Blir vanskeligere jo lenger man holder følelsen inni seg. Kaninen var kanskje deprimert
26. **Oda:** Trist, når han sa alt var meningsløst.
27. **Lærer:** Det høres litt voldsomt ut når man sier alt er meningsløst. Det er litt som Mohammed og Oline sa i starten, dype ord, triste ord.
28. **Mikkel:** Han tenker mye på døden, selvmord. Skjedd med bestefaren. Hatt det vanskelig i familien lenge. Bestefaren har blitt gammel, kanskje lært å legge ting bak seg
29. **Oline:** Ja, kanskje han snart skal dø
30. **Lærer:** Så han føler han har vært igjennom alt dette, men nå skal han snart dø. Utrolig mye fint dere kommer med.

Videre viser observasjonene at Oliwia refererte til verbalteksten på oppslag 14 (linje 15). Læreren tok med seg dette utsagnet i det neste spørsmålet (linje 16), hvor læreren spurte «Hvordan tenker dere at man kan være en tenker som ikke kan tenke?». Det var to elever som responderte på dette spørsmålet. På linje 22 ser man at læreren tok med navnet til eleven i spørsmålet. Dette tydeliggjorde enda sterkere at det var noe eleven hadde sagt. «Men så sier du Anita at moren snur seg bort og virker litt sur, det er et eller annet som ikke stemmer helt?». Et siste eksempel fra disse to utdragene på at læreren inkorporerte elevenes svar finner man på linje 24. I likhet med de foregående eksemplene baserte også dette spørsmålet seg på hva eleven i forkant hadde sagt. Denne formen for opptak som læreren benyttet seg av kan også ses i sammenheng med dialogisk undervisning. Det at elevene sine bidrag ble videreformidlet i et spørsmål kan gjøre at elevenes tanker om en gitt ide får hjelp til å komme videre (Mercer & Littleton, 2007, s. 41). Denne hjelpen kan enten komme fra læreren, eller de

andre elevene i klassen ved at de svarer på spørsmålet fra læreren. I de fire eksemplene nevnt ovenfor bruker læreren opptak i spørsmålene sine. Det at læreren inkorporerte svaret til elevene i neste spørsmål kan også ses på som en form for verdsetting. Læreren signaliserte at elevenes innspill var verdt å snakke videre om.

5.1.1.4.2 Verdsetting

En annen måte å verdsette bidragene til elevene på kan være å gjenta det som blir sagt, eller å komme med små kommentarer som viser verdsettelse av bidraget. Det var flere tilfeller i samtalen hvor læreren verdsatte bidragene fra elevene.

Eksempel på et tilfelle hvor læreren gjentok det eleven hadde sagt finner man blant annet på linje 3 i utdrag to. I dette tilfellet gjentok læreren eleven sitt bidrag «Han hadde triste ord», samtidig som læreren også kom med en minimal respons «godt sagt Mohammed». Læreren verdsatte bidraget til Anita og Amalie ved å gjenta det de hadde sagt (linje 11), «Hater seg selv, bare deg selv som tenker sånn». Observasjonene viser at læreren kom med en minimal respons (linje 14), «Bra, her har dere lagt merke til flere ting». I utdrag tre (linje 27) viste læreren nok engang verdsettelse ved å gjenta det som ble sagt i starten av utdraget «Det høres litt voldsomt ut når man sier alt er meningsløst. Det er litt som Mohammed og Oline sa i starten, dype ord, triste ord». På linje 30 gjentok læreren det som hadde blitt sagt, men kom her med noen justeringer. «Så han føler han har vært igjennom alt dette, men nå skal han snart dø». I likhet med tilbakemeldingen på linje 3, kom også læreren her med en minimal respons i tillegg «Utrolig mye fint dere kommer med».

5.1.1.5 Bildene

Bildebøker er godt egnet for litterære samtaler fordi alle uavhengig av alder, språklig og kulturell bakgrunn kan bidra med noe (Ommundsen, 2022, s. 151-152). Det var flere sekvenser i samtalen hvor elevene nevnte bildene. Som man kan se i utdrag tre, nevnte Anita at hun og læringspartneren hadde snakket om bildene (linje 21).

5.1.1.6 IGP-metoden

Det er noen tilfeller i den litterære samtalen hvor bidragene kan ha vært en effekt av IGP-metoden. Eksempel på dette ser man på linje 13 i utdrag to, hvor Mikkel sa «Jeg og Marius snakket om at kaninen følte seg annerledes, foreldrene snakker ikke sammen». Et annet

eksempel på dette var da Hannah sa (linje 20), «Jeg og Herman snakket om at det som skjer i boka er ting som skjer når du blir ungdom». Et tredje eksempel på dette finner man på linje 21, hvor Anita sa «Vi snakket om bildene, mørke, moren ser sur ut». I alle disse bidragene nevnte eleven som kom med utsagnet, den andre eleven de hadde snakket sammen med i læringsparrene.

5.1.1.7 IRF-struktur

Det forekommer ofte en IRF-struktur i lærerstyrte samtaler (Aukrust, 2001, s. 173). Samtalene inneholdt som oftest en initiering fra læreren, respons fra en elev og oppfølging fra læreren enten i form av kommentar eller videreføring av elevens respons. Samtidig var det også perioder hvor elevene bygde videre på hverandres innspill, og spørsmålene fra læreren var med på å skape en utforskende samtale.

5.1.2 Engasjement

5.1.2.1 Utforskende samtale

Under den litterære samtalen oppsto det flere utforskende samtaler. Oppslag 21 viser bestefaren og kaninen. Bestefaren har hår som kan ligne kaninører.

Samtaleutdrag 4

1. **Lærer:** Jeg bare lurte på noe da vi leste boken? Tenkte dere noe rundt det bildet her?
2. **Herman:** Bestefar er også kanin
3. **Mikkel:** Ja, bestefar er også kanin
4. **Lærer:** Bestefar er også kanin, det er jo litt som dere var inne på i stad at han også følte seg annerledes
5. **Hannah:** Bestefaren er veldig dekket med klær, men også åpen, bestefaren later som han er en annen enn det han er.
6. **Lærer:** Det er godt observert Hannah fordi hovedpersonen er jo en kanin, mens bestefaren er det ikke så lett å se det på, men hva tenker dere om føttene?
7. **Oda:** Ser litt ut som han tar på seg skoene og prøver å etterligne bestefaren.
8. **Lærer:** Så han prøver å etterligne bestefar, og klarer å se sine egne føtter som egentlig er vanlig føtter
9. **Oline:** Kanskje syner
10. **Mikkel:** Det er jo litt rart, fordi på de andre bildene var han helt vanlig.
11. **Mia:** Han hadde lange ører da og
Lærer blir tilbake i boken, til oppslag 18

12. **Mikkel:** Det bildet
13. **Heidi:** Lange ører der og, eller kanskje det er hår
14. **Herman:** Ja for jeg tenkte ører, men kanskje det er hår
15. **Lærer:** Kanskje hår, ligner kanskje mer på bestefaren enn på foreldrene. Er det det dere tenker?
16. **Fire elever bekrefter enten ved å nikke eller si ja.**

I utdrag fire er det tilfeller hvor det oppstod uenighet mellom elevene, og tilfeller hvor elevene bygde på hverandres innspill. Det oppstod uenighet mellom to elever (linje 10 og 11). De var uenige i om bestefaren så lik ut på oppslag 21 og de tidligere oppslagene. Mikkel sa «Det er jo litt rart, fordi på de andre bildene var han helt vanlig». Mia svarte Mikkel med «Han hadde lange ører da og». Læreren bladde så tilbake i boken slik at elevene fikk sett tidligere illustrasjoner av bestefaren. Heidi kom da med innspillet «Lange ører der og, eller kanskje det er hår» (linje 13). Herman svarte Heidi med «Ja for jeg tenkte ører, men kanskje det er hår» (linje 14). Læreren avsluttet samtalesekvensen med at hun spurte elevene «Kanskje hår, ligner kanskje mer på bestefaren enn på foreldrene. Er det det dere tenker?» (linje 15). De fire elevene var enige i dette. Denne samtalesekvensen kan minne om det Mercer (2000, s. 97-99) kategoriserer som en utforskende samtale. Elevene som deltok i denne sekvensen engasjerte seg kritisk til hverandres innspill, men endte til slutt opp med en felles beslutning. Variasjonen i forståelse og tolkninger er ganske normalt og veldig velkommen (Mercer, 2000, s. 5). Det at elevene fikk innblikk i hverandres tolkninger kan gjøre at de får en helt ny forståelse av teksten. Dette ser vi eksempel på når Herman egentlig hadde tenkt at det var snakk om at bestefaren hadde lange ører, men fikk nye tanker om at det kunne være hår etter utsagnet til Heidi.

Mange av samtalesekvensene var preget av at orde vekslet mellom lærer-elev-lærer. I utdrag fire ser man derimot at elevene responderte på hverandres innspill uten at læreren blandet seg inn (linje 9-15). I denne sekvensen var de deltakende elevene engasjerte, og to av elevene svarte uten å rekke opp hånden. Intensiteten var også høyere enn andre steder i samtalen i form av lydnivå og at to av elevene snakket i munnen på hverandre. Elevene var interessert i hva teksten handlet om, og hva det kunne bety. Dette kan minne om substansielt engasjement (Sønneland, 2021).

5.1.2.2 Egen livsverden

Et annet aspekt som er viktig for engasjementet er at elevene finner teksten relevant for deres egen livssituasjon (Hennig, 2020b, s. 149). Det er flere tilfeller i samtalen hvor elevene knyttet hendelser i boken til egen livsverden.

Samtaleutdrag 5

1. **Lærer:** Så stod det her at han tok bomull i ørene. Hva tenker dere om dette?
2. **Adnan:** Prøver å stenge det ute
3. **Oda:** Jeg reagerte på noen lyder hjemme en gang, da puttet jeg ørepropper i øra.
4. **Lærer:** Kjente du deg igjen her, bra du sier det.
5. **Amalie:** Jeg gjemmer meg av og til bak headsettet mitt.
6. **Lærer:** Fint at du sier det, for her bruker han bomull til å stenge ute. Du gjemte deg bak headsettet, og det er jo som å gjemme seg fysisk og psykisk. Er det noen andre som har følt at man har stengt seg litt ute?
7. **Anita:** Foreldrene mine kranglet, jeg begynte å skrive.
8. **Lærer:** Fint, litt som å drømme seg bort
9. **Marius:** Mamma og pappa krangla, så da ville jeg bort fra situasjonen og gikk ut.
10. **Lærer:** Litt som bomull i øra
11. **Oda:** Litt som han sier med egen verste fiende, sånn litt jeg følte
12. **Mikkel:** Jeg kjenner meg igjen i det å overtenke, litt som Oda sier. For eksempel hvis jeg skal på trening, så husker jeg bare det dårlige.
13. **Lærer:** Ja, det gjør jeg og. Man fokuserer på den ene negative tingen i stedet for det positive. Vi burde være vår beste venn i stedet for verste fiende.
14. **Adnan:** Mamma og pappa krangla en gang.

I utdraget ovenfor var det flere elever som kjente seg igjen i følelsen til kaninen om å stenge alt ute. Oda sa (linje 3), «Jeg reagerte på noen lyder hjemme en gang, da puttet jeg ørepropper i øra». Amalie sa (linje 5), «Jeg gjemmer meg av og til bak headsettet mitt». På videre spørsmål fra læreren om det var flere som kjente seg igjen i dette, kom det fem utsagn til fra elever som kunne relatere seg til kaninen med noe de selv hadde opplevd. Læreren svarte elevene med «Litt som bomull i øra» (linje 11), med denne kommentaren minnet hun elevene på at det de hadde opplevd var noe av det samme som kaninen følte på.

Som nevnt ovenfor var det flere elever som fant boken relevant for egen livsverden, og dette er viktig for deltakelsen og engasjementet. På spørsmål fra læreren om elevene var lykkelige som liten, og om hva de la i det å være lykkelig, var deltakelsen høy og engasjementet stort. Det var elleve elever som deltok på disse to spørsmålene ved å komme med utsagn.

Samtaleutdrag 6

1. **Lærer:** Husker dere om dere var lykkelige som liten?
2. **Adnan:** Sett bilder
3. **Oda:** Jeg har sett bilder fra da jeg var liten, og da begynner jeg å smile
4. **Lærer:** Så du får en god følelse?
5. **Oda:** Ja, men jeg klarer ikke huske det
6. **Lærer:** Følelsen sitter igjen, det tror jeg er en god tanke
7. **Mohammed:** Jeg husker en gang jeg var trist
8. **Andreas:** Jeg husker en gang pappa ble sur
9. **Lærer:** Husker du om du var lykkelig?
10. **Andreas:** Ja jeg var lykkelig
11. **Lærer:** Hva legger dere i å være lykkelig?
12. **Adnan:** Ha det gøy
13. **Herman:** Jeg har sett videoer fra jeg var liten, og var lykkelig
14. **Lærer:** Kjenner du på følelsen som Oda sa, at du får en god følelse?
15. **Herman:** Ja
16. **Hannah:** Jeg har sånt minne hvor jeg var veldig glad
17. **Anita:** Jeg husker jeg var på lekeplassen og da var jeg lykkelig
18. **Anka:** Jeg husker veldig godt gode minner
19. **Marius:** Jeg husker veldig godt da bestemor og bestefar døde.
20. **Lærer:** Ja, noen ting setter seg godt.
21. **Adnan:** Jeg husker første gang jeg spilte fotball, og det var gøy
22. **Mikkel:** Lykkelig, venner, familie, mat og tak over hodet.
23. **Lærer:** Men kaninen har jo tak over hodet, mat og foreldre. Kan man ha alle disse tingene og fortsatt være ulykkelig?
24. **Mikkel:** Ja, spør jo hvordan man tenker.
25. **Oliwia:** Jeg husker hvordan jeg har følt meg gjennom en situasjon, men jeg husker ikke hva det var.
26. **Lærer:** Jeg tror det er godt beskrevet. Noen ganger kjenner man igjen en lukt, eller hører en lyd og forbinder det med noe. Og andre ganger kan det være noe man forbinder med noe trist, kanskje en sang

Det at elevene her fikk mulighet til å snakke om sin egen barndom var noe som skapte engasjement og deltakelse. Dette begrunner jeg med mine observasjoner om at det var mange av elevene som ville komme til ordet, lydnivået var høyere og elevene var ivrige etter å svare.

5.1.2.3 Mine observasjoner under gjennomføring

Jeg vil avslutte denne delen med å komme med observasjonene og inntrykket jeg satt med under og etter den litterære samtalen var gjennomført. Det var ingen avbrytelser under den

litterære samtalen. Med avbrytelser mener jeg at elevene snakket om noe annet enn det de skulle. Hele samtalen tok utgangspunkt i boken. Læreren fortalte meg i etterkant av gjennomføringen at samtalen kunne pågått lenger, men at de måtte avslutte grunnet spising. At de kunne holdt på lenger begrunnet hun med at elevene fortsatt var engasjerte og at det virket som de fortsatt hadde mer å si. De elevene som ikke deltok i form av å si noe i samtalen virket å følge med, og var i så måte deltakende.

5.1.3 Spørreskjema etter samtalen

Elevsvarene fra spørreskjemaet viser at det var ingen av elevene som likte *Dette snakker man bare med kaniner om* dårlig. Det var kun tre stykker som synes boken var ok, og det var fjorten elever som synes boken var bra. Ser man på deltakelsen var det tre elever som rapporterte at de deltok lite, åtte elever som mente de deltok middels og seks elever som mente de deltok mye.

Tabell 3 Resultater fra spørreskjema

Spørsmål en: Hva synes du om boken?	Svaralternativer	Antall
	Dårlig	0
	Ok	3
	Bra	14
Spørsmål to: Hvor mye deltok du selv i samtalen?		
	Lite	3
	Middels	8
	Mye	6

5.2 Elevstyrte samtaler i grupper

Læreren startet timen med at hun ga beskjed om at de skulle samtale i grupper etter boken var lest ferdig. Det at elever i forkant av lesingen er klar over at de skal samtale i grupper, kan føre til at lesingen blir mer lystbetont (Hennig & Eriksen, 2021, s. 14).

5.2.1 Deltakelse

Jeg vil i denne delen presentere de ulike gruppene, hvor lenge gruppesamtalene varte og hvor mange utsagn hver elev hadde i løpet av samtalen. Det var veldig få perioder som inneholdt helt stillhet i alle gruppene.

Gruppe en. Samtalen varte i 6 minutter og 30 sekunder.

Navn:	Antall utsagn i samtalen
Hannah	41
Herman	25
Heidi	23
Henrik	19

Gruppe to. Samtalen varte i 20 minutter og 56 sekunder.

Navn:	Antall utsagn i samtalen
Oda	78
Oline	66
Oceane	27
Oliwia	29

Gruppe tre. Samtalen varte i 10 minutter og 36 sekunder.

Navn:	Antall utsagn i samtalen
Anita	70
Andreas	41
Adnan	8
Anka	55

Gruppe fire. Samtalen varte i 11 minutter og 57 sekunder.

Navn:	Antall utsagn i samtalen
Marius	21
Mia	13

Magnus	3
Mikkel	45
Morten	18
Mohammed	29

5.2.1.1 Bildene

Alle de fire gruppesamtalene inneholdt sekvenser hvor elevene diskuterte bildene. Jeg har valgt å plukke ut to sekvenser fra to av samtalene hvor bildene ble diskutert.

Samtaleutdrag 7

1. **Mikkel:** Har dere noe mer?
2. **Magnus:** Kanskje den røde sykkelen foran, er sykkelen til faren
3. **Mohammed:** Mhm
4. **Mikkel:** Ja, fordi det var jo et bilde her hvor han hadde fått en ny sykkel av faren, var det ikke?
5. **Mohammed:** Jo

Selv om Magnus tidligere i samtalen ikke hadde kommet med så mange utsagn, kommenterte han i dette utdraget forsidebildet.

Samtaleutdrag 8

1. **Anka:** Det er bra tegna
2. **Adnan:** Jeg tror det er tegnet på pc
3. **Anka:** Men det forklarte mye mer, fordi man skjønnte jo ikke at de var på et hittegods
4. **Anita:** Ja, jeg synes også det var mer farger i bildene, de var kanskje også litt friskere
5. **Adnan:** Livlige
6. **Andreas:** Man forstod nesten mer av bildene, enn det man gjorde av teksten
7. **Anita:** Læreren her så nesten litt sånn streng ut på bildet, men snill ut på innholdet.

I dette utdraget diskuterte elevene bildene. Andreas og Anita kom fram til at bildene sier mer enn verbalteksten.

5.2.1.2 Gruppestørrelse

Som nevnt var det tre grupper på fire elever, og en gruppe på seks elever. I grupper på mer enn fem elever er det lettere for deltakerne å lene seg på de andre i gruppen (Hennig, 2012, s. 102). Ser man på deltakelsen i gruppe fire, kom Magnus med tre utsagn i løpet av samtalen.

Samtaleutdrag 9

1. **Mia:** På forsiden synes jeg det så veldig bra ut liksom, de smilte og hadde det gøy
2. **Mohammed:** Jeg tror det er han nye vennen kanskje
3. **Morten:** De sykler kanskje på faren sin stjalne sykkel
4. **Magnus:** Jeg trodde det var (blir avbrutt)
5. **Mikkel:** Dere vi snakker en og en
6. **Marius:** Rekk opp hånda så peker Mikkel
7. **Mikkel:** Nei vi bare, for det er jo en ganske vanlig forside ting som blir borte og sånn, og det er jo sikkert han Bosse og så er det han

I denne sekvensen prøvde Magnus å si noe (linje 4), men ble avbrutt av at det var flere som snakket i munnen på hverandre. Da grep Mikkel inn (linje 5), og sa at de skulle snakke en og en. Her minnet Mikkel elevene på en av reglene klassen hadde blitt enige om i forkant av samtalen, at det var viktig å lytte til hverandre.

På et senere tidspunkt i samtalen inviterte Mohammed Magnus til å komme med et innspill. Elevene hadde også blitt enige om at de skulle inkludere alle.

Samtaleutdrag 10

1. **Mikkel:** Det er masse forskjellig. Hva er det dere har skrevet ned da?
2. **Mia:** Jeg har skrevet ned flere spørsmål.
3. **Mikkel:** Ja har du noen flere spørsmål?
4. **Mia:** Hva hadde dere følt om bestevennen deres hadde kommet tilbake etter å ha reist?
5. **Morten:** Jeg hadde vært glad jeg
6. **Mikkel:** Jeg hadde vært glad, men jeg hadde også vært litt sånn hvorfor dro du, hvorfor kunne du ikke bli igjen og sånn.
7. **Mohammed:** Magnus har du noe?
8. **Magnus:** ikke som jeg har skrevet.
9. **Mikkel:** Har du noe Morten, eller har du Mohammed?

I dette utdraget stilte Mia et identifikasjonsspørsmål (linje 4), som førte til deltakelse fra Morten og Mikkel. Det er flere gode grunner for å arbeide i grupper, men gruppearbeid kan

også by på utfordringer. Som man kunne se i utdrag ti prøvde Mohammed å inkludere Magnus (linje 7). I samtalen i gruppe tre var det derimot tilfeller hvor elevene ikke hørte på hverandres bidrag, og samtalen minnet om det Mercer (2000, s. 97-99) kategoriserer som en disputtpreget samtale.

Samtaleutdrag 11

1. **Andreas:** Jeg synes det var rart at han flyttet så langt unna
2. **Anita:** Her fikk jeg liksom alle følelsene til (avbrytes)
3. **Anka:** Om hva han kanskje tenkte
4. **Andreas:** Jeg trodde ikke han skulle flytte så langt unna.
5. **Anka:** Jeg tenkte at han kanskje ikke var så gammel fordi han visste ikke hva shipping var og sånn.
6. **Adnan:** Shipping er ikke det sånn store ting, hva heter det, container.

Andreas prøvde to ganger å komme med innspill om at han syntes det var rart at Bosse flyttet så langt unna (linje 1 og 4). Det var ingen av de andre elevene som responderte eller spilte videre på innspillene til Andreas.

5.2.1.3 Spørsmål i de elevstyrte litterære samtaler

Noen av spørsmålene elevene stilte til hverandre i de elevstyrte litterære samtaler i grupper, kan minne om spørsmålene læreren stilte i den lærerstyrte samtalen. I gruppe tre startet Anita samtalen med å stille spørsmålet «Hva synes dere om liksom forsiden av boken?». Mikkel spurte de andre elevene på gruppe fire «Hva tenkte dere når dere så på forsiden?». Både Anita og Mikkel sine spørsmål kan minne om spørsmålet læreren startet med i den litterære samtalen i helklasse. Læreren startet da med å spørre om hva elevene tenkte boken handlet om basert på forsiden. Gjennom spørsmålene læreren stiller kan læreren modellere en utforskende samtale (Mercer & Littleton, 2007, s. 78).

I gruppe en startet Hannah samtalen med å stille spørsmålet «Hva synes dere om boka?». Dette var også et spørsmål som forekom i gruppe tre, hvor Anka spurte de andre «Hva synes dere om selve boka?». Læreren stilte også dette spørsmålet i klassesamtalen. Som nevnt tidligere brukte læreren ofte «tenker» og «tror» i spørsmålene sine. Dette var noe som også forekom i spørsmålene til elevene. Mikkel spurte blant annet elevene på gruppe fire «Hva tenkte dere når dere leste?», og «Men hva tenker dere om bildene?». Mia spurte de andre på gruppen «Hva hadde dere tenkt om dere var Aksel, og ikke hadde noen venner, selv om alle

andre hadde venner?», og «Hva hadde dere følt om bestevennen deres hadde komme tilbake etter å ha reist?». Spørsmålene til Mia kan kategoriseres som identifikasjonsspørsmål.

5.2.1.4 Tenkeskrive

I likhet med den lærerstyrte litterære samtalen fikk elevene også før de elevstyrte samtaler mulighet til å notere ned tanker og spørsmål. Ved flere anledninger refererte elevene til hva de hadde skrevet ned og videreformidlet dette i samtaler. Oliwia sa «Jeg skrev ned at det er morsomt at «tja» går igjen i boken, det er liksom det de sier». Oline sa «Men så skrev jeg at det kan jo hende at han ikke er død og at han bare har mistet en venn på en annen måte liksom, at han har gjort noe dumt eller noe sånt». Hannah sa «Jeg skrev at det liksom er sånn at han tenker at ting skal bli annerledes. Selv om det går dårlig så kan det kan gå annerledes». Det at elevene fikk muligheten til å tenkeskrive og ta med seg disse notatene inn i de elevstyrte samtaler var med på å styre samtaler og innspillene som kom.

5.2.2 Engasjement

5.2.2.1 Egen livsverden

Alle samtaler inneholdt sekvenser hvor elevene tydelig kjente seg igjen i hovedpersonens liv eller karakterene i boken.

Gruppe en

Samtaleutdrag 12

1. **Henrik:** Det er sånn livet er
2. **Hannah:** Ja, så jeg tenker litt sånn (blir avbrutt av Herman, de snakker i munnen på hverandre)
3. **Hannah:** Okei, men tenk at du flytter så er jeg litt sånn hvordan skal dette gå også er jeg skikkelig redd for at du skal tenke «jaja hade til Hannah liksom». Det er bare (blir avbrutt av Henrik)
4. **Henrik:** Synd
5. **Hannah:** Ja tenk hvis liksom du skulle glemme meg

I denne samtalesekvensen satte Hannah seg inn i hovedpersonens følelser, og kunne relatere til hvordan det ville føltes om Henrik hadde flyttet. Henrik gjorde også dette og påpekte at det ville vært synd om han skulle flytte og ikke tenke mer på Hannah.

Gruppe to

Samtaleutdrag 13

1. **Oda:** Men jeg skrev at det virker som om han tenker på så mye som han har mistet, og at han ikke tenker på hva han har. Også følte jeg at han har lyst til å snakke med noen om det, og at alle har mistet noe, og alle synes det er trist, men ikke alle setter ord på det sånn som han gjør. Han vil prøve å snakke, men så får han ikke til en samtale med de andre, jeg tror faktisk at når de sier at de ikke er så lei seg, og at de ikke tenker så mye over det, tror jeg egentlig de gjør det, men at de bare ikke klarer å snakke om det.
2. **Oline:** Ja, det er som at hvis jeg hadde vært lei meg og prøvd å skrive en sang om det, så hadde det vært veldig vanskelig. Ja jeg synes det er vanskelig å skrive det ned.
3. **Oceane:** Det er vanskelig å skrive ned følelser
4. **Oline:** Å få ned ordene, for når jeg snakker så kan jeg bare snakke og snakke og snakke, men når jeg skriver så må alt være så konkret liksom.
5. **Oda:** Ja

Oline og Oceane kunne relatere til karakterene i boken som utdraget ovenfor viser, og hadde forståelse for at det kunne være vanskelig å snakke om følelser Dette fordi de påpekte at for dem ville det vært vanskelig å skulle skrive ned følelsene sine.

Gruppe tre

Samtaleutdrag 14

1. **Andreas:** Jeg synes faren så ganske flink ut til å male, også synes jeg han så ganske snill ut
2. **Anita:** Jeg synes han Aksel kunne sett ut som en i klassen vår
3. **Andreas:** Også synes jeg han lignet litt på Preben i A-klassen
4. **Anita:** Ja
5. **Andreas:** Faren ligna på min farfar

I gruppe tre minnet noen av karakterene i boken om noen Andreas og Anita kjente, og Anita mente at hovedpersonen i boken kunne vært en som gikk i deres klasse. Andreas på sin side hevdet at faren til Aksel lignet på farfaren hans.

Gruppe fire

1. **Mia:** Jeg har et spørsmål til dere, hva hadde dere tenkt om dere var der, og hadde ingen venner, selv om alle andre hadde venner?
2. **Marius:** Jeg kan svare på det, fordi det har skjedd med meg før.
3. **Morten:** Når da?
4. **Mohammed:** Oi, det er trist.
5. **Marius:** Det var egentlig litt sånn at alle sammen var med hverandre, alle bare løp forbi meg, jeg satt liksom et sted og bare var alene.
6. **Mikkel:** Det er jo ganske trist

I samtalesekvensen fra gruppe fire var det fem av seks elever som deltok. Elever kan bli mer nysgjerrige på andre elevers innspill, og om innspillet handler om noe de har opplevd som kan minne om det de har lest (Hennig & Eriksen, 2021, s. 14). Marius kunne relatere til opplevelsen til hovedpersonen i boken, og de andre på gruppen var veldig nysgjerrige på dette. Morten stilte spørsmål til det «Når da?» (linje 3), mens Mohammed og Mikkel syntes det var trist det Marius hadde opplevd.

Alle de fire gruppesamtalene inneholdt få sekvenser hvor det var helt stille. Det var flere tilfeller i alle samtalene hvor flere elever snakket i munnen på hverandre og var ivrige etter å komme til orde.

Som nevnt i analysen av *Ting som blir borte* oppstår det et tomrom i ikonoteksten på oppslag 2. Dette oppslaget skapte engasjement i flere av gruppesamtalene. Jeg har valgt å trekke fram to samtalesekvenser fra gruppe to og fire hvor dette oppslaget ble diskutert og det oppstod engasjement.

1. **Oline:** Jeg skulle si noe, men jeg glemte det. Jo, på det bildet her når de snakker om shippingen og sånt, så ser man jo at det sitter en gutt som gjemmer seg under bordet.
2. **Oceane:** Oi, det hadde ikke jeg sett.
3. **Oda:** Det så ikke jeg heller
4. **Oline:** Eh, så jeg lurte bare på hva det kanskje betyr.
5. **Oda:** Oi, okei det der var bra sett Oline, for jeg så ikke det.
6. **Oline:** Men hva er det som ligger ved siden av?
7. **Oda:** Det er den lommekniven er det ikke?
8. **Oliwia:** Det er sikkert Bosse og lommekniven som er borte
9. **Oda:** Kanskje, vent a hæ. Nå kom vi inn på noe skikkelig (blir avbrutt)
10. **Oline:** Nå fikk jeg skikkelig tanker i hodet
11. **Oda:** Tenk at det kan være så mye forskjellig nå, oi.
12. **Oline:** For den lommekniven er jo åpna så jeg føler kanskje, åh jeg vet ikke. Kanskje han er veldig lei seg, også kan han bli ganske sint på seg selv, kanskje han kutter seg selv, jeg vet ikke.
13. **Oda:** Det kan være så mye forskjellig. Det kan være at han er lei seg, at han er sint på faren, han vil kanskje ikke flytte.
14. **Oliwia:** Det ble jo fortalt at han alltid hadde ganske mange sår på knærne, hva kan det si noe om?
15. **Oda:** Åh nei, ikke si at han gjør, det er sår på knærne, tenk om han gjør det på seg selv. Tenk om det er han som gjør det, fordi han er sint på seg selv.
16. **Oline:** Åhh
17. **Oda:** Nei, det forklarer jo, vi kom jo inn på, hallo.
18. **Oliwia:** Denne boken fikk plutselig mye mer mening.
19. **Oda:** Ja. Jeg tenkte sånn nå er vi snart ferdig, nå har vi snakket om mye
20. **Oline:** Jeg tenkte at han har mye sår på knærne, han er en så glad person, men hallo
21. **Oceane:** Åhh
22. **Oda:** Nå snudde den greie her seg helt sjukt
23. **Oceane:** Nå snudde alt seg
24. **Oliwia:** Er det egentlig noe annet vi har gått glipp av?
25. **Oline:** Okei, okei, nå må vi se litt mer på bildene her

1. **Marius:** Vent a, vent a, vent a, vent a, vent a, vent a, vent a, hvem er det som sitter under bordet?
2. **Mia:** Wow
3. **Mohammed:** (Lager en form for «skummel musikk»)
4. **Marius:** Det ser ut som han er ganske lei seg, ser ut som han er ganske deprimert
5. **Morten:** Det var mange følelser i bildene
6. **Mikkel:** Ja, også det er ganske spesielle ting som man kan legge merke til liksom. Faren har mye papirer, han jobber mye, han jobber med verden
7. **Marius:** Vent a, der er den mistet lommekniven
8. **Mia:** Ja
9. **Mohammed:** Ja
10. **Marius:** Lommekniven, også kanskje det er Bosse, jeg vet ikke
11. **Mia:** Det der er vennen hans for han hadde jo masse sår på knærne
12. **Mohammed:** Alt han har mistet er under
13. **Mikkel:** Men det er faren
14. **Mohammed:** Ja under faren til Bosse
15. **Mikkel:** Det kan jo være at han ikke sitter under bordet, men gjemmer seg litt også da
16. **Morten:** Men kanskje han bestevennen stjal lommekniven, for han satt jo under bordet han bestevennen.

Begge disse to utdragene bar preg av at lydnivået var høyere enn tidligere, taletempoet var raskere og de snakket i munnen på hverandre. Disse gradene av intensitet kan oppfattes som uttrykk for engasjement (Sønneland, 2018, s. 86). Samtidig inneholdt samtalene høy energi, og da elevene oppdaget noe nytt i oppslaget kan man si at det gikk fra slapphet til gnist. Begge gruppene var opptatt av å finne ut hva dette oppslaget kunne bety og kom med mange ulike tolkninger (utdrag seksten, linje 11 -18, utdrag søtten, linje 4-16). Elever kan bruke sin egen fantasi, nysgjerrighet, erfaringer og følelser for å engasjere seg i teksten og fylle ut de tomme rommene i møte med en utfordrende bildebok (Ommundsen, 2021, s. 99).

Det kom mange spontane reaksjoner som fra Oceane og Oda som reagerte med «Oi» (utdrag seksten, linje 2 og 5), og Mia som reagerte med «Wow» (utdrag søtten, linje 2) da de oppdaget gutten under skrivebordet. Det at de oppdaget noe som ikke alle hadde fått med seg gjorde at elevene på gruppe fire ble opptatt av at de måtte se nøyer gjennom alle oppslagene (utdrag seksten, linje 25).

1. **Oda:** Vi har brukt ganske lang tid, men jeg vil snakke så mye mer
2. **Oline:** Jeg føler kanskje det er litt bra også. Bedre for etterforskningen
3. **Oda:** Men tenk om ikke de andre får tid.
4. **Oliwia:** Men vi fikk lov til å bruke så lang tid vi ville.
5. **Oda:** Den er litt over 10, nei jeg mener litt over halv 11
6. **Oceane:** Vi blar kjapt gjennom boka og ser om det er noe annet som skjer

Oda viste engasjement ved at hun sa «Vi har brukt ganske lang tid, men jeg vil snakke så mye mer» (linje 1). Samtidig svarte Oline til Oda at «Jeg føler kanskje det er litt bra også. Bedre for etterforskningen» (linje 2). Svaret til Oline kan tyde på at hun hadde forskningen i bakhodet og at engasjementet ikke stammet fra teksten, men heller det å gjøre en god jobb.

5.2.2.2 Ulike typer samtaler

De fleste av samtalene i de elevstyrte litterære samtalene kan kategoriseres som kumulative samtaler. Dette på bakgrunn av at samtalene var preget av at deltakerne bygget på hverandre sine innspill, kom med egne bidrag, var utdypende og støttende til hverandre (Mercer, 2000, s. 97-99). Måten å snakke på i en samtale kan endre seg i løpet av samtalen, og samtaler kan ha trekk fra de ulike samtaletypene (Mercer, 2000, s. 96). Samtalen i gruppe tre endret seg litt underveis.

Samtalen i gruppe tre bar til tider preg av konkurranse i stedet for et samarbeid, og kan minne om en dispuddregede/konfronterende samtale (Mercer, 2000, s. 97-99). Elevene på denne gruppen viste i noen sekvenser lite lydhørhet ovenfor hverandres bidrag, og virket til tider mer opptatt av å fronte sine egne meninger.

1. **Anita:** Hva synes dere om liksom forsiden av boken?
2. **Andreas:** Jeg synes den så litt trist ut jeg
3. **Anka:** Jeg synes den var litt hyggelig
4. **Anita:** Jeg synes den så litt mer livlig ut og liksom mer fargerik enn den forrige forsiden
5. **Andreas:** Nei

6. **Anka:** Jeg trodde den skulle være litt mer hyggelig
7. **Anita:** Ja jeg og
8. **Anka:** Og ha litt sånn vennskap, men så var den, de var veldig forskjellige forsiden og tittelen (avbrutt)
9. **Anka:** Det var litt trist tittel
10. **Anita:** Ja liksom jeg trodde at (avbrutt)
11. **Andreas:** Jeg synes den bilen var stygg (referer til ett av oppslagene)
12. **Anka:** Det har ingenting med saken å gjøre
13. **Andreas:** Jo hvis dere spurte om hva jeg synes

I denne sekvensen var det flere avbrytelser. Som man ser på linje 2, 3, 4 og 5 var Anka og Anita uenige med Andreas om forsiden. I stedet for å be om en begrunnelse for tankene til hverandre, var elevene mer opptatt av å fronte sine egne bidrag. Engasjementet i samtaler kan påvirkes av hvem man diskuterer med, og engasjementet kan komme til uttrykk gjennom ordvalg og konstruksjonen av ytringene våre (Maagerø, 2005, s. 49). Andreas svarte «*Nei*» (linje 5), til det Anka og Anita sa. Anka og Anita bygde på hverandre sine innspill (linje 6,7,8,9 og 10), mens Andreas var mer opptatt av noe annet i boken (linje 11). Relasjonene mellom gruppedeltakerne har betydning for hvordan de arbeider sammen (Mercer & Littleton, 2007, s. 31-32). Samtidig viser utdrag tjue at det var sekvenser i samtalen som minnet mer om en kumulativ samtale.

Samtaleutdrag 20

1. **Anita:** Men dette bildet følte jeg på en måte vi fikk se alle følelsene til Aksel
2. **Anka:** Kanskje hva han tenkte
3. **Anita:** Ting som han tenkte, og ting som var rundt han på en måte, det han så og følte.
4. **Andras:** Ja også synes jeg liksom han så veldig snill ut han gutten.
5. **Adnan:** Helt enig.
6. **Anita:** Ja

I utdrag tjue bygde elevene på hverandres innspill. I motsetning til utdrag nitten var elevene i utdrag tjue støttende til hverandre, og ikke kun opptatt av sine egne bidrag.

5.2.3 Spørreskjema etter samtalen

Elevsvarene fra spørreskjemaet etter de elevstyrte samtaler i grupper viser at ingen elever likte «Ting som blir borte» dårlig. Fem elever synes boken var ok, og tolv elever synes boken var bra. Det var ingen elever i de fire gruppene som rapporterte at de deltok lite, men det var åtte elever som mente de deltok middels og ni elever mente de deltok mye. På spørsmålet om hvilken samtaleform de likte beste var det tre elever som foretrakk lærerstyrt litterær samtale, elleve elever som foretrakk de elevstyrte samtaler i grupper, mens det var tre elever som likte begge like godt.

Tabell 4 Resultater fra spørreskjema

Spørsmål en: Hva synes du om boken?	Svaralternativer	Antall
	Dårlig	0
	Ok	5
	Bra	12
Spørsmål to: Hvor mye deltok du selv i samtalen?		
	Lite	0
	Middels	8
	Mye	9
Spørsmål tre: Hvilken samtaleform likte du best?		
	Lærerstyrt samtale	3
	Begge like godt	3
	Elevstyrt samtale	11

6 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra foregående analysekapittel. Med utgangspunkt i min problemstilling på hvilken måte kan den litterære samtals organiseringsform påvirke syvendeklassingers deltakelse og engasjement, er følgende funn sentrale: Deltakelsen, og hva som kan ha påvirket deltakelsen i de ulike samtalene. Engasjementet i samtalene, og hva som kan ha påvirket engasjementet.

6.1 Deltakelsen

Ser man på deltakelsen i begge samtalene var det flere elever som deltok i de elevstyrte samtalene i form av utsagn. Årsaken til dette kan være flere. Et viktig argument er at samtaler i grupper gir større talerom for den enkelte (Matre, 2009a, s. 221). Samtidig viser svarene på spørreskjemaet at det var åtte flere elever som foretrakk de elevstyrte samtalene i grupper over klassesamtalen. Det var ingen elever som rapporterte at de deltok lite i de elevstyrte samtalene i grupper til sammenligning med klassesamtalen hvor det var tre elever som mente de deltok lite.

Det var likevel seksten av atten elever som deltok i den lærerstyrte klassesamtalen. Læreren kan ha spilt en viktig rolle for at så mange deltok. Selv om samtalen til tider var preget av en IRF-struktur, var bidragene i samtalen fordelt på mange. Som nevnt i metoddelen var læreren på forhånd bevisst over at denne studien var på jakt etter deltakelse og engasjement, og var i likhet med lærerne i studien til Aukrust (2003, s. 104) en aktiv turfordeler og la vekt på at flest mulig skulle delta.

Ser man på spørsmålene læreren stilte, var alle autentiske spørsmål. Spørsmålene som skapte størst deltakelse var spørsmålene som handlet om elevene husket om de var lykkelige som liten, og hva de la i det å være lykkelig. Identifikasjonsspørsmålene førte til at elleve elever kom med innspill rundt dette. Med disse spørsmålene ser man verdien av autentiske spørsmål og identifikasjonsspørsmål. For å svare på spørsmålene kunne elevene komme med tanker og minner rundt sin egen barndom. Dette spørsmålet har ikke noe fasitsvar og læreren var med disse spørsmålene ute etter elevenes minner og tanker rundt det å være lykkelig. Autentiske spørsmål er ønsket i litterære samtaler fordi slike spørsmål tillater flere akseptable svar og åpner opp for elevenes ideer (Nystrand et al., 1997, s. 38).

På den andre siden er det ikke gitt at alle autentiske spørsmål fører til deltakelse. Læreren var interessert i elevene sine tanker, og brukte ofte ordet «tenker» i flere av spørsmålene.

«Hvordan tenker dere at man kan være en tenker som ikke kan tenke?», var et av spørsmålene læreren stilte i den litterære samtalen. Det var kun to elever som kom med utsagn i forbindelse med dette spørsmålet. Årsaken til at flere ikke valgte å komme med innspill kan være flere. For det første kan det hende at flere av elevene ikke hadde noen tanker om det, for det andre kan det være at de andre elevene var enige i de to svarene som allerede hadde blitt gitt og for det tredje kan det hende at læreren ikke ga elevene nok betenkningstid før hun gikk videre i samtalen. Det er viktig for deltakelsen at elevene får nok betenkningstid på spørsmål fra læreren (Kverndokken & Bakke, 2018, s. 128).

Spørsmålets opphav stammet fra et tidligere elevsvar. Oliwia refererte til boken og sa «Tenker selv om jeg ikke tenker». Læreren inkorporerte dette utsagnet inn i det neste spørsmålet, og brakte dermed elevsvaret videre i samtalen. Det at læreren gjorde dette, kan ses i sammenheng med opptak som kan spille en viktig rolle for elevenes deltakelse (Dysthe, 2013, s. 94). Det at læreren viser at elevens utsagn er verdt å snakke videre om er også en form for verdsettelse (Dysthe, 2013, s. 94-95). Læreren verdsatte elevenes utsagn flere ganger i samtalen gjennom å gjenta og komme med minimale responser.

Verdsettelse er likhet med opptak noe som kan være med på å påvirke deltakelse i positiv forstand (Dysthe, 2013, s. 94). Det var flere ganger i samtalen hvor læreren verdsatte bidragene fra elevene. Allerede tidlig i samtalen gjentok læreren det Mohammed sa og kom med en minimal respons på dette, ved å si «godt sagt Mohammed». Oline fulgte opp med å si at boken var «dyp». Om bidraget til Oline skyldes lærerens verdsettelse av Mohammed sitt bidrag vil være vanskelig å svare på. Det vil også være vanskelig å svare på om Mohammed sine bidrag senere i samtalen skyldes denne verdsettelsen. På den andre siden påpeker Nystrand og Gamoran (1991, s. 265) at verdsetting kan ha en engasjerende effekt på elevene.

Det er vanskelig å svare på om lærerens bruk av autentiske spørsmål, opptak og verdsettelse var grunnen til deltakelsen fra de enkelte eller ikke, men som både Dysthe (2013, s. 94) og Nystrand og Gamoran (1991, s. 265) gjør oppmerksom på kan både autentiske spørsmål, opptak og verdsettelse påvirke elevenes deltakelse i positiv forstand og ha en engasjerende effekt. På bakgrunn av dette vil jeg påstå at lærerens bruk av autentiske spørsmål, opptak og verdsettelse hadde en påvirkning på elevenes deltakelse og engasjement i positiv forstand.

Det var to elever som ikke deltok i den lærerstyrte litterære samtalen i form av utsagn. Årsaken til at disse elevene ikke deltok kan være mange. Elevene kan mislike faget eller læreren, være uinteressert i teksten, eller redde for å snakke og heller prøve å skjule seg (Aase, 2005, s. 109). Samtidig er det også ulikheter i hvilken grad elevene blir bedt om å fortelle, forklare eller delta i samtaler og diskusjoner i hjemmet (Dysthe, 2013, s. 102). Det vil uansett være utfordrende å engasjere og ha oversikt over alle elevene i samtaler i større grupper (Kverndokken, 2016, s. 260), og det er vanskelig å svare på hva årsaken var til at to av elevene ikke deltok.

Deltakelsen var som nevnt høyere i de elevstyrte gruppene. Alle elevene deltok i større og mindre grad. Barnes og Todd (1977) antyder at det er mest sannsynlig at elever deltar i åpne diskusjoner og argumenter når de snakker med jevnaldrende utenfor lærerens synlige kontroll. Samtidig var det noen grupper hvor deltakelsen var lavere blant enkelte elever. Gruppe fire bestod av seks elever, og i grupper på mer enn fem elever er det lettere for deltakerne å lene seg på de andre i gruppen (Hennig, 2012, s. 102). Selv om antall utsagn var relativt likt fordelt blant flere elever på gruppe fire, var det en elev som ikke deltok fullt så mye. Om dette skyldes gruppens størrelse eller ikke er vanskelig å svare på. Motivasjonen for norskfaget og litteraturdelen vil variere, og tekster som brukes i klasserommet vil skape ulikt engasjement (Hennig & Eriksen, 2021, s. 37). Samtidig var det første gang elevene opplevde at samtalen ble tatt opp, noe som kan ha hatt en innvirkning på deltakelsen. Det kan også være vanskelig å komme til orde hvis det er mange som vil snakke. Det var flere sekvenser hvor elevene snakket i munnen på hverandre, og det var et tilfelle hvor en av elevene måtte gripe inn og minne de andre elevene på reglene de hadde blitt enige om i forkant.

Elevene hadde i forkant av samtalen blitt enige om regler som skulle gjelde for samtalen. Det at elevene var med på å lage disse reglene kan gjøre det lettere å implementere dem (Mercer & Littleton, 2007, s. 70). To av reglene klassen ble enige om var å lytte til hverandre og inkludere alle. Dette så man tilfelle av i gruppe fire hvor Mohammed inviterte Magnus til å komme med et innspill. Det at Mohammed gjorde dette kunne vært med på å øke deltakelsen til Magnus.

På den andre siden var det til tider tilfeller i noen grupper hvor reglene ikke helt ble fulgt. I gruppe tre virket det som Andreas følte seg litt ekskludert fra samtalen, da han kom med innspill to ganger uten at de andre reagerte eller responderte på det. Noen elever kan bli

ekskludert i tilfeller hvor elevene overlates til seg selv (Mercer & Dawes, 2008, s. 57). Samtidig er et gruppearbeid avhengig av at elevene deler syn som er relevante for diskusjonen, og at gruppen har en felles oppfatning av hva man prøver å oppnå (Barnes & Todd, 1977). I denne sammenheng kan det være at de andre på gruppen ikke så på Andreas sitt innspill som relevant for samtalen, og at det var grunnen til at de ikke responderte på det. Relasjonene mellom gruppedeltakerne har mye å si for hvordan de arbeider sammen (Mercer & Littleton, 2007, s. 31-32), og kan i så måte også ha påvirket deltakelsen i gruppene. Selv om samtalen i gruppe tre til tider var preget av å være konfronterende, var det også tilfeller hvor de bygget på hverandres innspill og var støttende til hverandre. Det er vanlig at måten å snakke på kan endre seg i løpet av samtalen (Mercer, 2000, s. 96).

I klassesamtalen er det også regler elevene må følge. De må blant annet rekke opp hånden før de skal si noe. Dette kan ha vært med på å påvirke deltakelsen og engasjementet på bakgrunn av at elevene ikke kan si noe før de eventuelt får ordet. Som vist til i presentasjon av funn endte klassesamtalen ofte opp med å være en toveissamtale mellom lærer og elev. Dette er noe som ofte forekommer i klassesamtaler (Matre, 2009b, s. 211). I tilfellet hvor to av elevene ikke rakk opp hånda og diskutere seg imellom, virket engasjementet større. Dette på bakgrunn av at de snakket i munnen på hverandre og lydnivået var høyere enn tidligere. I motsetning til klassesamtalen er elevene friere til å snakke når de vil i de elevstyrte samtalen. Dette kan ha positive effekt på deltakelsen og engasjementet, men samtidig gjør dette også at elevene avbryter og snakker i munnen på hverandre.

Spørsmålene elevene stilte til hverandre i samtalen kan ha vært med på å påvirke deltakelsen. I likhet med noen av spørsmålene læreren stilte i klassesamtalen, brukte også flere elever ord som «tenker» og «tror» i spørsmålene de stilte til hverandre i gruppesamtalene. «Men hva tenker dere om bildene?» og «Hva tror dere skjer hvis Bosse kommer tilbake?», var to av spørsmålene som ble stilt i to av gruppene. Begge disse to spørsmålene kan kategoriseres som autentiske spørsmål, og er spørsmål som alle har mulighet til å svare på. Mia stilte identifikasjonsspørsmål i samtalen som gruppe fire hadde. «Hva hadde dere tenkt om dere var Aksel, og ikke hadde noen venner, selv om alle andre hadde venner?».

Identifikasjonsspørsmål er en type spørsmål som kan utløse aktivitet og engasjement hos elevene (Skarðhamar, 2011, s. 81), det opplevde jeg også at dette spørsmålet gjorde, men det vil jeg komme tilbake til senere. Spørsmålene elevene stilte til hverandre kan ha vært et resultat av spørsmålene til læreren i klassesamtalen.

Som vist i presentasjon av funn stilte også læreren flere identifikasjonsspørsmål i klassesamtalen. Det er vanskelig å slå fast om spørsmålene elevene stilte til hverandre var et resultat av at læreren indirekte modellerte en utforskende samtale i klassesamtalen. Samtidig kommer det fram fra Mercer og Littleton (2007, s. 56) at læreren kan modellere en utforskende samtale gjennom spørsmålene som stilles. Det at klassesamtalen ble gjennomført først og at læreren modellerte nyttige språkstrategier kan ha hatt påvirkning på spørsmålene som ble stilt, og dermed også hatt påvirkning på deltakelsen i positiv forstand.

Det at elevene fikk mulighet til å skrive ned tanker, ser man har hatt en effekt i begge samtaler på innspillene som har kommet. I samtalene i de elevstyrte gruppene ser man at flere elever refererte til hva de hadde skrevet ned og tankene i forkant har vært med på å drive samtalene, og kan dermed ha hatt påvirkning på deltakelsen. I klassesamtalen fikk elevene i tillegg mulighet til å dele tankene med læringspartner. For noen elever kan det være skremmende å dele tankene sine i plenum, og denne metoden kan fungere effektivt for å få flere elever til å delta (Helstad & Øiestad, 2017, s. 114). I Nordby-studien (Dysthe, 2013, s. 97) kommer det fram at flere elever var aktive i en samtale når de fikk mulighet til å tenkeskrive og snakke sammen først, enn når læreren gikk rett på plenumssamtalen. Ved noen tilfeller nevnte elevene som kom med innspill den andre eleven de hadde snakket sammen med i læringspartnere. Bidragene i disse tilfellene kan ha vært et resultat av samtalen de hadde seg imellom før klassesamtalen, og kan dermed vært med på å øke deltakelsen. Bildebøkene som ble brukt som utgangspunkt for samtalen kan også hatt en påvirkning på deltakelsen og engasjementet.

6.2 Bildebøkene

Flere forskere legger vekt på at valg av litteratur og tekst har mye å si for deltakelse og engasjement (Hennig, 2019; Sønneland, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017). I min analyse av begge bøkene begrunner jeg hvorfor disse bøkene kan passe for elever på 7.trinn.

Hovedpersonene i bøkene er på omtrent samme alder som elever på 7.trinn. Temaene som tas opp er temaer elever på 7. trinn kan kjenne seg igjen i. Det er som nevnt viktig at elevene finner teksten relevant for deres egen livssituasjon (Hennig, 2020b, s. 149). Ingen av elevene krysset av på «dårlig» i spørreskjemaet på spørsmål om hva de synes om bøkene. Dette kan indikere at begge bøkene var et godt utgangspunkt for studiens hensikt om å undersøke hva som kan påvirke engasjement og deltakelse. Det var likevel to elever mer som syntes *Dette*

snakker man bare med kaniner om var bra, enn Ting som blir borte. Det var tilfeller i begge samtalen hvor elevene kjente seg igjen i tematikken i bøkene, eller noe hovedpersonen opplevde.

I samtalen om *Dette snakker man bare med kaniner om* spilte læreren en stor rolle i å oppnå gjenkjenning gjennom identifikasjonsspørsmålene hun stilte. På spørsmål om elevene kjente seg igjen i kaninen med tanke på det «å slå seg litt vrang», var det fire elever som kom med tanker rundt dette, og kunne kjenne seg igjen. Det var også et tilfelle i samtalen hvor to av elevene kunne relatere seg til kaninen uten at læreren stilte et identifikasjonsspørsmål. På spørsmål fra læreren om hva de tenkte om at kaninen tok bomull i ørene, kom to elever med innspill som inneholdt historier om hvorfor de en gang ville stenge all lyd ute. Læreren verdsatte historiene og spurte videre om det var noen andre som kunne kjenne seg igjen i kaninen. Da kom fem elever til med innspill, og til sammen var det syv elever som knyttet historien til kaninen til egen livsverden. Det er vanskelig å svare på om dette skyldtes lærerens spørsmål eller om elevene kjente seg igjen uavhengig av dette. I likhet med studien til Rødnes og Ludvigsen (2009, s. 245) var det spesielt sterkt engasjement i de sekvensene der elevene koblet litteraturen til egne erfaringer.

I likhet med *Dette snakker man bare med kaniner om* fant også elevene *Ting som blir borte* relevant gjennom gjenkjenning. I alle fire gruppene forekom det innspill i samtalen på at de enten hadde opplevd noe av det samme, kunne kjenne seg igjen i hovedpersonen, eller at noen i boken minnet om noen de kjente. Som vist til i presentasjon av funn var Marius en av elevene som kjente seg igjen i det å være alene. I gruppe fire ble flere av elevene nysgjerrige på erfaringen til Marius. Hans erfaring kunne minne om det hovedpersonen i boka opplevde. Elever blir mer nysgjerrige på andre elevs innspill, om innspillet handler om noe elevene selv har opplevd, som kan knyttes til boken (Hennig & Eriksen, 2021, s. 14). Historien til Marius var et resultat av identifikasjonsspørsmålet fra Mia «Hva hadde dere tenkt om dere var Aksel, og ikke hadde noen venner, selv om alle andre hadde venner?». I dette tilfellet var Mia sitt spørsmål med på å skape engasjement, og de andre elevene ble som nevnt nysgjerrige og engasjerte i Marius sin historie.

Bildeboken appellerer til flere sanser ved å kombinere ulike modaliteter, som for eksempel verbaltekst og bilder (Bjorvand, 2012, s. 71). I både klassesamtalen og samtalen i gruppene ble både verbalteksten og bildene diskutert. Det at boken inneholder bilder gjør at den egner

seg godt for litterære samtaler, blant annet fordi bildene kommuniserer på en måte som alle kan få noe meningsfylt ut av og alle kan bidra til samtalen (Ommundsen, 2022, s. 151-152, 167-168). Som jeg tidligere har vært inne på hadde Magnus tre utsagn i gruppesamtalen. Et av utsagnene han hadde handlet om bildet på forsiden, «Kanskje den røde sykkelen foran er sykkelen til faren». Det at alle kan bidra i form av å kommentere bildene kan ha vært med på å øke deltakelsen til elevene. Det er ikke sikkert at det hadde vært like høy deltakelse med en bok uten bilder, fordi bildene ble mye diskutert i samtalen. Bildene i bøkene skapte også engasjement i samtalen ved flere tilfeller.

6.3 Engasjement

Som tidligere nevnt er det vanskelig å måle elevengasjement, fordi elever ikke viser engasjement på samme måte (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 262-263). På bakgrunnen av teorien vil jeg likevel påstå at det var tilfeller i både den lærerstyrte litterære samtalen og i de elevstyrte litterære samtalen hvor elevene var engasjerte. Spesielt oppslag 21 fra *Dette snakker man bare med kaniner om* og oppslag 2 fra *Ting som blir borte*, var oppslag som flere elever viste interesse for. I min analyse av disse to bildebøkene kom jeg fram til at begge oppslagene inneholder tomrom i ikonoteksten. Tomrommene inviterer leseren til å delta (Iser, 1981, s. 112), og tomrommene kan ses på som et faglig problem elevene må prøve å løse. Samtidig viser Johansen (2015, s. 2) sin studie at elevenes interesse vekkes ved at de får møte tekster som byr på motstand.

Engasjementet i samtalen rundt oppslag 21 fra den lærerstyrte litterære samtalen stammet fra uenigheten som oppstod rundt tomrommet i ikonoteksten. I dette tilfellet glemte to elever å rekke opp hånden. Intensiteten i samtalen rundt dette oppslaget var høyere enn vanlig, og to elever snakket i munnen på hverandre. Det er vanlig at det oppstår høyt engasjement i diskusjoner (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 265). Samtidig er det vanskelig å svare på om elevene viste en form for substansielt engasjement eller proseduralt engasjement, i og med at det kan være vanskelig å skille dem (Sønneland, 2021). Elevene som deltok i samtalen rundt dette oppslaget var interessert i hva dette oppslaget kunne bety, noe som kan minne om substansielt engasjement (Sønneland, 2021). På den andre siden handler proseduralt engasjement i stor grad om at elevene er oppmerksomme i klassen, og gjør det de skal (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 262). Dette vil man også kunne si at flere elever gjorde, i og med at de fulgte med og deltok i samtalen.

I gruppesamtalene om *Ting som blir borte* utmerket gruppe to og fire seg med engasjement rundt oppslag 2. Lydnivået var høyere enn vanlig, flere snakket i munnen på hverandre og tale tempoet gikk opp. Som nevnt kan grader av intensitet forstås som uttrykk for variasjoner av engasjement (Sønneland, 2018, s. 86). Begge gruppene var opptatt av å finne ut hva oppslaget kunne bety, noe som kan minne om substansielt engasjement (Sønneland, 2021). Det kom flere spontane reaksjoner til oppslaget som «wow» og «oi» fra elevene på de to gruppene.

Etter klasesamtalen var ferdig satt læreren igjen med en følelse av at de kunne holdt på lenger. Dette begrunnet hun med at elevene fortsatt var engasjerte da de avsluttet. I gruppesamtalen til gruppe fire viste Oda engasjement ved at hun sa «Vi har brukt ganske lang tid, men jeg vil snakke så mye mer». Dette kan være tegn på substansielt engasjement, på bakgrunn av at teksten virket å være årsaken til at hun ville snakke videre. På den andre siden svarte Oline «Jeg føler kanskje det er litt bra også. Bedre for etterforskningen». Svaret til Oline kan tyde på at hun hadde forskningen i bakhodet, og at engasjementet ikke stammet fra teksten, men heller det å gjøre en god jobb. Dette kan minne litt om proseduralt engasjement (Sønneland, 2021).

7 Avslutning

Som nevnt i innledningen og diskutert i drøftelsen er det mange faktorer som kan påvirke deltakelse og engasjement i litterære samtaler. Både spørsmålene læreren stilte i klasesamtalen og spørsmålene elevene stilte til hverandre i de elevstyrte gruppene kan ha påvirket deltakelsen og engasjementet i positiv forstand. Det var tydelig at læreren var bevisst på hvilke spørsmål hun skulle stille, og som Mercer og Dawes (2008, s. 61) konstaterer ligger den faglige ferdigheten i å bruke spørsmål å vite hvorfor du bruker dem. Man ser tydelig at da læreren stilte identifikasjonsspørsmål var deltakelsen høy, ofte i sammenheng med engasjement. Dette forekom også i de elevstyrte gruppesamtalene. Elevene viste interesse for hverandres historier, og i likhet med Hennig og Eriksens (2021, s. 14) erfaringer, viste de særlig interesse for historier som minnet om det de hadde lest.

Bøkene som var utgangspunkt for samtalene, har også spilt en viktig rolle. Begge samtaleformene inneholdt diskusjoner av oppslag som skapte både deltakelse og engasjement. Det var spesielt ett oppslag fra hver bok som førte til deltakelse og engasjement. Dette var oppslagene som inneholdt tomrom i ikonoteksten. I begge samtaleformene ble bildene diskutert, men i de elevstyrte gruppene forekom dette enda oftere. Dette indikerer at bildene er noe elevene synes er interessant, og bildene er som nevnt noe alle kan si noe om (Ommundsen, 2022, s. 151-152). Det at bildene ofte kom i fokus kan indikere at bildene spilte en rolle for deltakelsen.

Deltakelsen var høyere i de elevstyrte samtalene i grupper enn i klasesamtalen. Det kan som nevnt være mange grunner til dette, og hovedårsakene kan være at gruppesamtaler gir større talerom til den enkelte (Matre, 2009a, s. 221), og at det kan være skremmende for noen elever å dele tankene sine i plenum (Helstad & Øiestad, 2017, s. 114). Jeg tror også at regler om å rekke opp hånden i klasesamtalen var med på å påvirke deltakelsen. Det var seksten av atten elever som deltok i klasesamtalen. Læreren spilte en viktig rolle for å oppnå dette gjennom å være en aktiv turfordeler, stille autentiske spørsmål og å bruke opptak og verdsetting.

Med denne studien har jeg belyst noen av faktorene som kan påvirke deltakelse og engasjement i en klasesamtale og elevstyrte litterære samtaler. Funn fra denne studien indikerer at lærerens rolle, spørsmålene, regler, bildebøkene, gruppedynamikken, IGP-

metoden, er noen av faktorene som kan påvirke deltakelse og engasjement og som læreren må ta hensyn til i litterære samtaler.

7.1 Studiens begrensninger

Studien er først og fremst en komparativ casestudie noe som vil si at den ikke er replikerbar. Jeg har kun forsket på en klasse, og i tillegg er studien blitt gjennomført over to dager, dermed er ikke materialet så stort. Samtidig understreker Wells (1993, s. 3) at ulike lærere med den samme samtalestrukturen kan føre til veldig ulikt resultat av elevdeltakelse og engasjement.

Det ville også vært lettere å sammenligne klassesamtalen med de elevstyrte samtalene i grupper hvis begge samtalene hadde tatt utgangspunkt i den samme boken, selv om det er gode grunner for at det ikke ble slik. Selv om funn fra studien viser at elevene blir engasjerte og deltakende når de kobler litteraturen til egen livserfaring, sier studien ingenting om faglig fokus som analytisk tilnærming til litteratur.

Engasjement er som nevnt vanskelig å måle, fordi elever viser dette ulikt. Hadde jeg hatt videopptak av begge samtalene kunne dette gjort det mer pålitelig. Da kunne jeg, i tillegg til å legge vekt på hva elevene sa, også analysert elevene sitt kroppsspråk, men igjen, elever viser engasjement forskjellig også gjennom kroppsspråk. Studien kunne også blitt styrket hvis jeg hadde hatt lydopptak av klassesamtalen. Som jeg nevnte i metodedelen, var det utfordrende å observere og samtidig notere hva læreren og elevene sa. Det kan være vanskelig å få et dekkende bilde av elevenes aktivitetsnivå og deltakelse ved bruken av observasjon (Hennig, 2019, s. 220). Svarene til elevene hadde vært enda mer utfyllende om jeg hadde hatt tilgang til lydopptak.

7.2 Videre forskning

Funnene som indikerer at elevene videreførte noen av spørsmålene læreren stilte i klassesamtalen, inn i de elevstyrte samtalene i grupper, er interessante. Hadde elevene tatt i bruk spørsmålstyper som identifikasjonsspørsmål om de elevstyrte samtalene hadde blitt gjennomført før klassesamtalen, eller er dette et resultat av at læreren modellerte en utforskende samtale med spørsmålene som ble stilt i klassesamtalen?

I denne studien fikk elevene beskjed om å diskutere bildeboken uten noen føringer fra læreren. Det hadde vært spennende å se hvordan samtalene hadde artet seg om elevene hadde fått noen spesifikke didaktiske rammer for samtalen. Eksempelvis kunne elevene fått utdelt rollekort eller ulike lesebestillinger.

Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- 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*(3-04), 280-298.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader : the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Aukrust, V. G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. In K. Klette & f. Universitetet i Oslo Pedagogisk (Eds.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Barnebokinstitutt, N. (2016). «Og det fins vel nye fiender?». Retrieved 13. des from <https://barnebokinstituttet.no/uncategorized/og-det-fins-vel-nye-fiender/>
- Barnes, D. R., & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Routledge & Kegan Paul.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker In A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Eds.), *Den andre leseopplæringa : utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Linking, i., & student, a. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet - samtale og læring In K. Kverndokken (Ed.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (pp. 89-101). Fagbokforl.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori* (Vol. 192). Fagbokforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. In R. J. Krumsvik & R. Säljö (Eds.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi*. Fagbokforl.

- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Tiden.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen In M. Fahlgren, B. Westin, K. Hallberg, V. Edström, M. Netterstad, R. Granlund-Lind, C. Sjöblad, E. M. Löfgren, M. Nikolajeva, & V. Vessberg (Eds.), *Barnlitteraturnummer*. Universitetet i Stockholm. Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør : verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). Lydopptak av litterære samtaler; litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer. In *Ny hverdag?* (pp. 213-238).
<https://doi.org/doi:10.18261/9788215031606-2019-11>
- Hennig, Å. (2020a). Litterær faglighet i en samtale om Roy Jacobsens novelle "Brønnen". *Learning Tech*, 130-153. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.114856>
- Hennig, Å. (2020b). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic journal of literacy research*, 6(3), 136-151. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Hennig, Å., & Eriksen, K. G. (2021). *Opplevelse og utforskning : litterære samtaler i praksis* (1. utgave. ed.). Gyldendal.
- Höglund, A. (2015). *Dette snakker man bare med kaniner om*. Magikon.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. In G. Kelstrup & M. Olsen (Eds.), *Værk og læser : en antologi om receptionsforskning* (pp. 102-133). Borgen.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 20 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed.). Fagbokforl.
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning In R. J. Krumsvik (Ed.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? In R. J. Krumsvik (Ed.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Retrieved from
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

- Kverndokken, K. (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforl.
- Kverndokken, K., & Bakke, J. O. (2018). «Det står jo ikke det som jeg ser» - om barns visuelle tekstkompetanse i møte med bildeboka. In K. Kverndokken & n. Landslaget for (Eds.), *101 litteraturredidaktiske grep : om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Matre, S. (2009a). Grupesamtaler In J. Smidt (Ed.), *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg. ed.). Universitetsforl.
- Matre, S. (2009b). Klassesamtale. In J. Smidt (Ed.), *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg. ed.). Universitetsforl.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds : how we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In D. Barnes, N. Mercer, & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school*. Sage publ.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach*. Routledge.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening : innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforl.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C., & Gundlach, R. (1997). *Opening dialogue : understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Ommundsen, Å. M. (2021). Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: explorative learning from picturebooks in the classroom. In Å. M. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer (Eds.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning* (pp. 99-121). Abingdon, Oxon: Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781003013952>
- Ommundsen, Å. M. (2022). Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere. In R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Eds.), (2. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen: skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren*, 53-67.

<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysvær.pdf>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (2 ed.). Cappelen Damm akademisk.

Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet:Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.1097>

Rødnes, K. A., & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur – Samtaler og tekst. *Nordic studies in education*, 29(2), 235-249.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2009-02-06>

Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg. ed.). Universitetsforl.

Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic journal of literacy research*, 4(1), 80-97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>

Sønneland, M. (2021). Elevene trekkes mot litteratur som forstyrrer og byr på motstand.

<http://www.periskop.no/elevne-trekkes-mot-litteratur-som-forstyrrer-og-byr-pa-motstand/>

Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om "Brønnen". *Acta didactica Norge*.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Gyldendal.

Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom.

Linguistics and education, 5(1), 1-37. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80001-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80001-4)

Aakeson, K. F., & Hole, S. (2021). *Ting som blir borte*. Cappelen Damm.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. In B. K. Nicolaysen & L. Aase (Eds.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykke fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra foresatte

Vedlegg 4: Spørreskjema

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

408896

Prosjekttittel

Masteroppgave lærerutdanningen 1.-7. trinn

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mette Moe , Mette.Moe@oslomet.no, tlf: 67237059

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tobias Thomassen, s325066@oslomet.no, tlf: 48292216

Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

Vurdering (1)

24.01.2022 - Vurdert

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 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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 viderebehandles 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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Vil du at barnet ditt skal delta i forskningsprosjektet

«Litterære samtaler i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om du vil at barnet ditt skal delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på deltakelse og engasjement i lærerstyrte og elevstyrte litterære samtaler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet er som nevnt å forske på deltakelse og engasjement i en lærerstyrt og elevstyrt litterære samtaler. Bakgrunnen for forskningen er min masteroppgave på grunnskolelærerutdanningen. Problemstillingen til prosjektet er: *På hvilken måte kan den litterære samtalsorganiseringsform ha noe å si for elevenes deltakelse og engasjement?* For å finne svar på denne problemstillingen vil jeg blant annet observere og skrive notater til en lærerstyrt litterær samtale om en skjønnlitterær bok. Videre vil en annen skjønnlitterær bok bli lest høyt for elevene før de går i grupper og diskuterer boken seg imellom. Denne samtalen vil bli tatt opp grunnet at forsker og lærer ikke er til stede. Til slutt skal elevene svare på to-tre spørsmål i et spørreskjema ved hjelp av avkrysning. Innsamlingen av data vil foregå over to dobbeltøkter i norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?

Hele klassen til barnet ditt får spørsmål om å delta i prosjektet. Jeg har tidligere vært i praksis i denne klassen, noe som er litt av bakgrunnen for valget av klasse.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

- Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at barnet ditt blir observert sammen med resten av deltakerne i en lærerstyrt litterær samtale.
- Barnet ditt vil delta i en samtale på 5-10 minutter i en gruppe med fire til fem andre deltakere som blir tatt opp.
- Barnet ditt vil fylle ut to spørreskjemaer ved hjelp av avkrysning. Spørreskjemaene inneholder to-tre spørsmål om hva barnet synes om boken, tanker om egen deltakelse og hvilken samtaleform de likte best.

Spørreskjemaene kan sendes til foresatte på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om barnet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis barnet ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Det vil ikke påvirke barnet sitt forhold til skolen/læreren.

Hvis barnet ditt ikke skal delta i prosjektet vil barnet ikke bli observert under den lærerstyrte litterære samtalen, ikke bli tatt ut til samtaler i elevstyrte grupper, og heller ikke svare på spørreskjemaene.

Barnet sitt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om barnet ditt

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

- *De som vil ha tilgang til dataen som samles inn er veileder og forsker.*
- *I notatene fra observasjonene av den lærerstyrte litterære samtalen vil det ikke bli brukt navn eller personlig karakteristika.*
- *Spørreskjemaene er anonyme og skal kun besvares gjennom to-tre kryss.*
- *Lydopptakene fra de elevstyrte samtalen vil bli tatt opp med en app som heter Nettskjema-diktafon. Denne appen gjør at opptakene umiddelbart blir kryptert på telefonen, og man kan aldri lytte til opptak i mobilappen. Lydopptakene blir sendt direkte til et skjema som kun forsker har tilgang til.*

Ingen av deltakerne i prosjektet vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysningene som vil bli publisert inneholder hvor mange som deltok i de ulike samtalen, hvordan engasjementet var hos elevene, og hvor mye et bokvalg kan ha å si for deltakelse og engasjement.

Hva skjer med opplysningene om ditt barn når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.05.2022. Ved prosjektslutt vil alle lydopptak og notater slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *OsloMet* 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* ved prosjektansvarlig Mette Moe: |

- Kontor: +47 67 23 70 59
 - E-post: Mette.Moe@oslomet.no
- Forsker og student Tobias Thomassen
- E-post: s325066@oslomet.no
 - Mobil: +47 48 29 22 16
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen
- Telefon
 - Mobil: +47 993 02 316
 - Kontor: +47 67 23 55 34
 - E-post: ingrid.jacobsen@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mette Moe
(Veileder)

Tobias Thomassen
(Student)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra foresatte

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Litterære samtaler i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- delta i en lærerstyrt samtale med klassen om en litterær bok som blir observert og notert til.
- delta i en elevstyrt litterær samtale i en gruppe som blir tatt opp.
- svare på to spørreskjemaer som er anonyme.

Jeg samtykker til at opplysninger om barnet mitt behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

(Deltakerens navn)

Vedlegg 4: Spørreskjema

Spørsmål om boken og samtalen

1. Hva synes du om boken? (sett kryss)

 Dårlig Ok Bra

2. Hvor mye deltok du selv i samtalen? (sett kryss)

 Lite Middels Mye

Spørsmål om boken og samtalen

1. Hva synes du om boken? (sett kryss)

 Dårlig Ok Bra

2. Hvor mye deltok du selv i samtalen? (sett kryss)

 Lite Middels Mye

3. Hvilken samtaleform likte du best? (sett kryss)

 Lærerstyrt samtale Begge like godt Samtale i grupper