

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Marthe Lønnum

Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk

En studie av 8. trinnselever som leser, skriver og samtaler om rap-låten «Styggen på ryggen»

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Trygve Kvithyld

Trondheim, mai 2017

Marthe Lønnum

Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk

En studie av 8. trinns elever som leser, skriver og samtaler om rap-låten
«Styggen på ryggen»

Discussing literature as disciplinary literacy in mother tongue education

A study of 8th grade students' reading, writing and discussions about the rap
song "Styggen på ryggen".

Masteroppgave, Norskdidaktikk
Trondheim, mai 2017

Veileder: Trygve Kvithyld
Biveileder: Even Igland Diesen

Institutt for lærerutdanning
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
NTNU

Marthe Lønnum

Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk

En studie av 8. trinnselever som leser, skriver og samtaler om rap-låten
«Styggen på ryggen»

Discussing literature as disciplinary literacy in mother tongue education

A study of 8th grade students' reading, writing and discussions about the rap song "Styggen på ryggen".

Masteroppgave, Norskdidaktikk
Trondheim, mai 2017

Veileder: Trygve Kvithyld
Biveileder: Even Igland Diesen

Institutt for lærerutdanning
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
NTNU

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan elever på 8. trinn leser rap-låten «Styggen på ryggen» av OnkIP & De Fjerne Slektningene, og hvordan de utvikler mening gjennom litterære gruppesamtaler. Forskningsdesignet i studien er kvalitativt, og undervisningsdesignet kombinerer individuelt skrevne inngangs- og utgangstekster, litterære gruppesamtaler og en oppsummerende helklassesamtale.

Prosjektets teoretiske rammeverk spenner over tre faglige fokus, og det bygger direkte på tre forskningsspørsmål som jeg stiller i studien. Det første forskningsspørsmålet «Hvilke forestillingsverdener beveger elevene seg mellom når de leser rap-låten?», er forankret i resepsjonsteori (Iser, 1981). Langers (1995, 2011) teori om forestillingsbygging er sentral i designet av undervisningsopplegget og i analysene av datamaterialet. Det andre spørsmålet «Hvordan forholder elevene seg til det lyriske jeget og til personifikasjonen av Styggen på ryggen i teksten?», handler om hvordan elevene forholder seg til jeget, og knyttes til emosjonell og affektiv narratologi (Nussbaum, 2016; Andersen, 2016). Det siste forskningsspørsmålet: «Hvilke tegn til kollektiv meningsskaping finner jeg?», bygger på et sosiokulturelt syn på læring som sier at vi lærer gjennom språklig interaksjon med andre (Vygotskij, 1986; Mercer, 2000).

Mye av forskningen på feltet litterære samtaler er gjennomført i videregående skole. Prosjektet mitt kan bidra med kunnskap om og i innsikt i hvordan elever tidlig i ungdomsskolen skriver og samtaler om en litterær tekst. Tekstvalget i studien kan kanskje ses som utradisjonelt, men det utvidede tekstbegrepet i læreplanen gir hjemmel for å arbeide med rap-låter i norskfaget, og slik kan dette prosjektet være med på å synliggjøre bredde i det norskfaglige tekstarbeidet.

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon.

(LK06)

Forord

Det hadde vært skikkelig stilig om dette forordet var skrevet som en rap. Da kunne jeg ha takket dyktige lærere og gode medstudenter gjennom to år på masterstudiet ved hjelp av rappens karakteristiske flerstavellesrim. Atle Skaftuns litteraturtimer sådde spiren til dette masterprosjektet og skulle derfor fått en god «flow» i sin linje.

I refrenget kunne jeg ha fremhevet heiagjengen på Skrivesenteret, som på ulike vis har støttet meg gjennom denne prosessen. Trude, Peter, Iris, Gustaf og Stine hadde fortjent en verselinje med allitterasjon for god tekstgjennomlesning underveis, mens linjen til Arne Johannes Aasen kunne fått litt ekstra trykk i «beaten» - som takk for at han har tilrettelagt for at jeg har kunnet kombinere masterstudiet og rådgiverjobben. Tittelen på rap-låten, Vibeke, den skulle vært viet deg! Takk for alt du har lært meg og for alle kloke innspill underveis.

Trygve, du hadde fortjent en helt egen bridge! Den skulle hatt gjentakelse som virkemiddel og inneholdt ord som faglig, raus og fin. Tusen takk for at du har hatt tro på meg og prosjektet mitt hele veien, og for at du har pushet meg til å gjøre ting jeg ikke visste at jeg kunne få til. Takk også til deg, Even, for ditt gode blikk mot slutten, og for å vise meg vei inn i rap-verdenen. Det har vært viktig for oppgaven.

Den siste strofen i rap-låten skulle vært viet familie og venner. Takk til dere som har tatt ansvar for å sosialisere meg litt innimellom, men som likevel har blitt satt på vent. Takk til Ottar for en siste gjennomlesning av oppgaven og til Steinar for å lære meg et og annet om rytme og musikk. Takk til aktive unger som har gjort at jeg innimellom skriveøktene har fått koblet av med håndballkamper og fotballkamper. Solveig og Matilde, nå skal jeg være litt «ordentlig» mamma for dere igjen! Takk, kjære Torbjørn, for at du har styrt all logistikk i heimen, slik at jeg har kunnet sjonglere jobb og studier etter beste evne, og for at du i samarbeid med Freja og Nidar Bergene har sørget for jevnt tilsig av sjokolade underveis i skriveprosessen.

Helt til sist; takk til lærer og elever i 8a som var informanter i prosjektet. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Sammendrag.....	I
Forord	III
Figuroversikt	V
Tabelloversikt.....	V
1. INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	2
1.2 Forskningsfeltet	4
1.3 Problemstilling	5
1.4 Oppgavens oppbygging	6
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	7
2.1 Hermeneutikk.....	7
2.2 Litterære samtaler som empatiøving	8
2.3 Resepsjonsteori.....	9
2.4 Læring som sosial praksis	14
2.5. Arbeid med litteratur - en norskfaglig literacy-praksis	19
2.6 Rap som norskfaglig sjanger.....	22
3. MITT MØTE MED «STYGGEN PÅ RYGGEN»	26
3.1 Rap møter rock	26
3.2 Å oppholde seg i emosjonelle rom.....	27
4. METODOLOGI.....	33
4.1 Forskningsdesignet	33
4.2 Forskeren som fortolker.....	34
4.3 Utvalg og rekruttering	35
4.4 Undervisningsdesignet.....	35
4.5 Undervisningssituasjonen	41
4.6 Datamaterialet	43
4.7 Dataanalysen	43
4.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	47
4.9 Forskningsetikk	47
5. ELEVENES MØTE MED «STYGGEN PÅ RYGGEN»	49
5.1 Kamilla, Nora og Petter – ei gruppe med ulik utgangsposisjon.....	49
5.1.1 «Kæm e egentlig Styggen på ryggen?»	51
5.1.2 «Ikke bli rik!».....	53
5.1.3 «Og plutselig knekker du koden og alt av tanker og svar kommer»	56
5.2 Kornelia, Marit og Henrik – ei gruppe med en mer lik utgangsposisjon.....	58
5.3 Helklassesamtalen	66
6. DRØFTING	70
6.1 Hvordan forholder elevene seg til det lyriske jeget og Styggen på ryggen i teksten?.....	70
6.2 Hvilke forestillingsverdener beveger elevene seg mellom når de leser rap-låten?.....	72
6.3 Tegn til kollektiv meningsskapning?.....	78
6.3.1 Gruppeprosesser	80
7. SAMMENFATTENDE DRØFTING OG KONKLUSJON.....	82
7.1 Sammenfatning av funn	82
7.2 Et kritisk blikk på eget prosjekt.....	83
7.3 Avslutning og didaktiske implikasjoner	85
LITTERATURLISTE.....	89
VEDLEGG.....	95

Figuroversikt

<i>Figur 1: Utklipp av inngangstekst</i>	37
<i>Figur 2: Utklipp av refleksjonstekst et halvt år senere</i>	38
<i>Figur 3: Støtteark</i>	39
<i>Figur 4: Støttespørsmål knyttet til Langers forestillingsverdener</i>	40
<i>Figur 5: Eksempel på transkripsjon.....</i>	44
<i>Figur 6: Opphold i forestillingsverdener.....</i>	77
<i>Figur 7: Samtalestrukturen.....</i>	79

Tabelloversikt

<i>Tabell 1: Forskningsspørsmålene forankret i teori</i>	18
<i>Tabell 2: Undervisningsdesignet</i>	37
<i>Tabell 3: Tidsbruk, gruppesamtalen</i>	42
<i>Tabell 4: Tekstdata</i>	43
<i>Tabell 5: Analysekategorier</i>	46
<i>Tabell 6: Eksempel på koding</i>	46

1. Innledning

Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det herre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder n min og sier at jeg kommer ingen vei her i live

Rap kan betegnes som samtidens lyrikk, og utdraget over er refrenget i den populære rap-låten «Styggen på ryggen» som ble utgitt av OnkLP & De Fjerne Slektingene i 2014. Låten ble raskt populær da den kom ut, og låtskriver Pål Tøien alias OnkLP har mottatt ulike priser og anerkjennelse fra fagmiljøer som jobber med psykisk helse. Et fellestrekk ved den anerkjennelsen låten har fått, er at den springer ut av en forståelse for at låten beskriver en sterk angstfølelse. Teksten kan oppleves som autentisk, og angsten er billedliggjort som *Styggen på ryggen* som setter seg fast og ikke gir slipp: «Er det rart jeg er redd? Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest».

I denne masteroppgaven presenterer jeg en kvalitativ studie der jeg undersøker hvordan elever på 8. trinn leser og forstår «Styggen på ryggen». Ved å bringe en populær samtidstekst inn i klasserommet fikk elevene mulighet til å lese og høre en tekst som jeg antok var kjent fra fritidskulturen, samtidig som låten kanskje kunne berøre dem på en eller annen måte. Jeg er ikke kjent med tidligere forskning på undervisningsopplegg knyttet til denne rap-låten.

Den primære læringsaktiviteten i opplegget er *litterære gruppesamtaler*, og studien kan bidra med kunnskap om hvordan elever snakker om tekster i denne typen opplegg. Litterære samtaler kan karakteriseres som en vanlig læringsaktivitet i norske klasserom, og de kan gjennomføres på ulike vis. Aase (2005) definerer litterære samtaler som «en kollektiv virksomhet som uttrykker leseerfaring» (s. 106). Store deler av forskningslitteraturen på litterære samtaler i klasserommet omhandler samtaler i hel klasse. Smidt (1989), Aase (2005) og Sommervold (2011) har alle forsket på den litterære helklassesamtalen, og et felles funn i disse studiene er at det ofte er læreren som er bærer av det autorative ordet i helklassesamtalen. Deres funn konkluderer med at den litterære samtalen i hel klasse ikke utnytter det dialogiske potensialet hos elevene, og disse funnene kan brukes som et argument for å undersøke potensialet i *elevstyrte samtalegrupper* der flere elever kommer til orde samtidig.

Foranledningen til denne masteroppgaven er et prosjekt jeg gjennomførte tidligere i masterløpet (Lønnum, 2017). I prosjektet analyserte jeg hvordan én av gruppene møtte teksten. Undervisningsdesignet inviterte elevene til å nærme seg teksten gjennom ulike læringsaktiviteter som litterære gruppesamtaler og individuelle refleksjonslogger. Elevene på fokusgruppa jeg studerte, skrev og samtalte om teksten ut i fra sine individuelle erfaringer, eller det Gadamer (2010) omtaler som *forståelseshorisont*. En av elevene skrev blant annet om egne utfordringer knyttet til angst. Elevene diskuterte også angsttematikken i den litterære gruppesamtalen. Den ene eleven tvilte på at personen i teksten kunne ha angst, noe han begrunnet med at «han har tross alt laget en musikkvideo og vært på TV». De andre to elevene argumenterte for at kjendistilværelsen nettopp kunne brukes til å fortelle om «at det er folk som har det» (Lønnum, 2017).

Undervisningsopplegget engasjerte elevene, og i denne masteroppgaven forsker jeg videre i større deler av det ubrukte materialet som ble samlet inn til prosjektet. Gjennom utforskningen av dette utvidede materialet har jeg fått innsikt i flere samtaler. Dette gir meg anledning til å utvikle bredere kunnskap om hvordan elever på 8. trinn leser den litterære teksten samt mulighet til å sammenlikne ulike grupperes lesninger innenfor den samme klassekonteksten. I tillegg har jeg foretatt en supplerende datainnsamling som består av refleksjonstekster skrevet av de samme elevene et halvt år etter at den første datainnsamlingen fant sted. I disse tekstene *rekontekstualiserer* elevene sitt møte med «Styggen på ryggen». Gourvenec (2016b) viser hvordan elever i VG3 rekontekstualiserer eller tar et tilbakeblikk på den litteraturfaglige praksisen de har møtt i løpet av det treårige videregående løpet.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Denne masteroppgaven har blitt til i en periode der litteraturdelen av norskfaget har vært gjenstand for debatt. Debatten oppstod i kjølvannet av utredningsarbeidet til Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8¹). Norskdidaktikere kritiserte Ludvigsen-rapportene for å ha en slagside mot norskfaget som ferdighetsfag, og de etterlyste en større vekting av og forståelse for kultur- og danningssiden i faget (se f.eks. Fodstad, 2015). Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* tar stilling til forslagene i

¹ Norges offentlige utredninger (NOU-er) er utredninger som publiseres av utvalg eller arbeidsgrupper nedsatt av regjeringen eller et departement. En utredning kan også komme i form av en rapport. NOU-er danner gjerne grunnlag for forslag som regjeringen sender over til Stortinget og er ofte sitert og gjengitt i stortingsmeldinger. Disse NOU-ene omhandler hvilke kompetanser elevene i fremtidens skole trenger.

NOU-ene (Meld. St. 28, (2015-2016)), og den innevarsler at litteraturen fortsatt skal ha en sentral plass i fremtidens norskfag. Det er også mitt utgangspunkt i dette prosjektet.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) beskriver hvilke litteraturfaglige kompetansemål elevene skal ha nådd når de går ut av ungdomsskolen. Etter 10. årstrinn skal elevene være i stand til å lese, tolke, samtale og skrive om litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dersom elevene skal lære å *tolke* og forstå rap-lyrikk og andre litterære tekster, må de kunne det som på hverdagspråket omtales som «å lese mellom linjene». Steffensen (2005) benevner denne lesemåten som å *lese med fordobling*. Det handler om å åpne opp og se at teksten kan bety noe utover det rent handlingsmessige som står *på* linjene (s. 10). Skillet mellom å lese *mellom* linjene og *på* linjene omtales ofte som skillet mellom *tema* og *motiv* i en litterær tekst.

Min erfaring som lærer på mellomtrinnet og ungdomstrinnet er at det kan være utfordrende for elever å lese den doble betydningen i skjønnlitterære tekster. Appleyard (1991) kan bidra til å kaste lys over denne erfaringen når han kategoriserer lesere i fem ulike leseroller² knyttet til alder og kognitiv utvikling. Ifølge hans beskrivelser kan elevene befinne seg mellom to lesefaser i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Appleyard hevder at det er først på *ungdomslesernivået* (lesere på ungdomstrinnet og i videregående skole) at elevene blir fullt i stand til å tolke og forstå tekstene de leser (Appleyard, 1991, s. 100).

Min interesse ligger i å studere elevens litterære tekstarbeid i denne overgangen, og jeg har utarbeidet et litteraturdidaktisk opplegg som søker å møte elevenes utviklingsnivå gjennom ulike tilnærminger og støttestillaser. Sentrale målsetninger i den generelle delen av læreplanen sier at «læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente» (Utdanningsdirektoratet, 2015). En slik tilnærming samsvarer også med begrepet *opplevd relevans* som kan brukes som ledd i å skape motivasjon for læringsarbeidet (Solheim, 2014, s. 87). En litteraturdidaktikk som tar vare på den enkelte elevens lystbetonte litterære opplevelse, er også noe Hennig (2010) argumenterer for. Han forfekter at læreren både må finne tekster som har potensial for å tale til unge lesere, og som hjelper elevene til å utvikle et stadig bedre verktøy for å se og forstå hvordan tekstens utsagn kommer til uttrykk (s. 21). Ifølge Hennig har popmusikk et særlig didaktisk potensial, og i gjeldende læreplan er det hjemmel for å inkludere poptekster i norskundervisningen. Elevene skal kunne forholde seg til et *bredt og sammensatt tekstbegrep* etter 10. årstrinn (LK06).

² De fem leserollene: 1) Early Childhood: The Reader as Player, 2) Later Childhood: The Reader as Hero and Heroine, 3) Adolescence: The Reader as Thinker, 4) College and Beyond: The Reader as Interpreter, 5) Adulthood: The Pragmatic Reader

Blikstad-Balas (2016) peker på utfordringen ved at tekster som bringes inn i klasserommet alltid vil oppfattes og leses som en *skoletekst*. Hun skriver at «for å lykkes med å trekke inn andre tekster i skolen, er det helt sentralt at tekstene blir brukt til faglige formål og innlemmes i en faglig, relevant sekundærdiskurs» (Blikstad-Balas, 2016, s. 105). Designet i mitt prosjekt støtter en slik norskfaglig tilnærming til den litterære samtidsteksten.

1.2 Forskningsfeltet

Studiene til Rødnes (2011) og Gourvennec (2016a) er relevante for mitt prosjekt da de også undersøker litterære gruppesamtaler. Rødnes forsker i sin studie på hvordan elevene tar i bruk og nyttiggjør seg pedagogiske tilrettelagte rammer når de skal tolke en litterær tekst. Hun fremhever en litteraturundervisning som vektlegger et metaspråk til å snakke om tekster. Rødnes skriver at dersom læreren stiller krav om at litterære samtaler skal være faglige, må slike samtaler gjøres til gjenstand for undervisning. Det å undervise i et litterært metaspråk innebærer blant annet å tydeliggjøre skillet mellom hverdagslige og spesialiserte språkpraksiser, eller det Gee (2012) definerer som primær- og sekundærdiskurs. Rødnes (2011, s. 351) hevder at litterære samtaler har en viktig funksjon som bro mellom primærdiskursens mer erfaringsnære, subjektive betraktninger og de mer analytiske, faglige sekundærdiskursene.

Gourvennec (2016a) undersøker i sin studie høytpresterende elever i videregående skoles utøvelse av faglighet i litterære samtaler. I motsetning til Rødnes, ligger Gourvennecs forskningsinteresse i en mer *åpen tilnærming* til den litterære teksten. Hun ber elevene om å utforske tekstens mulighetshorisonter, gjennom det åpne inngangsspørsmålet «hvem sier hva – og hvordan?»

Begge studiene omhandler elever i videregående skole, mens min forskningsinteresse ligger hos ungdomsskoleeleven. Hva som skjer i elevstyrte litterære gruppesamtaler i ungdomsskolen, og hvordan dette påvirker elevenes tekstforståelse, har i liten grad vært gjenstand for forskning i Norge. I artikkelen «Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis» skriver Gourvennec, Nielsen og Skaftun (2014) at «det er gode grunner til å løfte frem tekstsamtalen som arena for utøvelse av faglighet, også nedover i grunnskolen» (s. 43). Gourvennec et al. (2014) skisserer to holdepunkter for hva opplæringen gjennom ungdomsskolen kan strekke seg mot: 1) å få elevene til å utforske hva som faktisk står i teksten, og 2) bygge et tolkningsfellesskap som anerkjenner enkle, men sentrale kriterier for kvalitet knyttet til forståelse og tolkning. Jeg har tatt imot denne oppfordringen, og mitt

prosjekt kan bidra med innsikt i hvordan elever tidlig i ungdomsskolen utøver faglighet når de samtaler om en litterær tekst innenfor rammene av et litteraturdidaktisk design. En designstudie har som mål å undersøke potensialet som et design bidrar til (Zimmerman, Forlizzi & Evenson, 2007).

1.3 Problemstilling

Hensikten med dette masterprosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan elever leser og samtaler om den litterære teksten «Styggen på ryggen». Følgende problemstilling ligger til grunn for studien: «Hvordan leser elever på 8. trinn rap-låten «Styggen på ryggen» innenfor rammene av et spesifikt design, og hvordan utvikler elevene forståelse for teksten gjennom litterære gruppesamtaler?»

Når jeg er ute etter hvordan elevene *leser* teksten, mener jeg hvordan de fortolker og forstår teksten. Flere litteraturforskere, deriblant Langer (2005), Nussbaum (2016) og Andersen (2016), beskriver hvordan skjønnlitteraturen kan være betydningsfull for elevenes intellektuelle, sosiale og personlige utvikling, og hvordan de gjennom å lese litteratur både kan utvikle empati og evne til å sette seg inn andre menneskers sted. Langer peker på at vi bygger indre forestillingsverdener i møte med en litterær tekst, og gjennom de litterære gruppesamtalene får elevene mulighet til å språksette de indre forestillingsbildene sine og slik bidra til utvikling av egen og medelevers forståelse av teksten. Med den andre delen av problemstillingen, «hvordan utvikler elevene forståelse for teksten gjennom litterære gruppesamtaler?», forstår jeg hvordan elevene i interaksjon med hverandre utvikler forståelse for den litterære teksten, i tråd med det sosiokulturelle synet på læring (Vygotskij, 1986).

Jeg er interessert i flere forhold ved elevenes lesning av den litterære teksten, og følgende forskningsspørsmål er formulert for å besvare problemstillingen:

- 1) Hvordan forholder elevene seg til det lyriske jeget og personifikasjonen av Styggen på ryggen i teksten?
- 2) Hvilke forestillingsverdener beveger elevene seg mellom når de leser rap-låten?
- 3) Hvilke tegn til kollektiv meningsskapning finner jeg?

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven tar altså for seg elever på 8. trinn sitt møte med rap-låten «Styggen på ryggen». Oppgaven består av sju kapitler, der det første kapitlet er inneværende kapittel. I *kapittel to*, som er teorikapitlet, vil jeg gjøre rede for det teoretiske fundamentet som masteroppgaven hviler på. Forskningsspørsmålene i studien favner vidt, noe som medfører en bred teoretiske gjennomgang. I *kapittel tre* vil jeg presentere min lesning av rap-låten, for slik å synliggjøre hvilken forforståelse jeg har gått inn i prosjektet med. I *kapittel fire*, som er metodekapitlet, søker jeg å fremstille forskningsprosessen så transparent som mulig. Det innebærer at jeg grundig og etterprøvbart beskriver forskningsdesign, kontekst og datamateriale. *Kapittel fem* inneholder analyser av datamaterialet, og tar primært utgangspunkt i to utvalgte grupperes møte med rap-låten. I *kapittel seks* drøftes sentrale funn fra analysene i lys av de tre forskningsspørsmålene som er utledet av problemstillingen. *Kapittel sju* inneholder noen avsluttende betraktninger omkring prosjektet. Her vil jeg blant annet oppsummere funn og skissere noen implikasjoner for videre arbeid med litteratur.

2. Teoretiske perspektiver

Litterære gruppesamtaler er den primære læringsaktiviteten i denne studien, og mitt hovedanliggende er å studere hvordan elevene leser og samtaler om den litterære teksten. Jeg er interessert i å utforske hva som skjer når elevene setter ord på lesningen sin for de andre elevene på gruppa. For å undersøke dette henter jeg teori som belyser *samtalen* og teori som belyser *lesningen* av litteratur. Overordnet befinner dette prosjektet seg innenfor den etablerte hermeneutiske forskertradisjonen og det nyere, sosiokulturelle læringsperspektivet. Når elevene gjennom gruppesamtalen søker mening i den litterære teksten, er de i interaksjon med teksten, konteksten og hverandre. De gjør fortolkninger basert på fordommene de bringer med seg inn i interaksjonen, og de danner imaginære forestillinger i møte med teksten og gjennom samtalen med medelevene sine. Lesningen vil bestå av en vekselvirkning mellom teksten som helhet og tekstens mindre bestanddeler, og målet er at vekselvirkningen og interaksjonene gjør at den enkelte elev trenger dypere ned i teksten og utvikler sin forståelse for den. Det er teori som kan belyse disse fortolkende, kollektive samtaleprosessene som vil bli omtalt i dette kapitlet. Teorigjennomgangen tar ikke sikte på en fullstendig oversikt, men vil komme inn på sentrale teorier og teoretikere som kan bidra til å kaste lys over prosessene som foregår i litterære gruppesamtaler.

2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken er den klassiske disiplinen som tar for seg kunsten å forstå og fortolke tekster. Gjensidigheten mellom helhet og del er et vesentlig trekk ved den hermeneutiske metode. Dette hermeneutiske grunnprinsippet blir kalt den hermeneutiske sirkelen (Kjørup, 2008, s. 67). Schleiermacher regnes som grunnleggeren av den moderne hermeneutikken, og han så på fortolkning av tekst som en rekonstruksjon av forfatterens tanker (Kjørup, 2008, s. 63).

Den tyske filosofen Gadamer (2010), som er en av dem som har hatt størst betydning for hermeneutikkens påvirkning på litteraturvitenskapen, representerer et litt annet fortolkningssyn enn Schleiermacher. Gadamer skyver oppmerksomheten bort fra både leseren og forfatteren og over på teksten. Ifølge Gadamer er ikke å forstå en tekst å treng inn i et fremmed persons hode, men å tre inn i det meningsrommet som teksten tilbyr (Gadamer, 2010, s. 18). Gadamer er opptatt av det kommunikative ved teksten, og at det er leseren som fortolker teksten på bakgrunn av sine forkunnskaper og forventninger. Han kaller den

forforståelsen vi alltid møter teksten med, for *forståelseshorisont* (Kjørup, 2008, s. 76). Utgangspunktet for enhver forståelse dannes av det Gadamer benevner som fortolkerens samlede *fordommer* (Gadamer, 2010, s. 314). Fordommene er preget av fortolkerens individuelle, kulturelle og historiske livsverden, og de inkluderer holdninger, oppfatninger, erfaringer og kunnskaper. Summen av disse fordommene, bevisste og ubevisste, representerer leserens forståelseshorisont (Gadamer, 2004, s. 245). I en dialogisk interaksjon møter leserens forståelseshorisont tekstens horisont. Horisontene er preget av hver sin periode, det vil si at teksten er skrevet i fortiden, mens leseren møter teksten i en nåtid som er i ferd med og skapes, og det er disse periodene som nærmer seg hverandre i interaksjonen. Om leseren justerer sin horisont og trenger dypt inn i tekstens opprinnelige forståelseshorisont, vil det skje en *horisontsammensmelting*. Dersom leseren legger nye momenter til sin forståelseshorisont, har en *horisontutvidelse* funnet sted. I møtet med tekstens enkeltdeler oppstår delforståelser som påvirker leserens forståelse. Denne prosessen er hermeneutisk, og leserens forståelseshorisont vil endres kontinuerlig i leseprosessen (Gadamer, 2004, s. 302-306).

2.2 Litterære samtaler som empatiøving

I denne studien søker jeg å kartlegge elevenes forståelse gjennom skriftlige refleksjonstekster og muntlige gruppesamtaler. Mitt primære interessefelt er hvordan elevene fortolker og forstår rap-låten «Styggen på ryggen», i tråd med den hermeneutiske grunntanken som oppgaven bygger på. Med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet spør jeg hvordan elevene forholder seg til det lyriske jeget i teksten og til personifikasjonen Styggen på ryggen. Jeg ønsker å undersøke om elevene utvikler noen form for medlidelse eller empati med jeget.

Som jeg så vidt nevnte innledningsvis, hevder flere litteraturvitere at å lese litteratur er identitetsutviklende og en øvelse i empati (se for eksempel Andersen, 2016; Langer, 2005; Nussbaum, 1995; Skardhammer, 2005). En av elevene i studien skrev i refleksjonsteksten sin «at vi forstår andre og oss selv bedre» gjennom å arbeide med litteratur. Denne elevens forståelse bekrefter Hennig (2010), som skriver at «i første og siste instans handler litteraturen om oss selv» (s. 77).

Nussbaum (1995) beskriver hvordan vi gjennom å lese litteratur danner forestillinger som kan gi et vindu inn til andres perspektiv og forståelse. I et intervju i *Politiken* (2013) hevder hun at et demokrati er avhengig av borgere som evner å forestille seg hvordan andre har det, og hun peker på at litteraturen utvikler den etiske tenkningen vår som er viktig for den

offentlige samtalen (Politiken.dk, 2013). Nussbaum (1995) peker på at emosjoner ikke er følelser som veller opp i oss, men sosiale konstruksjoner. Disse sosiale konstruksjonene kan vi lære ved å lese, bruke og undersøke kulturfortellinger og derigjennom lære om emosjoner (Nussbaum, 1995). Sagalitteraturen i Norge er et eksempel på slike kulturfortellinger.

Andersen (2016), som er inspirert av Nussbaum, har også vært opptatt av det emosjonelle perspektivet når han skriver om litteratur. Hans interessefelt har blant annet dreid seg om *emosjonelle rom* i litteraturen. Andersen skriver at det romlige aspektet spiller en særlig rolle i det han kaller den affektive narratologien. Han argumenterer for at rommene som de litterære karakterene rører seg i, er emosjonelt kodet. Eksempel på slike rom kan være byrommene til jeg-personen i *Sult* (Andersen, 2016, s. 52). Jeg kommer tilbake til de emosjonelt kodede rommene i mitt møte med «Styggen på ryggen» i kapittel 3.

Skardhammer (2005) hevder at litteraturen gir oss en enestående innsikt i hva det vil si å være *den andre*, og hun tar til orde for at litteraturundervisning kan spille en viktig rolle i dette perspektivet. Hun argumenterer for at empati er nært beslektet med det å samtale. Vi ser og lytter – i interaksjon med «den andre» – med tekstens stemme (s. 43). Lesning av litteratur blir slik en dialog med teksten, og det er en slik leserorienterte litteraturtilnærmingen neste delkapittel skal handle om.

2.3 Resepsjonsteori

På 1960-og 1970-tallet vokste de leserorienterte litteraturteoriene frem som en reaksjon på den historisk-biografiske perioden, der en så på verket som objektivt (se f.eks. Kittang, Linneberg, Melberg & Skei, 1993). Resepsjonsteoriene, som gjerne omtales som moderne litteraturteori, har sine vitenskapelige røtter i hermeneutikken og representerte en gjennomgripende endring i moderne litteraturvitenskap (Kittang et al., 1993, s. 51). Teoriene utviklet seg i forskjellige retninger og vektla blant annet leserens rolle noe ulikt. Et grunnleggende spørsmål var hvor mye av tekstmeningen som bestemmes av teksten, og hvor mye som bestemmes av leserbidraget. De ulike retningene hadde likevel til felles at de la vekt på leserens eller leseprosessens betydning for etableringen av det litterære verkets mening (Claudi, 2013, s. 111). Den leserorienterte litteraturvitenskapen kan grovt sorteres i to retninger: *Den tysksentrerte resepsjonsetikken* og *den amerikanske reader-response-teorien*. For den førstnevnte retningen er Jauss og Iser sentrale navn, mens Culler og Fish er sentrale navn innen reader-response-retningen.

I det videre gjør jeg kort rede for sentrale begreper hos Iser, før jeg presenterer hvordan noen resepsjonsdidaktikere har benyttet det resepsjonsteoretiske tankegodset i sine beskrivelser av hvordan elever skaper mening i møte med litterære tekster.

2.3.1 Å fylle tomme rom i teksten

Iser (1996) peker på at den litterære teksten er et produkt av interaksjonen mellom tekst og leser, og han er opptatt av hva som skjer med leseren under lesningen. Hos Iser blir lesningens gang gjennom teksten beskrevet som et «vandrende blikkpunkt», der vi må syntetisere leseinntrykkene etter hvert som de forekommer. Iser er særlig kjent for begrepene *tomrom*, *konkretisering*, *tekstens appellstruktur* og *den implisitte leser*.

Iser viderefører polske Ingardens (1973) premiss om at den litterære teksten aldri kan være uttømmende i beskrivelsene av personer, omgivelser og handling, og dermed består av *ubestemtheter*. Iser (1996) adopterer og utvider Ingardens forståelse av ubestemtheter til å gjelde alle sider som ikke er angitt i verket. Iser kaller dette for *tomrom* eller *tomme plasser* i teksten, og disse kan forstås som hull i tekstens sammenheng. Det blir opp til leseren å fylle tomrommene og å skape sammenheng i teksten, eller vi kan si at leseren inviteres til å være medforfatter av verket (Iser, 1996, s. 112). Tekstens mening finnes med andre ord ikke i selve teksten, men i selve lesningen; i interaksjonen mellom tekst og leser.

Iser låner også begrepet *konkretisering* av Ingarden. I konkretisering legger Iser at leseren virkeliggjør det meningspotensialet som ligger innskrevet i teksten, ved å fylle tomrom og binde sammen elementene eller *appellstrukturen* i teksten (Iser, 1996, s. 112). Iser konstruerer begrepet *implisitt leser* som søker å forklare hvordan denne konkretiseringen av mening foregår: «The implied reader as a concept has his roots firmly planted in the structure of the text; he is a construct and in no way to be identified with any real reader» (Iser, 1978, s. 34). Den implisitte leser er med andre ord ikke en reell leser, men betegner en bestemt struktur i den litterære teksten (Claudi, 2013, s. 117).

Når teksten har en struktur med tomme plasser, gir teksten altså leserne sine et tilbud om å medvirke. I denne aktive medskapingen kan leseren søke å fylle tomrommene i teksten gjennom aktivt å danne seg indre forestillingsbilder som ikke står direkte uttrykt i teksten. Iser er opptatt av at det skjer noe ved annengangs lesning av teksten: «Den viden som nu gennemsyrer teksten, skaber en forventning om kombinationsmuligheder, som det ofte ved første gennemlæsning var umuligt at få øje på» (Iser, 1996, s. 111). Han hevder med andre ord at gjentatte tekstlesninger legger til rette for en dypere forståelse av teksten.

2.3.2 Leseprosessen - en interaksjon mellom leseren og teksten

De fleste av dagens litteraturforskere og litteraturdidaktikere bygger på resepsjonsteori og beskriver leseprosessen som en interaksjon mellom leseren og teksten. Å lese skjønnlitteratur kan betegnes som en norskfaglig lese måte. Sentrale litteraturforskere, forankret i den leserorienterte litteraturteorien, har med noe forskjellig begrepsapparat satt ord på den doble lese måten som kreves for å «lese mellom linjene» på en skjønnlitterær tekst. Eksempelvis skiller Steffensen (2005) mellom *fiktiv* og *faktiv* lesing, der han bruker begrepet *å lese med fordobling* når han omtaler den fiktive lese måten. Vi benytter en faktiv lese måte når vi skal søke etter informasjon i en tekst (Steffensen 2005, s. 137 f.). Steffensen forstår litterær kompetanse som de to delkompetansene, narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse. Den narrative kompetansen handler om evnen til å følge plottet i en fortelling, mens fiksjonskompetansen handler om å «lese med fordobling», gjennom å se at teksten kan bety noe utover det rent handlingsmessige. Den fiktive lese måten fordrer at leseren er i stand til å fylle de «tomme rommene» i teksten gjennom å skape forestillingsbilder. Dette er i tråd med Isers forståelse av at tomme rom i teksten må fylles for at den narrative teksten skal gi mening.

Vi finner parallelle benevnelser for ulike måter å lese litteratur på hos andre sentrale litteraturteoretikere. Rosenblatt (1995) skriver om *effferent* og *estetisk* lesing, der den effferente lesingen er en leseaktivitet vi benytter når vi skal lete etter spesifikke opplysninger i en tekst, mens den estetiske lesingen kjennetegnes av opplevelsen, følelser og reaksjoner som oppstår i leseren i møte med den litterære teksten. De fleste leseprosesser kombinerer disse lese måtene. Rosenblatt (1995) omtaler leseprosessen som en *transaksjon* mellom leseren og teksten, og hun forklarer at hver transaksjon er «a particular event involving a particular reader and a particular text recursively influencing each other under particular circumstances» (s. 292). Hun understreker at lesing må ses som en dynamisk prosess, der leser og tekst påvirker hverandre gjensidig i hver enkelt leseprosess. Ifølge Rosenblatt har den effferente lesingen gjerne dominert i skolen gjennom typiske spørsmål/svar-oppgaver. Hun argumenterer for at vi i større grad må legge til rette for estetiske leseopplevelser i klasserommet, slik at elevene får anledning til å erfare at tekster kan gi litterære opplevelser.

2.3.3 Å bygge forestillingsverdener

Langer (2005) viderefører Rosenblatts efferente og estetiske lesetilnærminger, med det hun omtaler som *diskursiv* og *litterær* lese måte. Den diskursive tenkemåten er logisk og knyttet til fornuften, mens den litterære tenkemåten kaller hun å «utforske horisonter av muligheter». Den litterære tenkemåten åpner opp for leserens individuelle opplevelser og fantasi, og den søker stadig nye horisonter. Langer vektlegger særlig fantasiens betydning i jakten på mening i en tekst (Langer, 1995, s. 24f.).

I likhet med Nussbaum (2016), hevder også Langer (2005) at litteratur kan spille en viktig rolle i elevers kognitive, kritiske og menneskelige utvikling. Langer beskriver et sjuårig forskningsprosjekt der hun studerer hvordan elever benytter litterær fantasi til å utforske muligheter, løse problemer og å forstå andre. Hun er opptatt av at vi bygger forestillingsverdener i møte med litteraturen. Slik definerer hun *envisionment building* eller bygging av forestillingsverdener:

Envisionment are text-worlds in the mind, and they differ from individual to individual. They are a function and one's personal and cultural experiences, one's relationship to the current experience, what one knows, how one feels, and what one is after. Envisionments are dynamic sets of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience when one gains, expresses, and shares thoughts and understandings. (Langer, 1995, s. 3.)

En forestilling er øyeblikksbilder som vi tegner i sinnet. En forestillingsverden omfatter hva en person tenker, føler og aner, iblant bevisst, ofte ubevisst, mens han eller hun bygger opp sin forståelse av den litterære teksten. Vi bygger disse forestillingsbildene kontinuerlig. Vi tolker litteratur på bakgrunn av forståelseshorisonten vår, og en leser vil oppleve mange forandringer i forestillingsverdenen når han eller hun interagerer med en tekst, slik Gadamer (2010) også beskriver at forståelseshorisonten vår kan utvides.

Langers teori om forestillingsbygging forteller oss noe om hvordan vi leser og tolker litteratur, og noe om hvordan vi kan posisjonere oss som litterære lesere *på vei inn i teksten, gjennom tekstlesingen, på vei ut av teksten og ved å objektivere leseopplevelsen* (Langer, 2011, s. 22f.). I løpet av tekstlesningen beveger vi oss gjerne gjennom flere faser av forestillingsverdener. Vi går inn og ut av teksten, og vi beveger oss mellom delene og helheten. Denne prosessen kan omtales som hermeneutisk, og elevenes forståelseshorisont vil endres kontinuerlig gjennom denne leseprosessen (jf. Gadamer, 2010). Langers modell har også en femte fase, som dreier seg om evnen til å overføre forestillinger fra en kontekst til en annen. Elevene i min studie beveger seg inn i den femte fasen gjennom å skrive utgangstekster. I utgangstekstene reflekterer elevene over den litterære teksten og ser på egen

læring i et metaperspektiv, og slik kan de overføre kunnskap fra en norskfaglig kontekst til en annen.

Ettersom jeg ønsker å undersøke om elevene beveger seg mellom ulike forestillingsverdener i møtet med rap-låten, finner jeg det naturlig å gi en kortfattet presentasjon av hva jeg forstår at Langer legger i de fire fasene av forestillingsverdener (Langer, 2005, s. 31-36).

I den første fasen forsøker vi å skape en forestilling om hva teksten skal handle om. Langer sammenlikner dette med når vi i virkeligheten danner oss forestillinger omkring et nytt bekjentskap. I denne fasen begynner vi som regel å utvikle forestillinger basert på vår kunnskap og erfaring, tekstens ytre struktur og andre tilgjengelige ledetråder. Langer gjør oppmerksom på at å være utenfor, på vei inn i en forestillingsverden, ikke bare er noe vi gjør på starten av en tekstlesing. Dersom vi «mister tråden» underveis i lesningen, må vi søke etter startpunktet og rekonstruere forestillingsverdenen på et vis som minner så mye som mulig om den tidligere versjonen.

I den andre fasen er vi fordypet i våre tekstverdener. Vi bruker nyervervet informasjon og kobler den sammen med det vi vet fra før. Vi stiller oss spørsmål omkring motiv, følelser, årsaker og relasjoner. I denne fasen anvender vi all vår kunnskap om teksten, oss selv, livet og verden for å utforme og koble sammen våre tanker, korrigere oppfatninger og gjøre bildet av hva vi tror teksten handler om fylldigere.

Den tredje fasen skiller seg vesentlig fra de andre. I de andre fasene anvender vi vår kunnskap og erfaring for å skape orden i de tekstverdener som vi utvikler – de fasene har som hovedsakelig formål å bygge forestillingsverdener. I tredje fase er det stikk motsatt. Her anvender vi våre utviklende oppfatninger, våre tekstverdener, for å øke vår egen kunnskap og erfaring. Det er som om tankene våre får oss til å bytte fokus, fra utvikling av tekstverdener til hva disse ideene betyr for våre egne liv. Denne tredje fasen, der man trer ut av forestillingsverdenen og lar den påvirke eget liv, anvendes ikke like ofte som de øvrige fasene. Det beror delvis på at ikke alle tekster berører våre egne liv på en måte som gjør at vi kan reflektere over og lære fra dem, og delvis på at det iblant kreves ytterligere litterære erfaringer før en tekst påvirker oss. Langer hevder at denne fasen kan oppleves så kraftfull og gjennomgripende for oss, at det kan være en grunnleggende årsak til at vi leser og studerer litteratur, og derigjennom får hjelp til å ordne opp våre liv.

I den fjerde fasen distanserer vi oss fra forestillingsverdenen vi har skapt og reflekterer over den. Det er nå vi objektiverer vår forståelse, vår leseopplevelse og selve teksten. Vi begrunner, analyserer, dømmer og kobler til andre verk og opplevelser. Det er i denne fasen vi

kan fokusere på forfatterens håndverk, på tekstens struktur og på litterære element. I denne fasen blir vi kritisk bevisst på spenningen mellom forfatterens verden og vår egen. Dette er en fase som handler om å se teksten og betydningen på avstand, det tillater gjerne et mer analytisk blikk.

Langers teori om at vi bygger forestillinger i faser, ble opprinnelig utarbeidet med tanke på hvordan læreren kan lede litterære samtaler i klassen (Langer, 1995, s. 36). I metodekapitlet viser jeg til en modell som anskueliggjør hvordan læreren også kan utarbeide støttespørsmål knyttet til de ulike forestillingsverdener (se figur 4 i metodekapitlet; samt Håland og Hoel, 2016). Langer skjeler til Vygotskijs teori (1978) om utveksling mellom hverdagspråk og vitenskapelig språk, der læreren gjennom å stille spørsmål til elevene underveis i den litterære samtalen vil hjelpe elevene til å reformulere sin egen forståelse av teksten (Aase, 2005, s. 108). Mens Langer har mest erfaring fra helklassesamtaler, er mitt undervisningsopplegg designet for gruppesamtaler. Det betyr at elevene ikke får direkte støtte fra læreren, men at de utarbeidede *spørsmålene* vil kunne fungere som hjelp i denne utvekslingen mellom hverdagspråk og vitenskapelig språk.

2.4 Læring som sosial praksis

Det sosiokulturelle perspektivet befinner seg innunder det konstruktivistiske læringsparadigmet og har røtter tilbake til de amerikanske utdanningsfilosofene Dewey og Mead på den ene siden og russiske Vygotskij og Bakhtin på den andre. I denne oppgaven omtales først og fremst tankegodset til de russiske teoretikerne Vygotskij og Bakhtin.

Teoriene til Vygotskij (1986) springer ut av en rekke eksperimentstudier som han foretok på 1930-tallet. Funnene hans er fremstilt i flere verk, og arbeidet hans har inspirert en rekke teoretikere og didaktikere som har vært viktige for denne studien, blant annet Gee, Säljö, Dysthe og Mercer, som jeg vil komme tilbake til senere i teorigjennomgangen. Vygotskijs språk- og læringsteorier er særlig relevante for mitt prosjekt.

I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring gjennom bruk av språk og deltakelse i sosiale, *situerte praksiser*. Det vil si at menneskets kunnskaper og ferdigheter, måter å tenke og handle på, er avhengig av miljø og situasjoner. Det grunnleggende sosiokulturelle prinsippet er at kunnskap først eksisterer som en felles besittelse *mellom mennesker i interaksjon*, og at individene deretter overtar deler av disse kunnskapene, og kan bruke dem i sin egen virksomhet og sin egen tenkning (Säljö, 2001, s. 46). Dysthe, Bernhardt og Esbjørn (2012) skriver at Vygotskijs teori om at alle høyere mentale funksjoner, for eksempel tale,

oppstår først i sosial samhandling og senere blir internalisert, var et radikalt brudd med tidligere teorier (2012, s. 49 ff). Et slikt syn medfører at menneskets tenkning ikke kan studeres alene, men må forstås i forhold til den sosiale virksomhet den er en del av (Säljö, 2001). Vygotskij utviklet en teori der kunnskapsprosesser ses som en *mediering*. Begrepet mediere viser til at vi fortolker verden gjennom redskap som er forankret i forskjellige sosiale praksiser, som for eksempel språk.

Ifølge Vygotskij har språket to hovedfunksjoner: 1) som et kommunikativt eller kulturelt verktøy som vi bruker for å dele og for å utvikle felles kunnskap (*ytre språk*), og 2) som et psykologisk verktøy for organisering av våre individuelle tanker, for resonnering, planlegging og gjennomgang av handlinger (*indre språk*). Det indre og det ytre språket er ikke likt bygd opp ifølge Vygotskij. Vi tenker i *tankeakter* (det indre språket) og uttrykker oss språklig ved hjelp av enkeltord. Å språkliggjøre tanken er en komplisert prosess, der vi må gjøre om en helhetlig tankeakt til oppdelte språklige bestanddeler (Vygotskij, 1999, s. 466). Språket blir altså bindeleddet mellom ytre og indre tale. Slik jeg forstår Vygotskij vil elevene danne seg forestillingsbilder eller tankeakter i sinnet i interaksjonen med medelevene og den litterære teksten. Når eleven språksetter tankeaktene sine, operasjonaliseres de ned i språklige bestanddeler i form av ord.

Et annet sentralt begrep hos Vygotskij er *zone of proximale development* eller *den nærmeste utviklingszone* (Vygotskij, 1978, s. 86). Vygotskij beskriver dette som distansen mellom det eleven kan få til ved selvstendig problemløsning, og det eleven kan få til i samarbeid med og med veiledning fra mer kompetente andre. Utviklingssonen innebærer kunnskap og ferdigheter som ligger innenfor elevens rekkevidde, men som han eller hun ikke behersker nok til å mestre på egenhånd. Kompetanse utvikles ved at en lærer eller en medelev bygger på den kompetansen eleven har, og gir den hjelpen og veiledningen eleven trenger. Slik bygges det en bro mellom det eleven faktisk kan og det han/hun kan klare med hjelp (Säljö, 2001).

2.4.1 Det dialogiske klasserommet

Bakhtins (1984, s. 12) tanker om *dialog som det grunnleggende relasjonelle prinsippet*, er i forlengelsen av det sosiokulturelle læringssynet et sentralt teoretiske utgangspunkt for denne oppgaven. Vygotskij og Bakhtin levde på samme tid, og de deler syn på betydningen av sosial interaksjon. Bakhtins spesielle bidrag er hans tenkning omkring dialogen som selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse. All form for kommunikasjon og språkbruk

blir med dette dialogisk i seg selv.

Bakhtin (2005, s. 3) beskriver hvordan kommunikasjon foregår i ulike *talesjangre*, alt fra primære og enkle talesjangre til mer komplekse og sekundære talesjangre. Dialogen og talesjangrene består av ytringer, og disse ytringene er bundet sammen i en svært komplekst organisert *ytringskjede* (s. 11). I kommunikasjonsprosessen er deltakerne både ytrende og lyttende. Meningsinnholdet blir skapt i det dialogiske samspillet og oppstår i interaksjonen mellom samtalepartnerne. Forståelse og respons er derfor dialektisk knyttet til hverandre, og det ene er umulig uten det andre (Bakhtin, 1981, s. 282).

Bakhtin benytter begrepet «stemme», og når ulike stemmer ytrer seg, er det alltid ut fra både sosiokulturelle og personlige erfaringer (Dysthe et al., 2012, s. 59). I en undervisningskontekst er en gruppe eller en klasse alltid potensielt *flerstemmig* fordi den består av elever med ulik forståelseshorisont. I tillegg bringes ulike stemmer inn i klasserommet via ulike tekster i ulike sjangre, som kommer fra ulike kulturer og tider. «Styggen på ryggen» blir en ytring som elevene må forholde seg til og som de må svare på med sine ytringer.

I mitt prosjekt ønsker jeg nettopp å undersøke hvorvidt den litterære samtalen som talesjanger realiserer det dialogiske potensialet i undervisningssituasjonen. Det er også interessant å observere hvordan flerstemmigheten og det dialogiske samspillet mellom elevene utvikler seg; hvordan de ytrer seg og hvordan de lytter til hverandres innspill i samtalen. I den litterære samtalen om rap-låten vil elevene være i dialog med andre sine stemmer – her og nå i klasserommet, men også med fortidige og fremtidige stemmer. Elevene er i dialog med stemmer fra fortiden gjennom det de tidligere har hørt om, og det de har erfart. Eksemplifisert gjennom «Styggen på ryggen» kan det være kunnskap de har om det å føle seg utenfor eller det å ha psykiske utfordringer, kunnskap om rap-artistens karriere og livsførsel, eller kunnskap de har med seg fra tidligere lesninger av skjønnlitterære tekster. Dialogen med fremtidige stemmer kan for eksempel komme til uttrykk ved at elevene spør medelever eller læreren om noe, eller at elever benytter en av medelevenes innspill i refleksjonsteksten, eller presenterer innspillet til en medelev i den oppsummerende helklassesamtalen. Slik får elevene svar på ytringene sine og dialogen gir gjenklang både i fortid, nåtid og fremtid, og læring skjer gjennom en appropriering av stemmer (se også Smidt, 2004).

Bakhtins dialogisme har inspirert skoleforskere til å forske på dialogen i klasserommet og pedagoger til å drive dialogbasert undervisning (Dysthe et al., 2012, s. 66). Dysthe et al. (2012), skiller mellom de som primært har et *ontologisk* søkelys på dialog, der dialogen blir sett på som undervisningens mål, og de som har et *epistemologisk* søkelys med fokus på at

viten og mening skapes gjennom dialog (Dysthe et al., 2012, s. 67).

Vi gjenfinder begge disse aksentueringene i LK06. Hvis man foretar en rask gjennomgang av læreplanene fra Normalplanen av 1939 og fram til Kunnskapsløftet i 2006, kan man se hvordan *det muntlige* har endret seg fra å være stiliserte taleøvinger og korrekt artikulasjon, til å bli et mer sammensatt begrep der elevene både skal lytte, samtale, tale og gi andre respons. Med innføringen av muntlighet som en av fem grunnleggende ferdigheter i LK06, ble alle lærere posisjonert som «muntliglærere», selv om norskfaget fikk et særlig ansvar for å utvikle elevene sine evner til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner. Det ligger altså i norsklæreren sitt mandat å drive systematisk trening på muntlige ferdigheter.

Med vektleggingen på muntlige ferdigheter i LK06 kan det oppfattes som et paradoks at mange klasseromsstudier avslører at IRE-mønsteret; *Initiativ-Response-Evaluation* er det mest brukte samtalemønsteret i klasserom (se f.eks. Nystrand, 1997; Blikstad-Balas, 2016). Slike IRE-samtaler kan bestå av et lukket samtalemønster med intenderte svar, og dersom klasseromsdialogen er preget av en helklassesamtale med et lukket samtalemønster, der læreren gjerne har ordet mest, vil elevene få mindre av både den ontologiske og epistemologiske muntlige treningen. Gruppesamtaler der flere elever snakker samtidig kan derfor være et godt alternativ eller supplement til den lærerstyrte helklassesamtalen.

2.4.2 Talk Lessons

Mercer (2000) er i sine studier opptatt av dialogen. Hans forskningsinteresse retter seg særlig mot hvordan vi kan bruke språket til å *tenke sammen*, noe han omtaler som *interthinking* (s.1). Mercer hevder at dialog er å tenke sammen, og han har forsket på hverdagssamtaler, så vel som mer skolerettede samtaler. Den kollektive tenkingen skjer mellom barn og voksne, men han peker også på at «children also learn the skills of thinking collectively by acting and talking with each other» (Mercer, s. 2000, 142). Han har blant annet foretatt instrumentelle intervensjoner rettet mot samtaler i klasserommet, og han har utviklet et *Talk Lessons*-program (s. 165). Det er kort fortalt et program der elevene får muligheter for å lære ferdighetene som trengs for å samtale og for å tenke kollektivt. En Talk Lesson-økt veksler mellom lærerledede aktiviteter og gruppeaktiviteter uten lærer, slik mitt design også legger opp til. Lærerens rolle som tilrettelegger og som modell er fremhevet i Talk Lesson-programmet, mens i mitt prosjekt er det primært støttespørsmål som fyller denne rollen. Gjennom programmet lærer elevene hva som kjennetegner ulike samtaler.

Mercer kategoriserer samtaler i de tre samtaletypene *disputtpregede samtaler*, *kumulative samtaler* og *eksplorerende samtaler*. Innenfor Talk Lessons-programmet lærer elevene hva som kjennetegner de ulike samtalerne, fortrinnsvis de gode, eksplorerende samtalerne. Ett av forskningsspørsmålene mine vedrører elevenes kollektive meningsskapning i den litterære samtalen, og Mercers samtalekategori, eksplorerende samtale, danner utgangspunkt for analysekategorier som skal hjelpe meg å avdekke de eksplorerende samtalesekvensene mellom elevene (se metodekapitlet).

Litterære samtaler er, som tidligere nevnt, den primære samtaleaktiviteten i mitt prosjekt. Samtalerne er iscenesatt i det Aase (2005) kaller en institusjonsbundet kommunikasjonssituasjon (s. 106), ofte i skolekonteksten. Ved å språkliggjøre egen forståelse av teksten kan vi utvikle tekstforståelsen, samtidig som denne blir utfordret i møte med de andres ulike tolkninger. Det å møte andres tolkninger, gir ifølge Aase, grunnlag for forhandling som kan ende opp i en ny forståelse og nye tanker om teksten. Det er denne nye forståelsen som Gadamer karakteriserer som en horisontutvidelse. Forut for slike forflytninger, som på mange måter skaper forutsetninger for læring og meningsdanning, kan det oppstå det som den kognitive teoretikeren Piaget omtaler som *kognitive konflikter* (se Mercer, 2000, s. 136). Mercer eksemplifiserer blant annet kognitive konflikter gjennom hverdagssamtalen «Bats in the roof». I samtalen oppstår det Mercer karakteriserer som en kognitiv konflikt hos datteren hans på 2 år. Hun har en forestilling om at flaggermus sover *on the roof*, mens faren sier at flaggermusen sover *in the roof*. Når faren utdyper forklaringen sin på hvordan flaggermusen kan komme *inn* i taket, gir det mening for datteren (Mercer, 2000, s. 135). Vi kan si at det har skjedd en horisontutvidelse.

I denne teoretiske redegjørelsen har jeg forsøkt å synliggjøre hvordan den leserorienterte retningen springer ut av resepsjonsteoriene, som igjen springer ut av hermeneutikken. I tabell 1 anskueliggjøres hvordan de tre forskningsspørsmålene i prosjektet er fundert i den presenterte teorien.

Forskningsspørsmål	Teoretisk forankring
«Hvordan forholder elevene seg til det lyriske jeget og personifikasjonen av Styggen på ryggen i teksten?»	Hermeneutikken/ Fortolkning - Empati med jeget (Gadamer, 2010; Nussbaum, 2016; Andersen, 2016)
«Hvilke forestillingsverdener beveger elevene seg mellom når de leser rap-låten?»	Resepsjonsteori/ Leserorienterte teorier (Iser, 1981; Rosenblatt, 1995; Langer, 2005, 2011)
«Hvilke tegn til kollektiv meningsskapning finner jeg?»	Sosiokulturell læringsteori/samtaleteori (Vygotskij, 1986; Bakhtin, 2005; Mercer, 2000)

Tabell 1: Forskningsspørsmålene forankret i teori.

I siste del av teorikapitlet vil jeg beskrive hvordan arbeid med litteratur kan beskrives som en norskfaglig literacy-praksis, og til sist i kapitlet vil jeg presentere hva som kjennetegner rap som en norskfaglig sjanger.

2.5. Arbeid med litteratur - en norskfaglig literacy-praksis

Å arbeide med litteratur kan betegnes som en norskfaglig literacy-praksis. Det engelske begrepet *literacy* springer ut av den sosiokulturelle tenkningen. Begrepet er forsøkt oversatt til litterasitet, tekstkompetanse eller tilgangskompetanse, men forskere har ikke kommet frem til et omforent begrep, og det kan se ut som de fleste nå forholder seg til termen literacy også på norsk. UNESCOs literacydefinisjon lyder slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society. (UNESCO, 2004)

Literacy favner altså bredere enn det å kunne lese og skrive. Det handler også om evnen til å tolke og forstå, og selv kunne ta i bruk og produsere tekster i ulike kontekster. Kort sagt, vi uttrykker og anvender kunnskap gjennom språk, noe som samsvarer med den sosiokulturelle forståelsen av læring, og vi tolker for å forstå, noe som kan knyttes tilbake til den filosofiske hermeneutikken.

Kunnskapsløftet blir beskrevet som en *literacy*-reform (Berge, 2005, s. 163) som støtter seg på et funksjonelt literacy-begrep. Hovedideen er at individer skal oppøve lese- og skriveferdigheter slik at de blir rustet til å delta i fremtidig skole, jobb og samfunnsliv. Kompetansemålene i læreplanen kombinerer ferdighetsmål med kunnskapsmål. Likevel reises ofte dikotomien mellom kunnskap og danning på den ene siden og ferdighet og redskap på den andre, i den pågående debatten om hva norskfaget er og bør være.

Smidt (2009) argumenterer for at det er plass til å vektlegge både den kommunikative dimensjonen og de kulturelle, dannende og identitetsutviklende sidene ved norskfaget (s. 16). En forståelse av norskfaget som både et dannelses- og redskapsfag er i tråd med literacy-intensjonen i Kunnskapsløftet. Det samsvarer også med designet i dette masterprosjektet, der litterære kompetansemål kombineres med ferdighetsmålene å kunne lese, skrive og uttrykke seg muntlig (se også Blikstad-Balas og Berge, 2017).

Det kan være interessant å lese artikkelen «Morsmålsundervisningen» (Ruge, 1933) i lys av de nyeste policy-dokumentene. Ruge var en pedagog som hadde stor innvirkning på skolepedagogikken på 1900-tallet, og mange av tankene han holdt frem som viktige for en god

skole allerede i 1933, er tanker vi gjenfinder som vesentlige i nyere styringsdokumenter som omhandler skole. Ruge ville bevare det beste i skolen, og han fremhevet lærernes faglighet når han hevdet at «lærerne måtte ha nok visdom til å tenne varme hos elevene». Han var opptatt av at elevene måtte lære å tenke selv, noe vi finner omtalt som *metakognisjon* i de nye dokumentene. Ruge hevdet at «karakterjaget ikke måtte overskygge danningen» – et argument som vi kjenner igjen fra debatten som oppstod i det norskdidaktiske miljøet i forbindelse med NOU-ene om fremtidens skole (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Videre beskrev også Ruge samarbeid, motivasjon og erfaringsbasert læring som viktige faktorer i elevene sitt læringsarbeid. Dette er begrep som vi finner igjen både i LK06 og Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St 28, (2015-2016)).

Parallelt med utredningsarbeidet knyttet til Fremtidens skole og Stortingsmelding 28, ser vi en dreining i literacy-forskningsmiljøet mot mer *fagspesifikk læring*. Lesing, skriving og muntlighet må oppøves i faget, på fagenes premisser (se f.eks. Skaftun, Solheim & Upstad, 2014). Tekstarbeid kan karakteriseres som en fagspesifikk aktivitet innenfor norskfaget (Skaftun, 2009; Fjørtoft, 2014, s. 56), og særlig de *skjønnlitterære tekstene* kan beskrives som fagspesifikke tekster i norskfaget.

God litteraturundervisning er fagspesifikk opplæring i skriftlige og muntlige ferdigheter, og som sådan trolig den rikeste og nyttigste leseopplæringen man kan få til i skolen, siden forståelsen er et mål i seg selv og grunnlag for kritisk diskusjon. (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 44)

Langer (2005) fremhever også hvordan litteraturen kan lære oss å forstå andre mennesker, hvordan den kan gjøre oss til bedre tenker, og hvordan litteratur påvirker hvordan vi tar inn kunnskap i akademiske situasjoner (s. 172). Det er imidlertid en kjent sak at elevene bringer med seg ulike litterære erfaringer til skolen, og således vil være ulikt rustet i møte med de *skjønnlitterære tekstene* de presenteres for i norskfaget (Penne, 2006, 2014). Noen elever kommer til skolen med rike litterære erfaringer og vil lett kunne tilpasse seg litteraturundervisningen som tilbys i skolen. For andre elever kan det være et betydelig gap mellom det vi omtaler som elevenes primærdiskurs og de sekundære diskursene som elevene skal tilegne seg i skolen. Primærdiskurs definerer Gee (2012) som:

Primary Discourses constitute our first social identity and something base within which we acquire or resist later Discourses. They form our initial taken-for-granted understandings of who we are and who people «like us» are, as well as what sort of things we («people like us») do, value, and believe. (s. 165)

Primærdiskursen utgjør vår første sosiale identitet; forståelsen av hvem vi er, hva vi tror på og hvilke verdier vi har. De sekundære diskursene lærer vi gjennom å oppholde oss i miljøet der diskursene eksisterer. Eksempelvis lærer vi de sekundære skolesjangrene på skolen. Det er imidlertid diskursive forskjeller i hvordan elever identifiserer seg tilhørende innenfor den

enkelte fagdiskursen (se f.eks. Gee, 2000, 2001; Penne 2006, 2014).

Gee (2000) viser til en amerikansk studie der barn av henholdsvis akademikere og arbeidere avslører *diskursive forskjeller* i hvordan tenåringene fremstiller seg selv, forholdet til foreldrene sine, fritidsinteresser og fremtidsdrømmer. Elevene som kommer fra akademiske familier evner i større grad enn elevene fra arbeiderklassefamiliene å ta et *metablikk* på seg og sin situasjon, og de bruker et mer abstrakt og utdypet språk til å posisjonere seg innenfor ulike diskurser. De bruker språket til å konstruere sine identiteter på en måte som er frigjort fra den hverdagslige, sosiale interaksjonen, og som orienterer mer mot prestasjoner som samsvarer med normer som kan gjenfinnes i familien, skolen og andre anerkjente institusjoner i samfunnet. Arbeiderklassens tenåringene bruker et språk som er nært knyttet til deres hverdagslige, sosiale interaksjon, og de benytter i større grad en personlig fortelling for å kode sine verdier og interesser (Gee, 2000, 2001).

Gee (2000-2001) presenterer fire ulike *identiteter* for en og samme person, og han argumenterer for at identitetsaspektet kan bidra til å forklare de diskursive forskjellene han finner i studiene sine. Identitet definerer han som «Being recognized as a certain <kind of person,> in a given context, is what I mean here by *identity*» (Gee 2000-2002, s. 99). De fire identitetene er: N-identitet som er medfødte egenskaper. *I-identitet*, institusjonsidentitet, knyttet til eksempelvis elevrollen. D-identitet som er diskursiv identitet, og til sist A-identitet som kan beskrives som affinitetsidentitet eller interesseidentitet som deles av og i spesielle grupper (se også Penne, 2014, s. 39). Det å tillegge skolens innhold en selvsagt verdi i kraft av å være del av institusjonen *skole* og samtidig være *elev* som aksepterer skolens institusjonelle struktur (jf. I-identiteten), er et kjent trekk hos elever som lykkes i skolen (Gee, 2012a, Penne, 2014, s. 21, 2006).

Mange trivselsundersøkelser i Norge viser at norske elever trives på skolen. Samtidig viser ulike evalueringer, som for eksempel evalueringen av Kunnskapsløftet, at sosioøkonomisk bakgrunn fremdeles spiller en vesentlig rolle for elevenes muligheter i norsk skole (Bakken & Elstad, 2012). Det å trives på skolen forklares ulikt i ulike sosiokulturelle kontekster (Penne, 2014, s. 37). Noen trives på grunn av det sosiale møtet som skolen representerer (jf. Gees A-identitet), mens elever som inntar en tydeligere elevrolle trives i en skolekontekst som bidrar til å ruste dem for videre skolegang (jf. Gees I-identitet).

I en omfattende studie sammenlikner Penne (2006) elever fra to ungdomsskoleklasser fra to ulike skoler, byskolen og drabantbyskolen, der Gees identitetsforståelse er en viktig innfallsvinkel. I likhet med Gee, finner også Penne at det er diskursive forskjeller mellom de to klassene. I artikkelen «Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst

til å gi opp?» (Penne, 2014), finner hun noen av de samme diskursive mønstrene innad i en 10. klasse. Hun viser at de fem elevene med høyest karakter fremstiller seg diskursivt helt annerledes enn sine medelever. Denne ulikheten har i høy grad å gjøre med deres identitet som *elev*, deres I-identitet. De fem elevene som presterer godt beskriver at de inntok en aktiv elevrolle allerede på barneskolen, og de kommuniserer på et reflekterende metanivå om læring. De øvrige 15 elevene refererer til barneskoletiden som et sted de oppholdt seg, og noe som var helt vanlig og hverdagslig (Penne, 2014, s. 57). Den viktigste diskursive forskjellen mellom de fem flinke elevene og de 15 svake eller middels elevene, synes å være at de fem flinke er innenfor *fagdiskursene*.

En utfordring i skolen er hvordan vi kan rigge læringssituasjoner som bidrar til å tette gapet for elever med en primærdiskurs fjern fra de sekundære skolediskursene, slik at elevene identifiserer seg som elever innenfor den enkelte fagdiskursen. Penne (2013, s. 46) hevder, i likhet med Skaftun og Michelsen (2017), at det er mye som tyder på at *lesing av litteratur* er spesielt godt egnet til å stimulere metabevist refleksjon, tenkning og tolking. Gjennom å lese fiksjon får leseren erfaringer med å ta den andres perspektiv, og de utvikler den litterære kompetansen sin. Hennig (2010) beskriver litterær kompetanse som «kunnskap om tekst, kontekst og lesing, samt ferdighet i å lese litterære tekster» (s. 82). Elevene i mitt prosjekt er noviser når det kommer til å tolke litteratur, i alle fall innenfor ungdomsskolekonteksten. Som en vei inn i det litterære tolkningsarbeidet, får elevene møte rap-låten som antas å være kjent for dem. Dersom tekstvalget bidrar til en litteraturundervisning som oppleves som engasjerende og relevant for alle elevene, *kan* det være et skritt på veien mot å tette diskursgapet i skolen.

2.6 Rap som norskfaglig sjanger

Jeg innledet denne masteroppgaven med å skrive at rap kan karakteriseres som samtidens lyrikk og med å argumentere for rap-sjangerens plass innenfor norskfagets brede og sammensatte tekstbegrep. Det foreligger imidlertid lite norsk forskning på didaktisk bruk av rap i skolen. Innenfor det amerikanske skolesystemet har begrepet «hiphop-based-education» eksistert siden 1970-tallet (se f.eks. Söderman, 2008, s. 77). Söderman refererer eksempelvis til et prosjekt der rap-låter ble brukt som motivasjon for å forbedre lavtpresterende elevers leseferdigheter. Smidt (2004) argumenterer for viktigheten av at elevene finner en *subjektiv relevans* i arbeidet med litteratur.

Det er kanskje noe utradisjonelt å bruke rap i norskundervisningen, og i den forbindelse vil jeg argumentere for at det kan være formålstjenlig å ha noe bakgrunnskunnskap om sjangeren. En sjanger det derimot er lang tradisjon for å arbeide med norskundervisningen er lyrikk (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017). Rap som lyrisk sjanger lener seg på rimet som virkemiddel, og i rap-låter er det utstrakt bruk av enderim så vel som rim innen de enkelte verselinjene (Knudsen, 200, s. 59). Rim som rimer over flere stavelser er et kjennetegn på estetisk kvalitet (Berge, 2016), og den amerikanske rap-artisten Eminem blir ofte nevnt som særlig god med flerstavelsesrim. Söderman (2008, s. 90) intervjuer seks rappere i sin studie, og en av rapperne uttaler at han identifiserer seg mer med poeten enn med musikeren. Bradley (2009) beskriver det slik:

Rap becomes much more interesting as poetry and rappers become more impressive as poets when we acknowledge rap as a kind of performance art, a blend of fact and fantasy, narrative and drama expressed in storytelling. (s. 162)

Det handler om å anerkjenne den litterære rimkunsten som rappere utøver, og Berge (2016) beskriver at det har funnet sted en revitalisering av rimet gjennom pop-musikken og rap-sjangeren.

En annen norskfaglig sjanger, som kommer til uttrykk gjennom rapen, er *fortellingen av historier*. En myte som eksisterer omkring historier fremstilt av rap, er at de alltid er autentiske og sanne. Bradley (2009) hevder imidlertid at de fleste rap-historiene er anledninger til å forestille seg alternative virkeligheter. Han skriver også at «the fact is, rap's realism is as much about telling stories as it is about telling truths» (s. 159). Kanskje det eksisterer flere slike myter omkring rap? I det følgende vil jeg gjøre rede for noen sentrale kjennetegn ved rappens opprinnelse og utbredelse i Norge.

Rap kan kategoriseres som ett av fire element innenfor hiphop, sammen med graffiti, breakdance og dj'ing. Hiphop oppstod som en afroamerikansk kultur i bydelen Bronx i New York på 1970-tallet, der rivaliserende grupper «battlet» eller konkurrerte på rim, flows og akrobatiske bevegelser. Ifølge kulturens egen mytologi, oppstod kulturen som et «kriminalpreventivt tiltak på gateplan» (Krogh og Stougaard Pedersen 2008, s. 9 f.).

I dag er hiphopkulturen spredt, og ifølge Krogh og Stougaard Pedersen, polarisert på forskjellige vis. Hiphopens globale massemedierte utbredelse er i dag et *mainstream*-fenomen, samtidig som hiphop som *subkultur* trives blant visse grupper av fans eller artister. Vi kan si at hiphop befinner seg i et kontinuum mellom subkultur og mainstream, eller mellom undergrunn og offentlighet (Krogh og Stougaard Pedersen 2008, s. 10).

Hiphopen kom til Norge på starten av 1980-tallet. Dansefilmene Flash Dance og Beat Street utløste en omfattende breakdance-dilla, og med dansen fulgte graffiti, rap og dj'ing (Krogh & Stougaard Pedersen, 2008, s. 13). På slutten av 1990-tallet begynte norske rappere å rappe på morsmålet, og de senere årene har dialektbasert rap blitt et kjennetegn ved norsk hiphop. Norske stedsnavn innlemmes ofte i tekstene, og det spilles på lokal dialekt eller sjargong knyttet til miljøet. Det norske språket utfordres og bearbeides med stor kreativitet og oppfinnsomhet (Knudsen, 2008, s. 63). Norsk rap har ikke uten videre blitt akseptert som like ekte og autentisk som amerikansk (s. 111). Brunstad (2000, sitert i Dyndahl, 2008, s. 112) har analysert en web-diskusjon blant hiphopere i Bergen, og han finner at drøftinger omkring hva som går for å være *ekte* er vesentlig i slike diskusjoner. Brunstad argumenterer for at disse diskusjonene er like komplekse som i den allmenne språkdebatten, og de illustrerer dermed viktige sider ved hvordan språk, kultur og identitet henger sammen, og hvordan identitet ikke er definert på forhånd, men noe en forhandler om.

Forestillinger og fordringer omkring autensitet synes å danne et gjennomgående, sentralt tema i diskurser om hiphop (Dyndahl, 2008, s. 104). Autensitet refererer primært til en slags idealforestilling om å forholde seg ren og være sann overfor den nylig importerte hiphopkulturen (s. 118). Bradley (2009) beskriver det slik: «while <keeping it real> and <real talk> have become a part of rap`s code of ethics, reality`s importance to rap`s lyrical artistry is more complicated» (s. 159).

I Södermans studie (2008), beskriver en av informantene at «rappere rapper for hverandre», og at det bare er andre rappere som har full innsikt i deres kunstneriske uttrykk. Rapperne vil fremstille seg som kunstnere, og de hevder at det er viktig med aksept fra feltet. Karlsen (2015) bidrar med argumentasjon for raptekstens relevans i et moderne norskfag, og han er primært interessert i *selvfremstillingsstrategier* i rap-tekstene. Selvfremstilling er et viktig begrep innenfor litteraturen og handler om forholdet mellom verket og forfatteren, i krysningen mellom hva som er virkelighet og hva som er fiksjon (Kjerkegaard, Nielsen & Ørjasæter, 2006, s. 7). Dette er ett av de store spørsmålene innenfor litteraturen og kunsten, omtalt som *mimesis*, det vil si etterliknende fremstilling. Mimesis er et estetisk begrep som henviser til det som vises, det som er avbildet, imitert, underforstått virkeligheten eller naturen (se f.eks. Skardhammer, 2005, s. 174).

Selvframstilling og distinksjonen mellom biografisk person og forfatterpersonlighet er stadig oppe til debatt og har også vært en del av litteraturdebatten underveis i arbeidet med denne masteroppgaven. Spørsmålene som reises dreier seg for eksempel om det er greit at forfattere i selvbiografier utleverer andre familiemedlemmer og hvor skillet mellom

kunstnerisk frihet og etisk ansvar går (f.eks. Knausgård og Hjort sine romaner). I sjangre som selvbiografi, romaner med selvbiografisk innhold, selvportrett og memoarer er det kanskje tydelig at forfatteren har nærhet til jeget i det skrevne, mens i et litterær verk er det slett ingen automatikk i at det lyriske jeget samsvarer med forfatteren.

Innenfor lyrisk diktning er det færre stemmer enn i episk diktning. Diktet er ofte blitt beskrevet som jegets monolog. «Det <jeget> som ofte er synlig i en lyrisk tekst, kalles gjerne <det lyriske jeget> for å markere at <jeg> ikke uten videre er identisk med den som har skrevet diktet, men er en skriverolle dikteren går inn i» (Skardhammer, 2005, s. 138). «Jeg» fører samtale med seg selv og kan henvende seg til seg selv eller sin sjel, for eksempel ved apostrofe (direkte tale) til seg selv. Det er gjerne ingen avstand mellom den talende i diktet og det som blir uttrykt (Skardhammer, 2005, s. 138).

Knudsen (2008) beskriver en hiphop-kultur der selvpresentasjon og selvhevdelse er et karakteristisk trekk ved kulturen og der «de fleste rapartister framfører tekster som inneholder rikelig med <egenreklame>, gjerne knyttet til vold, sex og illegal rus» (s. 61). Diesen (2016) argumenterer imidlertid for et mer nyansert syn: «I stedet for å fastholde rappen i en afro-amerikansk kultur- og kontekstforståelse, trenger vi å åpne for en kontekstforståelse som er mindre politisert og mer orientert mot selve uttrykket» (s. 256).

I neste kapittel vil jeg presentere min lesning av «Styggen på ryggen». Selv om elevene primært forholdt seg til verbalteksten i denne studien, vil jeg argumentere for at det ligger et didaktisk potensial i å jobbe med samspillet mellom rytme, rim og verbaltekst i rap-låter. Min lesning vil derfor innbefatte det sammensatte uttrykket i rap-låten, og jeg går ganske grundig til verks for å synliggjøre hvordan rytmikk (flow) og verbaltekst spiller sammen, i tråd med læreplanens sammensatte tekstbegrep.

3. Mitt møte med «Styggen på ryggen»

Rap-låten «Styggen på ryggen» av OnkIP & De Fjerne Slektningene kom ut i 2014 på albumet *Slekta II*, og utgivelsen kan omtales som en braksuksess. Låten lå lenge på VG-lista og ble blant annet nominert til Spellemannsprisen for årets hit. Tematikken i låten kan knyttes til metaforen og tittelen *Styggen på ryggen*. I et intervju med nettstedet *730.no* beskriver låtskriver Tøien hvem han mener Styggen på ryggen er:

Styggen er angsten og panikken. Den stemmen som finnes i oss alle, som sier at alt kommer til å gå galt. Noen hører stemmen tydeligere, høyere og jævligere enn andre. Sangen er for dem som har en daglig fight med den jævelen. (Stokland, 2014)

Intervjuutdraget sammenfatter det jeg tolker som tematikken i rap-låten. Tøien bidrar også til å ufarliggjøre og løfte tematikken i teksten til et mer allment nivå.

3.1 Rap møter rock

Bandet til OnkIP henter flere av medlemmene fra det norske rockebandet Oslo Ess, og i dette samspillet møtes rap og rock. Det musikalske, rytmiske grunnlaget i en rap-låt kalles for en *beat*. En beat er et musikalsk lydspor som består av gjentatte rytmiske fraser på noen få takter (Knudsen, 2008, s. 59). Beaten er bygd opp av loops som er spilt inn av instrumentalister eller produsert i ulike dataprogrammer, og som ligger i lagvise strukturer, også kalt layering. Når OnkIP rapper sammen med De Fjerne Slektningene, er det ikke slike loops i lydbildet. Da er det en tradisjonell line-up med rockeakkorder fra gitar, bass, tromme og synthesizer som bygger melodi i versene. Lydbildet kan karakteriseres som en hybrid mellom rock og rap, der lydbildet til musikerne fra Oslo Ess, som kan sammenliknes med 90-tallsrocken til Jocke og DumDum boys, kombineres med rap-beaten.

Vokalmessig er det interessant å legge merke til hvordan OnkIP rapper til en forholdsvis enkel melodi. OnkIP beholder rapperen i seg, men gir en referanse til rock-lydbildet ved å legge inn en antydning til sang i vokalen. Dette er en måte å løse utfordringen når akkordutviklingen i rockelåten møter beaten i rap-låten. På refrengene er syngingen mer fremtredende, noe som heller ikke er uvanlig i rap-låter.

Takten i rap-låten består av fire beats, og beaten i «Styggen på ryggen» kan karakteriseres som enkel og tilbaketent. I begynnelsen av låten er lydbildet forholdsvis svakt, og instrumentene høres i en jevn rytme. Generelt kan vi si at lydbildet bygges forsiktig opp gjennom låten, med en markert forløsning i de to siste refrengene - der både vokal og instrumental forsterkes. I tillegg eksisterer en viss dynamikk innad i versene, gjennom at

timingene og rytmikken eller flowen øker i andre del av begge versene. Vokalen går fra å være synkopert, det vil si at den rapper på mellomslagene, til å bli mer synkron med rytmen i låten. Vi opplever at flowen øker i dette partiet, rytmen blir mer suggerende og det er som om vi ikke slipper i fra. Det hele roer seg imidlertid igjen, og vi får en liten pustepause før neste vers, refreng eller bridge starter. Rytmikken i bridgen oppfører seg på samme vis. Det starter nede med en tilbakelemt vokal som kun er akkompagnert av synthesizer og gitar, men øker i intensitet og trommesound, etter et brudd i den gjentakende verselinjen «kommer ingen vei her i livet».

Slik jeg tolker det, bidrar lydbildet til å forsterke tematikken i låten. Kanskje vi kan si at intensiteten i lydbildet øker i takt med jegets utfordringer? Jeg vil også reise spørsmål ved om dynamikken i versene kan sammenliknes med bølger av angst, der det bygger seg opp og roer seg ned, bygger seg opp og roer seg ned. Jeg har beskrevet selve beaten i låten som enkel, monoton og lite leken. Den er nedpå og repetitiv og understreker og refererer på mange måter håpløsheten hos jeget. Låten oppleves som sterk, og jeg vil argumentere for at kombinasjonen av beaten og den nakne, autentiske selvframstillingen bidrar til å understreke den sterke tematikken i låten.

3.2 Å oppholde seg i emosjonelle rom

Andersen (2016) skriver at i den affektive narratologien spiller det romlige aspektet en særlig rolle, og han introduserer begrepet *emosjonelle rom*. Andersen hevder at rommene som de litterære karakterene rører seg i, er emosjonelt kodet (s. 52). I min presentasjon av rap-teksten vil jeg både benytte rom-metaforen, samt beskrive jegets affektive følelser.

Goffman (1959) bruker blant annet begrepene *front(stage)* og *back(stage)* fra teaterverdenen når han fremholder at individet alltid står på en scene, eller spiller en rolle i møte med andre individer (s. 15f.). Dette postmodernistiske synet, der vi spiller ulike roller i ulike situasjoner, er relevant når jeg skal beskrive jegets plassering i det emosjonelle rommet, i tillegg til at det å spille roller er et motiv som eksplisitt blir tematisert i teksten. Jeg vil i det følgende vise hvordan jeg tolker tekstens emosjonelle rom, «angstrommet», til også å være arrangert og konkretisert i mer konkrete rom.

«Styggen på ryggen» har en tradisjonell sangkomposisjon og består av to strofer på 16 verselinjer med et refreng på sju linjer imellom. Låten avsluttes av en bridge på åtte linjer, før refrenget repeteres to ganger. I den videre analysen har jeg nummerert verselinjene, slik at det

skal være enkelt å henvise til innholdet i rap-teksten i løpende tekst. I tillegg er de sentrale flerstavellesrimene fargemarkert. Rimene kommenteres fortløpende i teksten.

Første vers

- 1 Hun ska'kke **se meg når jeg'r nedfor**
- 2 Alle gardiner **er der for å bli trekt for**
- 3 Føler meg som **flere folk enn Eckbo**
- 4 I søkelyset, **hater å bli sett på**
- 5 Hver dag er bare **nerver og drama**
- 6 Men løper fortsatt **foran kamera, veiver med arma**
- 7 Noen greier jeg angrrer på, er den **greia her karma?**
- 8 For mannen oppå skulder'n min er **jævlig forbanna**

Som vi ser av fargemarkeringene, kjennetegnes rytmen i første del av første strofe av flerstavellesrim mot enden av linjen, henholdsvis på fem og seks stavelser. I anslaget presenteres vi både for jegets depresjon og for et *hun* som vi får følelsen av at kan være en viktig person for det lyriske jeget, eksempelvis en kjæreste. Dette er imidlertid det eneste stedet hun blir nevnt, og vi kan si at det etterlater en tom plass i teksten (jf. Iser, 1996). Gardinene sin *funksjon* er sentral i anslaget. Om gardinene trekkes for, hindrer de innsyn og kan isolere jeget til et liv backstage. Gardinene kan tolkes konkret eller i mer overført betydning, der ingen slipper inn hos noen som har gardinene «trekt for». Allitterasjonen på de trykktunge stavelsene *ska'kke, alle, gardiner* er med på å binde linje en og to sammen. I tillegg bindes altså linjene sammen med flerstavellesrimene **se meg når jeg'r nedfor** og **er der for å bli trekt for** i enden av linjene.

De neste verselinjene står i en romlig kontrast til de første. Her befinner jeget seg bokstavelig talt frontstage, på scenen. I de etterfølgende linjene forsterkes denne kontrasten. Det lyriske jeget hater å bli sett på, men lever likevel i søkelyset, der han «føler seg som flere folk enn Eckbo» og «løper fortsatt foran kamera, veiver med arma». Allitterasjonen på **f** binder linjene sammen, skaper flyt og kan bidra til å forsterke den splittede følelsen til jeget. Referansen til den kjente komikeren Eckbo (3), som har laget flere tv-serier hvor han selv spiller alle karakterer, gir en klar indikasjon på at jeget ikke er komfortabel med å opptre frontstage. Referansen til Eckbo kan tolkes dithen at jeget spiller flere roller enn han er komfortabel med, mens «å veive med arma» kan ses som en referanse til den rollen han spiller som rap-artist på scenen. «Å veive med arma» kan også leses som et frempek til den direkte henvendelsen til OnkIP som kommer mot slutten av låten. Det lyriske jegets univers kan altså karakteriseres som kontrastfylt, der det lyriske jeget kombinerer et liv bak lukkede gardiner, med et liv på scenen ikledd ulike roller.

Til tross for sceneskiftene ser det ikke ut som jeget kommer seg ut av det angstfylte rommet. Det støtter opp under en lesning som tolker jeget til konstant å befinne seg i et emosjonelt angstrom: Han er låst inne med Styggen på ryggen uansett hvor han er.

I retrospeksjonen i verselinje 7 ser vi at jeget angrer på noe, og han stiller spørsmål ved om tilstanden hans kan være et resultat av karmalovene. Karma er et hovedbegrep i indisk filosofi og religionene Hinduisme og Buddhisme, der grunntanken er at det du gjør følger deg. Slik jeg forstår referansen til karma, stiller han spørsmål om det er noe jeget har gjort, som han nå må tilbakebetale gjennom angsten som han ikke blir kvitt. De affektive følelsene til jeget kan her tolkes som angrende og selvbebreidende. I den åttende verselinjen introduseres vi for første gang for Styggen på ryggen, presentert av jeget som «mannen oppå skulder`n som er jævlig forbanna».

9 Tyner og tyder meg han der Styggen på ryggen
10 Hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen
11 Kan'ke gjøre annet enn å høre på Styggen
12 Der han jobber for å ødelegge kidden ... Fuck
13 Ta'kke telefon, rører ikke post
14 Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst
15 Hopper snart i sjø'n, det herre blir for grovt
16 Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår

I linje 8 fikk vi introdusert «mannen oppå skulder'n» som kan karakteriseres som personifiseringen av jegets psykiske lidelse. I linje 9 blir denne lidelsen presentert som Styggen på ryggen for første gang. Det er en beskrivende og sterk metafor, og fullrimet **styggen – ryggen** i det språklige bildet bidrar til å forsterke beskrivelsen ytterligere. Det er ikke sånn at «styggen på ryggen» bare plager eller *tyner* jeget, han kan også *tyde* jegets tanker (9). En beskrivelse av at noen kan lese og ha innsikt i tankene til jeget må oppleves som den fundamentale angstfølelsen, og allitterasjonen på **t** bidrar til å forsterke budskapet. I tillegg bindes disse rimene sammen med vokalen **y** som er representert i de fire ordene **tyner-tyder-styggen-ryggen**.

Følelsen av at styggen på ryggen kontrollerer jeget forsterkes ytterligere i neste linje når «Styggen på ryggen» «hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen». «Giggen» er slang for en musikkjobb, og kan tolkes som en referanse til jeget. Når jeget «kan'ke gjøre annet enn å høre på Styggen», kan vi få inntrykk av at det ikke bare er musikkjobber Styggen på ryggen styrer. Han styrer alt. Styggen på ryggens mål er enkelt: «Han jobber for å ødelegge kidden». Slangordet «Kidden» er slang og en fornorsking av det engelske ordet «kid», og refererer mest sannsynlig til det lyriske jeget. Rimene **ryggen, giggen, styggen, kidden** binder linje 9-

12 sammen, både rytmisk og innholdsmessig i en *abab-struktur*. Vi ser at a-rimene **ryggen, styggen** representerer «Styggen på ryggen», men b-rimene **giggen-kidden** refererer til jeget.

Verselinje 13 understreker hvor altomfattende håpløst alt er for jeget, med et virkningsfullt «fuck». Slutten av strofen tar opp tråden fra anslaget, og jeget befinner seg backstage igjen (14): «Takke telefonen, rører ikke post/ikke prøv å ringe på, døra mi er låst.» Å stenge seg inne skisserer unnvikende og ensomme karaktertrekk hos jeget, og det skaper assosiasjoner til psykiske problemer. Den aller siste verselinjen spiller på tid (16): «Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår.» Det er en negasjon av uttrykket «tiden leger alle sår», som vi ofte bruker som trøst i forbindelse med vanskelige livssituasjoner. Jeget sier derimot at tiden *ikke* leger sår. Det å ha for god tid forsterker også inntrykket av et ensomt jeg, der *for* mye tid fører med seg destruktive tanker som: Hopper snart i sjøen, det herre blir for grovt (16).» De fire siste linjene (14-16) bindes sammen av enderim, med assonans på å-lyden. **Post – låst – grovt - sår**. I refrenget beskriver jeget et rom som kan sammenliknes med en følelse av å være i helvete (1).

Refreng

- 1 Føles **som jeg er i helvete**
- 2 Styggen på ryggen **har blitt en av mine nærmeste**
- 3 På skulderen min og minner meg på
- 4 Jævla skeis det'erre livet mitt går
- 5 Er det rart jeg er redd
- 6 Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
- 7 Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet

De affektive følelsene hos jeget videreføres fra det første verset, blant annet illustrert gjennom at angsten betraktes som en av jegets nærmeste (2). Det utsagnet kan også tolkes dithen at angsten har lagt så store beslag på livet til jeget at den sosiale kontakten er minimal. Følelsen av at angsten har fått overtaket fortsetter, for nå prater den både *til* jeget og *med* jeget (6,7). Denne samtalen med angsten svekker selvfølelsen til jeget: Refrenget består også av parrimene **helvete – nærmeste, på –går, redd - mest**. Den siste linjen (7) viser et klart brudd i rim-mønsteret, og innholdsmessig slår den fast at jeget «... kommer ingen vei her i livet». Det kan synes som det ikke finnes noen utvei. Denne verselinjen gjentas også flere ganger i den senere bridgen.

Den andre strofen i «Styggen på ryggen» består i likhet med det første av 16 verselinjer. Denne strofen kan også deles inn i to deler, strukturert av rimene. Dersom en skal knytte et emosjonelt rom til den andre strofen i rap-låten, blir det ikke uttrykt gjennom et konkret, emosjonelt rom. Like fullt finner jeg det relevant å forstå også denne strofen som et emosjonelt rom, men da som det jeg vil karakterisere som det abstrakte «angstrommet».

Andre strofe

- 1 Som om ikke det er byrde nok å bære
- 2 Oppå ryggen er en spydig liten jævel
- 3 Forteller meg jeg er langt ifra den fyren jeg sku være
- 4 Burde titte ne'r i løpet på geværet
- 5 Noen leksjoner i livet jeg burde lære
- 6 Som meg og andre folk kan'ke dele atmosfære
- 7 Styggen på ryggen, han har noen fælere i gjære
- 8 Du er anbefalt å ikke være nære

Verselinje 1-8 bindes sammen med flerstavelserim på seks stavelser, som vist med gul markering. I denne strofen videreføres redsel til jeget, noe som få ekstra tyngde ved bruk av allitterasjonen **byrde** og **bære**. I versets femte linje har allitterasjonen **leksjoner**, **livet** og **lære** en liknende effekt. Jævelen på skulderen beskrives som en «spydig liten jævel» og jeget tematiserer suicidalitet når han sier «burde titte ned i løpet på geværet» (4). Denne erkjennelsen avløses av selvbebreidende tanker og etterpåklokskap som kommer til uttrykk når jeget hevder at det er «noen leksjoner i livet jeg burde lære» (5). Et eksempel på en slik leksjon er at «meg og andre folk kan'ke dele atmosfære». Dette forsterker følelsen av isolasjon fra andre mennesker som vi har opplevd tidligere i låten. Dersom du ikke kan dele atmosfære med noen, finnes det ikke en eneste plass du kan gjemme deg. Det er rett og slett ikke plass til deg noe sted.

- 9 Angsten er så motherfucking ekte
- 10 Alt jeg kan å få på alle drågene og drikke
- 11 Alle fucking anklager, alt jeg kan å nekte
- 12 Styggen på ryggen, han sørger for at jeg blir brekt ned
- 13 Mareritta mine er så ekte og så ekle
- 14 Starter alle dager i et badekar av svette
- 15 Mine venner ikke se meg no' mere
- 16 Min egen djevel vi'kke se meg levere ... Så

I andre del av andre strofe, gis jeget for første gang en eksplisitt diagnostikk: «Angsten er så motherfucking ekte». Det tegnes et bilde av et lyrisk jeg som uavbrutt står i angsten og som stadig utvikler et lavere selvbylde. Jeg vil si at selvforakten hos jeget er tilstede gjennom hele teksten, i kombinasjon med den kanskje enda sterkere emosjonen, *angsten*. Enderimene, som også her består av seks stavelser, skaper rytme og sammenheng i verselinjene.

Jegets selvframstilling i teksten kan karakteriseres som bekjennende. Et relevant spørsmål å stille er hvem som har fortellerstemmen i teksten. Det er nærliggende å tolke at fortellerstemmen ligger hos det fortellende subjektet i teksten. Subjektet omtaler seg som *jeg*, og jeget omtaler sin angst som *Styggen* eller *han*. Denne tolkningen synes uproblematisk helt til vi kommer til mellomspillet, den såkalte «bridgen». Slik jeg ser det byr bridgen på et tolkningsrom. Den anaforiske, messende verselinjen «kommer ingen vei her i livet» mangler

subjekt, og det blir derfor uavklart om det er jeget som snakker til seg selv, om det er styggen som har tatt fortellerposisjonen, eller om det kan være en stemme utenifra som kommer med gjentakelsene. Jeg vil si at gjentakelsene har en manende, insisterende effekt.

Bridge

Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
OnkIP, du kommer ikke herfra i live

I bridgens aller siste linje får vi et slags svar, selv om det fortsatt er rom for flere tolkninger. OnkIP, omtalt i tredje person, nevnes eksplisitt for første gang. Én tolkning er at det fortsatt er jeget som ellers opptrer i teksten, som snakker til og om seg selv. En annen forståelse er at det er *Styggen* som inntar rollen som forteller i førsteperson og forteller OnkIP at han ikke slipper unna. I begge strofene og i refrenget har OnkIPs jeg referert djevel-karakterens stemme, men her får sistnevnte slippe til selv når han forteller at OnkIP ikke kommer unna. Det rimer også med de to siste linjene i refrenger som lyder: «Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?/ Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet». Til tross for at rap-teksten aldri er noe annet enn en *konstruksjon* av levd liv, blir budskapet ekstra sterkt med en så direkte henvendelse til OnkIP.

Tøien har vært åpen om egne utfordringer knyttet til både angst og rusmisbruk. Hans utfordringer er i stor grad sammenfallende med jegets skisserte utfordringer i denne teksten. Selv om den litterære teksten alltid er en litterær iscenesettelse og her henvender seg til alter egoet til Tøien, OnkIP, kan det være nærliggende å lese rap-låten med selvbiografiske briller, all den tid vi nettopp vet at Tøien har høstet anerkjennelse for å være åpen om sin egen rus- og angstproblematikk. Slik jeg tolker det, kan teksten knyttes til OnkIP flere steder i teksten, som for eksempel den direkte henvendelsen i siste verselinje av bridget, «i søkelyset, hater å bli sett på», «giggen», «veiver med arma». Dersom en kjenner til Pål Tøiens historie, kan også verselinjen med «dråger og drikke» tolkes som en referanse til Tøiens livsførsel.

I forlengelsen av spørsmålet omkring graden av selvbiografiske elementer i teksten, vil jeg peke på at låten kretser rundt et *spill med roller*. Teksten spiller på det å være ulike personer i ulike settinger, mediert gjennom referansen «føler meg som flere folk enn Eckbo». Vi kan tolke alter egoet som artistens iscenesettelse, og spillet mellom Pål Tøien, alter egoet og det lyriske jeget blir ytterligere komplimentert.

4. Metodologi

Dilthey (1969 i Postholm, 2010, s. 19) var den fremste tilhengeren av et skille mellom naturvitenskapen og den humanistiske vitenskapen, og han argumenterte for at metodene innenfor sosialvitenskapen skulle være hermeneutiske. Det vil si at forskerens studerer språket til informanten, og konstruere mening gjennom en hermeneutisk fortolkningsprosess, der delene blir påvirket av helheten og motsatt (Postholm, 2010, s. 19f.).

Formålet med dette masterprosjektet er å utvikle kunnskap om hvilke forståelser elevene gir uttrykk for *før, under og etter* den litterære gruppesamtalen der elevene samtaler om rap-låten. Dette utgangspunktet danner grunnlag for en kvalitativ forskningstilnærming, og i dette metodekapitlet gjør jeg rede for forskningsmetodene jeg har benyttet i prosjektet. Videre beskriver jeg undervisningsdesignet og forsøker å gjengi så detaljert som mulig hvordan jeg har gjennomført studien. Deretter følger en redegjørelse av materialet som er samlet inn, hvordan det er bearbeidet til data, og hvordan jeg gikk frem for å analysere disse dataene. Avslutningsvis drøfter jeg den kvalitative studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, før jeg kommer inn på etiske dilemmaer den kvalitative forskeren kan støte på underveis i forskningsprosessen.

4.1 Forskningsdesignet

I kvalitative forskningsprosesser registreres observasjoner som *tekstdata*, i motsetning til kvantitative forskningsprosjekter som registrerer observasjoner som *talldata*. Søken etter mening og formålsforklaringer er typisk i en kvalitativ forskningsstrategi (Ringdal, 2007, s. 77). Å forske kvalitativt innebærer å forstå og få innsikt i deltakernes perspektiver, og ifølge Postholm (2010) utføres nesten all kvalitativ forskning innenfor det konstruktivistiske paradigmet (s. 33). Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker i sosial samhandling innenfor dette paradigmet (Postholm, 2010, s. 21 f.). Den kvalitative forskningen er med andre ord en situert aktivitet, det vil si at den foregår i samspill med omgivelsene. I kvalitativ metode legges det vekt på nærhet og observasjon av et fåtall studieobjekter i sine naturlige omgivelser (Ringdal, 2007, s. 92; Cohen et al., 2007, s. 253).

Fokuset i denne studien har vært å forstå elevenes lesning av den litterære teksten, og lesningen kommer til uttrykk gjennom individuelle inngangs- og utgangstekster, litterære gruppesamtaler og i en oppsummerende helklassesamtale. Når flere ulike innsamlingsmetoder

supplerer hverandre på denne måten, kalles det *triangulering* (Cohen, et al., 2007, s. 141). Hensikten med triangulering er å belyse feltet som undersøkes fra ulike vinkler for å styrke validiteten i undersøkelsen.

Forskningsdesignet i studien kombinerer elementer fra ulike forskningsdesign. Jeg er opptatt av å beskrive elevenes resepsjon av rap-låten, og slik kan studien omtales som en *deskriptiv resepsjonsstudie*. Resepsjonsstudier fokuserer på hvordan mening formes og formidles, og på mottakerens fortolkning. Meningsskapingen skjer i møte mellom formidling og fortolkning (Postholm, 2010, s. 162). Forskningsdesignet inneholder også trekk fra *kasusstudier*. En kasusstudie kan beskrives som «en unik studie av reelle situasjoner hvor konteksten er av betydning» (Cohen et al., 2007, s. 129). De to kasusene som skal studeres i mitt prosjekt, består av to grupper á tre elever, og deres lesning og samskaping av rap-låten «Styggen på ryggen». Kasusstudier har ikke generalisering som mål, men jo større et utvalg er, jo mer representative kan forskningsfunnene være (Cohen et al., 2007, s. 263). Selv om utvalget i mitt prosjekt er relativt lite, vil det likevel kunne gi innsikt i og kunnskap om hvordan elever på 8. trinn leser den litterære teksten under de forholdene som designet legger opp til. Kasusstudier åpner for analytiske generaliseringer slik at det kan utvikles teorier som kan hjelpe forskere å forstå andre liknende situasjoner (Cohen, et al., 2007, s. 253).

Prosjektet mitt henter også elementer fra *pedagogiske designstudie*. Zimmerman et al. (2007) beskriver at designstudien har som mål å undersøke potensialet til et design. Pedagogiske designstudier eller eksperimentstudier er gjerne intervenserende og foregår i flere faser. Min studie har bare en «intervensjon», men kan likevel omtales som trefaset: En forberedende fase der avtaler ble inngått og undervisningsopplegget ble utarbeidet, en utprøvende fase der undervisningsopplegget ble gjennomført og datamaterialet ble samlet inn, og til sist en analyserende fase der datamaterialet ble bearbeidet.

4.2 Forskeren som fortolker

Kunnskap om fenomenet en studerer blir konstruert i møtet mellom forsker og datamateriale, noe som betyr at ulike forskere kan ha mer eller mindre ulike oppfatninger av det samme materialet. Forskerens forforståelse «vil kunne påvirke hva forskeren observerer, og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 38).

I dette masterprosjektet vil utarbeidelsen av undervisningsdesignet og fortolkningen av datamaterialet være preget av min forforståelse av undervisning, elevenes aldersgruppe,

litterære samtaler generelt og mitt møte med rap-låten spesielt. Den kvalitative forskeren tar i bruk forskjellige datainnsamlingsstrategier, og tolkningsprosessen starter samtidig med datainnsamlingen og fortsetter til forskningsrapporten er ferdig (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 26). For å sikre oppgavens reliabilitet og validitet blir det viktig å presentere en så eksplisitt og transparent fremstilling som mulig av hvordan forskerprosessen foregikk (Nilssen, 2012, s. 154; Postholm, 2010, s. 35).

4.3 Utvalg og rekruttering

Min forskningsinteresse ligger i ungdomsskoleelevers møte med den litterære teksten. Jeg opprettet derfor kontakt med en norsklærer på en middels stor ungdomsskole i Trøndelag. Skolen har omtrent 300 elever, ligger i et veletablert boområde og mottar elever fra to barneskoler. Gjennom rådgiverjobben ved Skrivesenteret har jeg møtt representanter fra skolen og var derfor kjent med at de har deltatt på ulike lese- og skrivesatsninger. Den aktuelle norsklæreren er universitetsutdannet, har nordisk grunnfag og flere års erfaring fra arbeid i ungdomsskolen. Den første kontakten opprettet jeg via e-post, og læreren responderte positivt på å gjennomføre undervisningsopplegget i sin 8. klasse. 8. trinnet ved skolen består av fire klasser, og A-klassen, som er mitt utvalg, består av 18 elever; sju gutter og elleve jenter.

Elevene hadde gått sju måneder på ungdomsskolen da datainnsamlingen fant sted, og det var læreren som informerte elevene og de foresatte om at jeg ønsket å gjennomføre datainnsamling i klassen. Alle elevene samtykket til deltakelse (se vedlegg 7), og masterprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 8).

4.4 Undervisningsdesignet

Selve undervisningsdesignet springer ut av forskningsdesignet. For å få tak i elevenes lesning av den aktuelle teksten, designet jeg et opplegg som søkte å sette elevenes stemmer i bevegelse gjennom ulike literacy-praksiser, og som jeg antok var tilpasset elevenes erfaringer og nivå. Tekstutvalget som ligger til grunn for prosjektet ble delvis gjort i samråd med læreren. I tråd med Hennigs (2010) syn på popmusikkens didaktiske potensial (s. 243), var vi enige om at det var spennende å utforske det didaktiske potensialet til rap-låten som er en del av mange ungdommers tekstkultur. Ulike leseundersøkelser som er gjennomført i Norge de siste årene, viser store kjønnsforskjeller i jentenes favør når det gjelder lesing av

skjønnlitteratur (Roe, 2014, s. 63). Roe hevder at elevenes *engasjement* eller mangel på engasjement, er en sterk forklaringsfaktor på de store kjønnsforskjellene. Når guttene får lese om noe som interesserer dem, presterer de på høyde med jentene (Roe, 2014; Halsan, 2016). Jeg hadde en antakelse om at rap-låten «Styggen på ryggen» ville bidra til å skape engasjement hos begge kjønn. Å velge en felles tekst for hele klassen gjorde det mulig å legge til rette for en felles introduksjon og avslutning av undervisningsøkten, samtidig som det gav meg mulighet til å sammenlikne innholdet i de litterære samtaler og refleksjonstekstene på tvers av gruppene.

Designet av undervisningsopplegget bygger på innsikt fra tre studier, som alle omhandler litterære samtaler. Tengberg (2011) benytter *inngangstekster* og *utgangstekster* i forbindelse med litterært tekstarbeid i klasserommet. I forkant av den litterære gruppesamtalen skriver elevene inngangstekster etter førstegangs lesning av den litterære teksten, mens utgangstekstene skrives i etterkant av samtalen. I min studie er inngangstekster og utgangstekster brukt på liknende vis som hos Tengberg. Det å la elevene skrive inngangstekster og utgangstekster kan gi innsikt i elevenes forståelseshorisont *før* og *etter* den litterære gruppesamtalen.

Gourvennec (2016a; et al. 2014) ser på litterære samtaler som faglige praksiser. I sitt doktorgradsarbeid lar hun elevene forske på det hun har kalt tekstenes mulighetshorisonter gjennom det *åpne inngangsspørsmålet*: «Hvem sier hva – og hvordan?» I mitt prosjekt blir elevene i første del av den litterære gruppesamtalen oppfordret til å utforske teksten ved hjelp av det åpne inngangsspørsmålet: «Hva merket du deg ved teksten, og hva tror du den handler om?» Et åpent spørsmål er et spørsmål som ikke har ett spesifikt svar, men som kan besvares på ulike måter (se f.eks. Nystrand, 1997). Poenget med å la elevene møte teksten med en åpen tilnærming er at de skal erfare at deres fortolkning av teksten er relevant.

Rødnes (2011) har også metodisk relevans for mitt prosjekt. Hun har funn som viser at elevene responderer positivt på å benytte analytiske *begreper som støtte* i den litterære samtalen. Rødnes hevder at vi har behov for mer kunnskap om utforskende og faglige litterære samtaler, og hun peker på at det er et særlig behov for studier som ser på hvordan elevenes samtaler utfolder seg som respons på *ulike typer innramming av samtalerne*. Hun stiller spørsmål ved om man i arbeidet med litterære samtaler har noe å lære av *skriveopplæringen* og viser til at det innenfor skriveforskningen blant annet arbeides med å dokumentere hvordan eksplisitte skriverammer påvirker elevenes skriving (se f.eks. Helstad & Hertzberg, 2013; Håland, 2013).

I mitt prosjekt rammes samtaler inn ved hjelp av ulike støttestrukturer. Designet

inviterer elevene til å nærme seg teksten ved hjelp av ulike literacy-hendelser (se tabell 2). Elevene uttrykker forståelse gjennom skriftlige refleksjonstekster og litterære samtaler. Videre kombinerer designet individuelle og kollektive tilnæringsmåter, i tillegg til lærerstyrte og ikke-lærerstyrte aktiviteter. Rent skjematisk kan undervisningsdesignet fremstilles slik: (Se også vedlegg 2).

Literacy-hendelser	Arbeidsmåte
Høre rap-låten	Helklasse
Skrive inngangstekst	Individuelt
Litterær samtale <ul style="list-style-type: none"> • «Åpen tilnærming» • «Med støtte» 	Gruppe
Skrive utgangstekster	Individuelt
Litterær samtale	Lærerstyrt, helklasse
Refleksjonstekster et halvt år senere	Individuelt

Tabell 2: Undervisningsdesignet.

4.4.1 Refleksjonstekster

Inngangsteksten ble skrevet på eget ark og hadde følgende hjelpespørsmål (se vedlegg 4).

Inngangstekst etter første lesning

- Hva merket du deg ved teksten/sangen?
- Hva tror du den handler om?

Figur 1: Utklipp av inngangstekst.

Den skriftlige ytringen i etterkant av den litterære samtalen (*utgangsteksten*) gir en indikasjon på hvordan samtalene har påvirket elevenes forståelse av rap-låten. Etter gruppesamtalen suppleres støttespørsmålene fra inngangsteksten med et spørsmål om hvordan det var å arbeide med rap-teksten og et litt mer overordnet spørsmål som handler om læringsutbyttet av å arbeide med litteratur på denne måten (se vedlegg 4).

Tekstene som elevene skrev et halvt år senere, supplerer datamaterialet som jeg hadde samlet inn i forbindelse med den første studien (Lønnum, 2017). Disse ble til fordi jeg erfarte at prosjektet skapte så stort engasjement, at jeg fant det interessant å besøke klassen et halvt år etter. Målet var å se om elevene fortsatt husket økten der de jobbet med «Styggen på ryggen», og om de kunne skrive noe om tekstens innhold etter såpass lang tid. Det nye tekstmaterialet gir innblikk i hvilken kunnskap elevene uttrykker om den litterære teksten, i tillegg til at det gir innsikt i elevenes metarefleksjoner omkring undervisningsopplegget. Funn i det nye materialet kan gi indikasjoner på om undervisningsdesignet legger til rette for *dybdetilnærming* (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö). Elevene hadde støtte i en transkribert versjon av rap-låten (se vedlegg 4), i tillegg lå følgende hjelpespørsmål til grunn for tekstene elevene skrev:

<p>Refleksjonstekst et halvt år senere</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva merker du deg ved teksten/sangen?• Hva tror du den handler om? Begrunn gjerne med eksempler fra teksten.• Hvorfor synes du/ eller synes du ikke at det passer å jobbe med denne teksten på ungdomsskolen?• Hva vil du trekke frem som fordeler og ulemper med måten dere jobbet med denne teksten på? <hr/> <hr/> <hr/>

Figur 2: Utklipp av refleksjonstekst et halvt år senere.

4.4.2 Litterære gruppesamtaler

Å anvende litterære samtaler for å vinne innsikt i hvordan elever leser og forstår en litterær tekst, er i tråd med Bakhtins (2005) teorier om dialogen og den sosiokulturelle læringsteorien (Vygotskij, 1986), som fremmer at læring først og fremst vil skje i dialog med andre. I gruppesamtalene må elevene sette ord på forståelsen sin og sammen forsøke å tolke og forstå rap-låten, i tråd med hermeneutikken. Gjennom gruppesamtaler får elevene også mulighet til å samtale uten at lærerens tekst blir den retningsgivende.

Læreren hadde satt sammen grupper på tre elever i forkant av økten, til sammen seks grupper. Fire av gruppene hadde en gutt og to jenter på gruppa. I tillegg bestod ei gruppe av

bare jenter og ei gruppe av bare gutter. Fokusgruppene i denne studien ble *valgt på bakgrunn av de individuelle inngangstekstene* til elevene på gruppa. I gruppe A (Kamilla, Nora, Petter) viser inngangstekstene det jeg vil karakterisere som *sprik* i forståelsen for innholdet i rap-låten, mens det i gruppe B (Marit, Kornelia, Henrik) er et *jevne utgangspunkt* i elevenes forståelse. Navnene som elevene har fått er pseudonymer for å ivareta deres anonymitet.

Innrammingen av gruppesamtalene, slik jeg beskrev den i avsnitt 4.4, er inspirert av Gourvennec et al. (2014) og Rødnes (2011). I den første delen av samtalen fikk elevene åpne rap-låten ved hjelp av startoppdraget «Hva merket du deg med teksten/sangen, og hva tror du den handler om?» (jf. Gourvennec et al., 2014; Gourvennec, 2016 a). Til den andre delen av gruppesamtalen utarbeidet jeg et støtteark som elevene fikk tilbud om å benytte videre i samtalen (jf. Rødnes, 2011). Læreren beskrev klassen som «av den litt raske sorten», og hun stilte seg bak et undervisningsdesign som gav støtte i tolkningsprosessen. Slik ser støttearket ut: (Se også vedlegg 3).

Støttespørsmål og rødmarkeringer til «Styggen på ryggen»

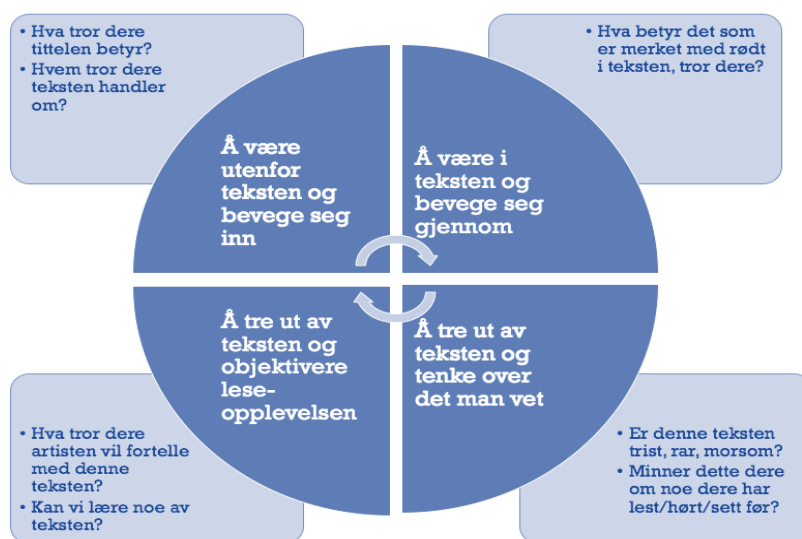
<p>Hun ska'kke se meg når jeg'r nedfor Alle gardiner er der for å bli trekt for Føler meg som flere folk enn Eckbo I søkelyset, hater å bli sett på Hver dag er bare nerver og drama Men løper fortsatt foran kamera, veiver med arma Noen greier jeg angreir på, er den greia her karma? For mannen oppå skulder'n min er jævlig forbanna Tyner og tyder meg han der Styggen på ryggen Hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen Kan'ke gjøre annet enn å høre på Styggen Der han jobber for å ødelegge kidden Fuck Ta'kke'n telefon, rører ikke post Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst Hopper snart i sjøen, det herre blir for grovt Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår (Refreng) Føles som jeg er i helvete Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste På skulderen min og minner meg på Jævla skeis det'erre livet mitt går Er det rart jeg er redd Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest? Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet</p>	<p>Som om ikke det er byrde nok å bære Oppå ryggen er en spydig liten jævel Forteller meg jeg er langt ifra den fyren jeg sku være Burde titte ned i løpet på geværet Noen leksjoner i livet jeg burde lære Som meg og andre folk kan'ke dele atmosfære Styggen på ryggen, men har noe fælere i gjære Du er anbefalt å ikke være nære Angsten er så motherfucking ekte Alt jeg kan å få på alle drågene og drekke Alle fucking anklager, alt jeg kan å nekte Styggen på ryggen, han sørger for at jeg blir brekt ned Maceritta mine er så ekte og så ekle Starter alle dager i et badekar av svette Mine venner ikke se meg no' mere Min egen djevel vil'kke se meg levere Så (Bridge) Kommer ingen vei her i livet Kommer ingen vei her i livet Kommer ingen vei her i livet Kommer ingen vei Kommer ingen vei her i livet Kommer ingen vei her i livet Kommer ingen vei her i livet OnkelP, du kommer ikke herfra i live</p>
---	--

- ✓ Er denne teksten trist, rar, morsom? Begrunn hvorfor.
- ✓ Hva betyr det som er merket med rødt i teksten, tror dere?
- ✓ Hva tror dere tittelen betyr?
- ✓ Hvem tror dere teksten handler om?
- ✓ Minner dette dere om noe dere har lest/ hørt/ sett før?
- ✓ Hva tror dere OnkelP vil fortelle med denne teksten?
- ✓ Kan vi lære noe av teksten?

Figur 3: Støttearket.

Spørsmålene er utarbeidet som åpne spørsmål, og de er tenkt som støtte i den videre utforskningen av teksten. Jeg valgte å la de fire fasene i Langers modell om forestillingsbygging (se f.eks. Langer, 2005, s. 31-36) danne utgangspunkt for støttespørsmålene, med den hensikt å lede elevene innom de ulike forestillingsverdenene. Jeg har også uthevet det jeg ser på som sentrale verselinjer i teksten. Flere av de rødmarkerte linjene inneholder metaforer, og dersom elevene skal evne å oppfatte den doble betydningen av språklige bilder, forutsettes det at «de tar hull på metaforene» og greier å lese teksten med fordobling (jf. Steffensen, 2005). Et slikt konkret stillas kan tjene flere formål. Det kan eksempelvis være en hjelp for elevene til å *tre inn i teksten*, og det kan hjelpe elevene med å *holde fokus* og å *sikre fremdrift* i samtalen. Å bygge slike støttestrukturer er i tråd med Vygotskijs (1986) teori om at elevene kan nå den nærmeste utviklingssonen med støtte fra en kompetent annen.

Modellen under (figur 4) illustrerer hvordan støttespørsmålene jeg utarbeidet er knyttet til Langers fire forestillingsverdener (Se også modell hos Skaftun, 2009, s. 82).



Figur 4: Støttespørsmål knyttet til Langers forestillingsverdener.

4.4.3 Helklassesamtalen

Jeg har tidligere presentert forskning på helklassesamtaler som viser at læreren ofte har det autoritative ordet, og at samtalen bærer preg av å være en slags evaluering av hva elevene kan eller har fått med seg av kunnskap om et emne (se f.eks. Blikstad-Balas, 2016). Jeg er

interessert i å se om læreren går i dialog med elevene, og jeg vil benytte Dysthes (1995) samtalekategorier³ *autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting* i analysen av helklassesamtalen. Dysthe definerer autentiske spørsmål som spørsmål som ikke har svar som er gitt på forhånd og som inviterer elevene til å reflektere. Opptak innebærer at en følger opp elevsvar ved å innarbeide dem i etterfølgende spørsmål, mens høy verdsetting vil si at elevenes svar blir verdsatt ved at læreren bygger videre på det og dermed tar innholdet i det eleven sier på alvor. Et viktig perspektiv er at læreren ikke sitter med fasitsvaret Dysthe, 2005, s. 214-216).

4.5 Undervisningssituasjonen

Undervisningsøkten ble gjennomført i slutten av en enkeltstående temauke for hele ungdomsskolen. Undervisningsopplegget var dermed løsrevet fra den øvrige timeplanen for 8A den aktuelle uka. Klassen gjennomførte en kortversjon av et liknende undervisningsopplegg dagen før, slik at elevene skulle være kjent med undervisningsdesignet og lydopptaksfunksjonen på mobilen. Rap-låten «Påfugl» av gruppen Karpe Diem dannet utgangspunktet for den litterære utforskningen i «prøvetimen» (se vedlegg 1).

Den aktuelle undervisningsøkten inntraff fra morgenen av. Elevene i 8A fikk lov til å oppholde seg i klasserommet de siste minuttene før første time startet, og jeg opplevde å komme inn i et klasserom med god stemning. Klasserommet var rektangulært med vinduer langs den ene veggen og med toerpulter fordelt på tre rekker. Elevene satt og småpratet i små grupper, og de var høflige og imøtekommende mot meg som forsker. Læreren gikk rundt og snakket med elevene, og jeg fikk inntrykk av at det var en god relasjon mellom læreren og elevene.

Ved oppstart av økten presenterte jeg meg for elevene, demonstrerte opptaksutstyret og inntok deretter rollen som observatør på en stol bakerst i klasserommet. Målet med observasjonen var å få et inntrykk av samspillet mellom aktørene i klasserommet, samt å få et detaljert bilde av undervisningen. Det var klassens norsklærer som ledet elevene gjennom den 80 minutter lange undervisningsøkten.

Læreren delte ut en skriftlig versjon av selve rap-låten (se vedlegg 12), samt et linjert

³ Dysthe (2005) skriver at hun har oversatt disse begrepene fra Nystrand og Gamorans studie av interaksjonsmønstre i ungdomsskoleklasser i Midtvesten i USA (1991).

arbeidsark der inngangs- og utgangstekstene skulle skrives (se vedlegg 5). Hun bad elevene bruke «aktiv blyant» som lesestrategi mens hun leste teksten høyt for dem. Dette er en strategi der du streker under det du legger merke til under opplesningen. Mens læreren leste teksten utbrøt en elev: «Det er jo «styggan på ryggen!» Det er rart å høre den uten melodi». Deretter fikk elevene høre rap-låten. Flere av elevene hadde også sett musikkvideoen der Styggan på ryggen er legemliggjort som en person. Etter at sangen var spilt, skrev elevene en kort refleksjonstekst eller det jeg har valgt å kalle en inngangstekst. Elevenes inngangstekster ble skrevet for hånd, og i etterkant av økten transkriberte jeg tekstene på data (se vedlegg 9, 10).

4.5.1 Litterære samtaler

På gruppebordene inne i klasserommet var lydopptakeren sentralt plassert mellom elevene. Etter at læreren hadde delt ut og lest opp støttespørsmålene, holdt hun seg i bakgrunnen slik at gruppene i størst mulig grad fikk utforske den litterære teksten på egen hånd. For meg som observatør så det ut til å være god aktivitet på gruppene.

Gruppene var oppfordret til å ta seg god tid under den litterære samtalen, men fikk avslutte når de anså seg som ferdig. Tabellen under er en samlet oversikt over samtalene i prosjektet, og den synliggjør at elevene brukte ulik tid på de litterære gruppesamtalene. Informasjon om fokusgruppa fra min første studie er merket med lys blå.

Gruppesamtaler	Navn	Åpen samtale	Støtteark	Samlet samtaletid
Gruppe A	Kamilla, Nora, Petter	0:55	Med støtteark 7:08	08:03
Gruppe B	Marit, Kornelia, Henrik	02:04	Med støtteark 14:11 + 01:52	18:07
Tidligere studie (Lønnum, 2017)	Kari, Maria, Martin	02:41	Med støtteark 9:55 + 5:46	17:42

Tabell 3: Tidsbruk, gruppesamtalen.

Avslutningsvis i økten inviterte læreren til en helklassesamtale. Hun innledet med å rose den gode deltakelsen i gruppesamtalen, og gav uttrykk for at hun gledet seg til å høre hva de hadde å si om rap-låten. Elevene satt på sine respektive plasser i klasserommet under samtalen og rakk opp hånda når de hadde innspill å komme med.

Både helklassesamtalen og gruppesamtalene ble tatt opp med lydopptaker eller mobiltelefon. Et lydopptak kan være begrensende med tanke på at ansiktsuttrykk og mimikk ikke blir synliggjort. Fordelen med lydopptak fremfor video, slik jeg ser det, er imidlertid at det er mindre «synlig», slik at den litterære samtalen kanskje blir mer autentisk enn dersom elevene hadde blitt filmet av et videokamera. Elevene gav ikke uttrykk for å bry seg

nevneverdig om opptakeren i forkant av den litterære samtalen, og de startet og stoppet opptakene problemfritt. I den ene gruppesamtalen sier imidlertid en av elevene at hun bli nervøs av lydopptakeren, og på flere av opptakene kan jeg høre at elevene hvisker når de snakker om andre ting enn det som står i teksten. Som vi skal senere, er det også en elev som ikke vil si så mye når hun vet at samtalen festes til bånd. Det tyder på at elevene er bevisst på at samtalen tas opp, og dette kan selvsagt ha påvirket hva de har valgt å si under opptaket.

4.6 Datamaterialet

Følgende tekstmateriale ligger til grunn for denne studien. To av gruppesamtalene, samt tekstmaterialet til elevene på de to gruppene, utgjør primærmaterialet i studien.

Tekster:	Antall:
Inngangstekster	18
Utgangstekster	18
Refleksjonstekst, et halvt år senere	18
Feltnotater fra løpende observasjon gjennom hele økten	
Transkriberte gruppesamtaler	5
Transkribert helklassesamtale	1
Transkripsjon av «Styggen på ryggen»	

Tabell 4: Tekstdata.

4.7 Dataanalysen

Å tolke et tekstmateriale er typisk for kvalitative studier. Mitt materiale består, som vist i tabell 4, av tekster på ulike nivå. «Den hermeneutiske sirkel står sentralt i de meningsskapende og meningsutviklende prosesser som er typisk for fortolkende prosesser (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 49).

Transkriberingen av materialet kan også betegnes som et fortolkningsarbeid, der en transformerer talespråket til skriftspråk. Det transkriberte materialet er på forskjellige måter omgjort, og mange faktorer vil ha gått tapt i prosessen fra den litterære gruppesamtalen finner sted til det transkriberte materialet foreligger i sin helhet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 187). Likevel er det elevenes samtale, altså meningsinnholdet i ytringene, som er sentralt for å besvare min problemstilling. Jeg har derfor gjennomført en forholdsvis enkel transkripsjon av samtalen. For å gjengi noe av det muntlige preget i gruppesamtalene er pauser markert med ...

og vektlagte ord er skrevet med **fet** skrift. I tillegg er noen forklaringer skrevet i parentes. Eksempler på slike parenteser er (*opptaket stoppes*), (*avbryter*) og (*uforståelig*). Som et ledd i å beholde samtalene autentiske, har jeg valgt å gjøre en dialektnær transkripsjon (se transkripsjonsnøkkel, vedlegg 9). Her er et eksempel på en transkribert sekvens⁴:

Marit: Henrik kom på nå
Henrik: Hvorfor står det « burde tittle ned i løpet på et gevær?»
Kornelia: at han kunna hatt ... kanskje at æ burda gjort det, kanskje æ ...
Marit: mhm
Marit: Liksom, da kjæm stemman tebake. Ikke sant? (<i>mumling</i>)

Figur 5: Eksempel på transkripsjon.

De transkriberte samtalene ble deretter lastet opp i dataprogrammet NVivo, og kodingen av datamaterialet startet en ny fortolkningsprosess. Ved hjelp av NVivo kan datamaterialet fremstilles grafisk, og jeg kommer tilbake til NVivo når jeg behandler spørsmål knyttet til pålitelighet mot slutten av dette kapitlet.

4.7.1 Forskningsspørsmål som utgangspunkt for overordnede analysekategorier

En analyse som innebærer koding og kategorisering, omtales gjerne som en deskriptiv analyse (Postholm, 2010, s. 91). Koding er prosessen der man bryter ned segmenter av data i mindre enheter, basert på hvilke kriterier som er relevante. Dersom koder og kategorier er bestemt på forhånd, har forskeren en *deduktiv* tilnærming til forskningsfeltet. Når en forsker nærmer seg feltet *induktivt*, er ikke kodene bestemt på forhånd (Postholm, 2010, s. 36). Jeg har kodet datamaterialet i flere omganger, og den metodiske tilgangen er en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming.

I denne studien har jeg tre forskningsspørsmål som jeg søker svar på. Jeg har latt de tre forskningsspørsmålene danne følgende hovedkategorier i analysearbeidet: «Det lyriske jeget og Styggen på ryggen», «Forestillingsverdener» og «Kollektiv meningsskaping». Jeg går deduktiv til verks når jeg koder materialet etter disse. Samtidig har jeg hatt behov for å

⁴ Læreren og en av elevene snakker ikke trønderdialekt.

opprette noen underkategorier underveis i analysearbeidet, og her har arbeidet vært av mer induktiv art.

I koding etter den første hovedkategorien ble det relevant å skille ut sekvenser der elevene snakket om jeget og styggen på ryggen. Den andre hovedkategorien, «forestillingsbygging», ble kodet etter hvilken av Langers (2005) fire faser av forestillingsverdenene som elevene befant seg i under den litterære samtalen. I drøftingskapitlet illustreres dette i en grafisk fremstilling. Mercers samtalekategorier gir optikk til hovedkategorien «Kollektive samtaler». Jeg ville undersøke om elevenes bidrag i samtale bærer preg av å være *eksplorerende* eller *kumulative* (jf. Mercer, 2000). Jeg har primært vært interessert i å finne samtalesekvensene der det jeg tolker som kollektiv meningsskaping foregår, og jeg forutsetter at det er de *eksplorerende* elementene som driver samtalen fremover. Exploratory talk definerer Mercer slik:

Exploratory talk is that in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. Relevant information is offered for joint consideration. Proposals may be challenged and counter-challenged, but if so reasons are given and alternatives are offered. Agreement is sought as a basis for joint progress. Knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in the talk. (Mercer, 2000, s. 98)

For å finne utforskende samtalesekvenser har jeg hatt behov for å identifisere hvilke samtaletrekk som fører til eksplorerende samtaler. Inspirert av Dysthes (1995) arbeid med å utarbeide kategorier for hva som kjennetegner dialogisk undervisning, har jeg utarbeidet kategorier som jeg mener vil hjelpe meg med å finne de eksplorative samtaletrekkene. Kategoriene tar utgangspunkt i om elevene *utfordrer hverandre*, om de *stiller spørsmål til hverandre* eller om de *utdypes hverandres innspill*. De kumulative samtaletrekkene identifiseres gjennom kategorien *bekreftende tilbakemelding eller aksept*. Typisk bekreftende tilbakemeldinger i materialet mitt er «enig», «ja» og «mhm». Disse bekreftelsene kan ha en anerkjennende funksjon i en samtale, men i og med at de verken stiller spørsmål eller krav til nærmere utdyping, har jeg vurdert dem til i mindre grad å være med på å drive samtalen fremover.

Tabell 5 viser en oversikt over hovedkategoriene, merket med blått, med tilhørende underkategorier som de transkriberte gruppesamtalene er kodet etter.

1	Det lyriske jeget og Styggen på ryggen	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sekvenser der elevene samtaler om det lyriske jeget • Sekvenser der elevene samtaler om Styggen på ryggen 	
2	Forestillingsbygging	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utenfor teksten, på vei inn 2. I teksten, på vei gjennom 3. Trer ut av teksten og relaterer til eget liv 4. Trer ut av teksten og objektiverer leseopplevelsen 	
3	Kollektiv meningsskapning	
	Leser opp støttespørsmål Praktiske avklaringer Nytt innspill Uttrykker enighet	Spinner videre på innspill Stiller spørsmål Svarer på spørsmål (Eksplorative kategorier)

Tabell 5: Analysekategorier.

Tabell 6 viser eksempel på et kodet samtaleutdrag fra gruppesamtalen til gruppa A. Vedlegg

Ytring	Samtalekode
Kamilla: Hmm, ska vi bære læs opp spørsmålan og svar?	Praktiske avklaringer
Kamilla: «Er denne teksten trist, rar, morsom?» Æ syns den er trist	Leser opp støttespørsmål
Petter: Æ syns den e morsom.	Nytt innspill
Nora: Æ syns den e ganske trist.	Uttrykker enighet
Kamilla: Ja, æ å syns det.	Stiller spørsmål
Kamilla: Hvorfor syns du den e morsom?	Svarer på spørsmål
Petter: Nei, eh, morsom tekst da.	Spinner videre på innspill
Kamilla: Ja, okay.	
Petter: Hvorfor synes du den er trist da?	
Kamilla: Fordi den, han virke skikkelig lei seg. Han liksom, han snakke om å skyt sæ sjøl og sånn.	

Tabell 6. Eksempel på koding.

I Nvivo kan samme ytring kodes flere ganger. I samtalesekvensen over er Kamillas siste replikk også kodet som «sekvens der elevene samtaler om jeget». Når det gjelder koding etter hvilke forestillingsverdener elevene befinner seg i, er alle ytringene kodet til i fase 1, «utenfor teksten på vei inn» i dette samtaleutdraget, bortsett fra Kamillas siste replikk som er kodet som fase 2, «i teksten - på vei gjennom».

4.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

I kvalitative studier handler reliabilitet om kvaliteten på empirien i form av innhentet materiale, prosessen for selve innhenting, samt relasjonen mellom materialet og fenomenet studien undersøker (Cohen, et al., 2011, s. 199f.). I dette metodekapitlet foreligger det detaljerte opplysninger om forskningsforløpet og det innsamlede materialet. Et slikt innsyn i prosessen og synliggjøring av materialet vil bidra til å styrke studiens reliabilitet.

Analyseverktøyet NVivo har blitt benyttet i kode- og analysearbeidet. Ved hjelp av dette analyseprogrammet kan analyseprosessen gjøres mer synlig, og dersom man redegjør for prosessen, kan både reliabiliteten og validiteten øke (Miles, Huberman & Saldaña 2014, s. 48). I neste kapittel presenterer jeg samtaleanalysene gjennom å foreta noen nedslag i utvalgte deler av de transkriberte samtale. NVivo gir også mulighet til å fremstille et *samlet*, grafisk uttrykk for samtale, noe som kan være med på å øke troverdigheten i prosjektet mitt. Slike grafiske fremstillinger av gruppesamtalene presenteres i drøftingskapitlet.

Selv om studien ikke er generaliserbar i statistisk forstand, kan mine funn og metodiske tilnærminger være overførbare til andre klasserom og til annen forskning på området. Mye av det jeg beskriver vil lærere kunne kjenne igjen fra hverdagen i egne klasserom, og denne studien kan bidra med kunnskap om rap som norskfaglig sjanger, og den kan være med på å gi nye perspektiver på hvordan litterære gruppesamtaler kan benyttes i litteraturundervisningen. I forskningsøyemed vil kanskje designet være et videre bidrag til forskning på litterære gruppesamtaler tidlig i ungdomsskolen.

4.9 Forskningsetikk

Til sist i dette kapitlet vil jeg komme inn på ulike etiske dilemmaer som den kvalitative forskeren kan møte i løpet av en forskningsprosess. Forskningsetikk dreier seg om hvordan forskere bør opptre. Forskeren må foreta etiske overveielser både under planlegging av et forskningsarbeid, i løpet av prosessen og etter oppholdet på forskningsfeltet (Cohen et al., 2007 s. 49). Etiske overveielser kan eksempelvis berøre forskningens utvalg, eller det kan være særlige etiske overveielser som går på hva elevene samtaler om under et opptak av en gruppesamtale. I mitt prosjekt kan jeg støte på etiske utfordringer som handler om hvilke tanker elevene knytter til den litterære teksten. Det å arbeide med litterære tekster kan være emosjonelt forløsende for elevene, og det er viktig at både forsker og lærer tenker gjennom hvordan de kan støtte elevene i slike situasjoner.

Som forsker er jeg forpliktet til å følge gjeldende normer og regler og å foreta riktige valg når jeg står ovenfor ulike etiske utfordringer. Jeg har tatt nødvendige forhåndsregler som ivaretar anonymiteten til informantene mine i prosjektet. Alle elevene samtykket til å delta og kunne når som helst trekke seg fra prosjektet. Designet i prosjektet er nyttig for elevene, og selv om sangen har en tematikk som berører psykiske utfordringer, kreves det ikke at elevene kommenterer omkring eventuelle egne psykiske plager. Tekstvalget ble dessuten foretatt i samarbeid med klassens lærer, som i tillegg til å bifalle undervisningsopplegget, også har godkjent at alle elevene i klassen kunne delta i den aktuelle undervisningsøkten.

5. Elevenes møte med «Styggen på ryggen»

I dette kapitlet vil jeg presentere elevenes møte med «Styggen på ryggen». Som vist gjennom min lesning av rap-låten, har jeg argumentert for en tolkning der det lyriske jeget oppholder seg i et emosjonelt «angstrom». Jeg har imidlertid ingen forventninger om at unge teksttolkere på 8. trinn skal begrepsfeste emosjonelle rom og narrative tablå i rap-teksten. Mitt prosjekt søker primært å utforske hvordan elevene leser rap-låten og om gruppesamtalene hjelper dem med å utvikle forståelse for låten. Jeg navigerer etter forskningsspørsmålene med tilhørende teoretisk forankring.

I det følgende vil jeg beskrive de to utvalgte gruppenes møte med rap-låten. Først presenterer jeg kort elevenes inngangstekster, før jeg gjør et nedslag i det transkriberte samtalematerialet. I neste kapittel vil samtaleanalysene bli drøftet i lys av de tre hovedkategoriene (forskningsspørsmålene) med tilhørende underkategorier, som jeg presenterte i metodekapitlet.

5.1 Kamilla, Nora og Petter – ei gruppe med ulik utgangsposisjon

Gruppe A ble valgt ut på bakgrunn av det jeg har karakterisert som språk i forståelsen for den litterære teksten, slik den kom til uttrykk i elevenes inngangstekster. Elevene skrev inngangstekster med utgangspunkt i det todelte hjelpespørsmålet 1) hva merket du deg ved teksten? Og 2) hva tror du den handler om? Her følger inngangstekstene til gruppe A:

Petter: Jeg tror at den handler om en som har styggen på ryggen. Jeg vet ikke hva den egentlig handler om, men den er bra. Jeg merket at det var en rap.

Kamilla: Jeg tror den handler om at han ikke vet hva han skal gjøre. Han føler kanskje at livet hans ikke er verdt. At styggen på ryggen er på en måte den som gjør at han mister motet. Han trykker han ned. Jeg tror han synger/lager denne sangen om seg selv. Han virker veldig trist.

Nora: Jeg merket det at han som sang denne sangen var drit lei av at folk skulle bestemme over han. Den handler om at han har en fyr på skulderen som han innbiller seg og den sier alt han skal gjøre, og hva som er rett og hva som er galt! Jeg tror den handler om at OnkelP var veldig misfornøyd med seg selv så han sa at han var stygg og at han ikke kan gjøre noen ting.

I sin første ytring viser Petter at han er bevisst på tekstens sjanger. Han refererer til at teksten handler om en som har styggen på ryggen, og det blir synlig at han ennå ikke greier å trenge gjennom det kompakte uttrykket som en skjønnlitterær tekst gjerne er, når han selvmotsigende fullfører at han egentlig ikke vet hva den handler om. Petter signaliserer

likevel interesse og engasjement gjennom ytringen «den er bra». Han viser at han er villig til å åpne opp for hva teksten kan tilføre, og forutsetningen for å trenge dypere ned i forståelsen av teksten er dermed til stede. Det kan se ut som at tekstvalget engasjerer ham. Kamilla ser i større grad enn Petter ut til å lese teksten med fordobling. Hun beskriver at styggen på ryggen har tatt kontroll over jeget. Nora tolker seg blant annet frem til jegets selvfølelse.

Formålet med den første delen av den litterære samtalen var å la elevene «åpne teksten», gjennom det Gourvennec et al. (2014) benevner som en åpen tilnærming til teksten. Elevene tok utgangspunkt i det todelte hjelpespørsmålet fra inngangsteksten. Kamilla starter med en metakommentar til meg som forsker:

Kamilla: Hei ... vi ska snakk om Styggen på ryggen.

Petter: Æ veit ikke ka den handle om, men ... æ veit ikke ...

Kamilla: Æ syns at den er trist

Petter : Æ veit at det e ein rap

Kamilla: Laga av onkIP

Nora: Æ har skrevvi veldig my ...

Kamilla: Æ tru at styggen på ryggen e veldig slem

Petter: Æ tru ...

Petter uttrykker, i tråd med inngangsteksten, at han ikke forstår hva teksten handler om, men han bidrar med forkunnskap om rap-sjangeren. En slik forforståelse harmonerer godt med hvordan Langer (2005) beskriver den første forestillingsverdenen, *der du danner deg en forestilling om teksten, gjerne knyttet til tekstens form*. I motsetning til Petter, beveger Kamilla seg i teksten. Hun sanser den triste undertonen, og hun hevder at Styggen på ryggen er «slem». Hun ser i større grad enn Petter ut til å danne forestillingsbilder basert på innholdet i rap-låten. Nora har gitt beskjed om at hun ikke vil snakke på opptaket, men sier forsiktig at hun har skrevet mye i inngangsteksten sin. Hun signaliserer dermed interesse for og kunnskap om oppgaven. Petter avslutter den korte samtalesekvensen med «æ tru ...», uten at han gir uttrykk for hva han tror. Det kan synes som at det er en strategi som han også benytter videre i gruppesamtalen, der han er raskt ute med å ta ordet, for så å la innledningsfrasen henge så lenge at Kamilla til slutt tar over turen.

5.1.1 «Kæm e egentlig Styggen på ryggen?»

Her er vi inne i den delen av samtalen der elevene kan velge å benytte arket med støttespørsmål og rødmarkerte verselinjer. For denne gruppa blir støttearket retningsgivende for samtalen.

Kamilla: Hmm, ska vi bærre læs opp spørsmålan og svar?

Kamilla: «**Er denne teksten trist, rar, morsom?**» Æ syns den er trist

Petter: Æ syns den e morsom.

Nora: Æ syns den e ganske trist.

Kamilla: Ja, æ å syns det.

Vi har en situasjon der gruppe medlemmene er grunnleggende uenige om tolkningen. Jentene, som i inngangsteksten har vist størst forståelse, er enige om en tolkning. De kommer seg ut av denne floken ved å bruke spørsmål som medierende virkemiddel:

Kamilla: Hvorfor syns du den e morsom?

Petter: (Tenker seg om). Nei, eh, morsom tekst da.

Kamilla: Ja, okay.

Petter: Hvorfor synes du den er trist da?

Kamilla: Fordi den, han virke skikkelig lei seg. Han liksom, han snakke om å skyt sæ sjøl og sånn.

Kamilla knytter et spørsmål tilbake til Petters replikk om at teksten er morsom. Petter besvarer spørsmålet med et noe upresist «Nei, eh, morsom tekst da», noe som kan tolkes som at han ikke har noe godt svar på hvorfor han finner teksten morsom. Deretter *imiterer* han Kamilla sin måte å stille spørsmål på: «Hvorfor syns du den er trist da?» Vi ser at Kamillas spørsmålsstilling fungerer som et språklig stillas for Petter til å tre ordentlig inn i teksten. Dette eksempelet likner på en samtaleanalyse fra Matre (2004, s. 106 f.), der det oppstår en kreativ språklek mellom barnehagebarna Per og Hilde. Hilde imiterer Per i språkleken, og det oppstår en lekende og rituelt ertende⁵ sekvens som skaper dynamikk i læringsprosessen. Eksemplene fremhever betydningen av språk som medierende redskap, fundert i Vygotskijs teorier om språk som redskap for læring, og hvordan vi bygger forståelse gjennom språklig utveksling. I Matres eksempel oppstår det språklige stillaset i en spontan hverdagsamtale, mens dialogsekvensen mellom Petter og Kamilla finner sted i en norskfaglig kontekst.

⁵ Matre (2004) viser til at begrepet *ritual insult* blir brukt i faglitteraturen, på norsk rituell erting.

Kamilla forklarer sin forståelse av at teksten er trist ved å knytte an til teksten. Samtalen viser at elevene forstår seg selv som lærende på jakt etter tolkningsfellesskap på norskfagets premisser. I utgangsteksten til Petter finner vi gjenklang fra denne samtalesekvensen. Denne utviklingen i Petters forståelse kan, relatert til Gadamer (2010), karakteriseres som en horisontutvidelse.

Den neste tekstsekvensen tar utgangspunkt i en diskusjon omkring hvem Styggen på ryggen er, og Petter spør rett ut: «Kæm e egentlig Styggen på ryggen?»

Kamilla: Det e han som styre følelsan. Æ tru kanskje at styggen på ryggen e ... ja ... kanskje det e en liten djevel i oss?

Petter: En djevel? som sitt på ryggen?

Kamilla: Ja,

Petter: Som et lite menneske da, eller?

Kamilla: Ja som et *lite* menneske, som sitt å snakke te han, bare ... Ja ...

Kamilla besvarer det første spørsmålet så godt hun kan, men ved å la siste del av forklaringen ende som et spørsmål, signaliserer hun at hun ikke sitter på noe fasitsvar. Petter følger opp med nye spørsmål: «En djevel? Som sitt på ryggen?» Disse spørsmålene kan forstås som at han bygger relativt *konkrete* forestillingsverdener i denne situasjonen, og at den konkrete tenkemåten legger en demper på forståelsen hans. Utfordringen med å forstå *djevelen på ryggen* utløser et nytt spørsmål: «På ryggen? Som et lite menneske?» Kamilla søker å forklare: «Ja, som et *lite* menneske». Spørsmålsformuleringer til Petter avslører at han sannsynligvis ser for seg et fysisk objekt som sitter på ryggen til jeget. Kamilla forsøker trolig å dempe den bokstavelige forståelsen gjennom å legge trykk på ordet *lite*, i betydningen *det er ikke et ordentlig menneske*. Kamillas språklige mediering utvider Petters forståelse for «styggen på ryggen», og som vi skal se, presenterer Petter en utvidet horisont i utgangsteksten sin. Denne samtalesekvensen kan karakteriseres som eksplorerende. Kamilla og Petter *verdsetter* og *gjør opptak* av hverandres spørsmål og svar, og den kollektive meningsutvekslingen driver samtalen fremover (jf. Dysthe, 1995).

Selv om Nora ikke bidrar verbalt i gruppesamtalen, kan hun ta del i samtalen gjennom aktivt å lytte til dialogen som finner sted. Jeg har ingen kunnskap om hennes eventuelle deltakelse ved hjelp av lydløse lyttemarkører som nikk, peking, hoderisting og smil. Jeg kommer tilbake til Nora når jeg skal presentere utgangsteksten hennes.

5.1.2 «Ikke bli rik!»

Det transkriberte materialet viser også eksempler på at deler av samtalen er mindre utforskende og dialogisk. I disse sekvensene evner ikke elevene å anerkjenne hverandres innspill. I utdraget under kan det se ut som Kamilla og Petter har hvert sitt prosjekt de ønsker å utforske. Selv om elevene veksler på å ha ordet, er turtakingen bare tilsynelatende god.

Kamilla: Okay. «**Hvem tror dere teksten handler om?**»

Petter: Det betyr at det handle om ...

Kamilla: Æ trur det handle om Onklp, fordi hain si Onklp i refrenget det kommer i fra

Petter: Æ tru den handle om ...

Kamilla: Koffor si`n liksom navnet sitt?

Petter: Æ tru dein handle om nåkka om å ta selvmord.

Elevene samtaler parallelt om hvert sitt tema. Kamilla forsøker å besvare støttespørsmålet: «*Hvem* tror dere at teksten handler om?» Det gjør hun ved å vise suveren norskfaglig kompetanse gjennom å forankre tolkningen sin til teksten. Den må handle om OnklP ettersom han eksplisitt nevnes i refrenget, resonnerer hun. «Hvorfor sier han navnet sitt?», spør hun videre. Ingen av samtalepartnerne verdsetter innspillet. Spørsmålet hennes avslører imidlertid en forståelse for at OnklP sammenfaller med jeget i teksten.

Det kan se ut som Petter utforsker spørsmålet «*hva* tror dere teksten handler om»? Han er opptatt av at teksten handler «noe om å ta selvmord». Her knytter han kanskje tilbake til Kamillas forklaring på tekstens tristhet, som dreide seg om at jeget ville skyte seg selv. Videre i samtalen bringer Kamilla på bane at det står «hun» i første linje:

Kamilla: Kæm e liksom *hun*,

Kamilla: Kæm e liksom, dæm sei jo bare en gang i teksten, åsså si`n OnklP

Petter: Kanskje det e en jente, som kalle sæ?

Kamilla: Ja, det kain vær

Kamilla fortsetter å vise faglighet gjennom å bruke teksten aktivt i argumentasjonen sin. Hvem *hun* er kan beskrives som en av rap-låtens ubesvarte spørsmål; ett av de tomme hullene i teksten. Petter kommer med en mulig forklaring, men gruppa gjør ikke ytterligere forsøk på å fylle den tomme plassen med forestillinger.

Det neste spørsmålet krever at elevene trer ut av teksten, men nå kan ikke elevene støtte

seg til teksten.

Kamilla: «**Minner dette dere om noe dere har lest, hørt eller sett før?**»

Petter: Ja, det minne mæ om ...

Kamilla: Det minne mæ litt om «Påfugl»⁶, bare litt ...

Petter: Ja men, det handle litt om å være lei sæ da.

Kamilla: Dæm og snakka om pistola og sånn, så ja,

Petter starter sekvensen med «det minner meg om ...». Også denne gangen lar han frasen henge lenge. Jeg opplever at Kamilla gir tid og rom for at Petter skal kunne fortsette resonnementet sitt, men når han ikke ser ut til å fullføre innspillet, tar hun over turen. Det kan synes som at de to utforsker har parallelle prosjekt videre i sekvensen også. Kamilla sammenlikner innholdselementer i de to rap-låtene «Styggen på ryggen» og «Påfugl», mens Petter tolker at «det handler litt om å være lei seg», som kan sies å være en videreføring av forrige sekvens der han mener at teksten handler om selvmord. Kamilla legger til en kommentar som knytter tilbake til eget innspill, men dette utdraget illustrerer hva som skjer når elevene verken gjør opptak eller verdsetter hverandres replikker i samtalen. Initiativene forblir ukommentert, og det kan se ut som den kollektive utforskningen rundt spørsmålet stopper opp.

I den siste samtalesekvensen jeg skal kommentere fra denne gruppa, diskuterer elevene støttespørsmålene «Hva tror dere OnkIP vil fortelle med denne teksten?» og «Kan vi lære noe av teksten?» Det første spørsmålet kan gi svar på hvordan elevene forholder seg til det de oppfatter som jeget i teksten, og hvordan de relaterer teksten til noe de kjenner fra før. Det andre spørsmålene oppfordrer elevene til å ta et metarefleksivt blikk på egen læring.

Kamilla: Kanskje at han har det ikke så bra, selv om han er rik. Så, tema e ...

Petter: E han rik?

Kamilla: Ja, e'n ikke det da? Får`n ikke pæng for sangan sine da?

Petter: Skjønne ikke æ liksom.

Kamilla: Ja, men han har det ikke så bra. Selv om han e rik, han e liksom litt lei sæ å, og kanskje han ikke har så mange vænna å ...

⁶ Klassen jobbet med «Påfugl» av Karpe Diem dagen før. Se vedlegg og beskrivelse i metodekapitlet.

Kamilla: «**Kan vi lære noe av teksten?**»

Petter: Ikke bli rik!

Kamilla: Ja kanskje det. Ja, ikke bli rik, for at du e ikke så, du træng itj å vær så

Petter: Men du kan nå fortsatt være snill fordi om du e rik

Kamilla: Ja, men det e ikke han e slæm da, bærre at han ikke har noen vænna. Han e liksom så rik, har mange pænga.

Petter: Ka vesst du skrik for at du ikke har pænga da, så går du bare sånn helt bambus. Han e styrtrik.

Kamilla: Ja men når du e populær, da e du ikke rik egentlig? Æ syns ..., på en måte at det ikke kanskje ikke alltid nån vil vær me'n. Kanskje han hadd mista kjæresten sin, kanskje den. Den personen som heter «hun», ja ... ja ...

I denne samtalepassasjen uttrykker elevene empati med jeget. Elevene kommer inn på eksistensielle spørsmål som har med selve livet å gjøre. Kamilla er inne på at popularitet nødvendigvis verken fører til rikdom eller gode vennskap, og hun undrer på om ikke jeget kanskje har mistet kjæresten sin. Petter stiller spørsmålet «er han rik?». Her er Petter inne på et punkt ved livet. Vi strever vel alle etter rikdom, god utdanning, godt betalt jobb, berømmelse og aksept. Petter erfarer gjennom teksten og samtalen med Kamilla at rikdom ikke trenger å gi lykke, og han sier «ikke bli rik!» Slik jeg forstår det, gjør elevene kloke refleksjoner omkring viktige spørsmål ved det å leve. Her kan vi snakke om litteratur som identitetsutviklende og som en mulighet til å lære for livet (Nussbaum 2016; Langer, 2005).

I første del av samtaleutdraget over, handler støttespørsmålet om hva elevene tror at OnkIP vil fortelle med denne teksten. I ettertid ser jeg at dette spørsmålet kan være problematisk. Elevene kan oppfatte spørsmålet som en klar indikasjon på at OnkIP samsvarer med jeget i teksten, noe som bygger på en historisk-biografisk litteraturforståelse. I så fall ligger det en unødvendig føring i spørsmålsformuleringen. Tanken bak spørsmålet var at elevene skulle reflektere over hva *artisten* OnkIP ville med teksten – og kanskje er det nettopp det elevene har gjort også? Utfordringen ligger imidlertid i at elevene heller ikke reflekterer over om jeget i teksten og OnkIP nødvendigvis er ett, noe spørsmålsstillingen heller ikke legger til rette for refleksjon omkring. At OnkIP er alter egoet til tekstforfatter Pål Tøien, er heller ikke oppe til refleksjon.

Jeg har kommentert flere sekvenser der elevene utforsker spørsmål som ber dem om å tre ut av selve teksten, samsvarende med den tredje og fjerde fasen hos Langer. I tillegg har jeg også beskrevet utvikling i Petters leseprosess fra å være på utsiden av teksten, men på vei

inn i teksten, i tråd med Langers første fase. Gjennom transkripsjonene får jeg innsikt i at denne gruppa trolig har misforstått spørsmålet som jeg hadde utarbeidet til Langers andre fase, å være i teksten og bevege seg gjennom. Dette spørsmålet lyder: «Hva betyr det som er markert med rødt i teksten tror dere?» Elevene oppfatter ikke at de skal samtale rundt hva de enkelte rødmarkerte verselinjene i teksten betyr. Spørsmålet ble utarbeidet for å vise elevene vei i tekstlesningen; som en modell for hvordan de kan nærlese tekst og eksempelvis tolke metaforer. I og med at elevene misforstår intensjonen med dette støttespørsmålet, faller denne muligheten bort. De viser likevel til teksten i flere av sine resonnementer, men sannsynligvis ville de ha brukt teksten i større grad dersom de hadde utforsket de rødmarkerte verselinjene, linje for linje.

5.1.3 «Og plutselig knekker du koden og alt av tanker og svar kommer»

Utgangstekstene til elevene kan gi en indikasjon på om gruppesamtalen har ført til utvidet innsikt for tematikken i rap-låten. Kamilla har vært en empatisk pådriver gjennom hele samtalen. Hun har tatt ansvar for å drive samtalen fremover ved å lese opp støttespørsmålene, hun har besvart spørsmålene som Petter har stilt, og hun har ved flere anledninger gjort forsøk på å invitere Nora inn i samtalen. Det kan også hende at Kamillas dominerende rolle i samtalen har gjort noe med Petter og Noras deltakelse. Kanskje de stoler litt for mye på at Kamilla tar ansvar, og dermed ikke bidrar fullt ut selv? I utgangsteksten sin skriver Kamilla:

Jeg tror den handler om: At han ikke har det noe bra. Han vil bare ta livet sitt og han føler at han ikke er verdt noe. At han kanskje føler seg dårlig. Han har ikke hatt noen bra dager, og han greier ikke mer. «Styggen på ryggen» er han på en måte. Det er han som sier de tingene til seg selv. Jeg synes det var bra og gøy. Jeg liker å jobbe i grupper. Ja. Jeg tror det fordi slike oppgaver får deg til å tenke og tenke mye dypere i teksten. Du setter deg selv i tekstens ord og bare tenker gjennom alt, lese gjennom mange ganger. Og plutselig knekker du koden og alt av tanker og svar kommer.

Det kan se ut som at Kamilla har fått en utvidet innsikt i den litterære teksten gjennom å ha erobret en forståelse for metaforen *Styggen på ryggen* og for hvordan styggen forholder seg til jeget. I den første teksten skrev hun «at styggen på ryggen er på en måte den som gjør at han mister motet». I utgangsteksten har det endret seg til: «Styggen på ryggen er *han på en måte*. Dette er godt formulert, og det er en god tolkning. Den nye innsikten har hun mest sannsynlig utviklet i løpet av økten, og den utvidede erkjennelsen kan synes som et lite paradoks, all den

tid det er Kamilla som har demonstrert størst forståelse for rap-låten. I tråd med Vygotskijs språkteorier, hevder Laila Aase (2005) at vi gjennom å språkliggjøre egen forståelse av teksten, kan utvikle vår egen tekstforståelse, samtidig som denne igjen blir utfordret i møte med de andres ulike tolkninger (s. 106). Denne teorien bidrar til å forklare Kamillas innsikt for den litterære teksten.

Kamilla reflekterer i tillegg godt over egen læringsprosess. Hun beskriver en leseprosess der hun går i interaksjon med teksten, og hun definerer seg som elev gjennom å skrive presist om læring (jf. Penne, 2006, 2014).

Petter har stilt konkrete spørsmål i gruppesamtalen, noe som kan tyde på mangelfulle evner til å lese den litterære teksten med abstraksjon eller med fordobling. Han har fått hjelp til å fylle tomrommene i teksten gjennom Kamillas språkstillas. Petter skriver en lengre utgangstekst enn inngangstekst, og det er lett å identifisere spor etter dialogen med Kamilla i utgangsteksten hans. Det har blant annet skjedd en horisontforflytning hos Petter, fra at teksten er «morsom» til at den er «trist». Petter uttrykker også en utvidet forståelse for hva teksten kan handle om. Han knytter temaet i teksten til mobbing, som gjerne er et kjent fenomen for ungdomsskoleelever.

Jeg merket at sangen var veldig trist. Jeg tror den handler om at noen blir mobbet og ikke har så veldig brae dager. Til slutt har han en stemme som han kaller styggen på ryggen og den sier at han ikke kommer herfra i live. Jeg tror det betyr at han vil ta selvmord. Jeg synes det har vært bra å jobbe med styggen på ryggen. Man kan lære mye av å jobbe sånn som det her for man kan få andre sine meninger. Man kan finne ut mer hvis man jobber sammen og jeg vil gjerne gjøre det igjen.

Vi ser at Petter viser en mer abstrakt forståelse enn tidligere for Styggen på ryggen, og han har dermed fått en lærerik erfaring med språklige bilder. Også Petter posisjonerer seg som lærende innenfor norskfaget, gjennom å vise til konkrete eksempler i teksten og gjennom å vise et metaspråk på egen læring. Han fremhever betydningen av å jobbe sammen med andre i tråd med det sosiokulturelle synet på læring.

Til tross for svært beskjeden deltakelse underveis i den litterære gruppesamtalen (se fordeling av taletid, vedlegg 6), skriver også Nora frem en utvidet forståelse for låten i utgangsteksten sin (se også vedlegg 10):

Jeg merket at OnkIP sa masse ting til seg selv som ikke var så hyggelig, så han følte at det satt en liten person på ryggen hans og sa at han ikke er flink til noe. F. eks: Hvis folk har en dritt dag, så sier man at

de selv er stygg. Teksten handler om at OnkIP ikke er noe fornøyd med seg selv. Han sier til seg selv at dette er de ikke flink til for han har prøvd, han vil ta selvmord fordi han ikke er fornøyd med seg selv. For eks: Starter alle dagene i et badekar av svettet. Det betyr at hvis noen har hatt en vond drøm, så våkner du opp og du svetter og er helt varm og hjertebanker også. Det høres ikke ut som at han er fornøyd med hvordan han er. Det var morsomt å jobbe på grupper. Jeg har blitt veldig glad i gruppearbeid. Ja, man kan faktisk lære mer av at man får vite hva de andre mener om ting. Og folk synes det er mye morsommere og samarbeide slik at ikke bare en person må gjøre alt! Og vi kan bli bedre kjent med de i klassen.

På forbilledlig vis eksemplifiserer Nora det hun mener ved å vise til forhold i teksten- en norskfaglig lesestrategi som hun ikke benyttet seg av i inngangsteksten. Hun begrunner påstanden om at jeget ikke har det bra med seg selv og viser til teksten ved å skrive: «For eks: Starter alle dagene i et badekar av svette», og skriver «det betyr». Deretter generaliserer hun denne tolkningen til en beskrivelse av det lyriske jeget.

Nora metakommenterer også egen læringsprosess, og hun argumenterer for at hun lærer mer av å høre andre sine meninger om teksten. Hun fremhever at de gjennom å jobbe sammen på gruppe, kan bli bedre kjent med hverandre. Kanskje vil hun, etter hvert som hun blir mer trygg på klassekameratene sine, kunne ta større del i slike gruppesamtaler? Hun viser uansett at hun har lyttet aktivt gjennom samtalen, og det er mye som tyder på at hun anser seg som en del av gruppa. Jeg har ikke kunnskap om hvor stor deltakelsen hennes var når opptaket ikke stod på eller hvor aktivt hun brukte såkalte lydløse lyttemarkører som smil og nikk. Jeg vet heller ikke om tausheten først og fremst handlet om opptakssituasjonen.

Elever som deltar lite muntlig i gruppesituasjoner kan likevel oppleve stort faglig utbytte gjennom å lytte til medelevene og gjennom å reflektere skriftlig, noe som argumenterer for å designe undervisningsopplegg hvor ulike tilnæringsmåter kombineres.

5.2 Kornelia, Marit og Henrik – ei gruppe med en mer lik utgangsposisjon

Den andre gruppa består av Henrik, Kornelia og Marit. Selv om Henrik har skadet hånden og av den grunn bare har skrevet stikkord, får jeg inntrykk av at denne gruppa går inn i den litterære samtalen med en mer lik forståelse for hva teksten dreier seg om, enn det den første gruppa gjorde. De stikkordsmessige tekstutdragene fra inngangstekstene underbygger dette inntrykket:

Marit: Kanskje Styggen på ryggen er en stemme i hodet hans som forteller han alt han gjør galt og forminske selvbildet (...) Det jeg merket meg var at han var lei

Kornelia: Deprimerende. Djevel oppå skulderen = styggen på ryggen. Snakker ikke med venner og familie. Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst.

Henrik: Ikke noe selvtillit. Han har gjort noe galt.

Elevene har det jeg vil karakterisere som en mer felles forforståelse for at jeget ikke har det bra, og både Marit og Henrik uttrykker at dette skaper dårlig selvtillit hos jeget. I den påfølgende gruppesamtalen, med den åpne tilnærmingen, utdyper elevene det de har skrevet i inngangstekstene sine.

Kornelia: Æ har skrevvi ned at sangen e deprimerende og at styggen på ryggen e liksom som en djevel oppå skuldra. Og at han snakke ikke med venna og familie ... fordi det står «ikke prøv å ring på, døra mi e låst.» Henrik?

[...]

Marit: Kanskje styggen liksom e en stemme i hode. Sånn som en som fortelle dæ at alt mulig e galt og at liksom sånn ehm ... Ja, og forminske selvbildet hans, tar ting som andre sier og lar det gå skikkelig innpå han liksom. Som..

[...]

Henrik: Jeg er enig med Kornelia, og jeg tror det er en djevel i og med at det stod i teksten, hvor var det. Jo, «på skulderen min og minner meg på.» Da tenker jeg bare på en djevel.

Marit: Vet du ka æ tenke på? æ tenke på han fyren, han der ...

Kornelia: Ja, han der fyren som spille styggen på ryggen i den videoen?

Både Marit og Kornelia tar utgangspunkt i hva de har skrevet i inngangsteksten sin, og begge uttrykker innsikt i «hvem» styggen på ryggen er. Kornelia har merket seg verselinjen der *djevelen på skulderen* blir beskrevet, mens Marit kanskje gir uttrykk for en enda mer abstrakt forståelse når hun viser til *stemmer i hodet*. Hun tar også igjen uttrykket *forminsket selvtillit* som hun benyttet i inngangsteksten sin. Det er et godt uttrykk, og det er ikke sikkert at hun hadde valgt å bruke det uttrykket i samtalen om hun ikke hadde skrevet inngangsteksten først. Både Kornelia og Henrik belegger innspillene sine ved å vise til konkrete verselinjer i låten. Denne måten å forankre innspillene på, står for eksempel i kontrast til beskrivelsene Rødnes (2011) gir av videregående elevers samtale om romanen «Albertine» av Christian Krohg. Rødnes viser utdrag fra en gruppesamtale der elevene snakker hverdagslig om det de mener er temaet i teksten, uten å forholde seg til selve romanen. Dette funnet hos Rødnes står også i kontrast til funnene hun presenterer når elevene får et rammeverk av analysebegreper å forholde seg til. Da endrer samtalen karakter, og elevene trår inn i den norskfaglige diskursen.

5.2.1 Jentene har ordet

I gruppe B er taletiden jevnere fordelt enn hos gruppe A, men det er jentene som har ordet mest (se vedlegg 6). I den andre delen av gruppesamtalen fortsetter elevene med å sette ord på egne forestillingsbilder knyttet til passasjer i den litterære teksten. I den neste samtalesekvensen krever støttespørsmålet at de bryter mønsteret og *trer ut av teksten og tenker over det de vet* (jf. Langers tredje fase). Støttespørsmålet lyder: «Hvem tror dere at teksten handler om»? Vi kan se at Kornelia løfter blikket og objektiverer leseopplevelsen til å favne bredere enn bare jeget i denne konkrete låten. Marit følger opp med å være litt mer direkte knyttet til tilstanden med «stemmer i hodet», men også hun løfter blikket utover den konkrete situasjonen i denne låten. Det er imidlertid Henrik sitt innspill som utløser en relativt lang sekvens der gruppa beveger seg et stykke bort fra innhold og tematikk i raplåten:

Henrik: Men jeg vil mye heller ha skyti meg selv enn å hoppe ut i sjøen.

Marit: Henrik! Ja okei. Vi veit

Marit: Enig, men liksom læll. Liksom æ ville ikke ha drukna.

Marit: Nei ikke æ heller, men liksom om du hadd et valg.

Kornelia: Det e bedre å skyt sæ sjøl.

Marit: Det æ ikke skjønn e når folk som kjæm i fengsel liksom, liksom at dæm får dødsstraff, men å [...]

Henrik: I Norge er jo fengsel fint og herlig.

Henrik sitt innspill fører til en utforsking omkring hvilken selvmordsmetode som er å foretrekke og om forholdet mellom fengselsstraff og dødsstraff. Underveis forsøker Marit å føre gruppa tilbake til teksten igjen, men når Kornelia spør om Marit har vært i fengsel, oppstår en ny sekvens der de bygger forestillingsverdener på utsiden av teksten. Det kan synes som at det til sist er støttespørsmålene som fungerer «oppdragende» på gruppa i denne situasjonen. Elevene kommer seg i alle fall ut av fengselsassosiasjonene, og Kornelia leser opp neste støttespørsmål: «Minner dette om noe dere har lest eller sett før?», som også inviterer til å danne assosiasjoner eller forestillinger som ikke har direkte med teksten å gjøre.

Elevene kobler rap-låten til «Schizofrenia», tegnefilmen «Tom og Jerry» og til musikkvideoen av «Styggen på ryggen», og slik kommer ulike stemmer og ytringer i kontakt med hverandre (jf. Bakhtin, 2005). Elevene formidler et aspekt hver, noe som fører til at de utvikler parallelle fokus knyttet til temaet i støttespørsmålet (jf. Matre, 2000, s. 29). Etter hvert rettes oppmerksomheten mot Henriks perspektiv:

Henrik: (Plutselig) Tom og Jerry.

Kornelia: Tom og Jerry?

Henrik: Ja

Marit: Å ja, Minner det dæ om Tom og Jerry?

Henrik: Ja, det minner meg om Tom og Jerry

Kornelia: Ka da?

Henrik: Det med at.. det med at styggen på ryggen og djevelen og sånn. Jeg husker bare at jeg så det i Tom og Jerry.

Marit: Å ja.

Umiddelbart forstår ikke jentene assosiasjonene til Henrik, men gjennom å stille spørsmål og ved å be om utdyping, får de tak i sammenlikningen som Henrik gjør. Samtidig ser vi at Henrik ikke helt greier å forklare sitt indre forestillingsbilde fra tegnefilmen. I motsetning til Henriks innspill er det ingen som stiller oppfølgingsspørsmål eller spinner videre på Marits replikk. Den skaper riktignok noe uforståelig mumling og latter, men stopper der:

Marit: Schizofrenia. Bare som et stikkord her. Det kan få dæ te å gjøre ting som du egentlig ikke vil liksom. Stemma i hodet ditt og sånt.

Kornelia forsøker å sammenstille rap-låten med tilhørende musikkvideo, men heller ikke her følges innspillet opp:

Kornelia: Det minne mæ om han derre, huske ikke ka han het, men det va en sånn serie så sjer`n veldig sånn alvorlig ut. Og så e`n egentlig bare sånn koselig, og så har`n... (uforståelig) (latter) Det e vanskelig å forklar! Det e ein sånn komiker som spiller styggen på ryggen i serien.

Kornelia: Han har sånt brunt hår, og sånn kort ...

Marit: Ja, men æ har ikke sett styggen på ryggen så det e litt sånn vanskelig for mæ å skjønn.

Marit: Jaja. Okei, men skal vi ta neste?

Her ser vi at Marit ikke evner å koble seg på Kornelias forståelseshorisont, og hun uttrykker at gruppa må gå videre til neste spørsmål. Etter forrige samtalesekvens pekte jeg på støttespørsmålene som oppdragende i form av at de hjelper elevene med å holde fokus i samtalen. Det er interessant å stille spørsmål ved om de også kan være begrensende fordi det alltid venter «et neste spørsmål».

De neste to støttespørsmålene er knyttet til Langers faser der elevene *trer ut av teksten og tenker over det de vet*. Først diskuterer elevene hva de tror OnkIP vil fortelle med raplåten:

Kornelia: Men ja, ja han vil jo kanskje fortell sånn at så mang kanskje ikke vil gi opp når gang, så kanskje man itj

Marit: Liksom ikke gi opp. Sånn inspo sånn. Don` t give up

Kornelia: jammen, han si jo ikke at han ikke skal gi opp da, han si jo egentlig at man ska gi opp, men altså ja. Kan jo bare være på grunn av (savn?)

Henrik: Ja, det kan det.

Marit: ja

Kornelia uttrykker et sterkt «jammen» i denne passasjen. Hun er opptatt av paradokset som ligger i at det lyriske jeget sier at han skal gi opp, men at han likevel ikke gjør det. Paradokset uttrykker nok et eksistensielt spørsmål. Har vi noe iboende i oss som gjør at vi ikke gir opp?

Kornelia: «**Og så kan vi lære noe av teksten her.**»

Kornelia: Alle har det ikke like bra som man trur

Marit: Nei. En kan liksom på utsida kan han virk som en glad person og..

Kornelia: Smile hver dag og bare, ler av alt folk sier og har det koselig med vennene sine, og likevel kan det være at man har det **helt jævlig**.

Marit: Eller når dæm er alene liksom, bare sånn generelt

Kornelia: Liksom bare sitt hele dagen og bare har det helt jævlig.

Marit: Ja, enig. E du enig Henrik?

Henrik: Jeg er enig

Elevene er inne på at andre som er i samme situasjon som jeget, kan lære noe av denne teksten. De evner til en viss grad å sette seg inn i jegets situasjon, og de peker på at en person sett utenfra ikke nødvendigvis speiler innsiden til personen. Mot slutten av sekvensen ser vi at jentene ikke gir seg før også Henrik bidrar inn i samtalen.

Denne sekvensen er representativ for store deler av samtalen. Det er stort sett jentene som fører ordet og fyller ut hverandres tankerekker. Slik jeg har forstått kumulative og eksplorerende samtaletrekk (jf. Mercer, 2000), ligger dette utdraget i grensesnittet mellom de to samtaletypene. For selv om jentene i stor grad uttrykker enighet med hverandres innspill, og dermed kan knyttes til den kumulative samtaletypen, vil jeg argumentere for at måten de utfyller hverandres tankerekker på bidrar til å føre samtalen fremover – og følgelig inneholder eksplorerende elementer. Jeg vil anta at elevene gjennom å lytte til hverandre, gjennom å fylle ut hverandres innspill og gjennom å språksette egne tanker, utvider forståelsen for teksten.

Det er likevel interessant å legge merke til Henriks rolle i samtalen. Til tross for at jentene har mest taletid, er det når Henrik stiller spørsmål at samtalen får et markert eksplorativt preg. En årsak til at spørsmålene hans medfører mer utforskning, skyldes kanskje at det er Henrik som har størst behov for å fylle tomrom i teksten. Han får ikke helt taket på hva disse «stemmene i hodet» er, og hva den «djevelen på skulderen» gjør, og reiser derfor

konkrete spørsmål som egner seg for utforskning. Dette minner om samtalemønsteret i den første gruppa, der vi så at Petter stilte konkrete spørsmål for å fylle sine tomrom i teksten.

5.2.2 «Tipp, Kornelia! Tipp!»

Etter at gruppe B har stoppet opptakeren, startes opptaket igjen. Henrik, som tidvis har vist lite engasjement i gruppesamtalen, har noe på hjertet. Vi møter en mer insisterende Henrik som ikke gir seg før han får svar på det han undrer seg over. Marit innleder sekvensen med å henvende seg til forskeren:

Marit: «Henrik kom på nå»

Henrik: Hvorfor står det «**burde** titte ned i løpet på et gevær?»

Kornelia: At han kunna hatt ... kanskje at æ burda gjort det, kanskje æ ...

Marit: (Mhm)

Marit: Liksom, da kjæm stemman tebake. ikke sant.

Kornelia: Bør æ gjør det? Ska æ gjør det liksom?

Henrik: Ja, men det står at han burde gjøre det, ikke om han bør gjøre det. Om han vil gjøre det, eller noe sånt.

Marit: Jammen

Henrik: Han **burde** gjøre det

Marit: Ja, det e jo det vi si. Det e jo det vi allerede har sagt!

Kornelia: Ska æ gjør det? Æ trur æ ska gjør det. Æ syns egentlig æ bør gjør det liksom

Marit: Liksom koffer tenke æ fortsatt på det her, æ burda jo gjør det. Liksom sånn..

Henrik: Jo, men hvorfor burde han gjøre det?

Marit: Fordi stemman, ikke sant. Han har en grunn, liksom fordi at stemman liksom si at han ska gjør det. Sånn, liksom.

Kornelia: Han bare føle at alt i livet hannes e negativt

Marit: Selv om han.. kanskje det e nåkka veldig sant, kanskje det e veldig masse positive ting og sånn

Kornelia: Vi veit ikke om det har skjedd nå, eller om det e.., ja.. Vi veit ikke helt ka han mene da ... vi må no nesten bare tipp da

Henrik: Ja, hva tror dere har skjedd egentlig? Tipp, Kornelia. Tipp

Hva er det som gjør at Henrik blir mer insisterende nå? Det er noe han ikke får til å stemme, og det kan se ut som han har fått et behov for å nærlese teksten for å prøve å forstå. Henrik stiller flere spørsmål, og jentene forsøker å svare så godt de kan. Flere av spørsmålene ser først ut til å omhandle *formen på det modale hjelpeverbet*: «Det står ikke *bør*, det står *burde*.» «Hvorfor *burde* han gjøre det?» Jentene forsøker igjen å forklare med «stemmer i hode» og «dårlig selvtillit», uten at Henrik blir tilfredsstillt av disse svarene. Mot slutten av sekvensen

kan det se ut som Kornelia sitt bidrag er forløsende for hvordan Henrik skal få uttrykt hva han lurer på: «Vi veit ikke om det har skjedd nå, eller om det e ... ja ... Vi veit ikke helt ka han mene da ...vi må no nesten bare tipp da.» «Ja, hva tror dere har **skjedd** egentlig?», spør Henrik. Det er *det* han grunner på. Han er ute etter den bakenforliggende årsaken til jegets destruktive tanker. For han holder det ikke at jeget står i en vanskelig situasjon *her og nå*. Han er mest sannsynlig ute etter en konkret hendelse fra fortiden. Kanskje undrer han seg over hvilken hendelse som er så sterk at noen *burde* tatt livet sitt? I så fall har det blitt et eksistensielt spørsmål for ham. Hvilken handling er det som gjør at noen ikke burde få leve? Elevene kobler ikke jegets situasjon til begrepet *karma* som eksplisitt brukes i rap-låten, og som elevene har vært inne på i en del av samtalen som ikke er presentert i denne analysen. Kanskje det kunne ha hjulpet dem med å forstå?

I samtalesekvensen over uttrykker Henrik en slags desperasjon i engasjementet for jeget i teksten? Som en siste mulighet for å få svar på spørsmålet sitt, ytrer han innstendig: «Tipp, Kornelia. Tipp». I loggen et halvt år etter skriver Henrik noe om hva han tror kan ha skjedd:

Sangen handler om hvordan onkel P føler seg. Jeg tror at noen har dumpet han eller har sagt nei til å bli sammen med han. Jeg tror det, for i den første setningen står det **hun** ska`kke se meg når jeg`r nedfor. Han holder seg for seg selv, tar ikke posten eller telefonen og tenker på å ta livet av seg selv.

Henrik gir her uttrykk for en harmonisert forklaring. Han har fylt tomrommet i teksten gjennom selv å skape en forestilling som han antar kan ligge bak jegets psykiske tilstand. Den kognitive konflikten er med andre ord løst, og det kan se ut som det har skjedd en horisontutvidelse som gjør at han nå får teksten til å gå opp (jf. «Bats in the roof», Mercer, 2000). Tolkningen han gjør virker plausibel i den forstand at den forklarer *hun`et* som elevene utforsket i gruppesamtalen, og den harmonerer gjerne med erfaringer som en gutt på 8. trinn kan ha: «Jeg tror at noen har dumpet han eller har sagt nei til å bli sammen med han». Eksempelet viser hvordan elementene i elevenes forståelseshorisont nettopp brukes og kobles med element ved andre ytringers forståelseshorisont.

5.2.3 «Vi lærer å markere ting i teksten og legge merke til det som allerede er markert»

I utgangsteksten underbygger og eksemplifiserer Marit tankene sine ved å vise til konkrete verselinjer. Hun har tatt utgangspunkt i hjelpespørsmålene på loggarket (Se vedlegg 3).

Jeg syns fortsatt det samme som i sted. Jeg tror han vil lengst unna folk og bare trekke seg unna som når han «synger»: Alle gardiner er der for å bli trekt for. Han har mareritt og får ikke sove: Starter alle dager i et badekar av svette. Altså stemmer i hodet hans (styggen på ryggen). Jeg syns det var artig! Det er jo selvfølgelig vanskelig å tolke tekster, men det var annerledes og gøy. Jeg synes det! Som jeg sa er det annerledes og elever blir alltid gira av sånt. Du kan lære deg å tolke tekster mye bedre og tenke litt på hva det kan bety. Hvis du lærer deg sånt er det mye lettere å skrive historier på forskjellige måter enn du vanligvis ville ha gjort.

Her formulerer Marit et relevant og godt resonnement. Hun skriver om læring i et metaperspektiv og posisjonerer seg som elev i den norskfaglige diskursen. Hun viser at hun er lojal mot oppgaven og skolen som sådan (jf. Penne, 2006, 2014). Avslutningsvis beskriver Marit hvordan hun ser for seg at hun kan overføre erfaringene hun gjør i en muntlig tolkningsprosess, over til kreative skriveprosesser. Marit ser med andre ord hvordan hun kan *anvende* kunnskap fra en kontekst i norskfaget til en annen kontekst i faget. Dette sammenfaller med Pellegrinos og Hiltons (2012) definisjon av dybdelæring: «Dybdelæring defineres som prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon» (s. 5). Det er viktig å understreke at dette skaper et *potensial* for dybdelæring, og at det ikke kan beskrives som dybdelæring, før den nyervervede tolkningskompetansen faktisk anvendes i en ny, norskfaglig kontekst.

I likhet med Marit har også Kornelia valgt et tekstnært fokus i utgangsteksten sin. Hun har definert noen tema som hun har funnet igjen og merket av i den utdelte rap-teksten. Temaene er: «Stemmer i hodet», «Selvmord», «Djevil», «Ensom», «Gi opp», «Stenger alt og alle ute». I tillegg til markeringene i teksten skriver hun at det er en «deprimerende tekst», «og at hun syntes det var gøy å jobbe slik». Hun har blant annet valgt å benytte temaet *stemmer i hodet*, som var et begrep hun ikke nevnte i inngangsteksten sin, men som Marit spilte inn flere ganger i løpet av gruppesamtalen. Kornelia peker nettopp på effekten hun opplever av å høre medelevers tanker om rap-låten: «Jeg synes det er bra å se det fra andre sine synsvinkler og høre hva de tenker, så jeg forstår mer selv.» Dette sammenfaller med refleksjoner i utgangstekstene til Petter og Nora på gruppe A. Kornelia skriver videre at «vi lærer å markere ting i teksten og legge merke til det som allerede er markert». Her tolker jeg at hun implisitt sier at rødmarkeringene har fungert som en modellering for hvordan hun kan gå frem for å nærlese tekster.

På grunn av den skadde hånden har Henrik svart stikkordsmessig på hjelpespørsmålene i utgangsteksten. Han har merket seg at sangen er «deprimerende», at den handler om «dårlige ting» og «(noen som) angrer». Videre skriver han at det var «fint» og

«morsomt» å jobbe med styggen på ryggen. På det siste støttespørsmålet «Kan man lære noe av å jobbe med litteratur på denne måten», svarer han: «Ja, man kan bli flinkere til å beskrive ting og å lese teksten grundigere». Her ser vi at han definerer seg som lærende (jf. Penne, 2014), og han opplever nærlesing som er en relevant lese måte i norskfaget. Han har nylig erfart at han måtte nærlese teksten i et forsøk på å finne ut hvorfor det lyriske jeget *burde* ta selvmord. Han posisjonerer seg som en lærende elev – som vil forstå noe han ikke fikk til å gå opp. Det kan synes som den litterære gruppesamtalen og støttespørsmålene har ledet Henrik til en forståelse for hva det innebærer å tolke litterære tekster.

Denne gruppa er mer tekstnær enn den første gruppa. Det kan skyldes flere forhold, men en nærliggende forklaring er at denne gruppa ikke misforstod støttespørsmålet som ba elevene om å utforske hva de rødmarkerte verselinjene kunne bety. Dermed dannet støttespørsmålet grunnlag for en utforskning omkring blant annet selvmordsmetaforene i teksten. Ved å benytte støttespørsmålene fikk elevene hjelp til å nærlese teksten, og de fikk blant annet erfare at teksten inneholdt flere metaforer som pekte i samme retning.

Dette kan ses som ytringer i teksten, mellom elevene og fra læreren via støttespørsmålene. Ytringene går i dialog med hverandre og leder igjen til nye ytringer og ny forståelse. Laila Aase (2005) fremhever læringsutbyttet elevene oppnår ved å formulere og reformulere egen forståelse gjennom å høre hvordan andre leser og formulerer leseforståelse. Hun skriver at den litterære samtalen kan være et skritt på veien mot en utvidet forståelse av teksten (s. 108). Dette er i tråd med analysene jeg har presentert fra elevenes gruppesamtaler.

5.3 Helklassesamtalen

Til sist i litteraturøkten inviterte læreren til en oppsummerende helklassesamtale. Jeg har tidligere vist til forskning på helklassesamtalen som peker på at læreren er bærer av det autoritative ordet i samtalen (se for eksempel Aase, 2005, Sommervold, 2011). Noen helklassesamtaler følger et IRE-mønster der læreren stiller spørsmål som hun vet svaret på, og der elevenes bidrag reduseres til korte ytringer. Jeg vil derfor argumentere for at det kan være mer formålstjenlig å la helklassesamtalen komme senere i økten, slik at elevene har fått snakket om teksten før de eventuelt møter lærerens tekst i helklassesamtalen. Jeg hadde en hypotese om at når helklassesamtalen fant sted *etter* at elevene hadde snakket sammen om den litterære teksten i grupper, ville flere elever kunne bidra inn i klassesamtalen. Med et slikt utgangspunkt vil læreren forhåpentligvis opptre som en dialogpartner mer enn en som

kontrollerer om elevene kommer med riktig svar, og på den måten kan helklassesamtalen utvikle seg til å bli en utforskende dialog mellom læreren og elevene.

Et annet viktig aspekt ved helklassesamtalen er at dersom noen av gruppene sitter igjen med ubesvarte spørsmål eller tomme hull, har de muligheten til å stille spørsmål til læreren eller til elevene på de andre gruppene. Slik sikrer helklassesamtalen på den ene siden en rikere forståelse av teksten for *alle* elevene, og på den andre siden vil den også gi læreren et innblikk i elevenes forståelse av den litterære teksten.

Jeg velger her å presentere noen nedslag i det transkriberte helklassesamtalematerialet og setter fokus på de delene av samtalen der elevene fra de presenterte gruppesamtalene bidrar med innspill.

Lærer: (...) Kornelia har lyst til å si noe.

Kornelia: Sangen er ganske bra, men teksten er deprimerende.

Lærer: Ja, sangen er ganske bra, men teksten er deprimerende. Har du lyst til å si et ord på hvorfor du synes det er deprimerende også? Hva er det som gjør at det er så deprimerende tekst.

Kornelia: Fordi at han sier at han kanskje bør kikke ned i løpet på geværet og hoppe i sjøen og sånn.

Her ser vi at Kornelia bringer en verselinje Henrik tok opp i gruppesamtalen, inn i helklassesamtalen. Kornelia peker på at rap-låten er bra, men at teksten er deprimerende. Læreren gjør opptak av svaret hennes og ber henne utdype hva hun mener gjør teksten deprimerende. På samme vis som i gruppesamtalen, viser Kornelia til konkrete verselinjer i teksten for å underbygge innspillet hun kommer med, og hun uttrykker empati med jeget. Kornelia skrev at teksten var deprimerende allerede i inngangsteksten sin, og deretter samtalte gruppa hennes relativt mye om det som var deprimerende i teksten. Det kan se ut som at teksten utløser emosjoner hos elevene.

Den neste sekvensen består av en dialog mellom læreren, Petter fra gruppe A og Martin fra fokusgruppa i den første studien. I dette utdraget fremheves det musiske uttrykket i raplåten:

Lærer: (...) Ja for denne sangen her den ble jo kjempepopulær da den kom ut. Er det noen som har noen tanker om hvorfor den ble så populær?

Martin: Fordi det vart sånn rock i bakgrunnen.

Lærer: Ja, det ble litt sånn blanding, ikke bare rap. Det er på en måte sånn, det er en veldig fengende sang å høre på. Absolutt.

Petter: Ingen som bryr seg om hva sangen handler om. Bare melodien, og det er bra.

Lærer: Ja, en del blir mer fanga av melodien og musikken, og så kanskje ikke den teksten kommer før etterpå igjen, eventuelt.

Guttene peker på det sammensatte tekstuttrykket, og læreren gjør opptak av svarene. Støttespørsmålene som elevene forholdt seg til underveis i gruppesamtalen omhandlet ikke rap-låten som en sammensatt tekst. Denne lille sekvensen tilbyr derfor en utfylling til gruppesamtalene som stort sett har kretset rundt støttespørsmålene. Her finnes det også et potensial for nærmere meningsskaping i fremtidige arbeid med sammensatte tekster. Dersom klassen arbeider videre med rap-låter, vil det være naturlig å la elevene få mer erfaring med hvordan rappere forteller historier, hvordan de konstruerer rim som gjerne går over flere stavelser og hvordan rimene spiller sammen med beaten i låten. Slik oppøves relevant sjangerkunnskap, og elevene blir kjent med rimet som virkemiddel. Relevante spørsmål å drøfte i denne sammenheng er: Hvilken lesekompetanse trenger elever og lærere for å lese slike sammensatte uttrykk? Hvilke konsekvenser får det for arbeidet med verbalteksten? Og hvordan skal forholdet mellom verbaltekst og rytmikk/musikk balanseres?

Læreren, Kari fra den første studien og Marit og Kornelia fra gruppe B, deltar i det siste samtaleutdraget jeg velger å presentere fra helklassesamtalen.

Lærer: Det føles som han snakker om noe som er ekte, ja. Kari?

Kari: Det e egentlig ikke så veldig mange sanga som går på gladhet og sånn. Det e ikke fordi det. Man skjønne på en måte at det e normalt å ha sånne følelsa også. Ikke bare være glad hele tida.

Lærer: Er det noen andre som kan tenke det samme når de hører teksten. Kornelia?

Kornelia: At det kanskje e noen som kjenner seg igjen i den.

Lærer: Ja, det kan være. Marit?

Marit: Selv om det e ganske trist tekst, så e det itj det så veldig trist melodi. Du trenger ikke å bli trist av å høre på den. Men den har jo en sånn dyp tekst.

Læreren gjør gjennomgående opptak av elevsvarene og slipper til mange elevstemmer i helklassesamtalen. I sekvensen over ser vi imidlertid mindre opptak og færre oppfordringer til elevene om å utdype svarene sine. Samtidig som hun ved å gi ordet videre, lar *elevene* utdype hverandres innspill. Kornelia utdyper Karis innspill om at det er normalt å ikke være glad hele tiden, med å legge til at det kan være at noen kjenner seg igjen i teksten. I forlengelsen av innspillet sier Marit at selv om det er en trist sang, så er ikke melodien så veldig trist, noe som gjør at den ikke trenger å bli så trist å høre på. Elevene har ved flere anledninger kommet inn

på at teksten er trist og deprimerende, og det er tydelig at de blir berørt av tematikken i teksten.

Dersom vi studerer samtalemønsteret i helklassesamtalen med et kritisk blikk, ser vi at læreren tar ordet mellom hvert elevinnspill, og at samtalestrukturen kan beskrives som en slags IRE-struktur (jf. Nystrand, 1997). På den annen side er det ikke slik at lærerens spørsmål kjennetegnes av flest lukkede spørsmål, der svaret er kjent på forhånd. Jeg vil argumentere for at spørsmålsformuleringene til læreren stort sett bærer preg av å være autentiske og åpne, og at hun både gjør opptak av mange elevsvarene og gir høy verdsetting av elevsvarene i egne resonnement (jf. Dysthes samtalekategorier, 1995). Slik jeg tolker det, tar hun rollen som ordstyrer i det siste samtaleutdraget og legger til rette for at elevenes ytringer kan komme i dialog med hverandre.

Jeg hadde en hypotese om at når elevene fikk jobbe godt med rap-låten først, ville flere kunne bidra med innspill i den avsluttende helklassesamtalen. 11 av 18 elever deltok i den omtrent ti minutter lange samtalen, noe læreren beskrev som «mye bedre enn vanlig». Den avsluttende helklassesamtalen ble svært kort, så empirien gir begrensede muligheter til å svare på hypotesen. Likevel illustrerer de presenterte samtaleutdragene at elevene har faglige bidrag å komme med i denne helklassesamtalen. Det kan skyldes at de på forhånd har skrevet om teksten i individuelle refleksjonstekster, og at de har fått diskutert innholdet med medelevene på gruppa. Arbeidet i forkant bidrar trolig til at elevene har faglige innspill de kan dele med resten av klassen, og at det blir tryggere å ta ordet i helklassesamtalen. Jeg har vist eksempler der elevene benytter momenter fra gruppesamtalen inn i klassesamtalen, og at innspillet fra gruppesamtalen like gjerne kan være en ytring fra en av medelevene på gruppa.

Til tross for at mange elever presenterer sin forståelse av rap-låten i helklassesamtalen, blir elevsvarene korte. Dette kan skyldes flere forhold. For det første ble det knapt med tid, og kanskje oppstod en slags felles forståelse mellom lærer og elever om at flest mulig av elevene måtte få delta i samtalen? For det andre kan *samtalekulturen* kjennetegnes av at elevene pleier å svare knapt. Eller kanskje de korte elevinnspillene skyldtes det nært forestående friminuttet?

I neste kapittel vil samtalene drøftes med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som jeg stiller i dette masterprosjektet, mens jeg innledningsvis i kapittel 7 gir en sammenfatning av funnene i studien.

6. Drøfting

Med utgangspunkt i de presenterte analysene vil jeg i dette kapitlet drøfte mer systematisk om elevene har fått en utvidet forståelse for raplåten. Systematikken ligger i at jeg vil se samtaleanalysene i lys av forskningsspørsmålene, for slik å kunne besvare problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet. Jeg minner om at forskningsspørsmålene også representerer analysekategoriene i denne studien (se tabell 5: Analyse kategorier, kap. 4.7.1)

Som et ledd i å forsøke å validere funnene jeg presenterer, fremstilles noen av dem grafisk, ved hjelp av NVivos programvare. Validiteten ivaretas gjennom at grafikken søker å illustrere hele samtalen, ikke bare de utvalgte sekvensene som jeg presenterer i oppgaven.

6.1 Hvordan forholder elevene seg til det lyriske jeget og Styggen på ryggen i teksten?

Å lese skjønnlitterære tekster kan karakteriseres som en norskfaglig lese måte. Steffensen (2005) betegner den skjønnlitterære lese måten som *fiktiv*, eller som *evnen til å lese med fordobling* (s. 10). Ei av jentene på 8. trinn skriver i utgangsteksten sin at «man kan lære noe av å jobbe med litteratur på denne måten, fordi man lærer å lese mellom linjene for å forstå hva tekstene betyr». Jenta viser at hun har kunnskap om den norskfaglige lese måten, og hun vet at hun må benytte den for å skape mening for seg.

Gjennom å lese skjønnlitteratur kan vi få erfaring med å sette oss inn i andres sted. Nussbaum (2016) benytter begrepet «Inner eye», som belyser litteraturens mulighet for å fremme empati og medfølelse hos leseren, mens Andersen (2016) hevder at fortellinger kan være prøverom for emosjonell forståelse. Andersen skriver blant annet at «litteraturen gir oss mulighet til både å studere de narrative emosjonene vi er innleiret i, og til å reflektere over dem og utvikle kritiske holdninger til dem» (s. 31). Flere av elevene påpeker at sangen er trist og deprimerende, og det kan synes som om den berører dem emosjonelt. I min lesning av den litterære teksten har jeg valgt å la tolkningen aksentuere det angstfylte rommet det lyriske jeget befant seg i. Jeg finner det interessant å sammenlikne min forståelse av rap-låten og det lyriske jeget med de utvalgte gruppenes lesning av teksten.

Elevene omtaler konsekvent det lyriske jeget som *han*, og for elevene virker jeget å være sammenfallende med OnkIP. Slik jeg ser det, er dette en plausibel forståelse all den tid det ligger en direkte henvendelse til OnkIP i den siste verselinjen i bridget: «OnkIP, du kommer ikke herfra i livet». Elevene viser empati med jeget. De sier blant annet at *han* har «lav selvtillit og ikke har det bra». Flere av elevene peker på at jeget har «gjort noe han angrer

på». Petter fra gruppe A, mener at jeget kanskje er «utsatt for mobbing». Jeg har tidligere støttet meg på Gadamer (2010), som skriver at vi bringer med oss tidligere fordommer og erfaringer inn i nye kontekster. Jeg har ingen kunnskap om mobbing på trinnet, men at elever på 8. trinn bringer med seg erfaringer som gir uttrykk for mobbing, finner jeg sannsynlig.

I gruppesamtalen i min tidligere studie (Lønnum, 2017), dreide samtalen etter hvert rundt at jeget kunne ha angstutfordringer. En av elevene, Kari, tilførte samtalen et nytt perspektiv da hun brakte inn angsttematikken. Elevene gav uttrykk for empati med et jeg som har det vanskelig, og utgangsteksten til Kari synliggjorde at hun ikke bare hadde empati med jeget, men at hun også kunne relatere angstutfordringene til egne erfaringer. Slik kan vi kanskje si at rap-teksten fikk særlig subjektiv relevans for henne? (jf. Smidt, 2004). Hun kunne kjenne seg igjen i tekstens tematikk, samtidig som hun hadde forutsetninger for å forstå hvilken situasjon jeget står i. Kanskje kan teksten hjelpe elever som Kari til å se at de ikke er alene om å ha slike utfordringer?

I likhet med gruppa til Kari, har jeg beskrevet en forståelse for at Styggen på ryggen kan være jegets angst som setter seg fast og ikke gir slipp. I gruppe A oppstår en utforskende dialog mellom Petter og Kamilla omkring fenomenet *styggen på ryggen*, der Petter går inn i sekvensen med en mer konkret oppfatning enn Kamilla. I analysen har jeg anskueliggjort hvordan Kamillas språkliggjøring påvirker Petters forståelseshorisont. Gruppa samtaler i tillegg om et jeg som er lei seg og som vurderer å begå selvmord. Elevenes utgangstekster avdekker at det har skjedd en horisontutvidelse hos både Petter og Kamilla.

Gruppe B samtaler heller ikke eksplisitt om at det lyriske jeget kan ha angst, men de uttrykker tanker omkring jegets psykiske tilstand. De snakker om «et jeg som ikke har det bra», som har «stemmer i hodet», og som de tolker til å ha «dårlig selvtillit». Marit nevner også stikkordet «schizofreni», men det er ingen av gruppemedlemmene som følger opp innspillet.

Ingen av loggspørsmålene inviterer direkte til å uttrykke empati med jeget, men flere elever er innovert tematikken når de skriver utgangstekstene og tekstene et halvt år etter. Elevene skriver blant annet at de tror «jeget angret på noe det har gjort», «at han føler seg ensom» og at de synes at «teksten er trist». I utgangsteksten hadde elevene et hjelpespørsmål som lyder: «Kan vi lære noe av å jobbe med litteratur på denne måten?» Dette spørsmålet inviterer til refleksjon på et metanivå, og flere av elevene skriver i utgangstekstene sine at «vi kan lære noe om hvordan andre har det gjennom å lese litteratur». Kornelia skriver at «sangen kan ha blitt populær fordi folk kjenner seg igjen og føler at de også har en styggen på ryggen.» En av de andre jentene i klassen skriver at «jeg synes at det passer å jobbe med

denne på ungdomsskolen fordi man må tenke litt på hvordan andre og du selv har det», mens en av guttene skriver: «Det er en som føler seg alene. Jeg synes at det passer bra for det viser hvordan folk har det når de er/føler seg alene.» Disse eksemplene viser tegn til at elevene utvikler empatiske holdninger gjennom å jobbe med teksten (Nussbaum, 2016; Langer, 2005). De fremhever hvordan vi kan utvikle forståelse for «den andre» i møtet med litteratur, og slik evne å sette oss inn i hvordan andre har det.

Jeg lar de empatiske refleksjonene til Kari fra forstudien avslutte denne delen som omhandler forskningsspørsmålet «Hvordan forholder elevene seg til det lyriske jeget og Styggen på ryggen i teksten?»

Å jobbe med slike tekster kan hjelpe folk som ikke har/forstår depresjon og angst å forstå det litt bedre. Det viser hvordan mange folk har det. Alle er ikke så happy som de sier de er. Og denne teksten kan få folk som har disse «sykdommene» til å forstå at de ikke er alene, og at til og med kjendiser og populære folk også kan slite som alle andre.

Teksten bringer frem emosjonelle reaksjoner i henne, og det blir tydelig at Kari er i stand til å leve seg inn i det hun leser. Hun bruker sin egen forståelseshorisont for å forsøke å forstå teksten, og hun viser at hun har en velutviklet forestillingsevne som gjør henne i stand til å leve seg inn i hvordan jeget har det i det emosjonelle rommet som det befinner seg i. I tillegg evner hun å løfte blikket og se at denne teksten kan hjelpe andre i samme situasjon. Langer (2005) setter ord på hvordan litteraturarbeidet nettopp skaper en mulighet til et potensielt «møte» eller identifikasjon mellom leser og element i teksten.

Inbäddat i den litterära föståelsen finns ett löfte om att beröra den mångfacetterade mänskliga känsligheten. Det är genom de föreställningsvärldar som vi utvecklar medan vi utforskar horisonter av möjligheter som vi i alla fall kan börja föreställa oss andras perspektiv – andra omständigheter, tider, kulturer – och fås att omvärdera oss själva, vår tid och vår värld. (Langer, 2005, s. 172)

I det neste delkapitlet drøfter jeg hvordan elevene bygger forestillingsverdener i møtet med den litterære teksten, hvordan de beveger mellom de ulike fasene av forestillinger, og hvordan de går inn og ut av teksten, i tråd med den hermeneutiske sirkelen.

6.2 Hvilke forestillingsverdener beveger elevene seg mellom når de leser rap-låten?

Langers (2005) begrep *envisionment building* eller *bygging av forestillingsverdener* danner grunnlag for å forstå hvordan elevene bygger forestillingsverdener og posisjonerer seg i møte

med den litterære teksten. Som jeg redegjorde for i teorikapitlet, hevder Langer at bevegelse mellom ulike forestillingsverdener under lesningen av en litterær tekst indikerer en utvidet forståelse for teksten.

Vi kan ikke relatere all litteratur til oss selv og egne liv (jf. fase 3), hevder Langer (2005), og funnene mine viser også ulikheter blant elevene i så måte. Men som jeg har anskueliggjort i analysene av utgangstekstene, peker flere elever på at vi kan lære noe av å arbeide med litteratur. De sier blant annet at de kan lære noe av hvordan andre kan ha det, og antyder at de gjennom å lese den litterære teksten utvikler empati for andre som ikke har det bra. Når Petter og flere av hans medelever tolker at jeget blir mobbet, er det rimelig å anta at dette er erfaringer som elevene enten har følt på kroppen, som de har observert at andre har vært utsatt for, eller noe som har vært tematisert i en eller annen form. Mobbing kan karakteriseres som en ungdomserfaring og en ungdomsforståelseshorisont som vi kan anta er allmenn. Kari, fra den første studien, beskriver egne angstutfordringer i utgangsteksten sin, og hun er kanskje den av elevene som oppholder seg mest i den tredje forestillingsverdenen.

6.2.1 En hermeneutisk dans

Hennig (2010) går til den hermeneutiske opprinnelsen når han beskriver resepsjonen av en litterær tekst som «konturene av en konstruktiv hermeneutisk dans, der elevene veksler mellom å lese litteratur og lese seg selv, og som konsekvens forstår begge deler stadig bedre» (s. 99). En måte å få tak i bygging og utvikling av forståelse for teksten vil altså være å se om elevene trer inn og ut av teksten, og om de justerer forståelseshorisonten sin i takt med at nye forestillinger dannes. En slik justering så vi hos Henrik i teksten som han skrev et halvt år etter den første datainnsamlingen fant sted. Denne forflytningen mellom forestillingsverdener kan altså benevnes som en bevegelse mellom *delene* og *helheten* i teksten, i tråd med den hermeneutiske spiraltenkningen (Gadamer, 2010). Lesing og fortolkning er uløselig knyttet sammen, slik hermeneutikken beskriver sammenhengen mellom deler og helhet. Hennig hevder at den *litterære samtalen* fortoner seg som et særlig aktuelt dansegulv for resepsjon av en litterær tekst (s. 99). Gjennom den litterære gruppesamtalen må elevene kombinere reseptive og produktive ferdigheter, og de må stadig bevege seg inn og ut av teksten – eller veksle mellom delene og helheten.

Det konkrete undervisningsopplegget i min studie tar utgangspunkt i en holistisk tilnærming til teksten, gjennom det åpne inngangsspørsmålet «Hva merket du deg ved teksten og hva tror du at den handler om?» I den andre delen av gruppesamtalen utforsker elevene

teksten videre, med støtte i spørsmålsarket. Spørsmålene, som er utarbeidet på bakgrunn av Langers faser av forestillingsverdener, inviterer til å studere deler av teksten hver for seg (se figur i delkapittel 4.4.2). Gjennom å bevege seg mellom ulike forestillingsverdener vil elevene gå inn og ut av teksten, eller forflytte seg mellom delene og helheten. Langer (2005) fremhever at en ikke beveger seg kronologisk etter fasene og at *å være utenfor, på vei inn i en forestillingsverden*, ikke bare er noe vi gjør ved oppstarten av en tekstlesning. Dersom vi «mister tråden» underveis i lesningen, må vi søke etter startpunktet igjen (s. 31-36).

I fokusgruppa i min tidligere studie (Lønnum, 2017), oppstod en interessant samtalesekvens rundt den tredje verselinjen i første strofe: «Føler meg som flere folk enn Eckbo». Sekvensen oppstår mot slutten av samtalen, etter at elevene har tolket at jeget kan slite med angst, og etter at de har vært i dialog om andre ytringer som rap-låten minner dem om. Elevene har med andre ord bygd forestillinger i flere faser, og de har utviklet en god forståelse for teksten. De får imidlertid ikke tak på hva *Eckbo* betyr, og dermed er de tilbake i Langers første fase igjen. Elevene utforsker om *Eckbo* kan være et land de ikke har hørt om, men de får heller ikke det til å stemme. Opptaket stanses brått, og feltloggen viser at Martin ber om å få gå på do. Når han kommer tilbake, har han med informasjon tilbake til gruppa si: «Eckbo e ein mann». «Ein skuespiller». Ei av jentene stiller spørsmål ved om han er *flere folk*, og Martin responderer med «koffer det?» Jenta forklarer ved å gjengi verselinjen «Jeg føler meg som flere folk enn Eckbo», og den andre jenta repliserer: «Å ja, kanskje når hain e skuespiller, så e hain fleire folk».

Det oppstår et forløsende øyeblikk når elevene kobler *flere folk* til det å spille ulike roller, slik skuespillerjobben går ut på. Selv om elevene ikke kan knytte *Eckbo* til en eksplisitt referanseramme, har de likevel knekt koden i verselinjen, og de er på vei mot å tette det tomme hullet i teksten. Dette eksemplet illustrerer hvordan Martin og gruppa går i dialog med andre ytringer, det være seg google-søket Martin foretok på «Eckbo» eller kanskje møte med en medelev på gangen, slik at de til sist greier å fylle det tomme rommet i teksten.

6.2.2 Støttestrukturer

Jeg har tidligere både redegjort for hvorfor jeg valgte å tilby elevene et støtteark i den andre delen av den litterære gruppesamtalen, og for hvordan jeg finner støtte for det i forskningslitteraturen. Rødnes (2011) erfarte at de litterære samtalene ble mer faglig orientert når elevene fikk fagbegreper å støtte seg til. Hun drøfter også om måten skriverammer

benyttes på i skriveopplæringen⁷ kan være noe å navigere etter i gjennomføringen av litterære samtaler. Støttearket i mitt prosjekt er et forsøk på en slik ramme, der de rødmarkerte verselinjene har til hensikt å gjøre elevene oppmerksomme på metaforene i rap-låten, mens intensjonen bak de åpne støttespørsmålene er å hjelpe dem med å bygge forestillingsverdener og posisjonere seg på ulike nivå i teksten.

Slike støttespørsmål kan også bidra til mindre utforskning av den litterære teksten. Læreren i prosjektet mitt beskrev klassen som «av den litt raske sorten», noe som viste seg å stemme for flere av gruppene. Spesielt kan det virke som elevene på den første gruppa forholdt seg relativt instrumentelt til støttespørsmålene. Et relevant spørsmål å reise i denne sammenheng er om elevene er oppdratt innenfor en *oppgavekultur* der målet er å løse og bli ferdig med flest mulig oppgaver? I så fall kan det å skulle *besvare neste oppgave* gå på bekostning av utforskningen av det enkelte spørsmålet. Dette resonnementet finner jeg støtte for hos flere utdanningsforskere som beskriver en oppgavekultur der elevene gjerne ikke trenger å lese teksten engang for å kunne svare på spørsmålene (se f.eks. Blikstad-Balas, 2016).

På den annen side kan nettopp støttespørsmålene være det som hjelper noviser med å åpne tekster. Elevene på alle gruppene ble raskt ferdige med å samtale om teksten i den innledende, *åpne* samtalesekvensen, noe som kan indikere at støttespørsmålene var nyttige for elevene på det nivået de var da undervisningsopplegget fant sted. Den første gruppa ble også relativt raskt ferdig med å utforske teksten, selv med støtte i spørsmålsarket. Et relevant spørsmål å stille er hvordan samtalen ville ha forløpt uten noen form for støtte? Er det ikke grunn til å tro at samtalen da ville ha blitt enda kortere, og at spørsmålsarket tross alt viste elevene vei i tolkningsarbeidet? Hos gruppe B har jeg vist hvordan støttespørsmålene var med på å veilede dem tilbake til teksten igjen, etter at assosiasjonene omkring fengselsstraff vandret litt for langt på utsiden. Spørsmålene spilte en oppdragende rolle i den situasjonen. Selv om gruppene var relativt tro mot spørsmålsarket, utviklet samtalen seg i ulike retninger, og fokus ble rettet mot ulike deler av teksten. Det var altså ikke slik at støttearket bidro til at alle gruppesamtalene endte opp som helt like samtaler.

Underveis i analyseprosessen har jeg blitt klar over at noen av støttespørsmålene kanskje hører mer hjemme i en annen fase av forestillingsverdener enn jeg har plassert dem innunder. Noen av spørsmålene passer også i to faser. Eksempelvis kan støttespørsmålene utarbeidet til den fjerde fasen, like gjerne kategoriseres innenfor fase tre. Spørsmålet «Hva

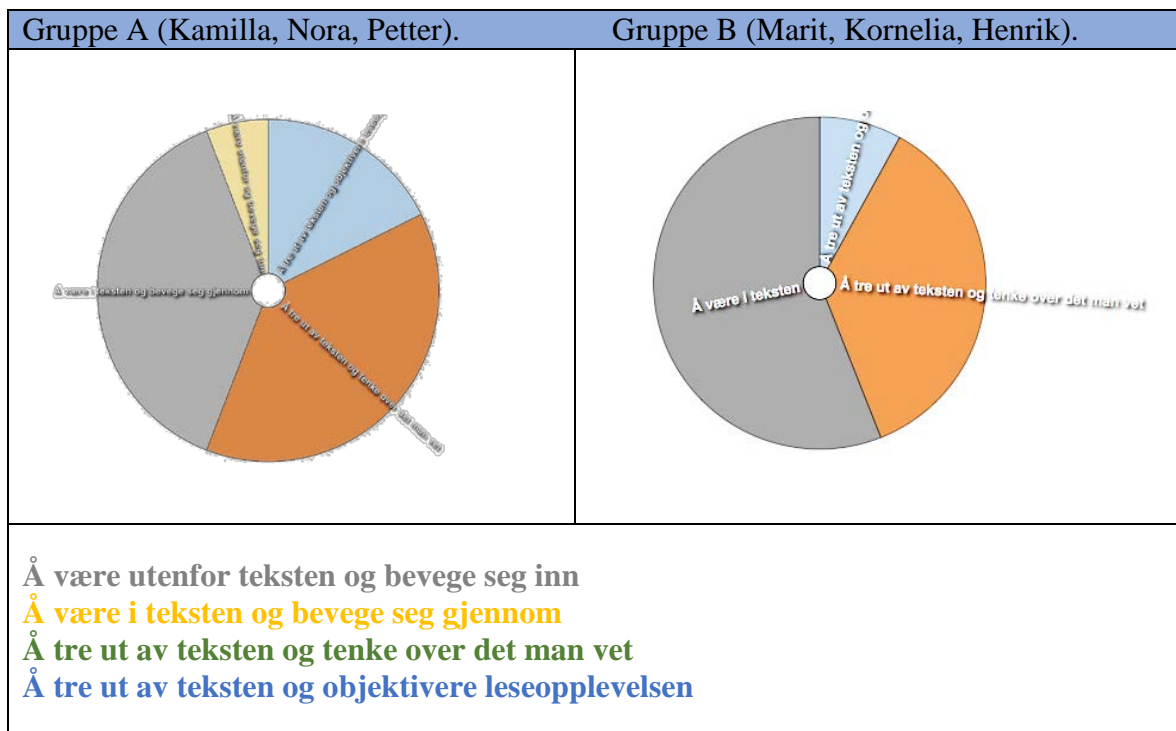
⁷ Skriverammer i skriveopplæringa, se f.eks. Helstad og Hertzberg, 2013; Håland, 2013.

tror dere at OnkIP vil fortelle med denne teksten?», bringer på bane leserens forhold til forfatteren, mer enn en analytisk betraktning av den, slik den fjerde fasen hos Langer inviterer til. Støttespørsmålet «Kan vi lære noe av denne teksten?», kan tolkes på to måter: For det første kan det relateres til egen læring og egen livsverden, og slik være mer i tråd med fase tre. For det andre kan spørsmålet forstås analytisk, altså tilhørende fase fire. Støttespørsmålet «Minner dette deg om noe du har lest før?», har jeg kategorisert som et spørsmål i Langers tredje fase. Dette spørsmålet inviterer imidlertid til enten å si noe om strukturelle forhold i teksten, eller til å assosiere med innholdssiden av teksten, og kan dermed kategoriseres innenfor både fase tre og fase fire. Eksempelvis hevder Kamilla på gruppe A at «Styggen på ryggen» minner henne om «Påfugl» av Karpe Diem. Hun peker på at tekstene har noen fellestrekk som går på innhold, men det er trolig også slik at sammenlikningen skjer på bakgrunn av fellestrekk som går på selve sjangeren – altså på mer analytiske trekk, tilhørende fase 4.

Flere av de åpne støttespørsmålene, som var utarbeidet med den hensikt at elevene skulle tre ut av teksten og objektivere leseopplevelsen, kan altså forstås hjemmehørende i *enten* den tredje eller den fjerde fasen hos Langer, ut i fra hvordan elevene tolker spørsmålet. Intensjonen med undervisningsopplegget var å presentere elevene for *en annen inngang* til arbeidet med den litterære teksten, enn den rent analytiske inngangen der elevene eksempelvis skal finne virkemidler i teksten. Det ble derfor naturlig å formulere spørsmål som støtter både en analytisk og en mer emosjonell tilnærming til teksten. Dette er i tråd med Rosenblatt (1995) som argumenterer for at vi i skolen må kombinere den efferente og den estetiske lese måten. Uklarhetene om hvilken fase spørsmålene hører hjemme i spiller ingen særlig rolle verken for elevene eller forskningen, bortsett fra at elevene ikke får spørsmål å støtte seg til som leder dem mot å danne forestillinger knyttet til den fjerde fasen. Spørsmålene kunne for eksempel invitert elevene til å samtale mer omkring rap-sjangeren eller det sammensatte uttrykket i rap-låten. Flere av elevene peker imidlertid på det musiske uttrykket i låten, og i det gjengitte utdraget fra helklassesamtalen så vi at Martin tok initiativ til å snakke om det «rockeaktige lyduttrykket», mens Petter hevdet at melodien er viktigere enn innholdet i raplåten. Dette viser at elevene danner forestillinger som er i tråd med intensjonene til Langers fase nummer fire, selv om ikke støttespørsmålene viser eksplisitt vei dit.

Som en oppsummering på dette delkapitlet som drøfter hvilke forestillingsverdener elevene oppholder seg og beveger seg mellom, vil jeg presentere en grafisk fremstilling av de to gruppernes samtaler. Figuren under illustrerer hvilke forestillingsverdener gruppe A og

gruppe B oppholder seg i under den litterære samtalen. Ifølge Langer (2005) er det glidende overganger mellom de ulike forestillingsverdenene.



Figur 6: Opphold i forestillingsverdener

Som vi ser av figuren, er gruppe B mer *i* teksten enn gruppe A. Jeg har tidligere beskrevet hvordan gruppe A misforstod støttespørsmålet som hadde som intensjon å lede dem inn i teksten ved hjelp av de rødmarkerte verselinjene. Denne misforståelsen gjorde kanskje noe med hvor lenge gruppa var engasjert i den andre forestillingsverdenen. Videre ser vi at gruppe A oppholder seg lenger i den første og den fjerde forestillingsverdenen, enn gruppe B. Her vet vi at Petter brukte tid på å komme inn i samtalen (jf. fase 1), samtidig som han var noe opptatt av formen til rap-låten (jf. fase 4).

Med økende erfaring vil elevene trolig bevege seg mer innenfor den fjerde fasen av forestillingsverdener. For at elevene skal kunne avsløre forfatterhåndverket og peke på litterære virkemidler i tekstene de leser, trenger de å utvikle et litterært fagspråk for å språksette det de ser i tekstene; et metaspråk til å samtale om litteratur. Et slikt fagspråk vil også kunne hjelpe det analytiske «blikket» deres, slik at de faktisk får øye på viktige poeng i tekstene. I forlengelsen av prosjektet mitt vil det være naturlig å legge til rette for en litteraturundervisning som veileder elevene inn i den fjerde forestillingsverdenen, slik at de blir i stand til å «avsløre» og sette ord på litterære valg som de ser at forfatteren har foretatt,

og slik at de gradvis tilegner seg enda mer av den norskfaglige diskursen (Penne, 2006, 2014; Gee, 2012).

6.3 Tegn til kollektiv meningsskaping?

Det teoretiske bakteppet for dette prosjektet kombinerer den sosiokulturelle forståelsen av at læring skjer i interaksjon med andre ved bruk av språket som medierende middel, med det hermeneutiske synet på fortolkning av tekst. Det overordnede målet er å studere elevenes lesning av teksten, samt å se hvordan elevene utvikler forståelsen gjennom den litterære gruppesamtalen. Når vi samtaler setter vi ord på egen forståelse, og i møtet med en samtalepartner må vi rekonstruere læring og sette sammen ny forståelse. I den kollektive meningsutvekslingen hjelper elevene hverandre med å fylle ut tomrom i teksten, i tråd med Iser sine teorier. Selve *gruppesamtalen* kan altså betraktes som et stillas og som et slags ytringsrom eller en dialog hvor ytinger møtes (jf. Bakhtin, 2005). Når elevene hjelper hverandre med å fylle tomrommene i teksten, bygger den enkelte ut sine indre forestillingsbilder om hva teksten handler om, i tråd med Langers (2005) teorier om forestillingsbygging.

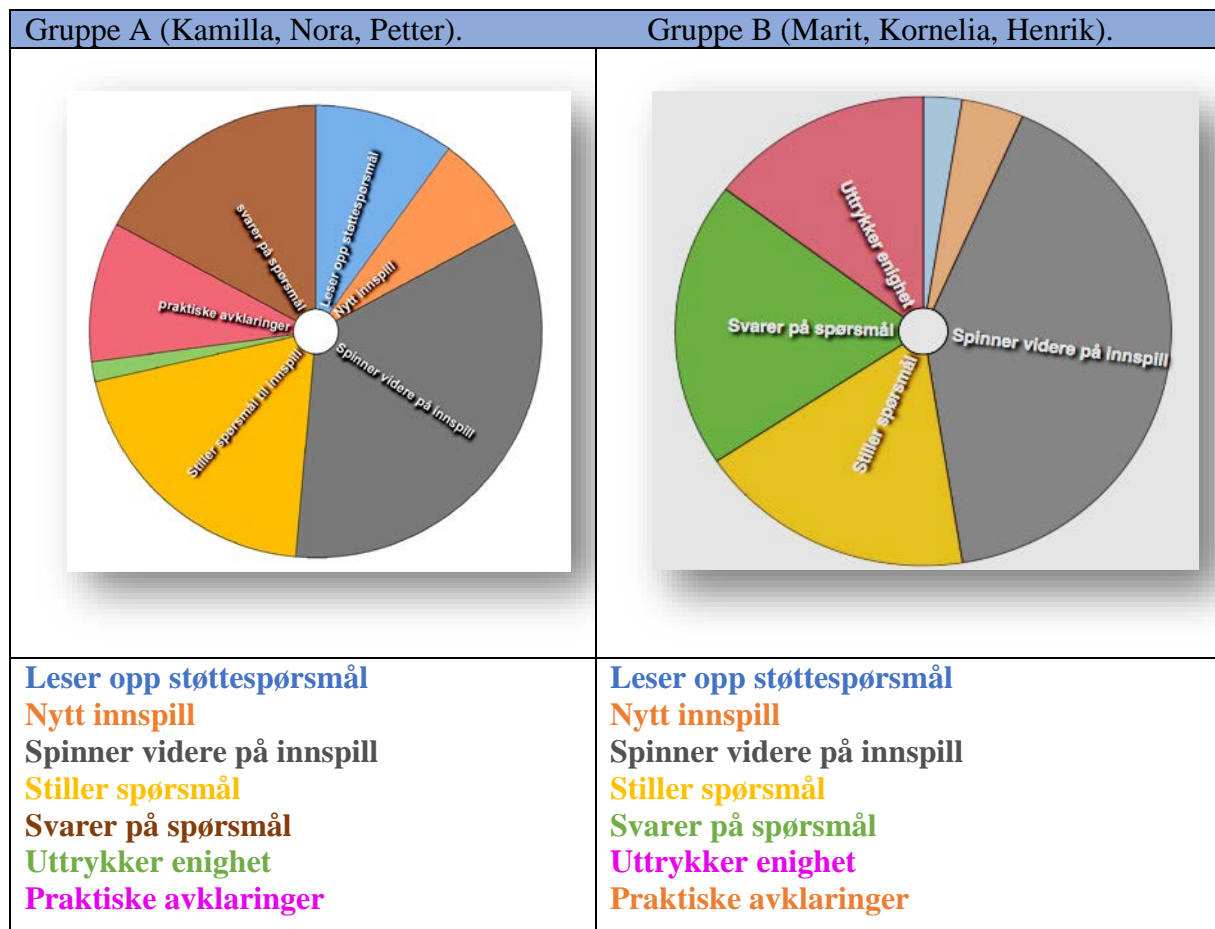
Språk og læring henger altså uløselig sammen i et sosiokulturelt syn på læring, og ved å tilrettelegge for at elevene får bruke språket aktivt, vil forståelsen for den litterære teksten øke. I forlengelsen av dette resonnementet vil det være grunn til å anta at det har skjedd en utvikling i forståelse, fra elevenes inngangstekster til elevenes utgangstekster.

Når jeg sammenlikner inngangstekstene og utgangstekstene til elevene, finner jeg at samtlige elever har skrevet en lengre utgangstekst enn inngangstekst, og at de viser en rikere forståelse for låtens tematikk i utgangsteksten. Dette *kan* indikere at elevene har utviklet forståelsen sin i interaksjonen med medelevene på gruppa. Det at tekstene har blitt lengre, skyldes også at antall hjelpespørsmål er utvidet i utgangsteksten. Til tross for flere hjelpespørsmål, viser elevene en utvidet forståelse for tematikken i rap-låten i utgangstekstene. Refleksjonstekstene til gruppe a og gruppe b er gjengitt i vedlegg 9 og 10.

Jeg har tidligere gjort rede for at helklassesamtalen ikke alltid er optimal for et flerstemmig samspill. Derfor søker dette undervisningsopplegget å legge til rette for stor grad av dialog mellom elevene, slik gruppesamtaler inviterer til. Mercer (2000) omtaler kollektive læringssituasjonene som «thinking together». Gjennom slike samtaler lærer elevene å involvere seg kritisk og konstruktivt i hverandres ideer, samt forhandle og argumentere for påstandene sine. Ifølge Mercer er de *eksplorerende samtalene* mest læringsfremmende, og det

er også sekvensene med eksplorativt preg jeg primært har vært interessert i å utforske i dette prosjektet. Slik jeg forstår det, er det disse sekvensene som driver samtalen fremover. Det å identifisere sekvenser med kollektiv meningsutveksling er kompliserte prosesser. Selv om opplegget hviler på en forståelse av at læringsutbyttet skjer i den språklige interaksjonen mellom elevene, foregår det også kognitive prosesser. I analysekapitlet gav jeg eksempler på eksplorerende samtalesekvenser.

I figuren under fremstiller et grafisk uttrykk samtalemønsteret i de to gruppesamtalene.



Figur 7: Samtalestrukturen.

Som vi ser av sektordiagrammene, har begge gruppesamtalene et klart eksplorativt preg (grå, gul, grønn/brun). På gruppe A bærer samtalen preg av enten å være eksplorativ eller å inneholde ulike «administrative avklaringer», som å lese opp støtte spørsmål og avklare andre praktiske forhold. For gruppe B fortøner det seg noe annerledes. I tillegg til den klare overvekten av eksplorativt trekk, har samtalen også en viss andel kumulative trekk, mens den i liten grad er opptatt av administrative forhold. Disse ulikhetene mellom gruppene har jeg allerede kommentert i analysene. Jentene på gruppe B uttrykte stor grad av enighet med

hverandre, gjennom ulike verbale lyttemarkører som «ja», «enig», «det synes jeg også», mens denne dvelingen rundt enighet ikke fant sted i gruppe A sin samtale. Samtalen til gruppe A var tidsmessig kortere enn samtalen til gruppe B, og elevene på A-gruppa gikk raskt videre til neste støttespørsmål – noe som følgelig gav mindre rom for å uttrykke enighet, men som i seg selv kan tolkes som at gruppa er enig. På gruppe A var det bare to av elevene som deltok verbalt i den litterære gruppesamtalen, og det fikk også konsekvenser for samtalemønsteret: Den ene stilte spørsmål, og den andre svarte.

6.3.1 Gruppeprosesser

I dette masterprosjektet har jeg studert to gruppers lesning av den litterære teksten, i tillegg til at jeg også har referert fra lesningen til fokusgruppa i min første studie. Ifølge Appleyard (1991) sine leseroller befinner elever på 8. trinn seg mellom fasene «Later childhood» og «Adolescence». Appleyard beskriver ungdomstrinnsleseren som meningssøkende, som evner å resonnerer mer logisk og abstrakt enn mellomtrinnsleseren. Analysene mine har vist at elevene trolig befinner seg på ulike lesenivå. Inngangstekstene til elevene avslørte at noen elever evnet å lese teksten med fordobling, mens andre gav uttrykk for en mer konkret forståelse av teksten. De fleste elevene viste en utviklet forståelsen for den litterære teksten i utgangsteksten sin, og spørsmålet blir da om den utvidede innsikten har funnet sted i gruppesamtalene.

Jeg har derfor vært interessert i den kollektive meningsskapingen mellom elevene, og har vært på jakt etter de eksplorative samtalesekvensene. Jeg finner at disse ofte opptrer etter at en elev på gruppa har stilt et konkret spørsmål. I mitt materiale utmerket særlig Petter og Henrik seg i så måte. Eksempelvis stiller Petter spørsmålet «hvem er styggen på ryggen?», mens Henrik skrur på lydopptaket etter at de egentlig har avsluttet, for å få svar på sitt eksistensielle spørsmål: «Hvorfor *burde* han ta selvmord?». Disse konkrete spørsmålene førte til eksplorative sekvenser, og det indikerer at elevtyper som tør å stille slike spørsmål er viktige for å skape dynamikk og utforskning i samtalen. Den utforskende samtalen er også avhengig av elever som går i dialog med den som stiller spørsmål og som tar på seg roller gjennom ytringer, som utgangspunkt for videre drøftinger. Jeg har funn i materialet som viser at det foregår kollektiv meningsutveksling både når det i utgangspunktet er avstand i forståelsen hos gruppelemmene, og når forståelsen for den litterære teksten er mer like.

Tekstvalget i denne studien falt på en populær samtidstekst. Elevene viste engasjement i litteraturøkten, og de gav uttrykk for at de likte å arbeide med den litterære teksten på ulike

måter. Roe (2014) viser til forsknings som påviser at jentene har skåret høyere enn guttene i ulike leseundersøkelser og leseprøver i Norge de siste årene, men hun argumenterer også for at det er mye som tyder på at engasjement og nytteorientering er svært avgjørende for gutters innsats når det gjelder lesing (Roe, 2014, s. 149 f.).

Undervisningsopplegget knyttet til «Styggen på ryggen» skapte et godt engasjement, både for guttene og jentene. Det var god aktivitet i gruppesamtalene, og figur 9 viste at det oppstod flere utforskende samtalesekvenser, både i gruppe A og i gruppe B. I analysene av gruppesamtalene viste jeg dessuten til konkrete sekvenser der elever utvidet forståelsen sin for teksten gjennom å gå i dialog med teksten og de andre elevene på gruppa. Det har med andre ord foregått kollektiv meningsskapning.

7. Sammenfattende drøfting og konklusjon

Formålet med dette masterprosjektet har vært å få kunnskap om og innsikt i hvordan elever på 8. trinn leser og forstår rap-låten «Styggen på ryggen» av OnkIP & De Fjerne Slektningene, og hvordan de utvikler forståelse for teksten gjennom litterære samtaler. Tekstvalget er i tråd med Kunnskapsløftets brede tekstbegrep, og jeg har søkt å undersøke det didaktiske potensialet til rap-låten som jeg antok var kjent fra elevenes fritidskultur.

7.1 Sammenfatning av funn

Elevene responderte godt på det sosiokulturelt forankrede undervisningsdesignet, og i utgangstekstene skrev elevene at de satte pris på å snakke sammen om den litterære teksten. Gjennom å språkliggjøre egen forståelse i den litterære samtalen, gikk elevene inn i *eleverollen*, og de snakket om *læring* (Penne 2006, 2014; Gee, 2000, 2001). Flere av elevene løftet frem at «vi lærer bedre ved å høre hvordan andre tenker», det Mercer (2000) omtaler som *interthinking*. Etersom elevene var relativt uerfarne med å tolke tekster, designet jeg noen støttespørsmål som kunne vise vei i tolkningsarbeidet. Disse spørsmålene søkte å lede elevene inn i teksten gjennom Langers ulike forestillingsverdener (2005), og litt forenklet vil jeg si at analysene av de to gruppesamtalene illustrerer både fordeler og ulemper ved bruk av slike støttespørsmål. Analysene indikerer likevel at støttespørsmålene bidrar til at elevenes utforskning av raplåten blir mer omfattende. De åpne støttespørsmålenes hensikt var å sette elevene i stand til å utforske flere sider av teksten, og de rødmarkerte linjene var tenkt som en modellering i hvordan de kunne nærlese ulike tekstpassasjer i den litterære teksten.

For å få innsikt i elevenes lesning valgte jeg å operasjonalisere problemstillingen i følgende tre forskningsspørsmål: 1) Hvordan forholder elevene seg til det lyriske jeget og personifikasjonen av Styggen på ryggen i teksten? 2) Hvilke forestillingsverdener beveger elevene seg mellom når de leser rap-låten? 3) Hvilke tegn til kollektiv meningsskapning finner jeg?

Gjennom analysene og drøftingen av disse har jeg vist hvordan elevene forholder seg både til det lyriske jeget og til personifikasjonen Styggen på ryggen i teksten. Elevene omtaler det lyriske jeget som *han*, og de har sannsynligvis en forståelse av jeget som sammenfallende med OnkIP. Hvorvidt de skiller mellom artisten Pål Tøien og hans alter ego OnkIP, er jeg imidlertid usikker på. Empirien gir ingen klare svar på det. Elevene gir uttrykk for at de forstår at jeget har lav selvtillit, stenger seg inne og ikke har gode dager. De tar hull på metaforen *styggen på ryggen*, og de omtaler den både som «en liten djevel» og som «stemmer

i hodet». En av elevene antyder at stemmene i hodet kanskje handler om schizofreni, mens en annen lurer på om jeget kan ha blitt mobbet. I gruppesamtalen fra den tidligere studien (Lønnum, 2017), var elevene inne på at jeget kan ha angstrelaterte utfordringer, og at disse er billedgjort gjennom «Styggen på ryggen».

Videre har analysene vist at elevene beveger seg mellom de ulike forestillingsverdenene til Langer. De har vært *på utsiden av teksten, på vei inn i teksten og trådt ut av teksten for å tenke over det de vet*. Ifølge Langer (2005) er denne bevegelsen et uttrykk for at elevene stadig utvikler og korrigerer forestillingene sine, og at de trenger dypere ned i den litterære teksten. Flere av elevene skrev i utgangsteksten sin at de likte å jobbe sammen på gruppe, og flere uttrykte at de lærte mye av å høre hvordan medelevenes hadde forstått rap-låten.

De presenterte analysene viser også at det foregår kollektiv meningsskapning i gruppesamtalene. Elevenes ytringer i dialogen (jf. Bakhtin, 2005), fungerer som stillas for medelevenes forståelse, samtidig som elevene utvikler egen forståelsen for teksten når de språksetter forståelsen sin for medelevene. Med Iser (1996) kan vi si at elevene hjelper hverandre med å fylle tomme plasser i teksten. Elevene viser også en rikere forståelse for låtens tematikk i utgangstekstene, noe som kan indikere at elevene har utviklet forståelsen gjennom interaksjonen med medelevene på gruppa.

7.2 Et kritisk blikk på eget prosjekt

Prosjektet var i utgangspunktet et «nybegynnerprosjekt» for tolking av litteratur, der jeg var særlig interessert i å forske på hvordan elevene leste en rap-låt som de sannsynligvis kjente fra egen fritidskultur. Rap kan karakteriseres som samtidens lyrikk, og i løpet av forskningsperioden har jeg fått større innsikt i rap som sjanger. Den utvidede innsikten har gjort meg overbevist om at rap har en plass i litteraturundervisningen i ungdomsskolen. Jeg har imidlertid innsett at jeg ikke tok nok høyde for rappens særegenheter da jeg valgte tekst til den litterære samtalen. Dette fikk blant annet konsekvenser for utarbeidelsen av støttespørsmålene. Ingen av støttespørsmålene dreier seg eksempelvis om det sammensatte uttrykket som rap-låten representerer, noe jeg i ettertid ser på som noe reduserende ved prosjektet mitt. Ved sammensatte tekstuttrykk, som sanglyrikk eller rap, vil det være behov for å jobbe med den multimodale teksten som ett uttrykk – ikke som en utskilt transkripsjon av låten, slik elevene stort sett forholdt seg til i dette prosjektet.

På den annen side var undervisningsopplegget tenkt som *et første møte*, der formålet var å la elevene få erfaring med «å åpne» en litterær tekst (jf. Gourvenec, 2016a). Å lære om multimodale tekstuttrykk eller å foreta en «fullstendig» analyse av den litterære teksten, var ikke den primære målsetningen med dette undervisningsopplegget. Det var heller ikke et poeng at elevene skulle lære begreper som «å lese med fordobling» (jf. Steffensen, 2005) eller «fyller tomrom i teksten» (jf. Iser, 1996). Poenget var at de skulle få *erfare* det. Det var ikke et mål at elevene skulle lære om den litterære sjangeren, eller at de skulle utvikle et presist metaspråk for analyse av rap-lyrikk, men det kan være en naturlig progresjon i videre litteraturarbeid i denne klassen. Dette er i tråd med Skaftun (2017), som argumenterer for at ungdomstrinnets oppgave blir å gi elevene anledning til å samle erfaringer med litteratur og ikke minst med å bruke sitt eget språk til å snakke og skrive om det de leser. Elevene utvikler litteraturfaglige tenkemåter, uten å teoretisere faget for tidlig (s. 52).

Jeg har problematisert at støttearket ikke inneholdt spørsmål omkring det sammensatte uttrykket i raplåten, og jeg har pekt på at den fjerde fasen i Langers faser av forestillingsverdener var noe underrepresentert i designet av støttespørsmål. En annen svakhet ved forskningsdesignet er at jeg ikke kartla hvilken førforståelse omkring *artist* og *låt* elevene gikk inn i prosjektet med. Jeg fikk inntrykk av at de aller fleste hadde hørt rap-låten før, men hvilken kunnskap hadde elevene for eksempel om Pål Tøien, alias OnkLP? Hadde de lest noe om ham i media? Eller hadde de kanskje fulgt ham i den populære TV2-serien «Hver gang vi møtes»? Hadde elevene lyttet til selve teksten i låten tidligere, eller hadde de kanskje sett musikkvideoen med blant annet Atle Antonsen i en visuell tolkning av teksten? Og til sist, innenfor hvilke rap-referanserammer ligger elevenes forståelse av rap?

I løpet av en forskningsprosess står en forsker ovenfor ulike etiske dilemma. Forskeren må foreta etiske overveielser både under planlegging av et forskningsarbeid, i løpet av prosessen og etter oppholdet på forskningsfeltet (Cohen, et al., 2007, s. 49). Eksempel på etiske overveielser kan være på forskningens utvalg, eller det kan være særlige etiske overveielser som handler om hva elevene samtaler om under opptaket av gruppesamtalene eller hva de skriver om i refleksjonstekstene sine.

Til sist vil jeg peke på noen metodekritiske aspekt som omhandler selve kodingsprosessen i forskningsarbeidet. Jeg benyttet NVivo for nettopp å kunne fremstille pålitelige funn. Likevel må jeg som forsker foreta mange valg underveis i en NVivo-basert kodingsprosess. Jeg har kodet et relativt stort samtalemateriale, der jeg har vurdert hvilken kategori hver enkelt elevytring hører hjemme i. Slike vurderinger har for eksempel vært om elevreplikken uttrykker enighet eller om den spinner videre på en ytring, eller vurderinger

knyttet til hvordan elevene bygger forestillingsverdener. Slike kodingsprosesser vil alltid være basert på skjønn, i tillegg til de erfaringene og fordommene jeg som forsker bringer med meg inn i analysearbeidet. Metodekapitlet søker å gjøre dette skjønnnet så transparent og etterprøvbart som mulig.

7.3 Avslutning og didaktiske implikasjoner

Som en forlengelse av drøftingene i forrige kapittel, vil jeg peke på noen implikasjoner knyttet til det litterære tekstarbeidet. I undervisningsdesignet til dette masterprosjektet vil jeg fremheve selve *innrammingen* av litteraturøkten som viktig. Elevene fikk ulike oppdrag, som å lytte, lese, skrive og samtale underveis i økten, og arbeidsmåtene vekslet mellom å være individuelt og kollektivt orientert. Elevene fikk også støttespørsmål som de kunne bruke underveis i gruppesamtalen, slik at elevene ikke bare «ble overlatt til seg selv».

Selv om den godt organiserte litteraturøkten vekslet mellom ulike arbeidsformer, var den hele veien rettet mot arbeid knyttet til den aktuelle teksten. Det var selve tolkningsprosessen og den kollektive meningsutvekslingen som var målet for økten. Jeg vil argumentere for en litteraturundervisning i ungdomsskolen som gir elevene anledning til å *være i* den litterære teksten. Penne (2013) fremhever nettopp viktigheten av at vi ikke bruker litteratur utelukkende som *noe annet*. Litteratur må også leses på egne premisser, og min påstand er at elevene trenger opplæring i og erfaring med å tolke de skjønnlitterære tekstene. Elevene må lære å nærlese tekster, slik at de evner å lese tekster med fordobling (jf. Steffensen, 2005). I min studie ble elevene bedt om å skrive refleksjonstekster før og etter den litterære gruppesamtalen *som en del av* tekstutforskningen. Disse refleksjonstekstene kan ses som et ledd i kjeden av ytringer i dialogen om «Styggen på ryggen» (jf. Bakhtin, 2005). Å designe et opplegg som kombinerer skriving og samtale finner jeg blant annet støtte for hos Dysthe (1995):

Selv om skriving i seg selv er et viktig redskap for læring, så øker læringspotensialet når skriving blir brukt i samspill med samtale, og når læreren bevisst planlegger og støtter opp om en interaksjon som utnytter individuelle skriftlige tekster i et sosialt rom. (Dysthe, 1995, s. 203)

Dysthe fremhever læringspotensialet som ligger i å bruke skriving i kombinasjon med samtale, slik at den skriftlige ytringen blir en del av ytringskjeden.

Det er mye som tyder på at det ligger et potensial i å gjøre elevene oppmerksomme på hva som kjennetegner en god, utforskende samtale, for deretter å be dem om å ta et metaperspektiv på gruppas litterære samtale: «Hvordan vil du karakterisere samtalen dere hadde?» og «Hvilken rolle tok du i samtalen?» En slik tilnærming er i tråd med Mercers

(2000) «Talk Lessons» og Penne (2014) som fremhever at elevene som lærer best, er de som identifiserer seg som lærende elever og som evner å ta et slikt metaperspektiv på egen læring. Dersom elevene benytter opptaksutstyr under den litterære samtalen, kan elevene lytte til opptaket og reflektere over egen rolle i samtalen, i tillegg til at opptaket også blir en kanal for læreren til å lytte til samtalen.

Sett i lys av en av de store debattene i dagens utdanningskontekst er det klare indikasjoner på at fremtidige styringsdokumenter vil oppfordre til en undervisning som fremmer *dybdelæring* hos elevene. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) står det at:

Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger. (s. 14)

Dette synet på dybdelæring er i tråd med definisjonen til Pellegrino og Hilton (2012), som definerer dybdelæring som evnen til å *anvende læring fra en situasjon til en annen* (s. 5). I tillegg peker Pellegrino & Hilton på *motivasjon* som en suksessfaktor som legger grunnlag for dybdelæring.

Marton et al. refererte allerede i 1977 til ulike forskningseksperiment som undersøkte hvilken tilnærming til læring som så ut til å feste seg best i minnet. Forskerne brukte begrepet *dybdetilnærming*, ikke *dybdelæring*, og kontrasterte dybdetilnærming som motstykket til overflatetilnærming. De fant at en *holistisk tilnærming* til stoffet som skulle læres, rettet mot en helhetlig forståelse, hadde bedre forutsetninger for en dybdetilnærming enn en mer fragmentert tilnærming. I tillegg fremhevet de at et *meningsfullt materiale* skapte bedre minne enn et ikke-meningsfullt materiale, og at det å være *aktiv medskapere* i egen læringsprosess, var et godt utgangspunkt for det de omtalte som dybdetilnærming.

Jeg vil argumentere for at flere av disse tilnærmingene kan gjenfinnes i undervisningsdesignet i denne studien, og som dermed kan fremheves som sentrale elementer i en god litteraturundervisning. Tekstvalget motiverte elevene. De var nysgjerrige, hadde et ønske om å forstå hva teksten handlet om, og de opplevde etter hvert at den kjente teksten angikk dem. Elevene posisjonerte seg som lærende innenfor norskfaget, og de var også medskapere i egen læringsprosess (jf. Penne, 2006, 2014). Et kjerneelement i norskfaget handler om å skape mening i tekster, og innledningsvis refererte jeg til Gourvenec et al. (2014) som oppfordrer lærere i ungdomsskolen til å løfte frem tekstsamtalen gjennom å la elevene utforske hva som står i teksten. Undervisningsopplegget i min studie bød på ulike tilnæringsmåter til den litterære teksten, noe som gjorde at det var tilpasset alle elevene –

enten de hadde styrken sin muntlig, skriftlig, individuelt eller kollektivt. Designet tok utgangspunkt i en helhetlig forståelse av teksten, gjennom blant annet inngangsspørsmålet: «Hva merket du deg med teksten, og hva tror du at den handler om?». Deretter ble elevene invitert til en videre utforskning av teksten, der de kunne ta for seg de ulike delene mer inngående. I denne fasen fikk elevene også støttespørsmål som fungerte som eksplisitte veivisere til å snakke om den litterære teksten.

Blikstad-Balas (2016) peker på at tradisjonelt har skolens tekstpraksiser vektlagt *gjengivelse* av informasjon, noe som gjerne handler om læring på overflaten. Gamlem og Rogne (2015) peker på at «en sentral del av dybdelæring er at elevene går utover memorering av fakta og gjengivelse, og at de reflekterer rundt egen læring og tar i bruk egne læringsstrategier (s. 3). Undervisningsopplegget som ble utarbeidet til denne læringssituasjonen inviterte til utforskende aktivitet, snarere enn memorering av fakta. Jeg var ikke ute etter et referat av tekstens innhold, men at elevene sammen skulle åpne teksten og reflektere over tekstens tematikk.

Penne (2006) beskriver at det er elevene med en primærdiskurs som likner mest på skolens sekundære diskurser, som er lojale til skolens prosjekt. I dette legger Penne at disse elevene evner å vise et *engasjement* i de fleste læringssituasjoner. Det er lite å få gjort med primærdiskursen som elevene bringer med seg inn i skolen. Skolens oppgave må derfor være å legge til rette for at elevene utvikler gode literacy-praksiser gjennom å fremme språklig bevissthet som gjør det mulig for dem å delta i skolens diskurser (se f.eks. Blikstad-Balas, 2016, s. 45). For at skolens diskurser skal kunne læres, må de være så eksplisitte og tilgjengelige som mulig. En sentral implikasjon bør derfor være å designe læringsøkter som skaper *engasjement*, og som derigjennom motiverer for læring for alle elever, uavhengig av hvilket hjem de kommer fra.

Til tross for at mitt prosjekt på 8. trinn kan karakteriseres som et «low stake-prosjekt», observerte jeg et stort engasjement i arbeidet med den litterære teksten. Et halvt år etter at den litterære økten fant sted, oppsøkte jeg klassen på ny. Jeg var nysgjerrig på om elevene husket den litterære teksten såpass lenge etterpå. Samtlige elever formulerte omtrent samme forståelse for tekstens tematikk som de gjorde i utgangsteksten sin et halvt år tidligere. De fleste elevene kunne også rette et metablick mot hva de kunne lære av å arbeide med en tekst på denne måten. Det vil være rimelig å anta at ikke alle læringsøkter slår rot like godt. I teksten som Marit fra gruppe B skrev et halvt år senere, reflekterer hun over hvordan det var å arbeide med «Styggen på ryggen» i ungdomsskolen. Utdraget viser at hun både uttrykker empati med jeget, og at hun relaterer teksten til eget liv (se også vedlegg 10).

Teksten er ganske deprimerende og trist. Jeg tror teksten handler om stemmene i hodet hans og at alt blir stress og slit. Når alt går bra, er det alltid noe å tenke på som trekker alt ned. Jeg synes egentlig det var ganske greit å jobbe med denne teksten på ungdomsskolen. Grunnen er at vi er i den alderen der tanker og følelser tar litt overhånd. Jeg tenker i hvert fall alt for mye på hva som kan gå galt og når det går galt så blir det bare verre. Jeg overtenker alt for mye.

Til sist vil jeg understreke at det har vært en berikelse å få innsikt i åttendeklassingenes lesning av rap-låten «Styggen på ryggen» av OnkIP & De Fjerne Slektningene. Prosjektet er i tråd med gjeldende styringsdokumenter, og det søker å bidra med kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge for god litteraturundervisning tidlig i ungdomsskolen.

Det hadde vært interessant å følge utviklingen til elevene i 8a og deres videre arbeid med å sette tekster i bevegelse (Liberg, 2006). Vil elevene gradvis utvikle et presist språk til å samtale om tekst, slik at fagligheten i samtalene øker ytterligere? Vil elevene fortsette å uttrykke glede ved å jobbe kollektivt? Og vil det litterære tekstarbeidet bidra til empatiutvikling og danning? I forslaget til ny overordnet del i Kunnskapsløftet er danning løftet frem som et sentralt aspekt:

Grunnopplæringen har danning av hele mennesket som mål og skal gi elevene mulighet til å forstå seg selv og verden. Den skal gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner og gi et grunnlag for å gjøre gode valg i livet. Barn og ungdom skal støttes i utviklingen av sin identitet gjennom møte med andre mennesker, kultur, natur og samfunn.

For å møte dette målet vil det være relevant for elevene å tilegne seg en rikholdig literacy-kompetanse som de kan anvende i stadig nye kontekster. Evnen til å lese, tolke og forstå litteratur er en del av den norskfaglige literacy-kompetansen. Ifølge Langer gir litteraturen oss muligheter til å utforske både oss selv og andre, og til å definere og omdefinere hvem vi er, hvem vi ønsker å bli, og hvordan vi ønsker at verden skal se ut (Langer, 2005, s. 17). Jeg håper at Petter, Kamilla, Nora, Marit, Kornelia, Henrik og de andre åttendeklassingene får fortsette å møte et norskfag som åpner en arena der de får anledning til «å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (LK06).

Litteraturliste

- Andersen, P.T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader The Experience og Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. (Book Review). M. Holquist (red.) Oversatt av C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Oversatt av C. Emerson (red.) Minneapolis: University of Minnesota press.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Slaattelid, R. T. Oslo: Pensumtjeneste AS/Ariadne.
- Bakken, A. og Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger?: Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/for-store-forventninger-kunnskapsloftet-og-ulikhetene-i-grunnskolekarakterer>
- Berge, B, J. (2017). Rappen har redda rimet. Hentet fra <http://framtida.no/articles/rappen-har-redda-rimet#.WP9tXxLyiAw>.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: Ideologi og strategier. I: A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Berge, K. L. (2017). Skolens viktigste fag. Det gamle norskfaget er dødt – leve det nye norskfaget! Hentet fra <https://morgenbladet.no/2017/03/skolens-viktigste-fag>
- Bradley, A. (2009). *Book of Rhymes: The Poetics of Hip Hop*. New York: Basic Books
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7.utg.). London & New York: Routledge.
- Diesen, E. I. (2016). Dubbenarium: Rap, tro og tvil. I: E. I. Diesen, O. Karlsen, & E. Stengrundet (red.), *Stempelslag: Lesninger i nordisk politisk litteratur* (s. 233-258). Oslo: Novus forlag.
- Dyndahl, P. (2008). Norsk hiphop i verden. I: M. Krogh & B. Stougaard Pedersen, *Hiphop i Skandinavi* (s. 103-125). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Dysthe, O, Bernhard, N & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). Grunnleggende ferdigheter i norsk. I: K. Skovholt (red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fodstad, L. A. (2015). Norskfaget i fremtidens skole. Noe tyder på at man rett og slett ikke har forstått norskfaget helt. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/norskfaget-i-fremtidens-skole-1.460003>.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum. Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax Forlag.
- Gamlem, S. M & Rogne, W. M. (2015). *Dybdeløring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in New Times: A New Literacy Studies Perspective. I: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 43, No. 5, s. 412-420. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40017078>
- Gee, J. P. (2000 – 2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. I: *Review of Research in Education*, Vol. 25 (2000 - 2001), s. 99-125. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1167322>
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, N.Y.: Routledge Falmer.
- Gee, J. P, Allen, A.-R., & Language, K. (2001). *Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language*. Madison, WI, USA: James Clinton University of Wisconsin at Madison.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Gourvenec, A. F. (2016a). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, Vol. 10. Nr.1. Art. 1. (pdf) Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342/2356>
- Gourvenec, A. F. (2016b). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, 2016, s. 1–18. Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271>
- Gourvenec, A.F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I: *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halsan, A. (2016). Kjønnforskjeller i norske elevers leseferdigheter. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/kjonnforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter/>
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I: D.

- Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225-263). Oslo: Cappelen Damm.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Håland, A. (2013). Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar. Stavanger: Det humanistiske fakultetet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). *Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*. Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 2, 2+16, s. 21-36. utdanningsforskning Hentet fra <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Ingarden, R. (1973). *The Literary Work of Art*. Evanston: North-Western U.P.
- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur. Oversatt av G. Kelstrup. I: M. Olsen & G. Kelstrup (red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Holstebro: Borgens Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, A. Ø. (2015). Selvfremstillingsstrategier i fire norske raptekster - raptekstens relevans i et moderne norskfag. Masteroppgave. Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Kittang, A., Linneberg, A., Merberg, A. & Skei, H. H. (1993). *Moderne litteraturteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjerkegaard, S, Nielsen, H. S., & Ørjasæter, K. (2006). Introduktion. I: S. Kjerkegaard, H. S. Nielsen & K. Ørjasæter (red.), *Selvskreven – Om litterær selvfremstilling* (s. 7-18). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene: Humanistiske forskningstradisjoner 2*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Knudsen, J. S. (2008). Glatte gater. Musikkproduksjon i et urbant ungdomsmiljø. I: M. Krogh & B. S. Pedersen, *Hiphop i Skandinavi* (s. 49-74). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krogh, M & Pedersen, Stougaard. B. (2008). Hiphop i Skandinavi. I: M. Krogh & B. Stougaard Pedersen, *Hiphop i Skandinavi* (s. 9-21). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S. O & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York & London: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York & London: Teachers College Press.

- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärdler: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Liberg, C. (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I: L. Bjar (red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. (s. 133-168). Lund: Studentlitteratur.
- Lønnum, M. (2017). Med Styggen på ryggen i klasserommet: Litterær gruppesamtale som empatiøvelse. I: *Norsklæreren – tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* (s. 144-155), (1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Marton, F., Dahlgren, J. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). Inlärning och omvärldsuppfattning. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Matre, S. O & Maagerø, E. (2004). *Når barn erobrar språket: ulike perspektiv på barns språkutvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. London: Routledge
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk* (Oversatt av A. Øye). Oslo: Pax Forlag.
- Nystrand, M. (1997). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I: M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (red.), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, (s. 1-29). New York and London: Teacher college Press, Columbia University.

- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Academy of Sciences
- Penne, S. (2006). Profesjonsfaget norsk i endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I: D. Skjelbred og A. Veum (red.), *Literacy i læringskonteksten* (s. 43-54). Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. I: B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 32-83). Oslo: Novus Forlag.
- Politiken.dk. (2013). Verdenskjent filosof: Kære europæere, I smadrer jo de værdier, jeres kontinent står på. *Politiken*. Hentet fra <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art5481470/Verdenskjent-filosof-K%C3%A6re-europ%C3%A6ere-I-smadrer-jo-de-v%C3%A6rdier-jeres-kontinent-st%C3%A5r-p%C3%A5>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Ruge, H. (1933). *Morsmålsundervisningen*. Oslo: Cappelen.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad P. H. (2014). *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skardhammer, A. K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Fra allmueskole til grunnskole 1739 – 2013*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Solheim, O. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I: A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-89). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenking i klasserommet. I: *Norsk læreren – tidsskrift for språk og litteratur* (s. 32-49), (4). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Fem lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Norskfagets dimensjoner. I: J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion. Grunlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Stokland, G. G. (2014, 19. september). Hvem er Styggen? Pål forklarer. *730.no*. Hentet fra <http://www.730.no/musicitem.aspx?newsId=16103>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Söderman, J. (2008). Ingen lyssnar på rapp som en rappare gör. Tolkningsrepertoarer, identitet och hiphopmusiker. I: M. Krogh & B. Stougaard Pedersen, *Hiphop i Skandinavien..* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tuft, M., & Gjelsvik, B. (2016). Styggen på ryggen. I: *Tidsskriftet Den Norske Legeforening* (14). DOI: 10.4045/tidsskr.16.0228
- UNESCO. (2004). The Plurality of Literacy and its implications for Policies and programs: Position Paper. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization, 13.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Revidert plan 2013. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Tenkning og tale*. I: A. Kozulin (red). Oversatt av T.–J. Bielenberg & M. T. Roster. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Gøteborg: Daidalos

Zimmerman, J., Forlizzi, J., & Evenson, S. (2007). *Research Through Design as a Method for Interaction Design Research in HCI*. Presented at CHI 2007, San Jose, USA.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I: B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Skisse av pilot

Vedlegg 2: Gangen i undervisningsøkten

Vedlegg 3: Støttearket

Vedlegg 4: Refleksjonstekstene

Vedlegg 5: Eksempel på koding i NVivo.

Vedlegg 6: Fordeling av taletid i gruppe A og gruppe B

Vedlegg 7: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 8: Samtykke fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 9: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 10: Refleksjonstekstene til elevene på gruppe A

Vedlegg 11: Refleksjonstekstene til elevene på gruppe B

Vedlegg 12: Transkripsjon av «Styggen på ryggen»

Vedlegg 1: Skisse av «pilot» som ble gjennomført dagen før

- Hørte sangen «Påfugl» med Karpe Diem. Elevene lyttet med blyanten i handa.
- Individuell logg 3 min (Hva la du merke til? Hva tror du sangen handler om?)
- Grppesamtale om hva de hadde tenkt/skrevet.
- Delte ut ny utgave av sangen med noen linjer som var uthevet + spørsmål. Gikk kjapt gjennom spørsmålene.
- Elevene diskuterte. Jeg gikk rundt og veiledet litt mer enn jeg vil gjøre i morgen.
- Snakket kort til slutt om at dette kun var en smakebit på hva vi skulle gjøre i morgen (vi brukte bare 30 min), men at de kom til å få en tekst og å høre/tenke/snakke/skrive i flere runder om den.
- Nevnte ellers at det skulle bli tatt opp lyd, noen av gruppene tok opp i dag også.
- Veldig varierende hvor mye de forsto. En del av de sterkeste elevene tok budskapet.
- Vi fikk ikke tid til en klasserefleksjon til sist heller, så tror jeg vil ta opp igjen denne teksten senere.

Vedlegg 2: Gangen i litteraturokten.

1	Oppstart av økten, introduksjon av meg, generelt om dagen i dag, spesielt om norsktimen. Testing av lydutstyr	15 minutter
2	Læreren leser teksten høyt. Elevene har tilgang til teksten foran seg. Elevene bruker «aktiv blyant».	3 minutter
3	Låten spilles. Elevene har tilgang til teksten foran seg. Elevene bruker aktiv blyant.	3 minutter
4	Inngangstekst på eget skjema: Hva merket du deg ved teksten/sangen? Hva tror du den handler om?	3-5 minutter
5	Gruppesamtaler, del 1: «Åpen tilnærming», der en og en sier hva de spesielt la merke til ved teksten	5-7 minutter
6	Eget ark med støttespørsmål og rødmarkerte verselinjer deles ut. Læreren går gjennom spørsmålene.	5 minutter
7	Grappa fortsetter den litterære samtalen. Elevene får beskjed om å utforske teksten videre. De kan bruke støttearket.	20 minutter
8	Todelt, individuell utgangstekst: 1) Hva mener du at teksten handler om? Begrunn gjerne svaret ditt med eksempler fra teksten. 2) Hvordan syns du det var å arbeide med «Styggen på ryggen»? Kan man lære noe av å jobbe med litteratur på denne måten? Begrunn svaret ditt.	7-10 minutter
9	Oppsummerende helklassesamtale, ledet av læreren.	10-15 minutter
10	Avslutning av økten	5 minutter

Vedlegg 3: Støttearket.

Støttespørsmål og rødmarkeringer til «Styggen på ryggen»

Hun ska'kke se meg når jeg'r nedfor
Alle gardiner er der for å bli trekt for
Føler meg som flere folk enn Eckbo
I søkelyset, hater å bli sett på
Hver dag er bare nerver og drama
Men løper fortsatt foran kamera, veiver med arma
Noen greier jeg angrer på, er den greia her karma?
For mannen oppå skulder'n min er jævlig forbanna
Tyner og tyder meg han der Styggen på ryggen
Hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen
Kan'ke gjøre annet enn å høre på Styggen
Der han jobber for å ødelegge kidden
Fuck
Ta'kke'n telefon, rører ikke post
Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst
Hopper snart i sjøen, det herre blir for grovt
Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår
(Refreng)
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei
her i livet

Som om ikke det er byrde nok å bære
Oppå ryggen er en spydig liten jævel
Forteller meg jeg er langt ifra den fyren jeg sku være
Burde titte ned i løpet på geværet
Noen leksjoner i livet jeg burde lære
Som meg og andre folk kan'ke dele atmosfære
Styggen på ryggen, men har noe fælere i gjære
Du er anbefalt å ikke være nære
Angsten er så motherfucking ekte
Alt jeg kan å få på alle drågene og drikke
Alle fucking anklager, alt jeg kan å nekte
Styggen på ryggen, han sørger for at jeg blir brekt ned
Maceritta mine er så ekte og så ekle
Starter alle dager i et badekar av svette
Mine venner ikke se meg no' mere
Min egen djevel vil'kke se meg levere
Så
(Bridge)
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
OnkelP, du kommer ikke herfra i live

- ✓ Er denne teksten trist, rar, morsom? Begrunn hvorfor.
- ✓ Hva betyr det som er merket med rødt i teksten, tror dere?
- ✓ Hva tror dere tittelen betyr?
- ✓ Hvem tror dere teksten handler om?
- ✓ Minner dette dere om noe dere har lest/ hørt/ sett før?
- ✓ Hva tror dere OnkelP vil fortelle med denne teksten?
- ✓ Kan vi lære noe av teksten?

Vedlegg 4: Refleksjonstekstene. (Elevene hadde en A4 side pr. tekst)

Inngangstekst etter første lesning

- Hva merket du deg ved teksten/sangen?
- Hva tror du den handler om?

Utgangstekst etter gruppesamtalen

- Hva merket du deg ved teksten/sangen?
- Hva tror du den handler om? Begrunn med eksempler fra teksten.
- Hvordan synes du det var å arbeide med «Styggen på ryggen»?
- Kan man lære noe av å jobbe med litteratur på denne måten? Begrunn svaret ditt.

Refleksjonstekst et halvt år senere

- Hva merket du deg ved teksten/sangen?
- Hva tror du den handler om? Begrunn med eksempler fra teksten.
- Hvordan synes du/ eller synes du ikke at det passer å jobbe med denne teksten på ungdomsskolen?
- Hva vil du trekke frem som fordelene med måten dere arbeidet med denne teksten på? Hva er eventuelt ulempene.

Vedlegg 5: Eksempel på koding i NVivo.

Kamilla, Petter, Nora

Kamilla: Hei ... vi ska snakk om Styggen på ryggen.

Petter: Æ veit ikke ka den handle om, men .. æ veit ikke .

Kamilla: Æ syns at den er trist

Petter: Æ veit at det e ein rap

Kamilla: Laga av onkelP

Nora: Æ har skrevvi veldig my ..

Kamilla: Æ tru at styggen på ryggen e veldig slem

Petter: æ tru ...

(Opptaket avsluttes brått)

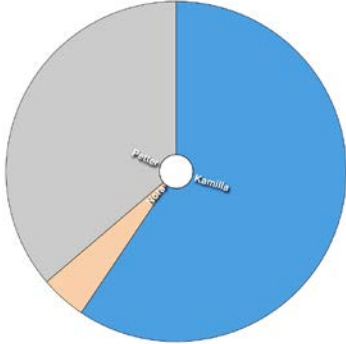
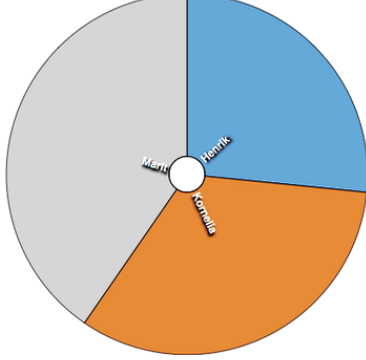
Kamilla: Hmm, ska vi bærre læs opp spørsmålan og svar? (Lang pause med tenking ...)

Kamilla: "**Er denne teksten trist, rar, morsom?**" Æ syns den er trist

Petter: Æ syns den e morsom.

Nora: Æ svns den e ganske trist.

Vedlegg 6: Fordeling av taletid.

Fordeling av taletid i gruppesamtale A.	Fordeling av taletid i gruppesamtale B.
 <p>A pie chart with three segments: a large blue segment (Kamilla), a smaller orange segment (Nora), and a grey segment (Petter). The names are written near the center of the chart.</p> <p>Petter Kamilla Nora</p>	 <p>A pie chart with three segments: a large orange segment (Kornelia), a smaller blue segment (Henrik), and a grey segment (Marit). The names are written near the center of the chart.</p> <p>Henrik Marit Kornelia</p>

Vedlegg 7: Informasjonsskriv til foresatte.

Informasjonsskriv til foresatte
Marthe Lønnum
marthe@skrivesenteret.no
99 10 04 76

Til foresatte for elever i 9a

Mitt navn er Marthe Lønnum, og jeg arbeider som rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Ved siden av rådgiverstillingen, studerer jeg ved masterprogrammet «Norsk fagdidaktikk» ved NTNU. I forbindelse med masterstudiet observerte jeg en norsktime i 8a, 18.03.16. I forkant av denne undervisningsøkta sendte kontaktlærer [redacted] ut informasjon om observasjonen til dere foresatte pr. epost, med mulighet for å frita deres sønn/datter fra opplegget som foregikk denne timen. Elevene arbeidet med en litterær tekst i klasserommet, og jeg samlet inn data bestående av korte refleksjonstekster og opptak av litterære gruppesamtaler. De innsamlede dataene danner grunnlaget for en miniprojekt oppgave som handler om hvordan ungdommer tidlig i ungdomsskolen leser og samtaler om litteratur. Elever, lærer og skole ble selvsagt anonymisert i oppgaven.

Inneværende studieår skal jeg skrive selve masteravhandlingen. Jeg ønsker å forske videre på hvordan elever på 8.trinn skriver og samtaler om en litterær tekst. I miniprojektet benyttet jeg bare deler av det innsamlede materialet, og jeg kan derfor bruke samme datagrunnlag også i masteroppgaven. Jeg ber derfor om deres tillatelse til å kunne benytte dataene som jeg samlet inn i løpet av dobbeltimen 28.mars 2016.

Elevloggene og samtaleopptakene vil kun bli brukt av meg og min veileder. I alt materialet som brukes i masteravhandlingen eller som på annen måte presenteres for andre, vil de involverte personene og skolen bli anonymiserte. Alle innsamlede data vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet, senest 20.desember 2017.

Forutsetningen for tillatelsen er at alt innsamlet materiale blir behandlet med respekt og blir behandlet sterkt fortrolig, og at prosjektet ellers følger gjeldende retningslinjer for personvern. Det er naturligvis helt frivillig å delta, og man kan til enhver tid trekke seg fra deltakelse uten å måtte oppgi noen grunn til det.

Hvis noen ønsker ytterligere informasjon er det bare å ta kontakt med meg på telefon eller epost. Jeg håper dere finner dette forskningsprosjektet interessant, og at dere er villige til å la deres barn være en del av studien. Jeg ber dere derfor om å fylle ut svarslippen på neste side om hvorvidt dere gir eller ikke gir tillatelse til at jeg kan benytte allerede innsamlet data i masteroppgaven min.

På forhånd takk for hjelpa!
Vennlig hilsen Marthe Lønnum

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om masterprosjektet som omhandler hvordan elever på 8.trinn skriver og samtaler om en litterær tekst. Vi samtykker i at datamaterialet bestående av korte refleksjonstekster og opptak av en litterær gruppesamtale, samlet inn 18.03.16 i forbindelse med et internt miniprojekt, også kan benyttes i denne masterstudien. Vi vet at utdrag fra tekster og samtaler behandles med anonymitet og respekt i den ferdige avhandlingen og vet at vi når som helst kan trekke oss fra undersøkelsen.

Sett kryss i den ruta som passer:

Jeg/vi gir tillatelse. Jeg/vi har snakket med jenta/gutten vår om dette, og hun/han har også gitt sitt samtykke. Jeg/vi er klar over at deltagelsen er frivillig, og at vi og barnet når som helst og uten grunn kan trekke oss fra prosjektet.

Jeg/vi gir ikke tillatelse.

Sted: _____ Dato: _____

Signatur foresatte: _____

Signatur deltaker: _____

Vennligst returner svarslippen til kontaktlærer så snart som mulig.

Vedlegg 8: Samtykke fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Trygve Kvithyld
Institutt for grunnskolelærerutd. 5-10 og bachelor i tegnspråk og tolking
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.12.2016

Vår ref: 49919/3/AGL/LR

Deres dato:

Deres ref

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå 27.10.2016. Personvernombudet beklager den lange behandlingstiden. Meldingen gjelder prosjektet:

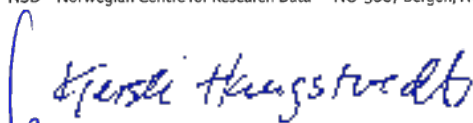
49919	<i>Med styggen på ryggen i klasserommet. En deskriptiv studie av arbeid med litteratur på 8.trinn</i>
Daglig ansvarlig	Trygve Kvithyld
Student	Marthe Lønnum

Personvernombudet registrerer at datainnsamlingen er startet opp og avsluttet før innmelding. Videre finner vi at det som er gjennomført ikke er helt i samsvar med ordinære lovkrav. I korrespondanse med student fremkommer det at prosjektet var intendert som et «miniprojekt», men dette fritar ikke prosjektet fra meldeplikten så lenge det behandles personopplysninger. Det kommer også frem at informasjonen som først ble gitt ikke var god nok og tilbud om alternativt opplegg ikke ble fremlagt; læreren utformet informasjon på epost til foreldre, merk at det er daglig ansvarlig som har ansvar for at dette utformes på korrekt måte. Vi finner det problematisk at deltakelse i første omgang har vært basert på reservasjon og ikke samtykke. Dette undergraver frivilligheten ved elevenes deltakelse. Prinsippet om frivillighet er et grunnleggende juridisk og forskningsetisk moment ved deltakelse i forskning.

Prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart. Brudd på meldeplikten innebærer at det har vært foretatt behandling av personopplysninger over en lang periode uten gyldig behandlingsgrunnlag i henhold til personopplysningslovens bestemmelser. Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningsloven forskrifter § 31.

Brudd på meldeplikten innebærer samtidig et brudd på NTNU sine prosedyrer for internkontroll med personvern i forskning. Det vises til avtale mellom NTNU og personvernombudet ved NSD. Personvernombudets forhåndskontroll av meldepliktige forskningsprosjekter inngår som en viktig del av den lovpålagte internkontrollen NTNU gjennomfører med sin behandling av personopplysninger. I avtalen mellom NSD og NTNU fremgår det at prosjekter som skal foreta behandling av personopplysninger skal meldes i god tid før innsamling og registrering tar til. Hadde prosjektet vært

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfages gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr: 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no


Kjersti Haugstvedt

Vedlegg 9: Transkripsjonsnøkkel.

- Elevene har fått pseudonymer
- Replikkene er merket med navn
- Dialektnær transkripsjon
- Pauser er merket med da jeg ikke finner lengden på pausene relevante
- Informasjon skrevet i parentes. Som for eksempel: (*opptaket stoppes*), (*avbryter*), (*uforståelig*)
- Vekt på enkelte ord er uthevet med **fet** skrift
- Små pausemarkører er merket med «ehh», «mmm», «hmm»
- Opplesning av støttespørsmål markeres med fet skrift
- (...) viser at en del av samtalen er utelatt i det gjengitte samtaleutdraget

Vedlegg 10: Refleksjonstekstene, gruppe A.

Gruppe A	Petter	Nora	Kamilla
<p>Inngangstekst: -Hva merket du deg ved teksten/sangen? -Hva tror du den handler om?</p>	<p>Jeg tror at den handler om en som har styggen på ryggen. Jeg vet ikke hva den egentlig handler om, men den er bra. Jeg merket at det var en rap.</p>	<p>Jeg merket det at han som sang denne sangen var drit lei av at folk skulle bestemme over han. Den handler om at han har en fyr på skulderen som han innbiller seg og den sier alt han skal gjøre, og hva som er lett og hva som er galt! Jeg tror den handler om at OnkIP var veldig misfornøyd med seg selv så han sa at han var stygg og at han ikke kan gjøre noen ting.</p>	<p>Jeg tror den handler om at han ikke vet hva han skal gjøre. Han føler kanskje at livet hans ikke er verdt. At styggen på ryggen er på en måte den som gjør at han mister motet. Han trykker han ned. Jeg tror han synger/lager denne sangen om seg selv. Han virker veldig trist.</p>
<p>Utgangstekst: -Hva merket du deg ved teksten/sangen? -Hva tror du den handler om?</p> <p>Metaspørsmål: -Hvordan syns du det var å arbeide med «Styggen på ryggen»? -Kan man lære noe av å jobbe med litteratur på denne måten? Begrunn svaret ditt.</p>	<p>Jeg merket at sangen var veldig trist. Jeg tror den handler om at noen blir mobbet og ikke har så veldig brae dager. Til slutt har han en stemme som han kaller styggen på ryggen og den sier at han ikke kommer herfra i live. Jeg tror det betyr at han vil ta selvmord. Jeg synes det har vært bra å jobbe med styggen på ryggen. Man kan lære mye av å jobbe sånn som det her for man kan få andre sine meninger. Man kan finne ut mer hvis man jobber sammen og jeg vil gjerne gjøre det igjen.</p>	<p>Jeg merket at OnkIP sa masse ting til seg selv som ikke var så hyggelig, så han følte at det satt en liten person på ryggen hans og sa at han ikke er flink til noe. F. eks: Hvis folk har en dritt dag, så sier man at de selv er stygg. Teksten handler om at OnkIP ikke er noe fornøyd med seg selv. Han sier til seg selv at dette er de ikke flink til for han har prøvd, han vil ta selvmord fordi han ikke er fornøyd med seg selv For eks: Starter alle dagene i et badekar av svettet. Det betyr at hvis noen har hatt en vond drøm, så våkner du opp og du svetter og er helt varm og hjertebanker også. Det høres ikke ut som at han er fornøyd med hvordan han er. Det var morsomt å jobbe på grupper. Jeg har blitt veldig glad i gruppearbeid. Ja man kan faktisk lære mer av at man får hva de andre mener om ting. Og folk synes det er mye morsommere og samarbeide slik at ikke bare en person må gjøre alt! Og vi kan</p>	<p>Jeg tror den handler om: At han ikke har det noe bra. Han vil bare ta livet sitt og han føler at han ikke er verdt noe. At han kanskje føler seg dårlig. Han har ikke hatt noen bra dager, og han greier ikke mer. «Styggen på ryggen» er han på en måte. Det er han som sier de tingene til seg selv. Jeg synes det var bra og gøy. Jeg liker å jobbe i grupper. Ja. Jeg tror det fordi slike oppgaver får deg til å tenke og tenke nye dypere i teksten. Du setter deg selv i tekstens ord og bare tenker gjennom alt, lese gjennom mange ganger. Og plutselig knekker du koden og alt av tanker og svar kommer.</p>

Vedlegg 11: Refleksjonstekstene, gruppe B.

Gruppe B	Marit	Kornelia	Henrik
<p>Inngangstekst: -Hva merket du deg ved teksten/sangen? -Hva tror du den handler om?</p>	<p>Kanskje Styggen på ryggen er en stemme i hodet hans som forteller han alt han gjør galt og forminsker selvbildet hans (Tar ting som andre sier og lar det gå skikkelig innpå han?) Det jeg merket meg var at han var lei (jeg vet ikke).</p>	<p>Deprimerende. Djevel oppå skulderen = styggen på ryggen. Snakker ikke med venner og familie. Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst.</p>	<p>(brukket hånd) Ikke noe selvtillit. Han har gjort noe galt.</p>
<p>Utgangstekst: -Hva merket du deg ved teksten/sangen? -Hva tror du den handler om?</p> <p>Metaspørsmål: -Hvordan syns du det var å arbeide med «Styggen på ryggen»? -Kan man lære noe av å jobbe med litteratur på denne måten? Begrunn svaret ditt.</p>	<p>Jeg syns fortsatt det samme som i sted. Jeg tror han vil lengst unna folk og bare trekke seg unna som når han «synger»: Alle gardiner er der for å bli trekt for. Han har mareritt og får ikke sove: Starter alle dager i et badekar av svette. Altså stemmer i hodet hans (styggen på ryggen).</p> <p>Jeg syns det var artig! Det er jo selvfølgelig vanskelig å tolke tekster, men det var annerledes og gøy. Jeg synes det! Som jeg sa er det annerledes og elever blir alltid gira av sånt. Du kan lære deg å tolke tekster mye bedre og tenke litt på hva det kan bety. Hvis du lærer deg sånt er det mye lettere å skrive historier på forskjellige måter enn du vanligvis ville ha gjort.</p>	<p>(Hun har merket av i teksten)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stemmer i hodet • Selvmord • Djevel • Ensom (2) • Gi opp (3 og 1) • Stenger alt og alle ute <p>Deprimerende tekst.</p> <p>Jeg syntes det var gøy å jobbe slik. Vi lærer å markere ting i teksten og legge merke til det som allerede er markert. Jeg synes det er bra å se det fra andre sine synsvinkler og høre hva de tenker, så jeg forstår mer selv.</p>	<p>(brukket hånd)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deprimerende • Dårlige ting. Angrer • Fint, morsomt <p>Ja, man kan bli flinkere til å beskrive ting og å lese teksten grundigere.</p>
<p>Et halvt år etter: Hva merket du deg ved teksten/sangen? -Hva tror du den handler om? Begrunn gjerne med eksempler fra teksten.</p>	<p>Teksten er ganske deprimerende og trist. Jeg tror teksten handler om stemmene i hodet hans og at alt blir stress og slit. Når alt går bra, er det alltid noe å tenke på som trekker alt ned.</p>	<p>Det virker som at Onkel P er deprimert og vil gi opp livet. Han stenger alt ute (Alle gardiner er der for å bli trekt for). (Noen greier jeg angrer på, er den greia her karma) gjort noe galt og føler at det slår tilbake. <styggen på ryggen = ting han tenker på?</p>	<p>Sangen handler om hvordan onkel P føler seg. Jeg tror at noen har dumpet han eller har sagt nei til å bli sammen med han. Jeg tror det, for i den første setningen står det hun ska`kke se meg når</p>

<p><u>Metaspørsmål:</u> -Hvorfor synes du / eller synes du ikke at det passer å jobbe med denne teksten på ungdomsskolen? -Hva vil du trekke fram som fordelene med måten dere har jobbet med denne teksten på? Og eventuelle ulemper</p>	<p>Jeg synes egentlig det var ganske greit å jobbe med denne teksten på ungdomsskolen. Grunnen er at vi er i den alderen der tanker og følelser tar litt overhånd. Jeg tenker i hvert fall alt for mye på hva som kan gå galt og når det går galt så blir det bare verre. Jeg overtenker alt for mye.</p>	<p>Eller stemmer i hodet? Sangen kan ha blitt populær fordi folk kjenner seg igjen og føler at de også har en styggen på ryggen. (Hun ska`kke se meg når jeg`r nedfor) noen han er forelsket i? Angrer på det som står i media? Media = styggen på ryggen?</p>	<p>jeg`r nedfor. Han holder seg for seg selv, tar ikke posten eller telefonen og tenker på å ta livet av seg selv.</p>
--	---	---	--

Vedlegg 12: Transkripsjon av «Styggen på ryggen» av OnkIP & De Fjerne Slektningene.

1. strofe

Hun ska'kke se meg når jeg'r nedfor
Alle gardiner er der for å bli trekt for
Føler meg som flere folk enn Eckbo
I søkelyset, hater å bli sett på
Hver dag er bare nerver og drama
Men løper fortsatt foran kamera, veiver med arma
Noen greier jeg angre på, er den greia her karma?
For mannen oppå skulder'n min er jævlig forbanna
Tyner og tyder meg han der Styggen på ryggen
Hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen
Kan'ke gjøre annet enn å høre på Styggen
Der han jobber for å ødelegge kidden ... Fuck
Ta'kke telefon, rører ikke post
Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst
Hopper snart i sjø'n, det herre blir for grovt
Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår

Refreng

Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det herre livet mitt går (... fuck)
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest? (... mh)
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet

2. strofe

Som ikke det er byrde nok å bære
Oppå ryggen er en spydig liten jævel
Forteller meg jeg er langt ifra den fyren jeg sku være
Burde titte ne'r i løpet på geværet
Noen leksjoner i livet jeg burde lære
Som meg og andre folk kan'ke dele atmosfære
Styggen på ryggen, han har noen fælere i gjære
Du er anbefalt å ikke være nære
Angsten er så motherfucking ekte
Alt jeg kan å få på alle drågene og drikke
Alle fucking anklager, alt jeg kan å nekte
Styggen på ryggen, han sørger for at jeg blir brekt ned
Mareritta mine er så ekte og så ekle
Starter alle dager i et badekar av svette
Mine venner ikke se meg no' mere
Min egen djevel vi'kke se meg levere ... så

Refreng

Bridge

Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
OnkIP, du kommer ikke herfra i live

Refreng x 2