

Litterære samtalar i lause lufta?

Ein komparativ analyse av litterære samtalar
i det tradisjonelle og virtuelle klasserommet

Aslaug Louise Kongshavn



Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar

Universitetet i Bergen

Mai 2011

FORORD

Akademia gjev sjeldan rom for det sentimentale, så når det først er ei lita glipe skal eg fylle ho til randen:

Heming: Takk for at du frå første til siste sekund hadde trua på og interessa for prosjektet mitt. Takk for at du svarte på spørsmåla mine med spørsmål, slik at eg måtte vri hjernen i alle baugar og kantar, for så å stå igjen med eit sjølvstendig produkt. Takk for hyggelege samtalar som gav meg sjølvstillit, innsikt og mot. Takk for at du minna meg om at ho som leitar, ho skal finne. No kan eg endeleg seie ”Eg fann! Eg fann!”, og leve lukkeleg alle mine dagar!

Ibsen: Det er kanskje rart å takke ein daud katt i ei masteroppgåve, men når ein 18,5 år lang venskap brått tek slutt ein grå haustdag, er det verd ei siste helsing. Kjæraste puse(s)katt; sidan oktober har eg ofte lengta etter å putte nasen inn i pelsen din, som den emo-kiden eg er.

Tuva: I det siste har det vore du som har lufta meg, ikkje omvendt, som det brukar å vere. Takk for at du alltid forstår meg betre enn nokon annan. Kven blir vel ikkje optimistisk av den logrande halen til ein golden retriever?

Mormor og Morfar: Mine absolutte favorittar, som stadig minnar meg om kva som er viktig her i livet. Takk for at de er verdas finaste heiagjeng.

Ingrid G: Masteren gjekk som ein dans på (nev)rosar, så snart du kom tilbake til Bergen. Takk for tolmod, lyttande øyrer, rause hender og stort hjarta. Prikk-prikk-prikk.

Ingrid NM og Hæge: Saman i nauda har me klart å fylle året med anna enn berre grubling, men lolz, mat, vin og von om ei lysande framtid. Utan dykk hadde eg vore klinkande edru og underernært, med eit kosthald bestående av yoghurt og banan. Ein kan trygt slå fast at de har redda livet mitt. Takk!

Andrea og Anne Grete: Kjære Dea, kjære Solstråle. Takk for einestående venskap, og for at eg fekk nytte meg av språkøyra frå den sjuande himmel.

Bror min og mor mi: Ord vert fattige når det gjeld dykk. Men eg vil minne om filmopptaket frå då me var små, der eg som treåring seier: ”Eg kan’ke alle ’stavane eg, vettu, Roe,” og du tolmodig teiknar opp alfabetet på Mikke Mus-tavla vår. Takk for at du lærte meg bokstavane, så denne oppgåva kunne bli til – tjueein år seinare. Og kanskje aller mest; takk for alt anna. Takk, Mamma, for at eg alltid er og vil vere ”den skjønneste, snilleste og flinkeste prinsessen i verden” uansett kor mørkt det ser ut, uansett kor gamal eg er. De to har gjort meir for meg enn de anar. Eg veit ikkje anna å seie enn *hjartans takk*.

Kristian: Den største takken går til deg. Takk for at du heile tida gjer det rette. Takk for at du heile tida er den rette. Kven bryr seg om leidi, når ein har slik ein vind?

- Innholdsliste -

1 Innleiande	2
1.1 Vegen fram.....	4
1.2 Plassering innan didaktisk forskning.....	4
1.3 Det omfattande norskfaget.....	6
1.3.1 <i>Norskfaget som kommunikasjonsfag</i>	6
1.3.2 <i>Norskfaget som tekstfag</i>	7
1.3.3 <i>Norskfaget som dannelsingsfag</i>	8
1.3.4 <i>Digital dannning</i>	9
1.4 Kva seier Kunnskapsløftet?.....	11
1.4.1 <i>Kompetansemål etter 10. trinn</i>	11
1.4.2 <i>Ut med læraren</i>	12
1.4.3 <i>Digital kompetanse</i>	13
1.5 Subjektivitet og relevans.....	15
1.5.1 <i>Regresjon og progresjon</i>	16
2 Dialog	18
2.1 Dialog mellom kven og kva?.....	19
2.1.1 <i>Alt mitt er ditt og alle andre sitt</i>	20
2.2 Den litterære samtalen.....	21
2.2.1 <i>Nærlesing i fellesskap</i>	22
2.3 Kvifor er det viktig å samtale om litteratur i skulen?.....	24
2.3.1 <i>Kultur og fellesskap</i>	26
2.4 Synkrone og asynkrone samtalar.....	26
2.5 Blogging: Litterære samtalar i verdsrommet.....	27
2.5.1 <i>Baksida av medaljen</i>	29
2.6 Rolletaking.....	30
3 Metode og empiri	33
3.1 Feltarbeidet: Kvifor og korleis?.....	33
3.1.1 <i>Rammer for feltarbeid</i>	33
3.2 Kvalitativ metode.....	34
3.2.1 <i>Om val av metode</i>	34
3.2.2 <i>Måling av resultat</i>	35
3.3 Forskingsobjekt.....	35
3.3.1 <i>Grunnlag</i>	35
3.3.2 <i>Kva var styrt av meg (forskar)?</i>	36
3.3.3 <i>Informantar og representativitet</i>	36
3.4 Forskingsetikk som bakteppe for bandopptak og observasjon.....	37
3.4.1 <i>Transkripsjon</i>	38
3.5 Skriftleg materiale.....	39
3.5.1 <i>Teksten</i>	39
3.5.2 <i>Intervju</i>	41
4 Att döda ett barn i klasserommet	42
4.1 Introduksjon av teksten.....	42
4.2 Spørsmål som springbrett for samtale.....	44
4.2.1 <i>Vår ære og vår makt</i>	45
4.2.2 <i>Autentisitet og retorikk</i>	46
4.2.3 <i>Få spørsmål frå elevane</i>	49
4.3 "Og så plutselig så går stemningen rett på bønn!": Direkte fagleg.....	52
4.3.1 <i>"Eg fann, eg fann!"</i>	53
4.4 Sosial dynamikk.....	56
4.5 Det personlege.....	58

4.6	Kapittelkonklusjon	61
5	Å vere på nett	62
5.1	Rammer for blogginga	62
5.2	Det sosiale	63
5.2.1	<i>Innlegg og kommentarar: Ein god dialog?</i>	63
5.2.2	<i>Å spele ei avgjerande rolle</i>	66
5.2.3	<i>Spørsmål og krav</i>	69
5.2.4	<i>Det useriøse</i>	73
5.3	Det faglege og det personlege.....	75
5.3.1	<i>Å opne opp eller lukke att</i>	77
5.3.2	<i>Det personlege</i>	78
5.3.3	<i>Når teksten treff</i>	79
5.3.4	<i>Eleverda</i>	81
5.3.5	<i>Personleg relevans og/eller fagleg relevans?</i>	82
5.3.6	<i>Det faglege</i>	84
5.3.7	<i>Språklege utfordringar</i>	86
5.4	Kapittelkonklusjon	88
6	Samanlikning av samtale	89
6.1	Frå klasserom til blogg.....	89
6.1.1	<i>Å ta tida, framfor å la tida ta deg</i>	89
6.1.2	<i>Romlege endringar</i>	91
6.1.3	<i>Anonyme konsekvensar</i>	92
6.1.4	<i>Elefant i rommet</i>	93
6.1.5	<i>Eit farleg alternativ?</i>	96
6.1.6	<i>Nærleik og distanse</i>	97
6.1.7	<i>På eit personleg plan</i>	100
6.2	Moglegheiter og utfordringar	102
6.2.1	<i>Kompetansemål</i>	103
6.2.2	<i>Opne og lukka samtalerom</i>	104
6.2.3	<i>Tenketid</i>	106
6.2.4	<i>Å bryte eit rollemønster</i>	108
6.2.5	<i>Språk</i>	110
6.2.6	<i>Danning</i>	111
6.2.7	<i>Når læraren er vekke, dansar elevane på bordet?</i>	113
6.3	Tre oppsummerande spørsmål.....	115
7	Konklusjon	118
7.1	Paradisiske tilstandar og grønne digitale skogar?	118
	Litteraturliste	123

Vedlegg 1 : Kvitteing frå NSD

Vedlegg 2 : Novella *Att döda ett barn*

Vedlegg 3 : Melding til foreldre og føresette

Vedlegg 4 : Transkriberte klassesamtalar

1 Innleiande

"Eg har alltid blitt leste te, når eg va liten og sånn. Hodet mitt og fantasien min barra utvide seg så sinnsykt! Kvar gong eg lese ei bok, så skifte hjernen min måte å tenka på! Eg kødde kje, det e akkrat så an legge te någe," sa den fjorten år gamle eleven Andrea til meg i eit elevintervju. Det kunne høyrast ut som om ho svarta på resepsjonestetikaren Wolfgang Iser sitt spørsmål "[H]vorfor trenger vi fiksjonen?", ettersom Iser sitt eige svar er "Vi trenger naturligvis fiksjonen for å utvide oss selv. Fiksjonen er måten å utvide mennesket på" (Maagerø & Tønnessen 2001:90). Andrea har erfart denne utvidinga gjennom fiksjonen: "For ei stund så leste eg ei bok, og eg merka itte på kor sjukt møyje hjernen min utvikla seg. Eg blir flinkare av å lesa! Eg kan ikkje tenka meg et liv uten å ha lest den boka, an påvirka meg så sjukt!" Utviklinga av hjernen til Andrea skjer ifølgje Iser fordi me lever i to verder på same tid. Når Andrea les boka si, lever ho i den litterære verda samstundes som ho òg eksisterer utanfor teksten. Litteraturen mogleggjer ein dobbel eksistens, og slik fører fiksjonsverda noko med seg inn i den andre verda. Iser forklarar at det i kvar og ein av oss ligg ei mengd erfaringar lagra. I det ei ny erfaring står for tur, blir alle dei lagra erfaringane omorganiserte. Slik ligg det alltid eit potensial for vekst i erfaringane (Maagerø & Tønnessen 2001:71).

Eg stiller meg i tradisjon med den resepsjonestetiske litteraturdidaktikken, med ei større interesse for å studere kva teksten gjer med dei potensielle lesarane sine, enn tidlegare tradisjonar, som var opptekne av teksten si tyding. Framfor å vere oppteken av posisjonar, er eg oppteken av relasjonar. Difor vil eg sjå på *den litterære samtalen*, som er ein sentral stad for meiningsutveksling mellom lesarar. Meininga i teksten må omarbeidast for å få tyding for Andrea og andre lesarar. Gjennom møte med andre syn og førestillingar, veks opplevinga. Difor er den litterære samtalen ein passende arena for at omarbeidinga skal skje. Her er det rom for å dele observasjonar og tolkingar med andre, og med dét møte motførestillingar og nye perspektiv. Eg meiner, som litteraturdidaktikaren Louise Rosenblatt, at det er her læraren kan lære elevane å gå eit steg vidare frå sjølve leseopplevinga. Gjennom diskusjon og refleksjon kring den litterære tolkinga, kan elevane lære å kontrollere kjenslene sine (Rosenblatt 1995:227). Slik er litterære møte òg viktige for sosial og fagleg vekst. Rosenblatt forklarar: "Once an organic relationship has been set up between young readers and books, many kinds of growth are possible, and the teacher can proceed to fulfil this function" (Rosenblatt 2005:63). Då kan dei litterære røynsleane vere med på å binde saman tankar, kjensler og handling.

Slik å forstå er den litterære samtalen ei svært gunstig, men krevjande undervisningsform. Sjangeren er utfordrande både for lærar og elevar. For korleis kan ein få med alle elevane? Kva gjer ein som lærar dersom få elevar seier noko, og det er dei same elevane som er alltid er aktive? Mads Th. Haugsted har observert at læraren tek stor plass i den litterære samtalen ved å stille dei gode spørsmåla, gjenta det elevane seier og samanfattar dialogen. Læraren har då eit så godt blikk over kva som skjer, at elevane ikkje treng å ha det. Dette er problematisk.

Situationerne bliver af alle parter (lærere som elever) betegnet som 'samtaler', imidlertid forbinder de færreste elever dette med samtalebegreb med udveksling af meninger, hverken i dialogen mellem elever indbyrdes eller mellem elev og lærer. Det er monologiske dialoger. Læreren spørger, eleven svarer. Ny runde: Læreren spørger, eleven svarer (Haugsted 2000:264).

Forstått som ein litterær samtale er han heller mislukka. Mitt overordna spørsmål er difor: Kva er ein god dialog? Truleg er det eit behov å få fleire elevar på banen. På jakt etter betre alternativ, søkjer eg i den digitale verda. Kan digitale verkty hjelpe oss vidare til nye litterære samtalar?

Ifølgje *Programmet for digital kompetanse* (2008) skal digital kompetanse stå sentralt i opplæringa på alle nivå. Alle lærande skal kunne nytte IKT på ein sikker, fortruleg og kreativ måte for å utvikle kunnskap og dugleik som dei treng for å kunne vere fullverdige deltakarar i samfunnet. Slik skal IKT vere eit integrert verkemiddel for innovasjon og kvalitetsutvikling i norsk utdanning, basert på arbeidsformer som fremjar læring og nyskaping. Er dette mogleg, eller lèt me oss lure av store ord? Pedagogen Geir Haugsbakk meiner det digitale har blitt hausa opp: ”Forestillingene om hva som skal kunne la seg gjøre ved hjelp av ny teknologi, har innimellom nærmet seg det grenseløse, og assosiasjonene til paradisiske tilstander har ligget snublende nær” (2003:109). Han meiner det digitale lova landet ikkje er så freistande når ein ser på dei faktiske resultata. I *Kunnskapsløftet* (2006) er det krav om å bruke digitale verkty i undervisinga. Læreplanen forklarar ikkje korleis ein skal bruke det, eller kva programvare som kan vere brukande. Sidan den digitale kompetansen skal integrerast i alle fag, lurar eg då på: Korleis kan dette gjerast på ein fruktbar måte for fagleg vekst? Kan digitale verkty nyttast på anna vis i litteraturundervisinga, enn ved å trykke ”play” for kvart Ibsen-skodespel som står på pensum? Kan gamle metodar overførast til nye media? Eg vil med denne avhandlinga utforske alternative løysingar for den tradisjonelle litterære samtalen. Difor vil eg sjå på korleis litterære samtalar kan utspelast både i klasserommet, som det tradisjonelt har vore, og samanlikne dette med ein litterær samtale som har ein *blogg* som spelerom. I praksis tyder dette at eg skal gjere ein komparativ analyse av ein andlet-til-andlet-

samtale og ein digital samtale. Slik håpar eg å finne ut korleis den ”digitale revolusjonen” byr på nye moglegheiter og utfordringar når det gjeld litterære samtalar. Eg vil sjå på teksttolking og –forståing, utforske dialogen og interaksjonen som utviklar seg. Det vil òg vere av interesse å sjå på lærarrolla si plassering i den litterære samtalen. Med andre ord: Kva må til for at fleire elevar skal få den same opplevinga som Andrea?

1.1 Vegem fram

I dette kapittelet vil eg vise rammene for norskfaget, og vise kva kompetansemål i læreplanen *Kunnskapsløftet* (2006) som er relevante å trekkje fram i lys av problemstillinga mi. Læreplanen skal byggje på utviklinga i samfunnet, og difor vil eg problematisere Thomas Ziehe sitt syn på skule og ungdom. I neste kapittel vil eg sjå nærare på dialogen og den litterære samtalen som skal fungere som eit teoretisk bakteppe for analysen. Her vil Mikhail Bakhtin sitt syn på dialog¹ bli satt i ein didaktisk kontekst, og mot slutten vil eg vise korleis blogg har eit potensiale i å kunne romme ein litterær samtale. I kapittel tre greier eg ut om metode og empiri, før kapittel fire tek oss med inn i klasserommet. Der vil eg belyse element ved dialogen som eg meiner er interessante, og undersøke samspelet mellom deltakarane. Følgjande kjem kapittel fem, kor eg skildrar den litterære samtalen på bloggen. Eg viser her korleis det sosiale, det personlege og det faglege står i forhold til kvarandre. Kapittel seks inneheld ei samanlikning av dei to litterære samtalanene, der eg først viser døme, før eg etterpå går inn og undersøker utfordringar og moglegheiter som ligg i dei to ulike samtalanene. Funna herifrå vert knytt opp mot problemstillinga. Til slutt vil eg samle trådane og gje svar.

1.2 Plassering innan didaktisk forskning

Fagdidaktisk forskning fordrar at ein får oversikt over, og kan vurdere og drøfte innhald og arbeidsmåtar i faget. Jon Smidt kallar det ”å ta metaperspektiv på faget” (2009:14). Rune Krumsvik og Aslaug Almås (2009) meiner at digitaliseringa som skjer i samfunnet krev å fornye didaktikken, og difor etterlyser dei ny pedagogisk teori om teknologi knytt til didaktikk. Dei peikar på dei sosiokulturelle utfordringane ein har i skulen når lærarane av i dag har andre referanserammer og ikkje har opplevd det å vekse opp i eit digitalisert samfunn. Derimot har elevane ”been through childhood and a digital Bildung journey that neither society nor school have experienced before”, noko som fører med seg utfordringar fordi ein

¹ Olga Dysthe forklarar kvifor Bakhtin er relevant å bruke i pedagogisk samanheng: ”Sidan relasjonen mellom personar er viktig i alle undervisningssituasjonar, seier det seg sjølv at Bakhtin sine teoriar om forholdet mellom eit eg og eit du er av interesse for alle som underviser” (Dysthe 2001:110).

ikkje har kunnskap om kva det eksakt handlar om (Krumsvik & Almås 2009:120). Desse ungdommane lever i eit eige tilvere på Verdsveven, og difor er liva deira gjennomført påverka av den digitale kulturen. Krumsvik og Almås eksemplifiserer med Second Life, YouTube, Facebook og MSN, men dette er berre eit utval av all programvare som finst. I tillegg vil det heile tida kome ny programvare. Sidan ungdommane sine liv i så stor grad er digitaliserte, ser Krumsvik og Almås at fokuset lyt endrast i skulen.

The digital classroom is in many regards an extension of the physical classroom and needs to be considered as a new "room" for learning that goes hand in hand with pupil's sociocultural development and online existence. The complementary possibilities of this are interesting, but challenging (ibid).

Denne utviklinga harmonerer ikkje med Ziehe sine teoriar, noko eg kjem tilbake til.

Eg vil i denne oppgåva halde meg til eit sosiokulturelt syn på læring i tradisjon av Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin. Dette læringsperspektivet fokuserer på korleis enkeltmenneske og grupper kan tileigne seg og bruke kognitive og fysiske ressursar. Samspelet mellom individ og fellesskap er sentralt. Olga Dysthe oppsummerar læringssynet med at for det første er kunnskap og forståing konstruert av individ i sosial interaksjon, dialog og samarbeid. I tillegg ser ein språket som eit kulturelt verkty som medierer læring. Mening blir til i interaksjonen mellom den som snakkar og den som lyttar, den som skriv og den som les. Slik blir kvar enkelt si forståing utvida ved hjelp av dette samspelet (Dysthe 2000:23).

I forsøket på å nærme meg svaret på dei mange spørsmåla dette temaet rommar, fekk eg eit teoretisk utgangspunkt for å utforske problemstillinga mi av blant anna Bakhtin. Teoriane hans om korleis mening blir skapt i dialogisk samspel er interessante. Like aktuelt er korleis han ser teksten som eit ledd i ei tekstkjede – aldri som eit isolert fenomen (Bakhtin 2005:37).² "The special thing about Bakhtin is that he derives an epistemology from a conception of social interaction, relating how people make sense of things to how they interact with each other" (Nystrand 1997:10). Slik blir det aktuelt i ein institusjonell kontekst som skulen, og spesielt i samband med litterære samtalar. Sendarane er i det same miljøet, men har med seg bagasje i form av tidlegare erfaringar. Erfaringane er ein del av røysta deira i teksten, spesielt når det kjem til tolking. For Bakhtin dreier dialogen seg ikkje berre om samtalar mellom folk, men òg mellom skriftlege tekstar (Bakhtin 2005:18). Han skil ikkje prinsipielt mellom skriftlege og munnlege ytringar (Dysthe 2004:48).

Bakhtin sine teoriar dannar hovudgrunnlaget for tilnærminga mi, men eg vil òg trekkje inn fleire teoretikarar, både som utdjuping og vidareføring av tankane til Bakhtin. Olga

² "Ytringa (...) kan ikkje lausrivast frå dei føregåande ledda som definerer henne både utanfrå og innanfrå og som fyller henne med direkte svarande reaksjonar og dialogiske gjenklanger" (Bakhtin 2005:38).

Dysthe har omsett Bakhtin sine tekstar til norsk, og gjort ein god del forskning basert på teoriane hans. Med eit pedagogisk blick på Bakhtin er Dysthe ein god rettleiar i korleis ein kan forstå Bakhtin. Eg har òg støtta meg til Martin Nystrand si forskning på Bakhtin sine teoriar om dialog. Han har drive med forskning på interaksjon og diskusjonar i klasserommet, og skildrar dynamikken mellom lærar og elevar. Innan norskdidaktikk er Laila Aase si forskning på den litterære samtalen særst interessant. Ei anna som problematiserer lesing og dialogar er den amerikanske litteraturvitaren Louise M. Rosenblatt, som argumenterer for den utforskande delen av litteraturarbeid. Jon Smidt si forskning omhandlar elevar sitt arbeid med litterære tekstar, både munnlege og skriftlege. Arbeida spring ut frå eit sosiokulturelt syn, og er følgjeleg interessant for mitt prosjekt om korleis lærarar, elevar og tekstar går i dialog med kvarandre og omgjevnadane. Jon Hoem har publisert ei rekkje bidrag innan personleg publisering og kommunikasjonsmønster i digitale medium, og desse tek eg utgangspunkt i når det gjeld nettpublikasjon, identitet, og kva moglegheiter som finst i den digitale sfæren. Thomas Ziehe er ein pioner innan kulturteori og ungdomsforsking, og er skeptisk til at skulen nærmar seg elevane si personlege verd. Korleis står dette til lags med blogg i undervisinga?

Av forskingsprosjekt som omhandlar læring i dialog på nett, dreier dei fleste seg om nettundervising. Ofte gjeld det studentar eller vaksne, men få har forska på elevar i ungdomsskulen i samband med virtuelle klasserom. Blogging er ein del av mange forskingsprosjekt, men det er mest i samband med andre deler av norskfaget, og gjerne som ein arena der ein kan diskutere praktiske saker, jamfør LMS.³ Slik sett fører prosjektet mitt med seg noko nytt, ettersom det ser nærare på den litterære samtalen i det digitale rommet.

1.3 Det omfattande norskfaget

På bakgrunn av at norskfaget er eit tekstfag, eit kommunikasjonsfag og dannelsesfag, er det interessant å sjå på den litterære samtalen. Eg vil no i det følgjande undersøke vilkåra for den litterære samtalen.

1.3.1 Norskfaget som kommunikasjonsfag

Kommunikasjonsfaget norsk handlar om meir enn å kunne lese og skrive; det gjeld òg å kunne dele tankar og kunnskap med andre (Smidt 2009:18). For å kunne kommunisere er ein avhengig av å ha noko å dele, og nokon å dele det med. LK06 skildrar norskfaget som ”en arena der barn og unge får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få

³ Digital læringsplattform (Learning Management System)

svar” (2006:7). Relevansen for desse høva blir skildra som følgjande: ”Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst”(ibid). Ordet ”offentleg” viser til korleis me som samfunnsdeltakarar stadig er aktive i det offentlege rommet som media skaper. Gjennom bruken av Verdsveven utvidar me det offentlege rommet enda meir, der ein stiller seg synleg for andre gjennom Facebook, blogging, heimesider og ulike diskusjonsfora. Smidt ser at det ligg eit ansvar i den offentlege deltakinga: ”En offentlighet er et rom der jeg møter folk med andre syn og andre bakgrunner enn jeg sjøl, og der jeg må stå ansvarlig for det jeg gjør og sier” (2009:18). Difor er desse ulike romma interessante i samband med undervising. Dette kjem eg tilbake til seinare.

Pernille Rattleff (2001) viser følgjande funn i doktorgradsavhandlinga si:

Mens 60-80% af den verbale udvekslingen i timen i et klasseværelse kommer fra læreren (...), mens analyser af online seminars viser at interaktionen er centreret omkring de studerende med over 80% af meddelelsen refererende til hinanden (2001:60).

Dette viser ulike typar kommunikasjonen i klasserom og på nett, og at det er grunn til å utforske kva ressursar nettbasert kommunikasjon kan føre med seg inn i norskfaget.

1.3.2 *Norskfaget som tekstfag*

Den nettbaserte kommunikasjonen er ofte tekstbasert, og er altså ein del av norskfaget. Slik famnar norskfaget breitt innan tekstar; munnlege, skriftlege og samansette tekstar. Desse utgjør tre av fire hovudområde i *Kunnskapsløftet* (2006), og slik kan ein sjå tekst som sjølv kjernen i norskfaget. Gjennom tekstane skal elevane lære mange sider av språklege uttrykk. ”Elevane skal utvikle en tekstkompetanse som gjør dem i stand til å være deltaker i tekstkulturen, både gjennom å forstå andre tekster og selv kunne ytre seg og være deltaker i mange ulike tekstlige sammenhenger” (Aase 2005b:70). På spørsmålet om kvifor ein skal ha litteratur i språkfaga, svarar Bjørn Kvalsvik Nicolaysen⁴ at den mangfaldige litteraturen gjev oss utkast til å tenkje oss verda heilt eller delvis annleis ”enn den umiddelbart tilgjengelege omverda, som er så prega av fastsette rammer, maktilhøve og forventningar” (Nicolaysen 2005:17). Slik meiner han at litteraturen fører oss inn i *medverda*; verda me ikkje har tilgang til anna enn som ”sekundære erfaringar” (ibid). Difor er teksten ein tredjepart i dialogen.

⁴ Professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger.

Nicolaysen etterlyser tekstar i norskdidaktikken som leiar ein inn i det mangfaldet som er av situasjonar i vårt tekstbaserte samfunn.⁵ Vidare minnar han om at for fyrste gong i mediehistoria er lærar og elev likestilte overfor dei ulike formene for tekstar som ein finn på Verdsveven.⁶ For at ein skal nytte seg av denne tilstanden, meiner Nicolaysen at ein treng *tilgangskompetanse*. Han forklarar det som følgjande:

[ei] fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar – eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare (2005:22)

Slik kan ein undersøke korleis tekstar ordnar kvardagen vår. Gjennom tekstane kan ein forstå tilhøvet mellom sjølv og samfunnet, og orientere seg om kulturen vår (Nicolaysen 2005:9). Det tyder òg at norskfaget er eit *danningsfag*.

1.3.3 Norskfaget som danningsfag

”Dana er noko vi er i verda, ikkje i ånda”, skreiv Jon Hellesnes i 1969. Det tyder at danning er ei form for praksis. Laila Aase definerer danning som ”en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt” (2005a:37). Ho meiner at norskfaget står i ei særstilling med omsyn til dannelsingsoppgavet. Utan språket er det umogleg å navigere i samfunnet, og difor er språket grunnsteinen for å ta del i danninga. Aase sin måte å handsama dannelsingsomgrepet er relevant for den litterære samtalen med interaksjon i fokus: ”Å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer dreier det seg i stor grad om å kunne *delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte*, altså ikke bare om å ha lært om den” (Aase 2005a:37).⁷ I norskfaget kan elevane få ei kulturell dannelsingsreise gjennom dei ulike tekstane dei arbeider med. Dei oppdagar og opplever, utforskar og innser, gjennom vandringa frå eldre litteratur til samtidslitteratur og alle røystene som finst der. Elevane får med det rettleiing frå læraren (og medelevane) til å ”orientere seg i mangfoldet av tekster og gir rom for opplevelse, refleksjon og vurdering” (Kunnskapsløftet 2006:7). Norskfaget gjev rom for felles litterær resepsjon. Den enkelte sin tileigningsprosess er gjerne ikkje av interesse for allmennheita, men det å få testa ut

⁵ For å sjå nærare på litteraturbruken i skulen gjennom tidene, sjå Jon Smidt (2005) *Kultur møte i tekstar*.

Litteraturredidaktiske perspektiv. Der stiller Smidt viktige spørsmål som: ”Hva vil vi egentlig med litteraturarbeid i norskfaget?” og ”Hva er det vi tror eller håpe skal skje – med elevene, med tekstene, med kultur og samfunn – når barn og unge frivillig eller ufrivillig konfronteres med litterære tekster fra ulike tider?”

⁶ Tekstar som er skriftlege, biletlagde eller talte, og alle moglege hypertextuelle og virtuelle variantar (2005:21).

⁷ Mi utheving. For danninga si historie sjå Laila Aase i Aasen & Nome 2005, Smidt 2009, eller Aase 2005.

tolkingane ein har gjort seg gjennom argumentativ kommunikasjon i eit offentleg språk, kan fungere som utviklande for identitet og danning. Gjennom kommunikasjonen får ein trenar opp dei sosiale og kommuniserande ferdigheitene sine (ibid). Aase kritiserer Sylvi Penne⁸ for at ho ser identitet og identitetsutvikling i samband med danning, noko Aase meiner at ikkje kan sameinast: ”Forskjellen ligger i danningbegrepet sine tilknytningar til bestemte utviklingsprosesser, bestemte verdier og en bestemt kunnskap”(Aase 2005a:38). Aase forkastar ikkje identitetsperspektivet, men presiserer at danninga føreset identitetsutvikling. Identitetsutvikling åleine treng ikkje føre til danning (ibid). Danninga viser seg i interaksjonen med andre, til dømes når ein skriv, les og snakkar saman (Aase 2005a:36). Danninga står tett saman med kultur og kunnskap. Skal kunnskapsstoffet vere dannande må tenkinga bli utfordra. Laila Aase slår fast:

Det fordrer kommunikasjonssituasjonar i norskklasserommet der eleven får komme til orde, får møte motforestillinger og nye perspektiver, ikkje minst gjennom stemmer fra fortid og fra ulike kulturar, og der lærere vågar å tilføre alternative tankar og kunnskaper (Aase 2005a:39).

Eg vil vidare i avhandlinga følgje dette synet Aase skildrar her. For slik kan norskfaget ta på seg det viktige danningoppdraget ved å etablere møtestader mellom kunnskapen og elevane. Gjennom desse møtestadene skal elevane bli ”kompetente deltakere i tekstkulturen” (Aase 2005a:39). Med ein utvida tekstkultur er ein nøydd til å ha ei digital danning òg.

1.3.4 Digital danning

Ola Erstad har gjennom fleire år arbeidd med prosjekt i grenselandet mellom media og pedagogikk. Han meiner at omgrepskonstruksjonar som ”digital kompetanse” og ”digital danning” er viktige av retoriske grunnar. Dei skapar eit møte mellom den nye teknologien og den tradisjonelle forståinga av kompetanse og danning (Erstad 2005:125). Slik meiner Erstad at omgrepa tvingar inn eit større medvit kring tydinga av digital kompetanse i skulen.

At Ola Erstad opnar drøftinga om digital danning med spørsmålet ”Er det noe som kan betegnes som digital dannelse?”, viser at det er vanskeleg å definere omgrepet. Han oppfattar digital danning som eit uttrykk for ei heilskapleg forståing av barn og unge si læring og identitetsutvikling. ”Slik dannelse må forankres i de unges egen livsverden” (Erstad 2005:147). Han viser til Lars Løvlie som meiner at danninga må rette blikket mot koplinga mellom menneske og maskin i kulturen vår, etterkvart som at den digitale teknologien blir ein stadig større del av oss som menneske og kulturen me lever i, og ikkje minst i samband med

⁸ Sylvi Penne er norskdidaktikar ved Høgskulen i Oslo, avdeling for lærarutdanning.

korleis me bruker desse for å vere i verda (ibid). Erstad definerer digital danning i to ulike variantar. Første definisjon innlemmar fleire kompetansar og ligg på eit kognitivt nivå:

Digital dannelse peker mot en integrert helhetlig tilnærming som setter oss i stand til å reflektere rundt den innvirkningen IKT har på ulike kvalifikasjoner som kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse og elevenes kritiske holdninger (Erstad 2005:148).

Den andre, oppfølgjande forklaringa skildrar korleis den *kommunikative kompetansen* blir løfta fram som ei viktig brikke i digital danning. Kommunikativ kompetanse krev at ein tek stilling til utsegn og informasjon, samstundes som ein skal kunne produsere innhald for arenaen sjølv. Det rommar òg ein viktig kompetanse i kulturen vår, som ein lyt meistre om ein skal vere eit digitalt kompetent menneske. Ikkje berre å kunne vere i interaksjon andlet til andlet, men òg i det veksande samfunnet ein finn i virtuelle nettverk (Erstad 2005:149).

Lars Løvlie⁹ og Morten Søby¹⁰ blir i Morgenbladet (3.-9.des 2004) intervjuet om kvar danninga har teke vegen, og kva den nye digitale danninga er. Løvlie trekkjer ein parallell mellom eldre og nyare danningstradisjonar; Wilhelm von Humboldt som sa at danning dreier seg om ”å knytte selvet til verden i den mest allmenne, rikeste og frieste vekselvirkning”, og John Dewey som hundre år seinare påstod at kjernen i pedagogiske teori er ”den mest komplette og frieste interaksjon mellom barnet og verden”. Løvlie sitt poeng er at *interaksjon* passar godt inn i ei digital ramme. Han ser eit klårt behov for ei digital danning, jamfør ”I dag er diskusjonen om dannelse den kritiske refleksjonens pustehull. Da er det også åpenbart at dannelsen må skrives inn i den digitale verden”.¹¹ Morten Søby ser seg einig, og presiserer viktigheita med å til ei kvar tid aktivt ta i bruk tilgjengeleg teknologi i læringsprosessen. Målet hans er å utvikle digital danning som ein visjon for utdanninga.¹² Søby håpar at elevane i framtida nyttar digitale medier fortruleg og innovativt for å utvikle ferdigheitene, kunnskap og kompetansar dei treng for å nå personlege mål og for å vere interaktive deltakarar i informasjonssamfunnet. Slik posisjonerer eg meg til den digitale danninga; at ho kan vere med på å utvikle kunnskap og gjere ein aktivt deltakande i informasjonssamfunnet. Dannelsingsomgrepet må oppdaterast, og Søby meiner det må ”omfatte refleksjon om kunnskap og identitet. Begrepet forutsetter grunnleggende analoge og digitale ferdigheter”(ibid). Han ser på blogging og Wikipedia¹³ som flaggskip for måtar å utnytte programvare på ”i den digitale kulturens tjeneste” (ibid).

⁹ Professor i pedagogikk ved UiO, ekspert på den klassiske, tyske danningstradisjonen.

¹⁰ Prosjektleiar ved Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning ved UiO.

¹¹ Morgenbladet 3.-9.des

¹² Intervjuet er gjort to år før Kunnskapsløftet blei innført (2006), så målet hans har blitt realisert.

¹³ www.wikipedia.org

Vil samspelet mellom elevane gagne danninga når dei kommuniserer i det virtuelle rommet? Jon Hoem¹⁴ argumenterer for at blogg kan vere eit verkty for digital danning, fordi det å produsere informasjon som grunnlag for kommunikasjon er like viktig som evna til å kunne tolke informasjonen som andre har produsert (2003:8). Likevel er Hoem medviten om eit pedagogisk problem: Ein ønskjer at lærarar og elevar skal kunne nytte seg av moglegheitene media byr på, samstundes prøvar ein å unngå ein ”copy-paste”-kultur. Det negative med ”copy-paste”-kulturen er at brotstykke blir sett saman og presentert som eit arbeid med å tileigne seg kunnskap (Hoem 2003:8). Hoem tvilar på kunnskapstileinginga i metodar som denne.

Den er et resultat av et utviklingsforløp, en personutvikling gjennom meningsproduksjon i kunnskapssamfunnet. Med utgangspunkt i individet viser det digitale dannelsesbegrepet til en helhetlig tilnærming til digitale kommunikasjonsformer. Digital dannelse oppstår i et samspill og vekselspill med digital dugelighet og digital kyndighet, med glidende overganger. (Hoem & Schwebs 2010:182)

1.4 Kva seier Kunnskapsløftet?

Skildringa av norskfaget opnar som følgjande: ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling”. Med desse orda finn ein samtalar om og med litterære tekstar sentralt i LK06, og difor er det viktig for læraren å bruke dei. Men: Korleis kan ein nå desse måla gjennom samtalen? Korleis kan ein vidareføre ei kulturforståing, garantere at alle elevane kommuniserer, utviklar identiteten sin og med det blir danna menneske? Klasseromsamtalen er ein sjanger med utfordringar, og difor er målet med denne oppgåva å tene til refleksjon kring nettopp korleis ein kan oppnå dei ulike måla som er lista i LK06. Schwebs og Otnes bit seg merke i at omgrepa ”digital” og ”samansett tekst” ikkje fanst i L97, men viser tydeleg att i LK06. Dei påpeikar at synet på datamediet var meir instrumentelt i L97, sjølv om tekstperspektivet var til stades (2006:256). No famnar datamediet breiare, og er difor interessant å bruke i samband med kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.

1.4.1 Kompetansemål etter 10. trinn

Ein tradisjonell litterær samtale i klasserommet oppfyller kompetansemål både innan det munnlege og det skriftlege. Eit av kompetansemåla under ”det munnlege” går direkte på sjangeren litterær samtale; elevane skal ”delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og

¹⁴ Tilsett ved Høgskulen i Bergen, og har doktorgrad innan forteljarteknikk for digitale media.

film”. Samtalen gjer i tillegg at elevane ”uttrykker egne meninger i diskusjoner, og vurderer hva som er saklig argumentasjon”, og det er rom for å ”drøfte språkbruk” og ”vurdere egne og andres muntlige framføringer”. Ordet ”framføring” er ikkje heilt passande for den litterære samtalen, men heller korleis ein som deltakar argumenterer og er aktiv munnleg. Skriftlege kompetansemål kan ein seie er til stades ved at elevane ”bruker lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa” og ved at ein skal ”gjenkjenne de språklige virkemidlene” i teksten. Ein litterær samtale i det digitale rommet oppfyller dobbelt så mange kompetansemål. Bloggen gjer samtalen skriftleg, og famnar difor om fleire kompetansemål innan det skriftlege. Bloggen gjer at elevane les og skriv ”tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede” og dei må bruke eit meir ”variert ordforråd i ulike typer tekster”. Digitaliseringa av samtalen gjer at ein må eller kan ”bruke tekstbehandlingsverktøy til arkivering og systematisering av eget arbeid”, anten ein gjer det på sjølve bloggen eller med annan programvare. For å til dømes få fram eit poeng eller underbygge argument kan elevane ”bruke tekster hentet fra Internett og massemedier”, og då lyt ein kunne bruke dei på ”en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder”. Dette er ikkje meint som argument mot den litterære samtalen i tradisjonell forstand, men som eit forsøk på å vise kva moglegheiter ein digitalisert litterær samtale fører med seg.

I tillegg til munnlege og skriftlege kompetansemål, inneber sjangeren *samansette tekstar*. I blogging er samansette tekstar vanleg, og krev at elevane kan ”bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige tekster”, og kan ”vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst, og reflektere hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder”. Fordi han rommar alle desse kompetansemåla, er bloggen eit komplekst medium som rører seg i grenseland mellom det skriftlege og munnlege, det visuelle og det teoretiske. Det gjev undervisinga og utforskinga av litteraturen eit stort potensial.

1.4.2 Ut med læraren

Geir Haugsbakk¹⁵ har registrert talet på kor mange gongar ordet ”lærer” blir nemnt i ulike læreplanar. Flest treff finn ein i M74 – heile 443 stykk. Vidare ser ein ei kraftig nedgang i følgjande år: M87 har 205 førekomstar, i L97 59 og i LK06 34 (Haugsbakk 2010:127). Sjølv om desse tala er interessante og talar for seg sjølv, skal ein òg ta omsyn til kor omfangsrrike læreplanane er. Haugsbakk ser likevel ein klår reduksjon frå M74 til M87, medan L97 og

¹⁵ Førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer.

LK06 er om lag på same nivå (ibid). Er læraren på veg ut? Treng ein ikkje læraren lenger? ”Lærerrollen bli langt mindre betydningsfull. Det kommer tydeligst fram i lærernes forhold til den nye teknologien, men gjør seg gjeldende også ellers,” skriv Haugsbakk. Han ser ei utvikling i retning av at ”lærerne mister sin rolle som premissleverandører og aktive tilretteleggere, og de skrives ut av plandokumentene” (Haugsbakk 2010:131). I den digitaliserte litterære samtalen har eg vald å ikkje ha læraren aktivt med inne på bloggen. Ho er berre observatør av kva som skjer. Det blir då interessant å sjå om ein lærarskikkelse vil vise att likevel, eller om det blir eit fritt elevrom. Det er viktig for meg å understreke at eg ikkje har ein intensjon om å kaste læraren ut av undervisningssituasjonen fordi det ikkje er bruk for han. For meg handlar det om å gjere elevane til ”agens”, og eg tolkar LK06 si utvikling som eit forsøk på å gjere eleven til subjekt i si eiga læring.

1.4.3 Digital kompetanse

L97 oppfordra til bruk av digitale verkty ved sida av dei fire ferdigheitene, som eit hjelpemiddel til å oppnå dei fire hovudkrava. Læreplanar tek omsyn til kva som skjer i samfunnet, og har difor innlemma digitale verkty i dei grunnleggjande kompetansane ein skal meistre. Frå dette ser ein ei radikal utvikling i *Kunnskapsløftet* der ein skal bruke digitale verkty for å oppnå det femte kravet; digital kompetanse. Ein ser det går frå å vere noko tilrådd, eit tips, noko valfritt, til å bli noko pålagt. Dette gjeld ikkje berre elevane, for lærarane er lovpålagte å bruke digitale verkty i undervisinga (Høiland&Wølner 2010:85).

LK06 gjer det klart at det er eit behov for å digitalisere undervisinga, men det er ikkje retningslinjer for korleis ein skal gjere det. Lærarar skal bruke LK06, men står igjen med spørsmål om korleis dei kan utfylle krava som er sett til dei. Og kva med elevane, kor skal dei få desse naudsynte digitale ferdigheitene frå? Høiland og Wølner meiner at spørsmålet blir om ein treng å utvikle nye metodar, eller om ein kan ta i bruk det ein allereie har (2010:87). Dei ønskjer med sitt arbeid å få fram ”hva som gjør arbeidet med (...) digitale verkty til en læringsressurs for økte digitale ferdigheter, uten å glemme at fag, kunnskap og fire andre ferdigheter (...)” (ibid). *Kunnskapsløftet* argumenterer som følgjande for kvifor ein treng digital kompetanse i norsk:

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevens kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner.

Det er i samband med det utvida tekstomgrepet at behovet for digital kompetanse kjem inn i norskfaget. I sitatet ovanfor ser ein at den praktiske bruken - meistringa av dei basale IKT-ferdigheitene - ikkje er skildra, men at det er naudsynt å ha ein digital kompetanse for å kunne halde seg kreativt og kritisk til digitale tekstformer (Sjøhelle 2009:136).¹⁶

Kva ligg i dette omgrepet ”digital kompetanse”? Ola Erstad definerer først omgrepet kompetanse, deretter ser han korleis det utvidar seg når kompetansen er digital. ”Kompetanse indikerer en handlingsberedskap og dømmekraft som er en kombinasjon av ferdigheter, kunnskaper og holdninger” (Erstad 2005:125). Kompetanse inneber ikkje berre vitskapen og ferdigheitene, men òg strategiar og rutinar for å bruke vitskapen og ferdigheitene. Erstad understrekar at kompetanse er meir enn ferdigheiter (ibid). Bruken av IKT inneheld fleire ulike kategoriar som mellom anna fagleg relatert bruk, spesialisert bruk, kommunikasjon og underhaldning. Dersom ein skal vurdere kva digital kompetanse er, lyt ein ta omsyn til ”spennet mellom basisferdigheter og en overordnet kulturell kompetanse” (Erstad 2005:131), og korleis det kjem til uttrykk på ulike måtar i ulike kontekstar.

Mi forståing av omgrepet digital kompetanse byggjer på Ola Erstad sin definisjon: ”Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn” (Erstad 2005:133). Erstad legg til det sosiale aspektet ved digital kompetanse, ettersom den er vevd inn i sosial og kulturell praksis og difor er for dynamisk til at ein kan måle dei bestemte evnene. Digital kompetanse må bli vurdert som ein *kulturell* kompetanse (2005:135).

Det er viktig i lys av læreplanen å ha kunnskap om digitale verkty og funksjonane deira.¹⁷ Kvifor er det og viktig med digital kompetanse i norskfaget? Fordi det er ein føresetnad for å meistre dei nye tekstformene og uttrykka. Ifølgje LK06 opnar den digitale kompetansen opp for nye læringsarenaer og gjev nye moglegheiter i lese- og skriveopplæringa, i produksjon, komponering og redigering av tekstar. Dessutan kan bruken av digitale verkty støtte og utvikle kommunikasjonsferdigheitene og presentasjonane til elevane (LK06), noko som er viktig for å nå ei digital danning. Kommunikativ kompetanse inneber at ein stiller seg i høve til ytringar og informasjon, samstundes som ein skal kunne produsere innhald for arenaen sjølv. Det å vere i interaksjon både andlet til andlet og i

¹⁶ Dagrun Sjøhelle er norskdidaktikar og fokuserer på samhandlingsprosessar med IKT som verkty, og har gjort mange forskingsprosjekt som til dømes omhandlar kommunikasjon mellom studentar via nettbasert undervising.

¹⁷ Haugsbakk påpeikar at digitale ”hjelpemiddel” og ”verkty” står fram som dei viktigaste omgrepa for å karakterisere ny teknologi i pedagogisk samanheng (2010:96). Medan hjelpemiddelomgrepet var dominerande i M87 og L97, har verktyomgrepet kome inn med LK06. Sjølv om verkty vart nytta i tidlegare læreplanar òg, var det i mindre grad og i andre samanhengar. LK06 brukar verktyomgrepet innan pedagogisk bruk av ny teknologi.

virtuelle nettverk er noko som er kravd av kulturen vår, dersom ein skal vere eit digitalt kompetent menneske.

1.5 Subjektivitet og relevans

Når elevene som noget selvfølgelig forventer at alle temaer har relation til deres egen hverdags erfaring, så må det modsvares af en anden impuls (Ziehe 2004:29).

Eg ser at prosjektet mitt med blogg er ein del av ein større problemstilling illustrert av Ziehe sine tankar om sosialisering i samfunnet.¹⁸ Han problematiserer elevane sine dominerande personlege livsverder der alt er eit samansurium av ulike delar frå massekulturen; musikk, digitale kommunikasjonskanalar, mote, shopping, fjernsyn og så vidare. Frå denne kulturen plukkar dei med seg det som dei synest er av interesse, og med dette byggjer dei seg ei personleg livsverd som er vanskeleg å nå inn til for føresette og skule. Ziehe meiner at *subjektiveringa* som har skjedd i skulen gjer at deira personlege livsverder har blitt så dominerande at det er blitt standardkulturen i skulen òg (Larsen 2005:93). Er dette verdifullt for skulen? Ziehe peiker på at det ikkje er nytt at ungdommen prøver å distansere seg frå foreldregenerasjonen og den verda dei lever i, men det er samstundes ei større utfordring no når ungdommen si verd ofte har spelerom i det digitale. Løysinga er ifølgje Ziehe at skulen stiller med alternative verder, og at undervisinga kan fungere som ei bru mellom desse verdene. Så sant skulen er forskjellig frå kvardagslivet og stiller krav, kan skulen gje dei unge nye erfaringar. For dersom skulen held fram med å ikkje skilje seg frå kvardagslivet deira, korkje i form eller innhald, meiner Ziehe at ein snevrar inn erfarings- og identitetsmoglegheitene for elevane (ibid). Kva då med læreplanane? Dei tek omsyn til kva som skjer i samfunnet, og har difor innlemma digitale verkty i dei grunnleggjande kompetansane ein skal meistre. Det går i mot rådet frå Ziehe.

I prosjektet mitt har eg prøvd å byggje denne brua mellom verdene; litteraturen er eit alternativ frå skulen si side, medan blogg er noko som høyrer heime i ungdommen si verd. Teksten er ikkje noko framand for elevane, men det fiktive er uansett ei verd Ziehe set høgt: ”Ordenes, teoriernes og modellernes verden, imaginationens, fiktionens verden, det er andre betydningsfulde verdener, der adskiller sig fra hverdags erfaringen” (2004:29).

¹⁸ ”Ved at sammentænke ellers adskilte teorier som socialanalyse, om kultur, psykoanalyse, identitet og kritisk teori, har han udvidet mainstreamteoriene til at indeholde spørgsmål om subjektivitet, ambivalens, symbolisering og selvrefleksion” (Jacobsen i Ziehe 2004:14).

Ungdommen er kulturelt frie: dei må ikkje halde seg til fastlagte normer og tradisjonar som generasjonane (Smidt 1989:26).¹⁹ Ziehe forklarar kravet med at i den kulturelle frisetjinga av ungdommen har elevane ei større trong for "identitetsarbeid". Det tyder å utforske og prøve ut livsområde dei kjem i kontakt med, gjennom sterke emosjonelle opplevingar. "Naturlig nok vil de heller søke slike behov tilfredstilt i ulike ungdomsmiljøer eller medietilbud enn på skolen" (Smidt 1989:26). Dei er med andre ord på jakt etter noko dei kan identifisere seg sjølv med. Korleis slår denne jakta ut i samband med læring?

1.5.1 Regresjon og progresjon

Jon Smidt viser til Ziehe sine teoriar om kva behov som finst i elevane. *Regresjonsinteressa* og *progresjonsinteressa* er to motståande behov som på same tid er i kvar og ein av oss. Både er knytt til lyst eller kjensla av lykke: "I regresjon, som har sammenheng med våre første opplevelser av trygghet og nærhet, søker vi hengivelse og sammensmelting eller enhet med objekt utenfor oss. Lysten ligger i at noe kjent og godt blir bekreftet" (Smidt 1989:27). Regresjon er altså å falle tilbake til noko som har vore tidlegare, noko ein kjenner frå tidlegare opplevingar i livet. I lys av regresjon finn ein tekstar som Ziehe gjerne ikkje ser på som optimale for bruk i skulen, ettersom det ikkje er like utviklande som tekstar som inneheld det ukjende, framande, og tomme plassar som Wolfgang Iser etterlyser. Den motsette interessa me ber med oss er *progresjonen*. Der søker ein opplevinga av det å vere "i forandring og utvikling, av å kunne mer og å mestre nye ferdigheter, prøve ut nytt" (ibid). I motsetnad til regresjonen, som held seg til det kjende, ser ein her ei kraft som driv ein vidare. Ein ynskjer å gjere nye erfaringar, tileigne seg ny kunnskap og ta del i det ukjende. Denne interessa ein har i seg gjer at ein utforskar vanskelege tekstar, sjølv om dei er utfordrande. Held ein seg berre til dei regressive, vil ein gjerne gje opp før ein har lese teksten, noko som gjer det vanskeleg å kunne strekke seg vidare og utvikle seg sjølv som lesar. Lysta er ei viktig drivkraft i all form for læring. Det trygge og nære er gjerne ikkje heller berre harmonisk. Ein kan stille seg sjølv det angstprega spørsmålet: Står eg stille? Ziehe vektlegg vekselverknaden mellom regresjon og progresjon, nemleg ambivalensen:

Ønsket om nærhet er ofte forblendet med en lurende angst for stillstand, for å bli holdt fast i regresjon. Det ytrer seg som en angst for hengivelse. Og ønsket om forandring og utvikling følges av en angst for å mislykkes (Smidt 1989:27).

¹⁹ Jon Smidt skreiv dette om generasjonen i året 1989. Det er med andre ord ein generasjon før dei omtalte ungdommane i dette arbeidet. Likevel er det framleis relevant å nemne ungdommen som kulturelt sett fri. For vidare lesing: Knud Illeris "Unges læring, identitet og selvorientering" i *Nordisk Pedagogik* (02/2002).

Det kjem til uttrykk som ei varsemnd for det nye og framande. Ziehe ser læreprosessar som avhengige av *dialektikk*, ikkje eit kompromiss, mellom regresjon og progresjon (ibid). Smidt set dette i samanheng med tekstlesing, og ser det då som ein dialektikk mellom *innlevinga* (eller ”lidenskap”); at teksten riv ein med seg, og *distansen*; opplevinga av det å ikkje heilt kunne forstå eller kjenne att det ein les (ibid). Eg skal seinare syne korleis regresjonen og progresjonen viser seg i dei litterære samtalanene.

Først er det naudsynt å sjå nærare på kva ein samtale er, og då er Mikhail Bakhtin interessant. Kva er særeige med den litterære samtalen? Kven er ein i dialog med?

2 Dialog

Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere (Dysthe 2001:33).

Ifølgje sosiokulturell læringsteori, som Olga Dysthe her viser til, ligg det eit stort læringspotensial i *den litterære samtalen*.²⁰ I desse litterære samtalan må ein halde seg til andre. Dermed får ein eit ideelt samspel mellom elevane som deltar, og ein får ei utfordrande veksling mellom individ og fellesskap. Spørsmålet blir: Korleis stiller læraren seg i dette dialogiske samspelet? Bør læraren styre samtalen, eller klarer elevane å vere aktive deltakarar i samtalen på eiga hand? Truleg varierer dette frå klasserom til klasserom, men noko må vere betre eigna for dialogen enn anna. Martin Nystrand (1997) skil i si forskning på samtalar mellom *resitative* klasserom og *dialogiske* klasserom.²¹ I resitative klasserom er det læraren som tek initiativ for kva tema som skal diskuteras. Læraren er den som gjev elevane løyve til å snakke, og samtalan er karakterisert av korte elevsvar og testspørsmål. Denne klasseromsamtalen skil seg frå det Nystrand finn i det han kallar dialogiske klasserom. Her er ikkje læraren like tydeleg, fordi han ikkje treng å vere den som heile tida introduserer diskusjonstema: Elevane tek sjølv initiativ til nye tema. Elevane er tydelegare, fordi det er fleire elevresponsar mellom lærarinitiering og –evaluering (Aukrust 2001:182). Og ved at elevane byggjer på tidlegare responsar, får dialogen større spelerom.²² Saman kan dei konstruere felles kunnskap. Det blir forhandling i fellesskap om deltema, der elevar og lærarar formulerer spørsmål utan fasit, det ein kallar *opne spørsmål* (Aukrust 2001:182). Louise Rosenblatt²³ skildrar læraren sine oppgåver slik:

To create an atmosphere of self-confident interchange he must be ready to *draw out the more timid students* and to *keep the more aggressive from monopolizing the conversation*. He must be on alert to show pleased interest in comments that have possibilities and to help the students

²⁰ Dysthe viser i si forskning til både dei sosiale, kulturelle og historiske forholda som omgjev ein, og ikkje minst personlege forhold som kjønn, alder, og utdanning er med på å forme ein som både skivar og lesar (2004:55).

²¹ Eg tek utgangspunkt i den mest kjende boka til M. Nystrand (i samarbeid med Adam Gamoran) *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (1993). Han skildrar klasseromsituasjonar for å vise variasjonen som finst mellom lærarar og elevar. Nystrand sine observasjonar er tolka ut frå Bakhtin og den sosiokulturelle tradisjonen.

²² Ved å bruke omgrepet ”spelerom” for dialog, er Liv Marit Aksnes relevant å nemne med boka *Samtalens spelerom* (1985). Ho bruker det på eit litt anna vis enn det eg gjer, til dømes for bruk av drama og retorikk.

²³ I stil med Mikhail Bakhtin ser Rosenblatt på tekstmøte som ein skapande prosess.

clarify or elaborate their ideas. He must keep the discussion moving along consistent lines by *eliciting the points of contact between different students' opinions* (Rosenblatt 1995:68, mi utheving).

I det følgjande kapittelet skal me sjå korleis dialog skaper mening og formar menneske, og korleis dialogen er snittflata mellom det fellesskaplege og det individuelle, som alle er føreliggjande forhold i klasserommet. Dette teoretiske bakteppet er nyttig å ta med inn i jakta på den litterære samtalen.

2.1 Dialog mellom kven og kva?

Dialog er spenninga mellom dei mange stemmene i møtet mellom dei ulike perspektiva og det er i konfrontasjonen mellom dei at ny mening blei skapt (Dysthe 2004:50).

I klasserommet er det mange røyster, tekstar og ord. Dialogen ligg i spenninga mellom alle desse. Difor er det interessant i høve til samtaleanalysen å sjå nærare på desse dialogane. Kva er eigentleg ein dialog, og kor er han? Mikhail Bakhtin ser dialogen i alt; mellom personar, ytringar, tekstar - heile eksistensen er ein dialog. Olga Dysthe kategoriserer bruken hans av omgrepet "dialog" i tre ulike tydingar, som på same tid er tett samanvevde: For det første brukar han det på eit overordna nivå der han omtalar heile den menneskelege eksistensen som dialog. Dialogen er livsnødvendig, ettersom Bakhtin ser på det å leve som å vere i ein uavslutta dialog med andre menneske (Dysthe 2004:49, 2001:109). For det andre bruker Bakhtin omgrepet dialog generelt om språkbruk, ettersom han ser det som eit grunnleggjande trekk ved alle ytringar (Bakhtin 2005:27). Med andre ord handlar det ikkje berre om den verbale kommunikasjonen ein ser i til dømes klasserommet, men det utgjer éin av mange måtar som dialogiske relasjonar kan manifestere seg på. Han er difor sentral i den forstand at dei dialogiske prinsippa som gjeld for ein dialog som utspeler seg andlet til andlet, kan overførast til eit mangfald av sosiale og kulturelle fenomen (Dysthe 2001:109). For det tredje fokuserer Bakhtin på motsetnadar mellom dialog og monolog, både når det gjeld språk og filosofi (ibid). Dialogen står i kontrast til monologen som ikkje opnar for tvil, spørsmål eller motførestillingar. Frå ein pedagogisk ståstad er difor dialogen å føretrekke framfor monologen. Dessutan er det rom for å kritisere monologen, likt Bakhtin gjer, fordi monologen hemmar kreativitet og fantasi (Dysthe 2004:48). Med dette legg Bakhtin eit grunnlag for at dialog er noko ein skal streve etter. Olga Dysthe understrekar at det ikkje må generaliserast til dømes i retning av "at lærarmonologen er forkasteleg, og at alle former for klasseromsamtale per definisjon er dialogiske" (Dysthe 2001:110). Martin Nystrand stiller seg bak Bakhtin sin kritikk av det monologiske, spesielt i samband med undervising:

In monologically organized instruction, the textbook and teacher's voice are the main voices, whereas in dialogically organized instruction, teachers make some public space for unofficial student voices, consequently, the discourse is more balanced so that the teacher's voice is but one voice among many, albeit a critical one (Nystrand 1997:15).

Nystrand viser her viktige skilje mellom det monologiske og dialogiske klasserommet ved å sjå korleis dei ulike røystene står i forhold til kvarandre. Han meiner, som Bakhtin, at når lærarrøysta er ei røyst blant fleire, er det størst moglegheit for læring. Det gjeld sjølv om læraren si røyst er "a critical one". Det lyt vere eit mål å få elevane til å bidra mest mogleg i undervisinga, slik at ein skaper eit *dialogisk* klasserom. Mitt prosjekt er å kome med ei mogleg løysing for korleis dette kan gjerast. Dialogen er viktig i klasserommet sidan han er med på å forme oss som menneske ved at han formar medvitet vårt, oppfattinga me har av oss sjølv og andre, og korleis me ser på verda. Dialogane me har vore i følgjer oss vidare, anten medvite eller umedvite. "Even our most private thoughts – stream of consciousness cryptic dialogues with ourselves, the ones that keep us awake at night – are ultimately reviews of and rehearsals for conversations with others" (Nystrand 1997:9).

2.1.1 *Alt mitt er ditt og alle andre sitt*

Kven eig så ytringa når språket i seg sjølv er sosialt? Bakhtin meiner at ordet ikkje tilhøyrer ein enkelt person (2005:27), ettersom det ber med seg røyster frå føregåande brukarar. Då kan ein seie at ytringa i den litterære samtalen blir ein møtestad for samspel og konfrontasjon mellom talande personlegdommar, som alle har ulike bakgrunnar og verdiar (Dysthe 2001:111). I dette samspelet får det kreative plass, ifølgje Bakhtin.

For [Bakhtin] er menneskeleg kommunikasjon sosialt organisert gjennom dialogiske relasjonar, og forståinga hans av slike relasjonar gir eit heilt eineståande innsyn, både i det mangfaldige meningspotensialet som ytringane våre har, og i korleis og kvifor dei alltid knyter kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet (ibid).

Vidare seier han at meining blir skapt i samspelet mellom dei som kommuniserer: Fellesskapen skaper meining. Så snart ytringa er skapt, blir dei andre aktivisert i den viktige rolla dei speler. "Talaren forventar frå første stund eit svar frå dei, - ei aktiv svarande forståing. Alle ytringar blir på eit vis laga i forventninga om dette svaret" (Bakhtin 2005:39).

Ytringane våre står i kontakt med alle tidlegare ytringar, men ikkje nok med det – dei er òg knytt til ytringar i framtida, med andre ord framtidige svar.²⁴ Alt ein uttrykker blir med dette forma på bakgrunn av kva respons ein ventar seg frå lesarane/lyttarane, anten det er

²⁴ "Ytringa er ikkje berre retta til emnet sitt, men også til det andre har sagt om det. Sjølv den svakaste allusjon til den andre si ytring, gjev talen ei dialogisk vending som ikkje kan skapast tematisk" (Bakhtin 2005:38).

motstand eller støtte. Difor er mottakarane med på å forme det avsendaren ytrar, eller ikkje ytrar i det heile. Fordi ytring er aktiverande for mottakaren, vil ytringa alltid vere dialogisk (Bakhtin 2005:26), og det er difor dette blir eit rom for forståing og meiningsskaping. ”I utdanningssamanheng er dette innsikter som legg ein viktig premiss for å forstå at og kvifor aktive møte med tekstar, og aktiv deltaking i dialog med lærarar og andre elevar, utgjer eit nødvendig grunnlag for forståing og læring” (Dysthe 2001:113). Med desse orda beveger me oss over til undervisningsmetoden *den litterære samtalen*.

2.2 Den litterære samtalen

Norskfaget åpner en arena der [elevene] får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt, og får svar (Kunnskapsløftet 2006:7, mi utheving).

Litterær samtale er ein samtale om litteratur der ein tolkar i fellesskap. Den litterære samtalen skil seg frå ein kvardagsleg samtale ved at den er meir formell (Aase 2005:107). Det kjem av at ein brukar eit repertoar av reiskapar for å kunne delta i praksisfellesskapen. Formålet med samtalen og iscenesetjinga av samtalen er med på å gjere det formelt. Samstundes må ein som lærar vere på vakt slik at det ikkje blir for formelt, med fare for at ein del elevar melder seg ut – redde for å ikkje kunne utfylle krava sjangeren byr på. Det unike med litterære samtalar i skulesituasjonen er at det blir eit tilbod om kollektive lesesituasjonar, der lesinga kan skje innanfor ein tolkingsfellesskap.²⁵ Stanley Fish²⁶ (1980) meiner at ord ikkje har tyding utan ein lesar. Teksten og lesaren er i eit dynamisk samspel der lesaren tek med seg inn eit intrikat sett med tolkingsstrategiar som er skapt i ein fellesskap, som avgjer lesinga av og responsen til teksten han les. På same måte kjem teksten frå ein fellesskap, med eit sett med tolkingsstrategiar som fyller orda med bestemte meiningar. Før ein har lese teksten (eller orda) er ein fylt opp av meiningar, assosiasjonar og fordommar som avgjer korleis ein tolkar teksten. Teoriane til Fish er banebrytande fordi han flyttar idéen om teksttolking vekk frå den enkelte lesaren som skapar, og heller mot tolkarane som finn tydinga av den litterære teksten i fellesskap. Slik blir klasserommet ein arena der ulik tolking og forståing møter kvarandre. I sosiokulturell læringsteori er hovudtanken at ”læring skjer i interaksjon og kommunikasjon

²⁵ Stanley Fish er kjend for å stille spørsmålet ”Is There a Text in This Class?” i artikkelen med same namn. (1980) Han er oppteken av ”The authority of Interpretive Communities”, som ein kan oversetje med *tolkingsfellesskap*. Kort sagt, så meiner Fish at teksten eksisterer ikkje utan lesaren, og lesaren kan ikkje unngå påverknadane som ligg i fellesskapen.

²⁶ Bjørn K. Nicolaysen omtalar Stanley Fish i samband med Birthe Sørensen og Jon Smidt (m.fl.) som pionerar for analyse av det kollektive eller sosiokulturelle tekstarbeidet. ”Dette er tilnærmingar som har styrkt og utvikla litteraturdidaktikken som intellektuelt felt og forskingsfelt, og som har vore med på å gjer ny utvikling i skulen” (2005:11)

med andre i språkleg samhandling” (Aase 2005:107). Korleis kan dette vere så fruktbart i litteraturundervising?

Når elevane presenterer tankar dei har om teksten, gir dei lærarane og medelevane eit innblikk i ein lese måte som kan gi grunnlag for *forhandling*, og kan hende ny forståing. Eleven får høve til å utvikle si eiga forståing av teksten ved å språkleggjere den, og han kan òg blir utfordra i si eiga forståing når han møter dei andre sine ulike tolkingar (Aase 2005:107).

Laila Aase meiner ikkje med dette at den litterære samtalen er den einaste måten ein kan arbeide med litteratur på, men ser på arbeid i mindre grupper og par som vel så viktig. Hennar viktigaste argument er å vise at det finst fleire arbeidsformer, mellom anna framføring og skriving i tilknytning til lesing som har fått stor plass i litteraturarbeidet (ibid). Likevel er den litterære samtalen spesiell i seg sjølv, og fører til ein tolkingsprosess som ein ikkje finn i dei andre formene for arbeid.

Konteksten for den litterære samtalen er verdt å poengtere. Det er ingen annan stad ein snakkar om litterære tekstar på same måte og med same føremål. Under litteraturlesing utanfor skulen er oftast kommunikasjonen berre mellom tekst og lesar. Aase karakteriserer dette som ein einsam aktivitet i motsetnad til den kollektive lesesituasjonen ein får i skulesamanheng (2005:106). Det er sosialt å vere ein del av ein tolkingsfellesskap der ein blir utfordra og opplyst. I klasserommet er ein innanfor den same kulturelle konteksten, noko som gjer at ein snakkar på ein annan måte. Ovanfor nemnde eg formalitet, noko som står i kontrast til kvardagslege samtalar. Snakkar ein om ei bok på fritida er det ofte for å attfortelje handlinga. ”Den litterære samtalen må altså lærast gjennom sosial praksis i skolen” (Aase 2005:108). På den måten kan ein lære å snakke om litteratur med visse omgrep henta frå litteraturvitskapen, dessutan har ein òg lært korleis ein skal lese ein tekst for å forstå han, og ikkje minst for å kunne tolke han. Med erfaring innan denne forma for tekstlesing, vil eleven stadig få eit større repertoar for å gå inn i teksten på fleire måtar for å nå lengst mogleg inn i teksten. I samtalan om litterære tekstar skaper ein eit samband mellom den individuelle eleven og eit større kulturelt univers (Hennig 2010:176).

2.2.1 *Nærlesing i fellesskap*

Ein gode med litterære samtalar er at ein *nærles* teksten i fellesskap; ein blir tvungen til å stoppe opp og gå tilbake (Aase 2005:109). Kvar ein skal stoppe i teksten kan vere avgjort av læraren som leier samtalen, men òg av elevane som merkar ut noko medan dei les. Med eit lite stopp kan ein be medelevane gå tilbake for å sjå tekstbiten på nytt, og saman drøfte kva som er meint. Sjølv om læraren er ”eksperten” i arbeidet, er det vel så interessant når det er

elevane som bit seg merke i eit avsnitt eller ei setning. Kva gjorde at eleven merka seg det? Korleis reagerer dei andre på same del av teksten? Eleven kan med sin unike bakgrunn og erfaring leggje vekt på heilt andre delar av teksten enn det læraren eller ekspertten vil gjere. Dette er ein viktig diskusjon å ta undervegs i arbeidet med litterære tekstar.

Det er ikkje berre elevane som kan lære noko av denne undervisingsmetoden. Ettersom læraren arrangerer litterære samtalar i ulike klassar, med same teksten som utgangspunkt, vil ein oppdage kor ulike resultat elevane og teksten vil kome med. Slik kan ein utvikle seg sjølv som lærar, og vere ein del av tolkingsfellesskapen saman med elevane. Aase er redd for at læraren skal redusere samtalen til teknikk, noko ho meiner spolerer alt (2005:109). Læraren kan ikkje ha eit fastsett ønske om kva som skal bli sagt, eller kva ein skal kome fram til, fordi klassesamtalen er spontan. Samstundes må ein ha snakka nok om litteratur i klassen for å kunne vere ein god modell for litterære samtalar. Stadig minnast ein viktigheita ved å *meistre sjangeren*. Bakhtin seier: ”Mange menneske som meistrar språket glimrande, kjenner seg ofte fullstendig hjelpelause i enkelte kommunikasjonssfærar nettopp fordi dei ikkje meistrar dei praktiske genreformene” (Bakhtin 2005:23).

Ein ting er at dei ikkje meistrar sjangerforma, men kva med elevane som er redde for å snakke høgt i klassen? Dei som aldri vil delta i munnlege samtalar, til dømes grunna sosiale problem? Ein litterær samtale er ikkje skreddarsydd for desse elevane, så endringar må til. Ein kan omorganisere opplegget og la dei litterære samtalanane gå føre seg i mindre grupper, men då vil ein samstundes miste ein stor del av konseptet; tolkingsmøta blir kraftig minska. Laila Aase har ikkje omtalt denne utfordringa i artikkelen. Me skal seinare sjå kva endringar eg gjer i samtalen for å skape ei mogleg løysing på dette problemet. Endringane for samtalen spring òg ut av Louise Rosenblatt sitt syn på den litterære samtalen. Ho understrekar at målet med litterære samtalar er å skape dialogar der elevane snakkar til *kvarandre*: ”In a more wholesome situation, the ball is passed from student to student, with the teacher participating as one of the group” (1995:68). Dersom dette ikkje skjer, er tilbakemelding frå læraren den einaste responsen elevane får. Får ein det til som Rosenblatt skildrar den litterære samtalen, er det ein unik moglegheit for læring. I denne oppgåva utforskar eg kva ein som lærar kan gjere med undervisinga for at flest mogleg elevar skal vere aktive og snakke med kvarandre om litteraturen. Det omfattar då både tause elevar som ikkje kjem til orde i klasserommet, og om dei aktive elevane som ikkje får resonans for ytringane sine frå andre enn læraren. Det er eit fattig spel når potensialet er så mykje større, med tanke på alle røystene som finst i eit klasserom.

2.3 Kvifor er det viktig å samtale om litteratur i skulen?

Det e kjedelig å snakka om litteratur på skulen. Åååh, det e som å eta frokost uten melk te! Gi oss heller ein jævla bokrapport! (Elev i intervju)

Ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene i *Kunnskapsløftet* (2006) er å kunne uttrykkje seg munnleg. Det tyder at elevane må kunne undersøke, argumentere og framstille ei sak; og dei må kunne ”bruke språket til å ta kontakt og skape den riktige stemninga i sosialt samvær og samarbeide” (Herholdt 2004:62). Ein slik prosess finn ein i dei litterære samtalan i skulen. Elevane får høve til å ta imot innspel, fordøye dei, argumentere, og forme heilskapen på ein forståeleg måte som når tilhøyrarane. Tempoet er høgt, slik at så snart påstanden er sendt frå ein, må ein vere førebudd på å få respons. Då gjeld det å finne fleire argument, eller utforme svaret på ein ny måte, slik at eventuelle misforståingar kan bli oppklårt. Den litterære samtalen er difor ein sosial aktivitet der ein er ein del av eit større lag som saman arbeider for å nå breiare innsikt. Ein lesar med glød ønskjer å gå i litterære diskusjonar om teksten han eller ho har lese. Lesarar med ein litterær lidenskap bør vere førebilete for unge lesarar, og ta dei med inn i diskusjonen, slik at dei sjølv får oppleve gleda ein får av meningsutvekslingar som skjer i ein litterær samtale. Ved å la dei uerfarne ta del i ein fellesskap, vil dei erfare at det finst ulike oppfatningar av teksten (Hennig 2010:75).

Peer Harry Bjørkeng har undersøkt litterære samtalar i klasserommet og spør: Korleis kan samhandling finne stad gjennom tekst? Han peiker ut samtalen som den grunnleggjande måten å gje andre del i tekstopplevingane og erfaringane ein har hatt (2001:237). Gjennom undersøkingar har Bjørkeng sett to ytterpunkt når det gjeld syn på litteraturlesing i skulen. Det eine er tanken om at litteraturen skal fungere som *opplevingslesing*. Tanken er at den personlege opplevinga av lesinga er gjeldande, og at ein som lærar kan øydelegge denne unike hendinga når ein samtalar om verket. Det tyder ikkje at ein gløymer det skal vere eit læringsutbytte, men meiner at utvikling og læring føregår av seg sjølve – så lenge lesinga er der (ibid). Å saumfare det litterære verket for å komme til djupna i det, vil etter dette synet hemme, framfor å fremme interessa for lesing.

Det motsette ytterpunktet er eit syn som går ut på at lesing i skulen skal vere ei *kvalifisert lesing*, noko som tyder ”lesningen til den fagpersonen som har innsikt og metoder til å behandle tekst” (Bjørkeng 2001:237), altså læraren. Synet er vanlegast i vidaregåande skule, og på høgskular og universitet. Litteraturformidling av slag som dette har fått kritikk når det gjeld teksttolkinga til læraren, som kritikarane meiner tek moglegheita frå elevane til å gjere si eiga teksttolking (ibid). Kritikken kan vere forståeleg med omsyn til korleis

litteraturundervisinga er lagt opp i grunnskulen. Der skal ein skape leselyst, auke leseforståinga og gje elevane lesetrening. Måla blir ikkje i like stor grad vidareført når ein kjem på høgare klassetrinn, ettersom tekstutvalet krev kvalifisert lesing, då det er teke ut frå ein historisk dimensjon og tekstkompleksiteten er meir utfordrande (ibid). Mellom desse ytterpunkta finn ein Laila Aase som meiner at litteraturundervisinga har to grunnleggande føremål: ”Elevane skal kunne *lese og oppleve* litteratur på ein slik måte at tekstane vedkjem dei, og på den andre sida skal dei *lære* å lese og oppleve litteratur”(Aase 2005:106, mi utheving). Aase meiner dette kan skje utanfor skulen òg, men at det i skulesamanheng er annleis, fordi ein der er medlem av ein tolkingsfellesskap.

For å kunne delta i ein tolkingsfellesskap bør ein ha eit omgrepsapparat, ulike verkty for å meistre sjangeren litterær samtale. Elevane skal kjenne til omgrep som er relevante for temaet som blir drøfta, jamfør forteljarstemme, språklege bilete, struktur, retorikk. Åsmund Hennig oppfattar fordelene med å snakke det litterære språket som følgjande:

Et høvelig språk tillater oss å diskutere litteratur, og det å dyrke en entusiasme for diskusjon er kanskje et av de viktigste målene (i undervisninga). Evnen til å sette pris på og diskutere litteratur tillater elever å tre inni et fellesskap av lesere (2010:75).

Omgrepsapparatet gjev ein meistringskjensle; ein har noko å kome med i diskusjonen. Ein erfarar eit engasjement for diskusjon, og då, når ein har verdsett aktiviteten å diskutere litteratur, kan ein vere ein del av lesarfellesskapen. For elevar som ikkje meistrar sjangeren dreier det seg ikkje naudsynt om eit fattig ordforråd, ifølgje Bakhtin. Det handlar om å ikkje kunne *sjangerrepertoaret* for samtalan; ”det forrådet av førestillingar om ytringa si heilskap som hjelper ein raskt og uanstrengt til å støypa talen i bestemte kompositorisk-stilistiske former ikkje strekk til” (Bakhtin 2005:23), ikkje vite kva som er det rette tidspunktet for å ta ordet, byrje og fullføre på rett måte. Det handlar med andre ord om å vite kva sjangeren krev av ein, og først når ein veit det, meistrar ein samtalsjangeren i klasseromkonteksten, og den litterære samtalen blir fullverdig. ”Di betre vi meistrar genrane, di friare kan vi bruke dei, og di klarare og meir fullstendig viser vi vår individualitet i dei (der det er mogleg og passande), di smidigare og finare reflekterer vi den unike kommunikasjonssituasjonen, - kort sagt, di meir fullkome manifesterer vi den frie taleplanen vår” (Bakhtin 2005:23). Utan erfaring vil det naturleg nok vere vanskeleg for elevane ”å manifestere den frie taleplanen”.

2.3.1 Kultur og fellesskap

Litteraturundervisinga handlar om å skape ein fellesskap og å hjelpe elevane med å finne sin stad i kulturen. *Kunnskapsløftet* gjev signal om at me lever i eit samfunn med ein kompleks og samansett kultur, noko som gjev unge menneske store utfordringar i jakta på sin plass. Difor er det viktig, trass i at det er vanskeleg, å etablere ei form for oppleving i fellesskap av ein "kultur som definerer oss, i all sin diversitet" (Hennig 2010:70). Slik kan ein skape leselyst. Litteraturundervisinga skal skape nysgjerrigheit, og med det trekke lesaren mot bøker. Hennig minnar om at det er når ein opplever glede over forfattaren sine ferdigheiter ein kan få eit ønske om å dele opplevinga med andre lesarar (2010:75). Akkurat det ønsket må vere eit mål for litteraturundervisinga.

2.4 Synkrone og asynkrone samtalar

I nyare tid har digitale opplæringstilbod blitt meir og meir vanleg. Dei plasserer både lærarar og studentar i situasjonar som skil seg frå den tradisjonelle klassesamtalen, og difor treng ein ei alternativ didaktisk tenking (Sorensen 2003). *Nettsamtalar* er ein type digitale tekstar som blir formidla skriftleg via ein type elektronisk kommunikasjonsforum. Samtalane kan anten vere *asynkrone* eller *synkrone* (Sjøhelle 2009:137-138). I empirien min studerer eg både asynkrone og synkrone samtalar, og difor vil eg raskt gje ei innføring i likskap og skilnadar mellom desse. Læringssjangeren *asynkrone samtalar* blei til i samband med dei nye kommunikasjonsverktya som kom i løpet av 1990-talet. Sjangeren blir av blant anna Olga Dysthe og Torlaug L. Hoel skildra som noko som stiller seg midt mellom munnleg og skriftleg tekst. Ein kan seie at samtalar på nettet blir verkeleggjort gjennom skrift, men at dei har likskapsteikn med munnleg samtale: Sjangeren krev ikkje eit akademisk språk, og må ikkje vere utprega gjennomtenkt, men ber heller eit preg av spontanitet. Motsett frå andlet-til-andlet-situasjonar, kan ein ikkje bli avbroten i nettsamtalar.

For å understreke kvifor asynkrone samtalar er interessante, vil det vere nyttig å skilje mellom *synkrone* og *asynkrone* nettsamtalar. I og med at begge er nettsamtalar, har dei mange likskapstrekk uavhengig om dei er synkrone eller asynkrone. Dei er begge skriftlege publikasjonar på nettet som (oftast) står i dialog med andre ytringar i same forum. Likevel er det klare skilnadar mellom dei. *Synkrone* samtalar vil vere 'samtidige', noko som kan forklarast med at dei er prega av nærleik i tid. Deltakarane utvekslar replikkar fortløpande, og får raskt respons på ytringane sine. I nokre tilfelle kan det vere eit så raskt tempo at deltakarane må nærast konkurrere om å få bidraget sitt opp på skjermen først. Elevane som er

kvikkast på tastaturet blir dei som ”tek ordet”, før andre har fått tenkt seg om. Fordelen med *asynkrone* nettsamtalar er at dei manglar dette jaget for å kome til ordet. Asynkrone samtalar er i større grad ’ikkje-samtidige’. Dei kan vare over timar, dagar, eller veker. Samtaledeltakarane treng ikkje vere tilgjengelege i same grad som i ein synkron diskusjon, noko som altså gjer diskusjonen mindre spontan. Deltakarane får tid til å reflektere over kva som har blitt sagt, og korleis dei sjølv vil respondere på innlegg. Avsendaren treng ikkje vere til stades på same tid som mottakaren i asynkrone nettsamtalar, noko som skil seg frå tilfelle der samtalen er synkron. Kjensla av geografisk nærleik oppstår ofte i synkrone diskusjonar, trass i at den faktiske distansen kan vere stor. Uavhengig om nettsamtalen er synkron eller asynkron, er det fare for at misforståingar kan oppstå i nettsamtalar, fordi dei kommuniserande ikkje ser kvarandre. Då går ein glipp av kroppsspråk og mimikk, som i ein andlet-til-andlet-situasjon ville vore hjelpande verkty å ha for til dømes å avdekke ironi eller sarkasme.

Ifølgje Ann Sylvi Larsen har det frå pedagogisk hold blitt stilt høge forventingar til den asynkrone diskusjonen. Det kan vere forståeleg, ettersom han har blitt rekna som ”en unik mulighet til å la studentene styre samtalen” (Larsen 2005:185). Vidare viser Larsen til anna forskning på den asynkrone samtalen, blant anna av Dysthe, Hoel og Sorensen, som påpeikar fortrinna læringsforma har: ”Innleggene blir godt bearbeidet både språklig og innholdsmessig, samtale blir på et høyere refleksjonsnivå, studentene blir mer fokuserte på metakommunikativ bevissthet” (ibid). Pernille Rattleff kritiserer dette. I ein studie av datakonferansar har ho fokusert på at diskusjonsforum blir ein ”arena for ikke-faglige emner”, og at det blir eit rom der alle snakkar, men ingen lyttar.²⁷ Larsen er ikkje einig med Rattleff. Erfaringa til Larsen er at studentane går i dialog med både kvarandre, det litterære verket og med fagtradisjonen (Larsen 2005:185). Ut frå dette trekk ho konklusjonen at studentane oppnår eit høgare refleksjonsnivå gjennom nettsamtalen. ”Jeg har sett studenter komme til syne som fagpersoner, de hever sin stemme i en original, faglig diskurs på en annen måte enn i de samtale man får om litteratur i seminartimene” (Larsen ibid). Korleis vil ein asynkron litterær samtale sjå ut, i samanlikning med ein synkron? I kva samtale vil elevane ”komme til syne som fagpersoner”?

2.5 Blogging: Litterære samtalar i verdsrommet

Vibeke Bjarnø (m.fl.) definerer blogg på denne måten:

²⁷ Med datakonferansar meiner ein databasert kommunikasjon i fjernundervising.

En blogg (kortform av weblog, altså vevlogg) er en betegnelse på en oppdatert internettside med innlegg organisert omvendt kronologisk, slik at det nyeste ligger øverst. Noen blogger er rene dagbøker, andre er tematisk, profesjonelt eller kunstnerisk vinklet (2009:107).²⁸

Kvifor kan blogging vere fruktbart å bruke i norskundervisinga? Jon Hoem meiner at personlege publiseringsformer er interessante i samband med læring fordi dei set dei lærande i aktive roller som informasjonsprodusentar (2005:27). I tillegg ligg det ein pedagogisk meirverdi i moglegheita for innsyn i andre sine publikasjonar. Dette skaper eit potensial for kollektive læringsprosessar og dokumentasjonsformer (Hoem 2005:29). Med kollektive læringsprosessar kan ein òg ty til velkjende metodar frå norskfaget som ”proessorientert skriving, og supplere dette med assosiativ linking og samskriving” (ibid). *Hyperlenker* fremmar det kollektive aspektet ved blogging. Ved å lenke saman ulike bloggar får ein eit samansett nettverk med mange ulike personar og det unike publiserte innhaldet. Når det gjeld samskriving, er wikiar å føretrekke for nokon. Wiki er ei eller fleire nettstadar der lesarane kan bidra med innhald eller endre innhaldet (Hoem & Schwebs 2010:112). ”Wiki-teknologien er et eksempel på ”toveis-web” eller ”read-write-web”, der skillene mellom produksjon og bruk brytes ned” (ibid). Minuset med dette kan vere vandalar som slettar andre sine innlegg, eller legg inn feil informasjon, noko som gjer at til dømes Wikipedia reknast som ei upåliteleg informasjonskjelde.

I diskusjonen kring kvifor ein skal bruke blogg i norskfaget, har Leif Harboe lista opp eit fleirtal av gode grunnar (2010:100). Blant anna er blogg eit publiseringsmedium med låg teknisk terskel. Elevane er i dag så godt kjende med ulike program på Verdsveven at bloggar er noko dei reknar for lett tilgjengeleg å meistre. Det er ikkje berre den tekniske terskelen som er låg, men òg terskelen for publisering. Det er ikkje store krav til kva ein skal skrive eller seie, og ingen fasit for til dømes kor lang tekst ein må publisere. Dette gjer at dei som ikkje er så sterke skriftleg likevel vågar seg utpå, ettersom ein setning og to er nok til publikasjon (og respons). Samstundes er det farar ved låg terskel for publisering, noko eg kjem tilbake til.

Ein av dei viktigaste grunnane til å bruke blogg i undervisinga, er at det blir grunn til å problematisere *mottakar*: Kven skriv eg til? Å skrive for nokon andre enn ”berre” læraren gjer truleg noko med skrivinga til elevane. Som deltakar i ein bloggsamtale får ein mange lesarar. Ein vel sjølv kven som skal ha tilgang til anten bloggen i heilskap eller dei enkelte innlegga. Ved å leggje teksten ut til eit breiare publikum, vil kanskje elevane utvide perspektivet sitt i tekstane dei skriv. Mottakarane kan vere tilfeldige eller utvalde, til dømes kan blogg opne for

²⁸ Jon Hoem supplerer at blogg er ein nettstad som blir oppdatert relativt ofte (2003:10).

samarbeid mellom klassar, skular og nasjonar. Det handlar ikkje berre om å sende ut, men òg å få *respons* frå fleire. Då kan både lærarar og medelevar, berre medelevar, eller berre lærarar kommentere. Om ein vil kan tilbakemeldinga offentleggjerast, slik at andre kan lære av det du har skrive - rett eller gale, stort eller smått. Offentleg tilbakemelding kan vere utfordrande med omsyn til det sosiale, og lyt difor ha eit medvite forhold til det. Denne forma for tilbakemelding stiller krav til konstruktive, gode tilbakemeldingar frå lærarar eller andre med tanke på sjølvkjensla. Det kan vere ekstra sårbart når andre skal lese tilbakemeldinga di.

Med aktiv bruk av blogg i undervisinga, vil tekstproduksjonen i norskfaget auke vesentleg. Det er som nemnt ein låg terskel for å publisere, og sidan programvaren er open for både tekst, bilete, film, musikk og liknande, spenner det breitt innan uttrykksmåtar. I kapittel 1.4 såg me korleis fleire kompetansemål blir oppfylt. For det første kravet om samansette tekstar, for det andre den grunnleggjande ferdigheita digital kompetanse, og for det tredje sjangerkompetanse. Sidan blogging famnar om både skriftlege og munnlege uttrykk, inneber det ikkje berre skrivetrening. Dessutan er ikkje elevane dei einaste som får skrive meir, læraren kan òg vere ein del av forfattarlaget, noko som kan inspirere elevane. Leif Harboe tek læraren med i argumentasjonen for blogging, ettersom han meiner det er synd om ”vi norsklærere ikke var skrivende mennesker, hvis vi sluttet å skrive den dagen vi satte siste punktum i master-oppgaven” (2010:21). Vidare påstår han at bloggrommet gjer det mogleg å vidareutvikle si eiga skrivning (ibid). Det kjem av at blogging er ei dialogisk verksemd. Ture Schwebs og Jon Hoem (2010) ser ikkje bloggen som dialogisk i seg sjølv, ettersom han liknar ”andre nettsider som leserne konsulterer” (2010:105). Det er først når dei vel å uttrykkje sine eigne meiningar at dialogen oppstår. Då finn ein dialog på fleire plan; dialog mellom forfattarane, mellom innlegga, mellom og i kommentarane, mellom hyperlenker. Hyperlenking mellom bloggar gjer at heile bloggar står i dialog med kvarandre. Det er eit samspel og ein dynamikk som er eineståande for sjangeren. På den måten er bloggbrukarar både sendarar og mottakarar. Om ein har ein eigen blogg, er ein berre eit klikk unna andre bloggar. Kommenterer nokon på bloggen din, kommenterer gjerne du på deira blogg òg. På denne måten (og fleire andre måtar) vekslar ein mellom det å vere avsendar og mottakar av det skriftlege materialet.

2.5.1 Baksida av medaljen

No har me sett godane ved blogging, men medaljen har òg ei baksida. Til dømes er det ikkje alle elevar som ønskjer å dele tekstproduksjonen sin i eit ope forum. Eventuelle løysingar på

det problemet kan vere å gjere eit selektivt utval av kven som skal få tilgang. Likevel kan det vere ei utfordring for elevar som ikkje er dei fagleg sterkaste. Kva skjer med elevar som slit med dysleksi? Vil problemet deira då bli blottlagt for heile verda? Eller opnar bloggverda opp for å bruke andre element som bilete, film, musikk, og liknande, som kan kompensere for skriveproblema? Skal blogg brukast i undervisinga, bør ein vere medviten om utfordringane ved det, både tekniske og sosiale. Samstundes er generasjonane i utvikling, og nettgenerasjonen er ”vande til å utlevere seg sjølv” på nettet. Skulen er i ei spesiell rolle der ein skal leggje til rette for det digitale samstundes som ein veit at det digitale øydelegg mykje for sarte sjeler. Harboe minnar om at det kan vere lurt å drøfte nettpublisering av elevarbeid med foreldra, for å unngå konflikhtar og klammeri (2010:101). Når blogging blir brukt i ein pedagogisk samanheng, kan det vere riktig å gjere elevane anonyme.

2.6 Rolletaking

Visse personar klare eg ikkje å diskutera med! I klassen e det liksom enten dei som ikkje seie någe som helst, dei så seie det som me seriøse seie; dei herme barra. Åsså e der dei som barra ikkje vett någen ting. (Elev i intervju)

Jan Svennevig viser til *Peer Gynt*, scena der Peer blir samanlikna med ein lauk som har lag på lag, men ingen kjerne kjem for ein dag. Svennevig meiner dette biletet gjer identitet til noko utvendig, til summen av dei ulike rollene ein går inn i (Svennevig 2001:141). Spørsmålet er om identitet er ein individuell kjerne som viser seg i ulike roller, eller kor vidt det er eit resultat av alle dei rollene me er ein del av. Utan å drøfte det her, er det viktig å vise til at samhandlinga med menneske reknast som avgjerande for danninga av identitet. ”Det bildet vi har av oss selv er for en stor del avhengig av de reaksjonene vi møter fra omgivelsene, og det bildet vi ønsker å skape av oss selv for andre, er også avhengig av deres behandling av oss i språklig samhandling” (ibid). Svennevig viser til Erving Goffman som har skildra korleis eit sosialt ”sjølv” blir skapt og halde oppe i språkleg samhandling. Goffman sin teori går ut på at me alle har eit andlet me prøver å byggje opp for å få lovord frå andre. For å ikkje ”miste” dette andletet er det viktig for oss å få stadfesta lovorda for til dømes personlege kvalitetar som me har. Ved å bli stilt spørsmål blir det kravd noko frå ein, og med dette føler ein at andletet blir trua. Ein fryktar fordømming, kritikk og fornærmingar. Difor er skulen ein vêrhard stad der ein gjerne kjenner godt etter kva signal som blir sende, kva ytringar som kjem. Kven ønskjer me denne godkjenninga frå? I ein situasjonskontekst som undervising er det naturleg nok frå læraren og medelevane. Ein går inn i roller og ønskjer godkjenning for den ein er i desse. Ved å samarbeide med dei ein ønskjer å bli respektert av, kan ein sjølv

respektere og anerkjenne dei ein samarbeider med, for så å håpe at det vil reflektere positivt tilbake. ”På denne måten blir vårt sosiale selv et samarbeidsprodukt som dannes delvis av de kvaliteter og integritetskrav vi selv framsetter overfor omgivelsene, og delvis av andres tegn på anerkjennelse for oss” (Svennevig 2001:142). Svennevig påpeikar òg at ein i desse sosiale situasjonane skaper alliansar med visse andre om å ”gjensidig bygge opp hverandres sosiale ansikt” (ibid). På bloggen veit ikkje elevane kven som er kven - kva skjer då med desse alliansane? Difor blir det interessant å ta eit innblikk i klasserommet og stille spørsmåla: Kven er ein i klasserommet? Kven er ein på nettet?

I empirien som følgjer vil me sjå at dei ulike samtalan viser korleis elevane oppførte seg i forhold til kvarandre, teksten og samtalen. Det handlar ikkje berre om kven som er aktive og ikkje, men *korleis* dei viser seg i samtalen. Jon Hoem skildrar i artikkelen ”Digitale læringsomgivelsers kommunikasjonsmønster” (2005) ulike elevtypar, og eg vil presentere fire av dei som eg meiner å finne; initiativtakaren, kontrolløren, tilretteleggaren og observatøren. Desse ulike elevtypane vil fungere som ein kategorisk modell som verkty for å analysere samtaledynamikken. Difor treng ein meir informasjon om kva dei ulike rollene inneber:

Initiativtakaren blir karakterisert som ein som kastar seg uti det utan å tenkje seg så nøye om. Han er uredd; er den første til å ta ordet i klasserommet, og publiserer innlegg i diskusjonsforumet på nettet. Initiativtakaren fører med seg noko nytt, og held intensiteten oppe i kommunikasjonsprosessen, blant anna ved å stille spørsmål (Hoem 2005:18). Er det for mange initiativtakarar, kan det resultere i for mange usvara spørsmål; lause trådar som er vanskelege å samle opp. Ein ser då tilgjengeleg informasjon som ikkje blir omforma til kunnskap gjennom kollektive prosessar (ibid).

Kontrolløren har ei meir tilbaketrekt rolle samanlikna med initiativtakaren. Det tyder ikkje at kontrolløren er mindre aktiv, det tyder berre at ein arbeider på ulike måtar. Kontrolløren er meir konservativ, ettersom han baserer det som blir kommunisert på det som allereie er anerkjend kunnskap. Han ser på det som si oppgåve å kome med utfyllande informasjon og korrektiv, noko som minnar om lærarrolla. Som kjend skal elevane ta ansvar for eiga læring, og ved å tre inn i rolla som kontrollør, står ein i posisjon til å validere informasjon, og sjå og vidareformidle samanhengen mellom den nye og den gamle informasjonen. I den litterære samtalen i klasserommet er det læraren som har denne oppgåva. Kva skjer då når samtalen skal utførast på nettet – utan læraren som kontrollinstans? Trer elevar inn i rolla? Jon Hoem påpeikar at denne rolla er viktig i ein kollektiv læringsfellesskap, men at for mange av typen fører til ”ren reproduksjon av eksisterende kunnskap” (Hoem 2005:19), noko som hindrar nyvinning frå å skje.

Den tredje elevtypen er *tilretteleggaren*. Kategorien kan lett bli forstått som læreren si rolle for at læring finn stad. Likevel meiner Hoem at rolla kan bli teken av dei lærande. Han omtalar tilretteleggaren som ”den optimale lærende”, då rolla representerer ei vekting mellom initiativtakaren og kontrolløren sine eigenskapar: Han kombinerer eksisterande kunnskap med evna (og viljen) til å byggje ut kunnskapen på eige initiativ, samstundes som han brukar både tid og krefter på å kommunisere kunnskapen sin til andre (ibid).

Observatøren held seg i mottakarmodus og er ein kategori som rommar mange elevar. Hoem ser det naudsynt at dei fleste av deltakarane tek rolla som observatør i kommunikasjonssituasjonar som involverer eit kollektiv. ”Den som aldri trekker seg tilbake i denne rollen, vil aldri kunne tilegne seg – eller reflektere over – den informasjonen som andre kommuniserer” (Hoem 2005:19). Sjølv om ein er i mottakarmodus, er ikkje det eintydig med låg aktivitet. Det manglar ei interesse av å vidareformidle det ein veit. Observatøren kjem jamvel gjerne med kommentarar som ”Takk. Flott post!”, kommentarar som kan vere viktigare enn kvalitativ tilbakemelding om det faktiske innhaldet (Hoem 2005:20).

Elevtypene kjem eg tilbake til i analysekapittelet, men først er det nyttig å vise korleis feltarbeidet blei gjennomført, og med det kva rammer som er sett for dei litterære samtalanene.

3 Metode og empiri

I dette kapitlet vil eg greie ut om kva mål eg hadde for feltarbeidet og rammene rundt utføringa av det. Kapitlet vil òg forklare val av metode og forskingsobjekt.

3.1 Feltarbeidet: Kvifor og korleis?

For å kunne utforske det potensialet som eg meinte blogginga kunne ha i samband med den litterære samtalen, var det naudsynt å lage rammer for eit arbeid der ein kunne undersøke korleis dialog mellom elevar endrar seg frå klasserom til blogg. Kva ville vere likt og ulikt? Målet for samtalan var å aktivisere flest mogleg elevar. Eg hadde trua på at bloggen ville bidra til det, men eg var spent på kva som ville skje med innhaldet i samtalen. Eg ville utforske korleis blogging kan fungere som ein alternativ stad for gjennomføring av den litterære samtalen, og korleis digitale verkty kan fremme eller hemme dei tradisjonelle undervisningssituasjonane.

3.1.1 Rammer for feltarbeid

I forkant av feltarbeidet hadde eg vald ut ei novelle og ein film som skulle vere utgangspunktet for den litterære samtalen. Elles hadde eg førebudd meg så godt eg kunne, men å gjere feltarbeid i eit klasserom inneber ein viss risiko, ettersom det ikkje er garanti for å få noko brukande resultat. Likevel; det var verdt eit forsøk. Gjennom feltarbeidet har informantane gjeve meg eit eineståande materiale å gå ut i frå.

I klasserommet hadde den litterære samtalen få elevar som var aktivt deltakande, og det var eg førebudd på. Eg hadde elles venta eit meir fagleg fokus i samtalen, og ei i større grad tekstnær lesing. Eg frykta elevane ikkje skulle seie noko som helst på grunn av meg – framandelementet - og hadde difor førebudd dei på kva som skulle skje fleire gonger i veka før. I ein litterær samtale som dette ligg det eit potensial som er interessant for alle partar; elevar, lærarar og forskarar. For elevane kan det vere inspirerande og interessant å vere ein del av ein litterær samtale, ettersom dei ideelt sett får eit blick inn i medelevane sitt hovud, utveksla observasjonar og saman når ei meir eller mindre heilskapeleg forståing av teksten. Læraren kan kartlegge aktivitet og utfordringar, noko som gjev grunnlag for å betre undervisinga. Der ligg òg eit potensial for å skape interesse og glede for litteratur, noko som må vere målet med litteraturundervisinga.

Blogginga blei utført med optimisme, men òg ei viss grad pessimisme. Eg håpte at hypotesen min skulle bli stadfesta, at elevane slapp til, snakka med kvarandre og viste

engasjement i høve til det dei var ein del av. Samstundes venta eg kaotiske tilstandar i bloggforumet, dersom elevane korkje respekterte kvarandre eller teknologien. Medvite frå mi side hadde elevane fått relativt få retningsliner for kva dei skulle gjere, og då lyt ein vere førebudd på det meste. Elevane hadde ikkje erfaring med bruk av blogg i skulen frå før, noko som kunne by på utfordringar ettersom erfaring oftast må til for å meistre.

3.2 Kvalitativ metode

3.2.1 Om val av metode

I høve til formåla eg hadde for prosjektet mitt, valde eg å halde meg til den kvalitative forskingstradisjonen. I samband med kvalitativ forsking lyt ein vere merksam på at gangen i etterprøvingar utartar seg ulikt i kvalitativ forsking samanlikna med kvantitativ forsking. Som kvalitativ forskar har ein i større grad det subjektive med seg i arbeidet med datamaterialet. Ingeborg Mjør skildrar det passande ved å seie ”Den kvalitative forskaren måler ikkje med presise instrument, ho fortolkar, og fortolkingar er ein subjektiv prosess” (2009:28). Måten eg tolkar det på er ikkje naudsynt lik andre sine tolkingar. Det kan òg hende at elevane eg intervjuar ville sagt noko anna til nokon andre enn til meg. Eg vil likevel påstå at det i ei viss grad går an å ”kontrollere” resultat, dersom ein som forskar gjev detaljerte grunngevingar for kvifor ein har gjort som ein har gjort; kva tolkingane byggjer på. Skal prosjektet ha truverd, må ein vise materialet til lesaren. I forskingsarbeid som dette treng empirien reliabilitet. Eg gjer det truverdig ved å la informantane vere nærverande; å la dei kome til orde gjennom framstilling av samtalar og sitat frå dialogane. Dei vil fungere som grunnlag for argumentasjon i underbygging av tesar og slutningar/resultat.

Det er viktig å understreke at dette ikkje er ein språkbruksanalyse, sjølv om eg analyserer samtalar. Analysane har ikkje ei språkvitskapleg tilnærming, det ligg ikkje til grunn ein tekstanalyse som er basert på systemisk-funksjonell lingvistikk. Det er ikkje ei skildring av mikronivået i meiningsformidlinga eg er ute etter, men ei undersøking av i kva grad ein sjanger blir fylgd, om elevane kommuniserer, og ytringane på eit innhaldsmessig nivå. Det er likevel ikkje til å stikke under ein stol at det språklege er svært interessant og har eit forskingspotensial i seg sjølv. Det eg bruker av språkteori er det Jan Svennevig har å seie om kommunikasjon. Eg er nærare den litteraturdidaktiske tradisjonen som til dømes Jon Smidt og Ingeborg Mjør står i. Eg fokuserer på samtale, likt som dei, men prosjektet mitt supplerer Mjør og Smidt ved at eg går inn i det digitale rommet.

3.2.2 Måling av resultat

I feltarbeidet testa eg ikkje kor mykje elevane faktisk lærte i undervisinga, ettersom det ikkje var målet for forskinga mi. Eg såg heller etter kva eg kunne finne av potensial for læring. Det er difor viktig å stille seg spørsmål som: Kva gjekk bra? Kva gjekk mindre bra? Kva kunne ein gjort annleis? I arbeidet er eg interessert i kva moglegheiter som finst, noko som ikkje er eintydig med at eg på nokon måte miskjenner læringsutbyttet. Sjølv om eg ikkje har målt læringsutbyttet gjev forskinga oss noko – men kva? Og kvifor er det nyttig med arbeid som ikkje er målbart?

Jon Smidt er ein av dei fremste innan norskdidaktisk forskning og fører ein tradisjon for denne typen arbeid. Han har arbeidd med litterære tekstar i skulen, både skriftleg og munnleg, og elevar si eiga skriving. Smidt er med det oppteken av korleis elevar, lærarar og tekstar står i dialog med kvarandre, tekstar og kulturar. Mykje av arbeida hans er kvalitative prosjekt, som til dømes *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen* (1989), der han følgjer desse seks lesarane over ein periode. Målet hans var heller ikkje å måle noko, men å sjå kva som skjedde i ein prosess hjå enkeltindividida.

Eit anna døme på kvalitativ forskning i samband med skjønnlitteratur er Ingeborg Mjør si doktorgradsavhandling *Høgtlesar, barn og bildebok. Vegar til mening og tekst* (2009) som er ei tekstorientert avhandling der ho ser på meningsskapande prosessar små barn går inn i saman med foreldra når dei les høgt frå småbarnsbildebøker. Ho følgjer åtte barn og foreldra deira, og avhandlinga kan ifølgje Mjør - grunna breidda i utvalet - ikkje bli brukt til å generalisere på vegne av eit større utval, men ”bidra med innsikter om korleis høgtlesing kan bety noko for barns meningsskaping og utvikling av litterær tekstkompetanse” (2009:25). Felles for Smidt og Mjør er at dei ser relevans som viktigare enn representativitet.

3.3 Forskingsobjekt

3.3.1 Grunnlag

For å kunne realisere masterprosjektet mitt, var eg avhengig av å få ein avtale med ein lærar. Difor tok eg kontakt med fleire skular for å høyre om nokon var interessert. Blant skulane var ein av ungdomsskulane i heimkommunen min, der fleire var interesserte i å delta i prosjektet. Saman med dei potensielle lærarane fann eg ut at den eine læraren kunne passe prosjektet mitt best, ettersom ho var norsklærer i to klassar i niande. Dette gav meg moglegheiter for å kunne utføre feltarbeidet i to klassar som hadde same bakgrunn, og same utgangspunkt for

deltakinga. Læraren var klassekontakt i den eine klassen, men sidan begge klassane var småklassar, var det ifølgje læraren eit tett samarbeid mellom dei. Norskundervisinga dei hadde hatt til no var meir eller mindre identisk, og difor kan ein rekne med at klassane har kjennskap til dei same tekstane og var vande til same former for undervising. Dei like vilkåra i klassane gjorde dei særleg eigna som grunnlag for ei tekstvitskapleg undersøking.

3.3.2 *Kva var styrt av meg (forskar)?*

Planen for undervisinga var at ein av klassane skulle ha ein litterær samtale som blei utført munnleg i klasserommet og på nettet, medan den andre klassen skulle utføre samtalen berre via nettet. Læraren skisserte opp for meg korleis klassane var, og ut frå det valde me kva klasse som skulle delta på kva. Eg kjende til klassane frå før, og hadde tidlegare fått erfare dynamikken. Det eg ville undersøke var ein litterær samtale, og læraren foreslo sjølv å ha ein del med tenkeskriving for å få alle hjernane i sving. Det passa godt med planen min, men eg gav ho ingen instruksar når det gjaldt utføringa av tenkeskrivinga, så ho bestemte sjølv kva tid, om kva og kor lenge det skulle gå føre seg.

3.3.3 *Informantar og representativitet*

Det var frivillig for informantane om dei ville vere med eller ikkje, og dei kunne krysse av på skjema og dermed vere unnlate forskinga. Alle ønskte å vere med, men ein lyt òg sjå at det er rom for eit visst press ettersom det er snakk om klassar. Det ville vore å føretrekke meir variasjon innan kulturell og sosial representativitet, alle ungdomane som er informantar har vakse opp i same by, i same periode, og har gjennom livet vore meir eller mindre del av det same miljøet. Det tyder absolutt ikkje at alle er like som to dråpar vatn, men funna kunne gjerne vore meir interessante om større varietet rådde blant informantane. Ingeborg Mjør meiner at sjølv om det er ønskeleg med større sosial og kulturell representativitet, handlar forskning òg om ”å balansere eit ideelt design med det som kan gjennomførast i praksis” (2009:24).

Læraren som melde seg frivillig til forskingsarbeidet verkar naturleg i undervisingssituasjonen, men ein lyt sjå moglegheita for at læraren blir affisert av det å vere informant. Kor vidt det eventuelt verkar inn på læraren og undervisinga er vanskeleg for meg å analysere, men ein lyt ta høgde for at ein viss påverknad er til stades. Eg oppfattar klassesamtalen som ei hending med stor grad av autentisitet. Elevane såg ut til å vere komfortable i situasjonen, noko som kan forklarast ved at dei var i omgjevningar dei er kjende

med, nemleg klasserommet. Klassen brukar ikkje å ha ein litterær samtale med jamne mellomrom, men er likevel kjende med sjangeren ettersom det er ein vanleg måte for dei i samband med skjønnlitterære tekstar.

Læraren har arbeidd som lærar i snart ti år, og er med det utdanna under L97. Den generelle delen av L97 er framleis gjeldande, men læraren oppfattar LK06 som i mykje større grad resultatorientert. I L97 var læringsklima/-prosessen i fokus. Det viktigaste læraren lærte under utdanninga, var korleis menneske blir motiverte, og kva ein treng for å vekse. Ho føler ho ikkje lærte så mykje om vurdering, noko ho har sakna. Læraren verkar trygg og sikker i det ho driv med, og endra ikkje åtferd i merkbar grad då den litterære samtalen blei teken opp på band. Ho var ivrig og motivert for undervisinga, og hadde forventingar både til elevane og seg sjølv. Ho var sjølv oppteken av å gjennomføre undervisinga som ho brukar å gjere det, men det hindrar ein ikkje fullstendig frå å bli påverka av situasjonen.

På grunn av mengda informantar og omfanget i utvalet, kan ein ikkje sjå desse resultatane som eit felles svar på vegne av større utval. I forskingsarbeid som dette kan ein heller ikkje finne totalt autentiske situasjonar, men det er viktig å sikte mot så stor grad ein kan få av det.

3.4 Forskingsetikk som bakteppe for bandopptak og observasjon

Forskingsetikken teiknar opp prinsipp for korleis forskinga skal gjennomførast og framstillast. Det er viktig for å skape reliabilitet i framstillinga av funna, men etikk handlar aller mest om å verne personane ein forskar på. Når informantar deltek frivillig i prosjekt som dette, skal dei sjølv sagt behandlast med respekt og varsemd med tanke på personvern og integritet. Dette samsvarer med retningslinene i *Den nasjonale forskningsetiske komiteen*.²⁹ For å få tak i dialogane som blei utspelt, tok eg i bruk bandopptak, penn og papir. Oppgåva mi var å vere ein ikkje-deltakande observatør som var minst mogleg synleg. Klassane kjende meg frå før, noko som gjorde at eg ikkje blei eit forstyrrende element i undervisinga. Det gav meg moglegheita til å observere den sosiale samhandlinga på avstand, medan elevane var opptekne av den litterære teksten. Eg var til stades under omtrent åtte dobbeltimar (2x45 minutt), der ein del av tida gjekk til gruppeintervju. Halvparten av det empiriske materialet eg har nytta, er nettopp feltarbeidet frå klasserommet, resten er materialet som blei samla på bloggen.

²⁹ <http://www.etikk.no/no/>

Ettersom eg har gjort opptak av samtalar, varsla eg Personvernombodet med ei prosjektskildring.³⁰ I tillegg blei elevane og foreldre/føresette orienterte om kva som skulle skje, først munnleg, så gjennom eit skriv. Foreldra måtte godkjenne dette, ettersom elevane ikkje er myndige. Elevane hadde moglegheit til å trekke seg både før og etter opptaka, men det var ingen som ønskte det. Kravet om personvern i høve til informantane blir ordna med at dei alle er gjort anonyme gjennom fiktive namn. I arbeidet med bloggen var det viktig for meg at elevane skulle vere anonyme i publiseringane. For å løyse denne utfordringa fekk eg klasselistene i forkant av feltarbeidet. Eg gav kvar elev eit nummer som eg òg registrerte på klasselista mi. Alle kommentarar og innlegg skulle underteiknast med det bestemte nummeret dei fekk utdelt, og alle innlegg utan nummer blei sletta av meg. Så lenge elevane heldt nummeret for seg sjølv, kunne ein anonymisere alle tekstar – både lengre innlegg og korte kommentarar. På bloggen står alle autentiske innlegg og kommentarar frå undervisinga. Bandopptaka, bloggen og notata eg gjorde undervegs, vil bli sletta etter avslutta studie.

Sjølv om eg har teke bandopptak og teke notat og har tilgang til det skriftlege arbeidet dei gjorde gjennom bloggen, må ein jo sjå kor snevert det er i det store biletet. Det som skjer i elevane sine hovud under lesinga, opplevinga og arbeidet, er ikkje tilgjengeleg for meg. Eg har berre tilgang til det som har blitt vurdert, formulert og ytra. Difor er ikkje sjølve resepsjonen innan rekkevidde, men det er dei nye tekstane som blir skapte denne undersøkinga gjeld. Tekstane har blitt til i ein sosial setting i ein bestemt situasjon, noko som i analysen truleg har innverknad på ”svara” som kjem.

3.4.1 *Transkripsjon*

Prosjektet mitt er å samanlikne ein type samtale med ein annan, og difor kravde analysen å omforme dei munnlege dialogane til skrift. Ved å transkribere klassesamtalen, intervju med elevar og elevgrupper, blei dialogane meir tilgjengelege for meg som studieobjekt. Catrin Norrby meiner det må til for å ”förstå och tolka interaktionen” (Norrby 1996:80):

Det interessanta är vad som sagts, inte hur enskilda ord uttalats, om någon talare stakat sig eller gjort annan paus. (...) Det ligger då i vårt intresse att återge samtalet så exakt som möjligt (Norrby 1996:79-80).

Transkripsjon omformar språket når noko går frå å vere munnleg til å bli skriftleg. Likevel har eg prøvd å halde på det munnlege ved dialogane, blant anna gjennom å ha med munnlege særtrekk i språket. Der i blant er krent, sukk, ufullstendige setningar, gjentakingar

³⁰ Kvittering for godkjenning sjå Vedlegg 1.

og dialektord. Absolutt alle lydar er ikkje tekne med, ettersom det er kva som blir sagt som er av mi interesse, ikkje naudsynt korleis det blir formulert. Målet har vore å få til eit talenært skriftspråk som er mest mogleg lik røynda.

I somme tilfelle meiner eg det er viktig å vise konteksten kring det som blir sagt, oftast når det gjeld korleis nokon til dømes gestikulerer, flyttar på seg eller nikkar. Desse ikkje-språklege handlingane blir ført i parentesar og i kursiv, som sideteksten i eit dramastykke. Døme: (*Elevar og lærarar ler*). På bloggen vil eg gjengi sitat frå bloggen i kursiv når dei står i teksten, medan lengre replikkvekslingar står for seg sjølv.

3.5 Skriftleg materiale

Læraren hadde tidlegare brukt teknikken *tenkeskriving* i forkant av munnlege aktivitetar, og tenkte at det var nyttig i samband med ein litterær samtale òg. Målet var å få alle elevane på banen under den litterære samtalen, og difor kan tenkeskriving vere ein teknikk for korleis ein kan utruste elevane til å våge og vere aktive deltakarar. Elevane skreiv i bøkene sine, og eg tok kopiar av desse tekstane. Det er gjennomsnittleg under ei halv side tekst per elev, så det er ikkje så mykje å hente frå det skriftlege materialet. Likevel er det relevant, ettersom det var ein del av undervisinga, då det kan ha vore av verdi for det som blei sagt i fellesskap.

3.5.1 Teksten

Det är den lyckliga morgonen till en ond dag, ty denna dag skall ett barn dödas i den tredje byn av en lycklig man. Ännu sitter barnet på golvet och knäpper sitt livstykke och mannen som rakar sig säger att i dag skall de ta en roddtur nerför ån och kvinnan gnolar och lägger upp det nyskurna brödet på ett blått fat (*Att döda ett barn* 1948:1).

Teksten som blir nytta er ei novelle av Stig Dagermann; *Att döda ett barn* (1948), omsett til norsk under tittelen *Å drepe et barn*. Novella blei skriva som eit tingingsverk i samband med ein kampanje innan trafikktryggleik. I novella blir det skildra ein solskinsdag der ein familie er heime og gjer seg klar til å dra ut med båten. Samstundes er det ei parallell historie om eit par som òg lengtar etter havet, og difor er på køyretur mot kysten. Desse analoge historiene utspeler seg først på ulike stader, før dei i slutten av novella møtest. Ein får ikkje skildra sjølve augneblinken der ulykka skjer, men med tanke på tittelen, *Att döda ett barn*, og i følgjande avsnittet kan ein tenkje seg til kva som skjer. Den lange setninga her er karakteristisk for skrivemåten i heile novella:

Ty så obarmhärtigt är livet konstruerat att en minut innan en lycklig man dödar ett barn är han ännu lycklig och innan en kvinna skriker av fasa kan hon blunda och drömma om havet och den sista minuten i ett barns liv kan detta barns föräldrar sitta i ett kök och vänta på socker och

tala om sitt barns vita tänder och om en roddtur och barnet självt kan stänga en grind och börja gå över en väg med några sockerbitar inslagna i vitt papper i högra handen och hela den sista minuten ingenting annat se än en lång blank å med stora fiskar och en bred eka med tysta åror.

Teksten er ein klassikar innan litteraturundervising, og har ikkje blitt mindre brukt etter at det blei laga ein kortfilm basert på novella. Elise Seip Tønnessen (2007) viser til Vibeke Hetmar (1999) sine kriterium for kva tekstar som passar i klasserommet. Når det gjeld innhald, lyt teksten kunne bli knytt til erfaringsverda til elevane, samstundes som teksten går lengre enn denne verda på nokre punkt. For at elevane skal kunne bli kreative i tolkingane, er det viktig at teksten ikkje har for få tomme plassar. Tomme plassar i teksten krev at lesaren må tenkje sjølv, og fyller desse med meining. Dette er i tråd med resepsjonestetikken etter Wolfgang Iser. Han er oppteken av alt som ikkje står i teksten, og at desse tomromma er det som får litteraturen til å fungere. Tomme plassar trekkjer lesaren aktivt med som medskapar av teksten (Smidt 1989:17). Når lesaren må fyller dei tomme plassane, blir det ein unik interaksjon mellom teksten og den som les teksten. Her blir meininga og samanhengen skapt.

Me skal sjå at elevane oppfattar at *Att döda ett barn* er rik på detaljar, samstundes som visse hendingar blir utelatne, jamfør ei scene ein elev trekkjer fram i intervjuet i etterkant av timen: ”Du får liksom alt da, trur du, men du får faktisk ikkje det, for hjernen din lage det. Kræsjet, da, det va ikkje med! Dei barra lada opp te det, og så fortalte dei når han kjørte him igjen, ingenting om kræsjet og ka som skjedde då da.”. Det finst tekstar som krev meir av lesaren i tolkinga, men samstundes er teksten godt eigna til å bli sett i ein større samheng, og elevane tenkjer raskt på kva dei ulike karakterane føler, kva som vil skje med dei i ettertid, og kva som i utgangspunktet gjorde at ting gjekk som dei gjekk. Elevane beit seg òg merke i strukturen i teksten og kva retorikk forfattaren har brukt til å få fram budskapet. Teksten set i gong det kreative, men er nok ikkje fjern nok for at dei verkeleg må klekke ut gode tolkingar for å forstå kva som skjer.

Hetmar si liste legg òg vekt på at teksten bør vere rik på fiktive og språklege verkemiddel, i så tydeleg bruk at elevane sjølv legg merke til det; til dømes språklege bilete eller ei skildring som er særskild verknadsfull (Tønnessen 2007:141). Vidare meiner Hetmar at teksten gjerne skal gje assosiasjonar til andre litterære tekstar. Ei siste oppfordring Hetmar kjem med er at tekstane lyt vere av sorten som gjer at elevane les med både innleving og distanse (ibid). Det tyder at teksten ikkje må vere ”oppslukande” i for stor grad, ettersom ein då ikkje vil klare å tolke med distanse. Samstundes må teksten skape interesse slik at eleven kan leve seg inn i han, noko *Att döda ett barn* opnar for. Hetmar ser på spenninga mellom

distanse og nærleik som eit fruktbart grunnlag for å skape ei kompetent litterær lesing (Tønnessen 2007:132).

Som det blei nemnt tidlegare, ser Mikhail Bakhtin på det litterære verket på same måte som han ser ein replikk i ein dialog. Både replikken og verket er innstilt på den andre sitt svar, ”på den andre si aktivt svarande forståing, anten ved å oppdra lesarane, gje dei ei overtyding, framkalle kritisk respons, eller øve innverknad på elevar og andre som skal føre verket vidare” (Bakhtin 2005:18). Teksten blir difor eit ledd i talekommunikasjonen si kjede. Likt som replikken i ein dialog, er verket knytt til andre verk (eller ytringar), både dei verket svarer til og med dei som svarer på verket. ”Samtidig er verket, lik replikken i ein dialog, skilt frå andre verk gjennom dei absolutte grensene bytet av talesubjekt trekkjer” (ibid).

3.5.2 *Intervju*

For å få eit innblikk i kva refleksjonar som blei gjort, utførte eg intervju med både lærar og elevar i etterkant av undervisinga. Intervjua med elevane fekk fram kva tankar dei hadde kring norskfaget, lesing, og korleis dei forstod den nye kulturen som har utvikla seg på det digitale planet. Det fekk òg fram kva vanar dei hadde kring bruk av blogg og sosiale medier, kor mykje dei las bøker og kva dei tenker når dei les, og det same innan filmsjangeren. Intervjugruppene inneheldt fire-fem (ei gruppe med seks grunna dårleg tid) elevar. Elevane gav inntrykk av å vere trygge i intervjusituasjonen, ettersom det var ein samtale som flaut fint, utan direkte form for utspørjing eller kontroll. Eit delmål var å få fram røyster som ikkje hadde kome fram i klasserommet. Eg har ikkje omskrive intervjua med læraren, fordi eg oppfatta det meir som ei informasjonskjelde for å forstå ho.

I forkant av intervjua hadde eg førebudd meg på kva eg ønskte å få ut av samtalanene. Eg hadde ikkje ein detaljert intervjuguide, men med utforma hovudspørsmål synest eg det var betre å følgje vegen det bar, og heller gripe fatt i interessante utsegner etter kvart som dei (eventuelt) kom. Dette valet blei gjort på grunnlag av at eg ønskte å ha ein dialog som var så naturleg som mogleg, noko eg frykta ville bli vanskeleg dersom ein blei for bunden til spørsmåla.

4 Att döda ett barn i klasserommet

Når andre snakke så hørre eg godt itte, for ellers kan du jo ikkje snakka om det. Så tenke du då av og te sånn 'å jaaa, *det* hadde eg ikkje tenkt på!', og så sjekke du om du har ein kommentar te det då (Elev i intervju om den litterære samtalen).

4.1 Introduksjon av teksten

Læraren hadde på førehand planlagt å bryte opp plasseringa i "det vanlege klasserommet". Då ho starta timen bad ho elevane flytte pultane vekk og ta med seg stolen inn i ein sirkel. Med læraren som ein del av sirkelen var tanken at læraren og elevane skulle vere "likestilte". Viktigast var det at elevane såg kvarandre når dei snakka, at dei ikkje berre såg læraren og medelevane sine ryggar. "Vanleg" plassering forsterkar kjensla av at klassen er éin, med eitt felles andlet vendt mot læraren. Lars Helle peikar på organiseringa i klasserommet som ein faktor som påverkar samtalen. Kommunikasjon fordrar blikkontakt (Helle 2004:252). Eg var spent på om den fysiske flyttinga ville ha innverknad på den munnlege aktiviteten. Læraren meinte sjølv at det var stor forskjell når "elevane ikkje kan "forsvinna" bak pultane" (Lærar). Fysisk kom dei nærare dialogen, og læraren meinte det hindra elevane frå å bli opptekne av forstyrrende element som til dømes mobiltelefonar.³¹

Novella *Å drepe et barn* var ikkje ein ny tekst for elevane. Læraren starta samtalen med å minne dei om det:

Lærar: Den teksten som me ska snakka om i dag, den har dåkke vore borti før. Og det håpe eg gjør det litt lettare for dåkke å snakka om an, for då har dåkke tenkt litt på an tidligare. Me hadde om an i 8.klasse når me hadde det trafikkprosjektet, huska dåkke det? og det e den teksten som hette "Å drepe et barn". E der någen som huske det?

(5-6 elever svarar "Ja")

Lærar: Flott! Eh.. Før me lese teksten, så ska me henga oss littegranna opp i den tittelen – *å drepe et barn*. Huske dåkke når me hadde om *personlige tilnærming te tekst*? Når me hang oss opp i overskrifter, bilder, og se ka me assosierte med dei tingene me såg. Nå assosiere gjerna dåkke denna novellå for dåkke har hørt na før, men viss me ska tenka på denna tittelen sånn isolert sett, så ska me prøva å gjør oss någen tankar om ka som poppe opp i håvene våras.

Allereie tre minutt inn i timen har læraren to gonger drege parallellar til tidlegare arbeid i norskfaget. Først ved å minne dei om at dei har lese novella før, i samband med eit trafikkprosjekt, noko som gjorde innhaldet kjend. Deretter, når læraren viser til tittelen,

³¹ På ei anna side er det ein fare med å plassere elevane i sirkel er at det er enklare til dømes å sende stygge blikk. Læraren bør vere medviten om det, så nærleiken ikkje blir noko farleg for enkelte elevar.

repeterer ho eit omgrep dei kjenner; *personleg tilnærming til tekst*.³² For å leie elevane inn på rett spor, ramsar ho opp ulike saker dei då arbeidde med, jamfør ”når me hang oss opp i overskrifter, bilder, og (...) ka me assosierte med dei”. Med denne introduksjonen til arbeidet med teksten, forstår ein at læraren ønskjer ein fagleg innfallsvinkel i samtalen. Læraren argumenterer for kvifor ho brukar ein tekst dei har lese før: ”Og det håpe eg gjør det litt lettare for dåkke å snakka om an, for då har dåkke tenkt litt på an tidligare.” Med dette viser ho at teksten er sentral, men at det er viktig at dei ved hjelp av teksten skal trene seg på å *snakke* om tekstar; kunne delta munnleg. Læraren har med dette vist forventningar til at elevane både skal ha ei fagleg tilnærming og ei aktiv haldning: alle kjenner teksten godt nok til å kunne vere deltakarar, og dei har kunnskap om omgrep som tilhøyrrer det norskfaglege. Dei har med andre ord ein kompetanse som utfyller sjangeren dei no skal vere ein del av. Slik ser me korleis læraren trer fram som regissør og tilretteleggjar av læringssituasjonen.

I innleiinga av undervisinga er det òg naudsynt å forklare kva teknikkar som skal brukast. For tredje gong viser læraren til tidlegare arbeid; *tenkeskriving*. Læraren sa i intervju at ho brukar metoden tenkeskriving for å gjere elevane trygge, og for at dei skal ha noko med seg inn i samtalen. Det gav ein peikepinn på miljøet i klassen under munnleg akitivitet. Det er visstnok ein tendens i klassen at ei gruppe elevar blokkar ut når det kjem noko nytt, og difor kan forarbeid vere ei oppvarming til det nye. ”Dei kaste inn håndkle før dei i det heila tatt har prøvd, sikkert for dei e så vande med å ver mesterar i alt dei gjør i kvardagen sin” (Lærar)

Lærar: Før me gjør det felles nå, så vil eg at dåkke ska...setta dåkke i gruppene dåkkas, prøva å snu dåkke te ett av bordene, åsså ska dåkke fusst gjør någe som någen av dåkke synns va litt spesielt sist når me gjorde det, for dåkke ska *skriva* litt, og eg seie sånn cirka et halvt minutt eg, kor dåkke ska *hurtigskriva*, om ”Å drepe et barn”, om ka den *tittelen* seie dåkke.

Og om dåkke nå sko tenka ”åå eg vett ikkje ka eg ska skriva, eg komme kje på någe, ka betyr det”, ”blablablabla”, så skriva dåkke det! Men du ska *skriva*, uten å løfta pennen egentlig, faktisk, eller blyanten, i et halvt minutt. Når dåkke har gjort det, ska dåkke snakka med dei dåkke sitte med, om ka dåkke har fått ner på arket.

Tankane ein har i hovudet skal skrivast ned på arket, utan at ein tenkjer på formuleringar eller rettskriving. Målet er å samle ideane for å ha eit utgangspunkt for vidare skriving eller diskusjon. Læraren las teksten høgt, noko Elise Seip Tønnessen meiner skaper eit felles rom for oppleving. Alle får med seg den same erfaringa av teksten, uansett kva nivå dei er på når det gjeld lesing. Fordelen med høgtlesinga er òg at røysta formidlar sider ved teksten som

³² Personleg tilnærming til tekst er ein metode der elevane skal gjere sjølvstendige refleksjonar om teksten og leseproessen, og at det slik blir gjeve rom for den enkelte si oppleving. Ut frå ei liste med ”igangsettarar” som til dømes: ”Eg la merke til...”, ”Eg blei irritert...”, ”Eg forstod ikkje...”, som elevane skal prøve å svare på ut frå opplevinga dei har. Desse erfaringane skal dei sidan dele med klassen i fellesskap.

ikkje kjem fram når han blir lesen stille (Tønnessen 2007:134). Ein må òg hugse at i høgtlesinga blir det gjort ei tolking ettersom det er éin person (lesaren) si oppfatting av teksten som blir uttrykt. Lesaren ser for seg det som skjer i teksten, og poeng blir framheva ved bruk av trykk og tonefall i lesinga.

4.2 Spørsmål som springbrett for samtale

Hu barra spørr og spørr i to timar. Då blir det kjedelig. Herregud (Elev i intervju).

Samtalen i klasserommet er dominert av spørsmål. Det er læraren som stiller spørsmål, og elevane svarar. Slik er dynamikken nærast uavbrote, noko som gjer at elevane ventar eit spørsmål for at dei skal seie noko. Korleis har denne spørsmålstillinga innverknad på den munnlege aktiviteten? For det første er elevane så vant til å bli spurt, at utan spørsmål blir ingenting sagt. For det andre fører spørsmåla til at elevane sine ytringar er opphakka setningar og korte svar, som stundom kan virke lite gjennomtenkte.³³ For det tredje spelar læraren ei så stor rolle i samtalen at ho har innverknad på tekstoppfattinga. Læraren gjev ikkje inntrykk av at ho vil formidle ein fasit, men ved å stille spørsmåla formar ho medvite eller umedvite gongen i samtalen. Kvaliteten i undervisinga dalar om ikkje fellesskapen fungerer.³⁴ Difor blir det nok mange spørsmål læraren er freista til å stille, med håp om å halde kvaliteten oppe i undervisinga, og at elevane skal lære noko. Elise Seip Tønnessen ser spørsmål som viktige for å rettleie elevane i korleis ein analyserer ein tekst, men samstundes er det ikkje alle elevar som treng like mange spørsmål. ”Dersom den litterære opplevelsen innanfor klasserommets vegger skal gi rom for nærhet og innlevelse, ikke bare distansert analyse, må grunnlaget være at her er det ikke rette eller gale svar, men ulike lesninger” (Tønnessen 2007:139).³⁵ Spørsmåla lyt difor ikkje bli stilte som kontroll for kva eleven kan, men vere tent “[...] som en katalysator for videre utforskning av teksten” (Tønnessen 2007:140).³⁶

³³ Thomas Ziehe ønskjer at skulen skal innehalde meir ”framandelement” for elevane. Han ser at det framande kan vere ubehageleg, og meiner at det viser seg først og fremst i forholdet til eit meir formelt språk og diskursivitet ((2004:105). Læraren står då overfor ei utfordring. ”Eleverne er verbalt tilbakeholdende indtil det ordknappe, og det kræver en kæmpe indsats at få dem til at forlade niveauet for rent associative minimalytringer, hvad enten sker narrativt eller argumenterende” (Ziehe 2004:106).

³⁴ ”Den enkeltes deltagelse, med de udspil der nu er mulig, er nødvendig i det samlede billede. Det virker også tilbage på lærerens evne og vilje til at få eleverne til at forstå og engagere sig i situationen, for lykkes det ikke, vil undervisningen gå i opløsning” (Haugsted 2000:284). Dette kan presse læraren til å stille spørsmål.

³⁵ Ordvalet til Tønnessen seier noko om kva forståing ho har av den litt.samtalen; *opplevelse, nærhet, innlevelse*.

³⁶ Spørsmål frå læraren gjer at elevane ”oplever det som en kontrollfunktion” (Haugsted 2000:265).

4.2.1 *Vår ære og vår makt*

Ifølgje Jon Hoem sine modellar er *initiativtakaren* den som stiller flest spørsmål og held intensiteten oppe. I klasesamtalen er det utan tvil læraren som har denne rolla. Samanlagt stiller læraren 132 spørsmål i den første klasesamtalen (2x45 minutt).³⁷ Ved å stille alle desse spørsmåla, set læraren seg i ein maktposisjon, ettersom spørsmål tyder noko anna for den som stiller spørsmålet enn den som må svare (Ravn 2004:48).³⁸ Personen som spør om noko, søker informasjon. Han/ho som svarar på spørsmålet, ”utfører et stykke sosial konstruksjon, gjør rede for sin gjenkjennelse, for sin verden, og virkelighet slik den nå er, og for sin status slik den gjerne skulle oppfattes av den som spør” (ibid). Slik kan ein i desse tilfella sjå at elevane blir stilte i ein posisjon der dei blottlegg seg sjølv, og at dette presset gjer at dei vrir svara sine etter dei trur at mottakaren (læraren) vil høyre. Dette er ein gjennomgåande problematikk i pedagogikkfaget, og i samband med litterære samtalar blir det sentralt. Har læraren ein fasit for kva som skal bli sagt? Kvifor skulle ho elles peile samtalen vidare med alle spørsmåla sine? Læraren sa at ho hadde ei grovskisse som plan, og hadde tenkt gjennom kva ho kunne spørje elevane om for å få i gang tankane deira: ”Eg lot likavel svarå derras styra samtalen, planen va te å ha i bakhånd i tilfelle det ikkje kom någen svar å ta tak i”.

Eleven Fabian nektar å svare når han blir spurt av læraren, noko som kan tolkast som eit uttrykk for ei frykt for blottlegging, jamfør det Birte Ravn påpeiker.

1) **Lærar:** (...) Eg vil tebars te sirkelen eg, så me får hørt ka alle tenke. Fabian, ka la du merke te?

2) **Fabian:** Ingenting.

3) **Lærar:** Ingenting? Satt du igjen med ein følelse, da?

4) **Fabian:** Nei.

5) **Lærar:** Viss du tenke det da, at du e atten år, har akkurat fått lappen, nye bil, og så har du til og med fått deg ein fine kjereste som du har lyst å imponera litt. Klare du å setta deg inn i kossen det må ver?

(Ingenting)

Læraren ønskjer at alle elevane skal seie kva dei har lagt merke til i teksten, og tek difor ein runde der alle får kome til orde. Når det er Fabian sin tur, fortalte han i intervjuet at det gjer han nervøs å bli pressa inn i ein slik situasjon. Læraren startar i replikk 1) med eit ope spørsmål der Fabian kan seie kva som helst. Han la merke til 2) ingenting, eit svar læraren

³⁷ Med dette reknar eg ikkje spørsmål av bekreftande form som ”Du syns han har fått nok straff, ja?”, eller når læraren gjev elevar ordet, som til dømes ”Laura?” eller ”Ja, ka tenke du, Andrea?”

³⁸ Ut frå Aase sitt resonnement vil denne maktposisjonen vere å bruke sin faglege autoritet på ein positiv måte.

stiller spørsmål ved 3). Læreren prøver på nytt med eit ope spørsmål, denne gongen går ho vekk frå det som kan oppfattast som teoretisk, og spør heller om Fabian sat igjen med ei kjensle. Då er det tydeleg at ho ikkje er ute etter eit fasitsvar. Fabian svarar nei, men læreren gjev seg ikkje, og prøver seg på å skildre ein konkret situasjon som han kan leve seg inn i, som me ser i replikk 5). Å spele på kjensler nyttar heller ikkje for å få eleven i tale, og Fabian tyr til togn. Makta blir gjort om til avmakt. Medelevane kjenner på stilla, og ein av initiativtakarane, Andrea, kjem med eit innlegg som famnar breitt og fører samtalen over til noko anna. Fabian ser ut til å puste letta ut.

Læreren gjer eit godt forsøk her, men ho når ikkje inn til eleven. Ikkje alle elevar er like komfortable med situasjonar som dette, der ein blir stilt krav til, og med det blottlagt ettersom det vert utspelt på ei offentleg scene. Fabian er ein gjennomsnittleg elev, og det er lite sannsynleg at han lét vere å svare fordi han ikkje klarer å tenkje seg til noko vettug å seie. I dette tilfellet handlar det om ikkje å føle seg til rette i ein sjanger, og føle seg pressa til å svare, med over tjue par auge stirrande på seg.³⁹ Elise Seip Tønnessen foreslår at ein lyt prøve å dra nytte av andre sansar og uttrykksmåtar for dei som ikkje trivst med å måtte uttrykkje seg med ord (2007:142). Til dømes kan ein bruke form og farge, jamfør bilete, for å forklare ein person si utvikling gjennom teksten. På same måte kan ein bruke musikk. Dette opnar den digitaliserte samtalen for, noko me skal sjå seinare i oppgåva.

4.2.2 *Autentisitet og retorikk*

I klassen blir det formulert ulike former for spørsmål, jamvel mange med same intensjon; å få flest mogleg i tale. Det kjem ein del retoriske spørsmål frå læraren, som til dømes: "(...) Nå rekne eg med at snavlå går i gruppene, sant?" Tanken bak er at elevane skal snakke mykje under samarbeidet, og ikkje bruke for lang tid på å kome i gong. Martin Nystrand meiner at den optimale samtalen i klasserommet er ein såkalla "gje og ta-samtale", som er karakterisert med *autentiske spørsmål*. Spørsmåla blir stilte for å få informasjon, ikkje for å sjekke kva elevane kan eller ikkje. Autentiske spørsmål er spørsmål utan eitt spesifikt svar. Desse spørsmåla uttrykker læraren si interesse for elevane sine tankar og meiningar. Opne spørsmål er det flest av i starten av samtalen, som til dømes "(...) E der någen som har någen tankar? Ka tenke dåkke? Å drepa et barn?" Her kan ein kome med kva enn ein har tenkt på, utan at det verkar som at læraren har ein uuttalt fasit. Dei opne spørsmåla fører til flest hender i vêret.

³⁹ "Verdenen af ikke-hverdaglig sprog - *diskursen* – er for de fleste elever en fremmed verden. Yderligere oplever de unge, at lærernes generation har ordet så meget mere i sin magt, at de på forhånd giver op" (Ziehe 2004:106)

Læraren viser eit ønskje om at elevane skal *tenkje*, ikkje berre hugse. ”In these kinds of classroom talk, teachers take their students seriously” (Nystrand 1997:7).

Ofte omformulerer læraren elevane sine påstandar om til spørsmål. Det er ei form for å stadfeste innspelet ved å gjenta det. Somme gonger ser det òg ut til at læraren forsøker å utvide ordforrådet deira, til dømes med språklege bilete:

Jenny: Hadde me bare vore gode, så hadde me jo trudd at verden bare va gode.

Lærar: Sånn at viss me nå hadde trudd at alt va godt, så hadde det vore ein vrangforestilling?

Oppfølgingsspørsmål er nødvendig, ettersom mange av svara er svært så enkelt formulert. Når ein elev svarar ”Det ødelegge di”, ber læraren eleven utdjupe påstanden ved å stille oppfølgingsspørsmålet ”*Kossen* trur du det ødelegge di?”. Eleven famlar så for å underbygge argumentet, men klarer å stable eit solid svar på beina når ho ein augneblink til å tenke seg om. Det fungerer dårlegare dersom læraren blir for ivrig med spørsmåla. Då ser det ut til at svaret ”vett’kje” er det tryggaste for elevane. Stundom kjem læraren med ein støttande kommentar eller eit anna spørsmål så snart eleven tvilar på innspelet sitt. Replikkvekslinga under illustrerer korleis læraren ”jaktar på det rette svaret” og tek over når eleven nøler:

1) **Zlata:** Eg la merke te at dei sa at støytfangaren e heller ikkje rød av blod, liksom

2) **Lærar:** Kaffår trur du han skrive det?

3) **Zlata:** Fordi det ska skje eller någe sånn, eller, eg vett’kje eg.. (*Eleven nølar*)

4) **Lærar:** Der får du jo et tydelig hint. (*Vender seg mot klassen*) Støytfangaren e innblanda i et eller aent her, sant. Tittelen seie oss ikkje at detta e ei bilulykka egentligt, men når støytfangaren ennå ikkje e tegraste av blod, så vett me at ”oi! Her komme der te å bli ein påkjørsel!” Han avsløre litt for oss ka som vil skje. *Frampeik*. Kurt?

Zlata deler med klassen noko ho har lagt merke til i teksten, nemleg at støytfangaren heller ikkje er raud av blod 1). Læraren kjem med eit oppfølgjande spørsmål 2) om kva ho trur forfattaren har meint med å bruke den formuleringa. Som ein ser i replikk 3) kjem det eit drag av usikkerheit over eleven. Ho har jo ”rett” i at han skriv det for å gje oss eit *frampeik*, som er ordet læraren er på jakt etter. Men, sidan ho ikkje får nokon spontan respons frå læraren, trekkjer ho seg. Læraren gjev ho ikkje tid, men ”kaprar” forklaringa, fordi ho ser på det som eit viktig poeng. I replikk 3) vender ho seg til klassen for å forklare kvifor Zlata sin observasjon er god. Forfattaren avslører ein bit av kva som kan kome til å skje, ei retorisk framstilling som gjer lesaren nysgjerrig. Martin Nystrand omtalar hendingar som dette med eit snev av sarkasme: ”Teachers seek to fill students up with all the essential points and all the ”right” answers, and it is this that defines the authoritative discourse of the classroom”

(1997:13). Eg tolkar læraren si ytring som noko meir enn ein retorisk framstilling for å gjere Zlata og resten av klassen nyfikne. Det er òg ein måte å overføre ethos til eleven, og slik gje eleven meir sjølvtilitt. Det er lite sannsynleg at utgangspunktet for replikkvekslinga er at læraren ønskjer å fylle elevane med dei rette svara, men det ser ut til at det umedvite skjer i engasjementet over at ein elev oppdaga verkemiddelet. Meiningsskapinga blir hemma ved at elevane blir så opphengte i kva dei trur læraren vil høyre, at dei ikkje tør å seie kva dei sjølv tenkjer: "Students responses often are abbreviated and tentative (...) as students try to figure out what the teacher is thinking or what someone else thought, not what they themselves think" (Nystrand 1997:6). Dynamikken er ikkje ønskeleg, men læraren blir riven med.

Ved eitt tilfelle stiller læraren heile sju spørsmål i eitt "avsnitt". Når spørsmåla er stilt, blir det heilt stille i klassen, og læraren innser at det blei litt mykje. Elevane er ikkje med, og ho ufarleggjer det heile med å seie "E jo ingen som har svaret på det, så det blir barra tankar."

Lærar: og det synest eg e litt interessant her! Huska dåkke når me tegnte opp på tavlå at det e tri steder på ein gong? Ein plass fylle dei bensin, den andre e der ein del hus kor folk e aktive, og den tredje e det liksom familien som barbere seg, knappe sine liv og sånn. Og så møtes liksom dei tri. Viss dåkke tenke litt sånn i livet kor tilfeldige enkelte ting e: Kaffår va han akkurat der akkurat då? Kaffår gjorde hu akkurat sånn? Altså, har dåkke någon tankar om det? E det alt tilfeldig, alt som skjer? Det har litt med livet kossen me ser på verden generelt og det, sant.. Trur me det hadde skjedd uansett, eller? E der någe skjebne inni bildet? Kim som styre ka som skjer?

(Stille)

Læraren stiller dei sju spørsmåla for å undersøke kva elevane har fått med seg og ikkje, både frå teksten dei no les, og frå tidlegare norsktimar. Ho prøver å visualisere dei parallelle hendingane i teksten ved å vise til korleis dei gjorde det sist då dei teikna det opp på tavla. Elevane svarar ikkje, men det blir heller ikkje gjeve rom for respons frå dei. Bak parallellen ligg det gode intensjonar, men ingenting skjer. Då kunne læraren til dømes teikna opp det same som sist, eller fått elevane til å gjere det. Slikt kunne det ført til ei meir fagleg vinkling på teksttolkinga. Det er fleire tilfelle der læraren peikar tilbake på tidlegare hendingar eller tidlegare arbeid dei har gjort som er relevante for samtalen. Blant anna spør læraren "(...) Huske dåkke når me hadde om personlig tilnærming te tekst?". Dette som peikar tilbake på teori dei har hatt, medan spørsmålet "Når me sko dramatisera detta i fjor, huske dåkke ka musikk me brukte då?", viser til ei felles oppleving i samband med drama. Slik ønskjer ho at elevane sjølv skal trekke parallellar til tidlegare tekstmøte i norskfaget, noko som kan løfte den litterære samtalen. Ved at ho stiller desse spørsmåla, går ho fram som ein modell for korleis ho vil at elevane skal tenkje i møte med nye tekstar.

Martin Nystrand såg varierende praksis i dei ulike klasseromma han var i under feltarbeidet sitt. I boka *Opening dialogue* (1997) trekkjer han fram to markert ulike former for undervisingskulturar. Nystrand blei imponert i "Ms Lindsay" sitt klasserom som skilde seg ut frå andre med å mangle den typiske "utspørringa" frå læraren. "Rather than lecturing or quizzing students about the main points, this teacher instead took notes from them about their ideas" (1997:2). Elevane stilte nøkkelspørsmål så vel som læraren, og til slutt enda det med at elevane forklarte hovudpoenga i teksten, ikkje læraren. Samanlikna med ein annan lærar som Nystrand observerte, Mr Schmidt, driv Ms Lindsay ein litt annan strategi: "Mr Schmidt explains the text (...), Ms Lindsay coaches her students in how to read and interpret literature" (1997:9). Dette skil ein god litterær samtale frå ein mindre god, ifølgje Nystrand. I niandeklassen "min" er det ikkje så enkelt å avgjere om læraren er ein Mr Schmidt eller ein Ms Lindsay i klasserommet. Med tanke på mengda med spørsmål som læraren stiller i løpet av ein dobbelttime, får ein inntrykk av ei utspørjing om teksten. Samstundes er det ikkje naudsynt spørsmål som skal leie til ei bestemt tolking som læraren har med seg frå før, og har som einaste mål å vise fram til elevane. Å stille spørsmål handlar meir om ein strategi for å halde samtalen i gang. Læraren gjev ikkje inntrykk av å vere opphengt i det å kome fram til ei endeleg tolking, men heller at elevane skal uttrykke seg om kva dei finn i teksten. Hadde læraren vore ute etter å forklare "sanninga" om teksten, ville ho i større grad stilt leiande spørsmål enn det ho gjer. Ho lyttar til elevane og tek svara dei kjem med på alvor, men det taper seg når det er gjennomgåande for heile samtalen at det er læraren som stiller spørsmåla. Som lærar kan ein gå fram som eit godt eksempel og vise korleis spørsmål kan vere eit godt verkty for å drive ein samtale vidare, for å forstå kva andre tenkjer og for å kome lengre inn i teksten – saman med andre. Det ser ikkje ut til at det blir fanga opp av elevane – enno, og at det gjerne blir for mykje av det gode. Læraren kunne stilt spørsmål, men ikkje så mange, så ofte og så omfattande.

4.2.3 Få spørsmål frå elevane

Samstundes som ein seier at læraren er den dominerande spørsmålstillaren, bør det understrekast at elevane òg har moglegheita for å stille spørsmål. Gjennom intervju kom det fram at over halvparten av elevane ikkje stiller spørsmål i klassen, for då føler dei seg "teite", "uintelligente" eller "nerdete". Dersom dei ikkje fekk med seg kva dei skulle gjere, spurde dei sidemannen framfor å spørje læraren i plenum. Forstår dei ikkje kva som blir sagt, ventar dei heller for å sjå om dei forstår det ut frå konteksten, enn å løyse problemet endefram med eit

spørsmål. Dersom elevane ikkje vil stille spørsmål, er det vanskeleg, om ikkje uråd, å skape ein litterær samtale. I løpet av dobbeltimen blei det berre stilt eitt direkte spørsmål frå elev til lærar i den litterære samtalen. Det blir jamvel brukt retoriske spørsmål, jamfør:

Nadia: Eg tenke at ongene e heilt uskyldige, så kaffår ska dei ha lyst å drepa ein onge?

Lærar: Ja, mhm, der e någe med det. Det uskyldiga oppi det. *(Læraren nikkar)*

Det blir òg stilt eitt spørsmål frå elev til elev, eit spørsmål med smak av sarkasme:

Nadia: Du vett at det ikkje akkurat blir ein koselige tekst eller som du ler av å lesa liksom

Lærar: Det sette ein standard liksom, ka, okei, det ser ikkje ut for at detta blir lystige lesing, men har me lyst å lesa vidare då, likavel? Me har jo nettopp sagt at tittelen ska gi oss lyst å lesa vidare?

Svein: Ein får liksom lyst å vita kaffår någon havne i ein sånn situasjon

Victor: Har du lyst å lesa om psykiske problemer, hæ?

Dersom læraren hadde lagt merke til det, og ønskte å få elevane til å starte eit utgangspunkt for diskusjonen, har ein her ein ypparleg moglegheit. ”Har du lyst å lesa om psykiske problemer da, hæ?” er Victor sitt første og siste innspel i samtalen om teksten. Læraren kunne i dette tilfellet teke Victor sitt spørsmål på alvor, og late Svein svare, ettersom Svein er fagleg sterk og har stor interesse for litteratur. I staden for gjev ikkje læraren Victor merksemd for innspelet, ifølgje ho fordi ”det er ein lei tendens at han vil andre vegar med bidraget enn det som er teneleg for undervisinga”. Ho svarar indirekte på spørsmålet til Victor med ei generell oppsummering av det dei nettopp har snakka om:

Lærar: Det e kanskje ikkje alltid det må ver humor for at me ska lesa det, sant, e jo andre ting som kan berøra oss. Tommy?

Det kan oppfattast som om læraren ikkje valde å respondere på replikken til Victor, men ho lét fleire gonger vere å respondere på innspela elevane kjem med. I sitatet ovanfor gjev læraren ordet til Tommy, og han kjem i likskap med Victor, berre med dette eine innspelet. Det kunne læraren ha venta, med tanke på at Tommy er særst varsam med å delta i det munnlege fellesskapen til vanleg. Det tyder ikkje at han er svak, for han kjem med ein fagleg observasjon.

1) **Tommy:** Du vett jo på ein måte ka som komme te å skje, du lese det jo bare for å finna ut *kossen* det skjer.

2) **Lærar:** Ja, Jenny?

- 3) **Jenny:** Det e jo kje alle som like sånne koselige og romantiske bøker, men heller skumle ting.
- 4) **Lærar:** Ja, ikkje sant, og så kan det jo ver sånn at det som komme fra virkeligheten e någe som fenge oss, at det e *sant*.
- 5) **Andrea:** Det e jo som med nyheter, du lese jo heller ein nyhet der det står at noen har blitt drept, enn der der e sånne barnehageting, for eksempel. Det e jo kanskje litt marr interessant. Ofta kan det ver det mest grusomma som gjør mest inntrykk på deg.
- 6) **Lærar:** Seie det någe om oss mennesker det? E me litt hungrige på detta? Kaffår vil me hørre om dessa tingå?
- 7) **Nadia:** Me vil jo veta kossen verden e, me kan ikkje bare lesa tekstar som e fantasi.
- 8) **Lærar:** Me vil ta del i verkligheten, og det betyr kanskje någe for det me gjør vidare og, for eksempel det me snakke om når me hadde om andre verdenskrig; kaffår ska me hørre om alt detta grusomma? Kanskje det har ein forebyggande effekt, sant? Jenny?

Tommy viser her at teksten gjev lesaren ei form for begjær etter meining, eller etter å vite kva som skjer i slutten.⁴⁰ Me ser at Tommy sin replikk 1), som er eit godt poeng, ikkje blir kommentert eller bygd vidare på, men læraren går vidare til Jenny - ein av dei mest aktive elevane. På dette tidspunktet er det mange elevar med handa i veret, så temaet dei er inne i no er tydelegvis interessant. Med sju ventande innspel er det forståeleg at læraren tenkjer økonomisk, og vil kome raskt frå den eine eleven til den andre, slik at alle blir høyrte. Likevel er det sentrale poeng som ikkje får støttande argument, og heller ikkje blir gjenteke av læraren. Læraren gjentek ofte det som blir sagt, då gjerne med ei utbrodering av argumentet, jamfør replikk 8). Det hurtige tempoet i samtalen ser ut til å hindre læraren frå å gjenta alt.

I klassesamtalen eit par dagar etterpå, der dei snakkar om filmen, treng ikkje læraren stille like mange spørsmål. Elevane tek sjølv initiativ til å fortelje, utan å vere for avhengige av spørsmål frå læraren. Kan det vere på grunn av at dei no veit meir om korleis ein utfører ein samtale som dette? Eller fordi dei er mykje meir vande til å sjå film, og difor har meir å kome med? Ut frå elevintervjua kom det fram at ein del av dei las bøker, om ikkje som ein fast aktivitet, så gjerne i periodar. Jentene såg ikkje like mykje film som gutane, og men såg heller tv-seriar. I denne norsktimen er ikkje Andrea til stades. Det skjer ei endring i den munnlege aktiviteten. No er dei fleire som går frå å ha ytra eit fåtal innspel i førre litterære samtale, til no å ha 16-18 innspel. Det treng ikkje berre å ha noko å gjere med at den mest dominerande eleven er fråverande, men òg at det er ein film som er grunnlaget for samtalen, i staden for tekst. Åsmund Hennig ser fordelar i at det "uomtvistelig ligger det en umiddelbar appell i de visuelle mediene. De aller fleste barn og unge opplever dem som lettere tilgjengelige enn det aller meste av skriftlig tekst" (Hennig 2010:150). Visuelle media er det

⁴⁰ Peter Brooks (1985) *Reading for the plot. design and intention in narrative*.

dei unge er ein del av i den personlege verda si, og difor er det raskt å oppfatte desse som meir tilgjengelege enn anna skriftleg tekst. Det er likevel ikkje til å kome utanom at det har *noko* å seie at Andrea ikkje er til stades.

4.3 ”Og så plutselig så går stemningen rett på bånd!”: Direkte fagleg

Elise Seip Tønnessen viser til Vibeke Hetmar⁴¹ som er oppteken av at lesingane til elevane, både i og utanfor klasserommet, er forankra i allmennkulturelle konvensjonar som læraren lyt ta på alvor (Tønnessen 2007:148). Den lesinga stiller seg annleis enn læraren si lesing som tradisjonelt i større grad er spesialisert og ber med seg leseerfaringar frå litteraturfaget. Åsmund Hennig (2010) ser på dei ulike formene for kompetanse som ein finn i det litterære klasserommet og gjer eit forsøk på å skissere kva litterær faglegheit inneber. Kompetanse har me i kapittel 1 sett at dreier seg om å ha kunnskap, ferdigheiter, evner, haldning og interesse med meir. Hennig summerer opp kompetanse som noko ein veit og kan, eller noko ein ønskjer å vite og kunne (2010:82). Litterær kompetanse er difor kunnskap og ferdigheit om litteratur, og sjølv om evne, interesse, haldningar og verdiar blir sett på som relevante eigenskapar i samband med litteratur, vil kunnskap og ferdigheit vere dei to viktigaste storleikane i undervisningssamanhengar.

I eit forsøk på å avgrense omgrepet formulerer Hennig det som at ”litterær kompetanse inkluderer kunnskap om tekst, kontekst og lesing, samt ferdighet i å lese litterære tekster” (2010:82-83). Desse omgrepa inneheld igjen ei lang liste med forklaringar, så litterær kompetanse er eit komplekst omgrep. Uansett kan ein slå fast at den litterære kompetansen ikkje er lik hjå lærar og elev, noko som fører til ulike lesingar. ”Eleven møter teksten med sitt liv, sine problemstillinger og perspektiver, og med sin teksterfaring fra bøker og andre medier. Både livs- og teksterfaring kan være annerledes enn hos den voksne læreren” (Tønnessen 2007:132). Læraren vil lese med ein distanse til teksten, sjå fleire perspektiv og sjå han i andre samanhengar enn det eleven vil gjere. I tillegg er lærarane utrusta med eit breitt apparat av faglege uttrykk til å bruke på teksten i analysen. Dei har òg ei rikare leseerfaring enn elevane. Åsmund Hennig ser på elevane og lærarane sin kompetanse som ulike former for kompetanse, og difor lyt ein ”differensiere mellom kompetanse som er basert på skoloring og livserfaring, og kompetanse som er basert på evner og teksterfaring” (Hennig 2010:85). Samstundes er det interessant å sjå kompetansen eitt steg lenger framme, i korleis

⁴¹ Vibeke Hetmar er professor ved “Danmarks pedagogiske universitetet”; Universitetet i Århus.

elevane uttrykkjer kompetansen. Som lærar vil det vere utfordrande å oppfatte elevane sin respons, når størsteparten (om ikkje alt) blir verande i hovudet til eleven. Korleis skal ein då få ei aning om kor stor litterær faglegheit elevane faktisk har?

Hennig ønskjer ikkje at det skal vere som det tradisjonelt har vore – ein *ideallesar*.⁴² Han fryktar elevane då vil kome til kort med lesingane sine, og ”de blir vedvarende stående i en underlegenhetssituasjon, strevende og stridende henimot et fjernt og egentlig uoppnåelig mål” (2010:87). Ein kan då frykte at leseopplevinga ikkje gjev meirsmak, og at dei ikkje ønskjer å vidareformidle opplevinga. Å kunne *kommunisere* lesinga vidare til ein fellesskap er det som kjenneteiknar litterær faglegheit, så det er viktig ikkje å hemme denne utviklinga av faglegheit ved å ha ein ideallesar. Faglegheita ligg i korleis elevane gjev uttrykk for lesinga, korleis dei går i dialog med andre lesarar og meiningane dei har, og dei skal kunne bruke lesing til å forstå både teksten og seg sjølv (Hennig 2010:88). Det er gjennom denne prosessen at ein utviklar seg som lesar. Elise Seip Tønnessen påpeikar at undervisinga må fungere på ein slik måte at elevane slepp til og opplever at dei blir respektert, med erfaringane sine og den faglegheita dei har (2007:133). Samspelet mellom læraren, eleven og det faglege er viktig i arbeidet med litteratur. I klasseromsamtalen blir elevane i stor grad respektert for innspelane sine, og møter sjeldan kritikk frå læraren. Ho har heller ei positiv tilnærming for å fylle ut elevane sine observasjonar med faglege formuleringar. Til dømes i samanlikninga av film og tekst, der Kurt seier: ”Det va liksom bare ein fortellar på filmen, folkå snakke kje sjøl”. Observasjonen til Kurt er god, og læraren omformulerer svaret hans med eit faglege omgrep: ”Nei, det va ikkje *replikkar*, bare ein fortellar, sant (...)”. Kurt nikka, og forstod kva ho ville med det. Slik ser ein eit utdrag frå samspel mellom læraren, eleven og det faglege i litteraturarbeidet. Ideelt sett ville samspelet gått mellom fleire elevar enn berre Kurt, difor vil eg i følgjande avsnitt vise korleis det kan fungere med fleire deltakarar.

4.3.1 ”Eg fann, eg fann!”

Etter tiande trinn skal elevane i arbeid med skriftlege tekstar kunne ”gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster” (LK06). Åsmund Hennig meiner at den beste måten å integrere desse verkemidla i elevane sitt arbeid er å gå vegen inn baktøra. Han meiner med det at denne

⁴² For meir informasjon, sjå Umberto Eco sine teoriar om modellesarar i *The role of the reader : Explorations in the semiotics of the text*.

delen av den litterære kompetansen er elevane mest mottakelege for når dei arbeider utøvande med tekstar (Hennig 2010:115).

Gjennom aktivt arbeid med tekster, ikke minst samtaler i større og mindre grupper, kan elevene lære seg å bruke begrepene som utgjør det faktiske håndverket. [...] I enhver lærings situasjon vil det oppstå øyeblikk der elevers kommentarer og spørsmål gjør dem åpne for innspill om både innhold, teori og begreper (ibid).

I klasesamtalen er det ikkje mange tilfelle der læraren (eller elevane) trekkjer inn teoretiske omgrep. Likevel er det ikkje fritt for fagleg innhald og språklege observasjonar. Blant anna viser det seg at fleire av elevane har lagt merke til bruken av kontrast i teksten. Dette kjem fram utan førespurnad frå læraren. Då dei hadde hurtigskrive om kva dei la merke til i teksten, opnar Kurt med følgjande kommentar:

1) **Kurt:** Tittelen seie jo at det e ein triste fortelling, men an bjunne jo bra og lykkelig, og så plutselig så går stemningen rett på bønn, når det står at ”I dag vil et barn bli drept”.

Vidare slengjer medelevane seg med på temaet kring kontrast, og i løpet av eit par minutt har dei på eige initiativ lista opp ei rekkje døme med lite hjelp frå læraren:

2) **Stig:** Eg skreiv at detta e den *lykkelige* morgenen te ein *onde* dag.
(...)

3) **Andrea:** Han gjentar heila tiå i teksten at det *ikkje* e någon *skygge*, og når ulykkå har skjedd, så e det på ein måte *skygge*.

4) **Lærar:** Ka tenke han med skyggen, trur du?

5) **Andrea:** Då e det liksom.. eller, ja, då e det liksom blitt mørkt.

6) **Lærar:** Ja, så blir det sånn som Kurt va inne på, at der e to forskjellige stemningar, og så ser me her då, Andrea, kossen han bruke sånne ord for å få det fram. Sol og skygge e jo sånne motsetningar. Nadia?

7) **Nadia:** Det stod, eller, han skreiv at dei kalte han ein mann som ikkje va *onde*, men allikavel så kalle dei han for mannen som ska *drepa* et barn.

(...)

8) **Zlata:** Fusst så.. Eller, i bjunnelsen så va liksom alle *glade*, og itte det hadde skjedd, så va alle *triste*, når dei kjørte him og sånn, så såg dei ingen glade fjes.

(...)

9) **Andrea:** Eg tenkte på han mannen på bensinstasjonen som ønske dei ein *fine* dag, og du merke den bitre stemningen, for *du* vett ka som ska skje! Åsså det understreke at te normalt hadde det vore bare ei frasa, og det forsterke bare den følelsen du har!

I replikk 6) ser ein at læraren gjer eit forsøk på å leie dei inn baktøra ved å smette inn replikken ”Sol og skygge e jo sånne motsetningar”. Nettopp slike situasjonar er det altså Hennig meiner at læraren bør utnytte, for å vise kva verkemiddel mange av dei no har funne, særleg når elevane sjølv bringer det på banen. Læraren kunne kasta ballen vidare ved å gje dei ei utfordring som tek det eitt steg lengre, til dømes ved å få dei til å undersøke kva desse

verkemidla gjer med teksten. Nadia deler ein observasjon om at det i teksten står at mannen ikkje er vond, samstundes som han blir omtala som mannen som skal drepe barnet. Observasjonen kunne vore eit springbrett for ein diskusjon om dette er ein motsetnad eller ikkje. Må mannen vere vond for å drepe eit barn? Det som skjer her blir meir ei oppramsing av ulike døme på motsetnadar som elevane observerte i teksten. Samstundes kjem Andrea med ei god skildring av kva effekt det gjev ho i leseopplevinga hennar, noko som avsluttar emnet. Oppramsinga vitnar om ein nærleik til teksten, medan Andrea sitt bidrag er det einaste med distanse til teksten. Utsegna har ikkje nokon teoretisk tilnærming, så her ville det vore moglegheit for å tydeleggjere det faglege i observasjonane. Spesielt med tanke på at elevane tydeleg har ei interesse for dette fenomenet teksten ber med seg frå byrjing til slutt. Ved å då til dømes reflektere kring motsetnaden å drepe eit barn og å vere vond, vil verkemiddelet motsetnad nå eit høgare nivå i drøftinga, framfor å berre liste opp ulike motsetnadar. Kompetansen til læraren er avgjerande for at elevane skal kunne tileigne seg eit litterært språk. Utan ”det rette språket” er det vanskeleg å gjennomføre ein litterær samtale og det blir verre for elevane å utvikle seg som deltakarar. Læraren har i dette tilfellet kompetansen, men viser det ikkje i stor nok grad til at elevane kan ha nytte av det. Det er uheldig, ettersom det er utfordrande å utvikle elevane sin tekstkunnskap, lesekompetanse og evne til å drøfte litteratur, noko som er målet for litteraturundervisinga (Hennig 2010:118).

Eg synest det er problematisk å sortere ut kva som er fagleg og ikkje, ettersom det er varierende kva ein legg i kravet om kva ein litterær samtale skal handle om. Laila Aase (2005) omtalar den litterære samtalen som ein *utforskande* samtale. Slik å forstå ser målet ut til å vere at elevane får ei utvida forståing av teksten. Det kan tolkast som at det opner for personlege opplevingar av teksten. Ønskjer ein berre direkte faglege innspel, vil ein truleg få ein sær opphukka samtale. Særskild krevjande vil eg tru det er i grunnskulen, der elevane ikkje har nok kunnskap om fagomgrep og tekstkompetanse. Læraren hadde her som mål at elevane skulle *snakke* om teksten, få ein samtale *ut frå teksten*, og dette med flest mogleg elevar aktive. Det å kunne oppleve ein tekst er ein kompetanse i seg sjølv (Rosenblatt 2005). Som me såg i dømet er ikkje læraren spesielt oppteken av det faglege, men framhevar poeng der elevane viser til faglege omgrep ved å minne dei om fagordet ein brukar for desse verkemidla; kontrast. Ho ser seg ikkje nøgd med at dei skal vite kva dei ulike typane heiter, men forsøker òg å gjere dei medvitne om kva effekt verkemidla har for teksten, som spørsmålet: ”Ka tenke han med skyggen, trur du?” Hennig meiner at ein ikkje må ha forventingar om at elevane brukar avanserte formuleringar når dei skal skildre dei litterære erfaringane dei har hatt (2010:85). Ein får tru at dersom ein vektlegg eit avansert språk i

samtalane, og elevane får trene seg i å snakke på den måten, vil det vere mogleg. Elise Seip Tønnessen såg i sine undersøkingar at elevane fann litterære verkemiddel, men at det ikkje var noko systematikk i det, dei skifta fokus raskt, og samla ikkje observasjonane i ei samanhengande framstilling (2007:133). Same tendensen ser ein her; opphakka formuleringar, og ingen oppsummerande trådar frå korkje elevar eller lærar.

4.4 Sosial dynamikk

Eg har alltid någe å sei, men eg syns denna teksten gjorde det vanskelig å ha annerledes meiningar. Meine du någe aent e du heilt saiko, da! (Elev i intervju)

Allereie før dei har lese novella, har Andrea kome med ti innspel på dei ti minutta dei bruker på å introdusere timen og ha ein kjapp diskusjon kring tittelen novella ber. Andrea og Jenny sine mange innspel fungerer nærast som bærebjelkar for samtalen. Dei introduserer nye perspektiv og tema, og går fram som gode rollemodellar når det gjeld argumentasjon. Måten dei deltek i samtalen på viser at dei er på veg til å meistre sjangeren litterær samtale. Elevar som Jenny og Andrea er sterke ressursar i undervisinga, men det er ikkje problemfritt om ein ser aktiviteten i lys av dei andre elevane i klassen. Sjølv om Jenny har nesten dobbelt så mange innspel som dei andre deltakarane, har Andrea igjen over dobbelt så mange som Jenny. Dette viser kor mykje éin elev kan dominere, utan at læraren prøver å jamne det ut. Andrea er ein tydeleg initiativtakar, noko som er viktig for å ha ein litterær samtale. Ho har mange meiningar, og gjer til tider svært gode observasjonar. Likevel er ikkje alle innspel banebrytande, og nokre av innspela er repetisjon av tidlegare nemnde tema. Dette viser at det ikkje er kvantiteten av innspel som er avgjerande, men kva dei fører med seg, og at det er rom for utfordring når det gjeld både dei aktive og passive elevane i ein litterær samtale.

I klassesamtalen finn ein veldig interessante og illustrerande døme på korleis ein kan utfordre kvarandre i litterære samtalar. Først skal me sjå korleis kvantitet går ut over kvalitet. Andrea har kontinuerleg handa oppe for å kome med tankar og meiningar. Komande døme viser at ikkje alt som kjem er like gjennomtenkt. Temaet som blir diskutert her, er kvifor ein ønskjer å lese denne teksten som med tittelen varslar daud og elende. Kva er det med oss menneske som gjer at me ønskjer å lese om fæle ting? Det er Andrea sin replikk som skil seg ut i denne replikkvekslinga, som eigentleg er ein god dialog.

Nadia: Me vil jo veta kossen verden e, me kan ikkje bare lesa tekstar som e fantasi.⁴³

⁴³ Ut frå Nadia sitt innspel kan ein diskutere om dette handlar om tilhøvet mellom fantastisk versus realisme. Hary Potter versus *Att döda ett barn* og liknande tekstar.

Lærer: Me vil ta del i verkligheten, og det betyr kanskje någe for det me gjør vidare og, for eksempel det me snakke om når me hadde om andre verdenskrig; kaffår ska me hørre om alt detta grusomma? Kanskje det har ein forebyggande effekt, sant? Jenny?

Jenny: Hadde me bare vore gode, så hadde me jo trudd at verden bare va gode.

Lærer: Sånn at viss me nå hadde trudd at alt va godt, så hadde det vore ein vrangforestilling? Andrea?

Andrea: Viss du tror det så tror du det e okei øvealt, det får jo kje någon galne konsekvenser for alt e jo bra.
(Pause)

Andrea kjem her med eit utspel som ikkje har særleg substans. Korleis følgjer ein opp replikkar som dette? Sidan Andrea er ein så aktiv bidragsytar i samtalen, ser det ut til at korkje læraren eller medelevene høyrer etter kva ho seier. Vanen om at ho skal seie noko har gjort at ein mistar fokuset på kva som eigentleg blir sagt. Eventuelt kan det hende at alle måtte gruble over setninga for å finne innhald - og gav opp. Ein kunstpause er det som ventar av respons før læraren går vidare. Dømet viser ei moglegheit for læraren og medelevene til å gje ”dei flinke elevane” ei utfordring. Blir ytringa di utfordra, vil du gjerne tenke meir over kva du seier før du seier det. Samstundes er det munnlege språket i den munnlege dialogen prega av eit kjapt tempo, opphakka språk og spontanitet. Difor er det problematisk å kritisere einskilde utsegn som dette. Likevel er dette ein samtale som gjennom heile utføringa baserer seg på turtaking, og det er over tjue menneske som i utgangspunktet skal vere deltakarar. Med det mistar ein litt av det veldig spontane, og det blir ikkje i like stor grad greitt å sjå mellom fingrane når kvaliteten på innspela forsvinn. Det var heller ikkje tilfelle at Andrea sin replikk var retta til noko dei diskuterte før dette, så han høyrer ikkje til ein annan kontekst, noko som kan skje i litterære samtalar i klasserommet dersom elevar blir sitjande lenge med handa i vêret utan å få svare. Læraren ønskjer ikkje at eleven skal la vere å seie noko, og set difor pris på alle innspela. Samstundes skal ein i desse utforskande samtalan utvikle seg sjølv i samsvar med kompetansemåla, og i sær når det er snakk om ein så fagleg og sosialt sterk elev som Andrea, ville det vore trygt å kome med eit kontraspørsmål.

Seinare i samtalen kjem ein liknande situasjon, og nok ein gong er det Andrea som er deltakande. I motsetnad til førre døme, kjem utfordringane på rad og rekkje denne gongen. Overraskande nok er det medelevar som utfordrar ho.

Andrea: Eg syns han burde tatt erstatning te familien og eg. Eller, han burde jo sotte i fengsel og. For viss han ikkje har drokke, då har han *vertfall* ansvar! Då e det jo... Ja, eg syns han burde sotte i fengsel og betalt erstatning.

Jenny: Men ka ska du erstatta et menneske med da, liksom?

Andrea: Nei.. Vett ikkje eg..men..

Halvor: I forhold te ansvar viss han va fulle?

(Læraren bryt inn, i staden for å la samtalen gå mellom elevane.)

Lærar: Det blir jo brukt ein del sånne pengeerstatningar i sånne saker, sjølv om det blir sånn så du seie, Jenny; Ka kan erstatta et liv?

Andrea: Det e jo ikkje så møje da, men..

Lærar: Nadia, du hadde håndå oppe?

Diskusjonen handlar no om ei historie læraren har fortalt, om ein ungdom som kørde av vegen og drap kameraten som satt på. I ein etisk debatt om kva som bør skje med sjåføren av bilen, kjem Andrea med ein påstand om at han burde betale erstatning til familien som sit igjen etter å ha mista sonen sin. Jenny reagerer på kravet om ein økonomisk erstatning, og stiller spørsmålet direkte til Andrea; kva kan vel erstatte eit liv? Jenny viser her at ho er snartenkt, uredd og engasjert. Saman med Andrea er Jenny av dei mest aktive, men ikkje utprega dyktig fagleg sett, eller sosialt trygg. Difor er det overraskande at kontrameldinga til Andrea kjem frå nettopp Jenny. Ein kan ein lure på om Jenny fekk ein spontan reaksjon og blei riven med i diskusjonen. Ser ein på Andrea sitt svar, verkar det som om ho blei litt paff. Halvor har òg reagert på noko Andrea sa, og ho får enda eit spørsmål å svare på. Har ikkje sjåføren ansvar for handlinga dersom han var full? Replikkvekslinga utviklar seg til noko særspanande; dialogen tenderer mot det ein litterær samtale lyt innehalde. Elevane snakkar direkte til kvarandre, dei har fått ein reaksjon av eit utspel, og byggjer opp til diskusjon. Eit unikt potensiale ligg no til grunn. Andrea rekk knapt å tenkje seg om, før læraren brått har teke kontrollen tilbake. Andrea får lagt til at ”Det e jo ikkje så møje da, men...” til spørsmålet om kva kan erstatte eit liv. Like etter er ein tilbake til turtakingssystemet ein var i frå før. Her såg me korleis elevane spontant responderer på Andrea sitt innspel, truleg fordi dei syntest det var lite gjennomtenkt, uklårt eller provoserande. Me er her vitne til eit glimt av naturleg dialog mellom elevar. Dette er det ein må ha som mål for den litterære samtalen, og difor står læraren overfor ei utfordring i å tilretteleggje for at slikt kan skje oftare.

Dei kvardagslege dialogane me vanlegvis er ein del av, inneheld for det meste bidrag retta mot det personlege. Kva skjer med det personlege når dialogen er ein utforskande fagsamtale?

4.5 Det personlege

The reader reorganizes past experience to attain a new understanding (Rosenblatt 1995:25).

I klassesamtalen fungerer læraren som modell for korleis ein skal snakke om litteratur. Læraren bruker fleire gonger historier eller hendingar frå sitt eige liv for å illustrere poeng i teksten, og gjev samtalen eit personleg preg. Ho ønskjer at elevane skal gjere det same, ettersom ”det vise at du har skjønt kossen någe fungere, når du kan setta det i andre kontekstar for å gi ei aen forklaring”(Lærar). I følgjande dømme ønskjer ho å eksemplifisere korleis det er vanskeleg å seie at nokon reagerer ”feil.” Det spring ut frå fleire innspel frå elevane kor dei meiner at foreldra i filmen ikkje reagerer som dei ”burde”:

Lærar: Eg har ein triåring hima, og han tar eg jo ofta som eksempel. Men, viss han har gjort någe gale, og eg smelle te, så står an av og te ”he he he he he he he he”, står og ler! (*Elevar ler*) Så tenke eg då, ”herlighet, han e jo heilt galen denna ungen som står og ler av meg! Han forstår jo ingenting!” Men kaffår ler han, trur dåkke?

Også i det direkte faglege eksemplifiserer læraren med personlege historier, der ho ser seg sjølv som ein mottakar som responderer godt på retorikken i ein reklamefilm:

Lærar: Og det e jo ei suksessoppskrift, sant? Når me snakke om reklame og, santvett, det derane å få folk te å kjenna seg igjen, huska dåkke me snakke om det? Å få folk te å klara å sjå at det kunne skjedd i sitt eget liv. Det e ikkje uten grunn at min absolutte favorittreklame e den Bohus-reklamen kor mannen blir forvandla om te et esel! Haha! Det e jo den løgnaste eg vett, fordi eg kjenne meg igjen i den.
(*Lærar og elevar ler*)

Lærar: Eg syns det e knalløye fordi eg kjenne meg igjen, og det e gull for marknadsførarar! Og det e og gull for forfatterar, sant? Å klara å skapa någe som kan berøra andre, at me kan tenka ”Oi! Sånn føle eg det og! Akkurat sånn kjenne eg det!”

Nadia: Du har sikkert nevnt den reklamen ti gonger nå.
(*Lærar og elevar ler*)

Kommentaren Nadia kjem med på slutten gjev oss ein indikator på at det er eit gjennomgåande trekk i læraren sitt virke å bruke seg sjølv som dømme. Læraren nyttar dei personlege historiene som eit pedagogisk verkty for å belyse dei litterære verkemidla som ligg i teksten, og tekstforfattaren sine tankar om gjenkjenning i handlinga eller personane. Læraren blandar fagleg kunnskap og personleg erfaring. Er det noko nytte i å trekkje inn personlege erfaringar i ein fagleg kontekst? Mads Th. Haugsted oppfattar det at elevar snakkar om personlege erfaringar som eit forsøk på å unngå fag (2000:265). Likevel meiner han det kan vere ein ressurs viss det skjer medan eleven er i ein tidleg del av utviklinga. Då kan det vere nyttig å kople livet og kvardagen til elevane med det dei arbeider med (2000:280). Thomas Ziehe meiner det motsette, og seier at tendensen til at skulen tek omsyn til elevane sine kjensler, humør for dagen og kva identitetsbehov dei har ikkje er ungdommane si skuld, og heller ”knappt deres ønske”; dei unge er ambivalente (Larsen 2005:93). Han fryktar at med den markerte subjektiveringa i skulen vil det skje ei overoppvarming av subjektet. Likevel må ein

ikkje ta fullstendig avstand frå det personlege, for ”personlighet er de kompetansene som gjør et menneske i stand til å delta i forståelsesorienterte prosesser, og dermed sikre sin egen identitet” (Larsen 2005:94). Vidare omtalar Leif Johan Larsen personlegdommen som noko som sikrar sosialiseringa og ”bidrar med jeg-styrke” – evna til å halde balansen mellom ein personleg og ein sosial identitet (ibid).

Louise Rosenblatt meiner at samtalar om litteratur *skal* innehalde ei open atmosfære der elevane fritt kan seie kva dei spontant tenkjer. Då må ein rekne med ein del reaksjonar som byggjer på eigne erfaringar; personlege historier. Ho ser eit hardt press i alle fag i skulen, og meiner at litteraturen gjev elevane eit utløp for kjensler. Å la seg sjølv reagere spontant på litteraturen vil føre til modning, og difor lyt ein som lærar leggje til rette for at det skal kunne skje (Rosenblatt 1995:71). Ho meiner at litteraturen er spesiell i seg sjølv som ein del av skulen, ettersom heile personlegdommen blir involvert i den litterære opplevinga (1995:174). Skal litteraturen ha innverknad på personlegdommen til eleven, må eleven få høve til å kome med innlegg som er personleg baserte (Rosenblatt 1995:176). I klasserommet er det berre éin elev som deler ei historie frå privatlivet. Ho fortel det like etter at læraren har fortalt om sonen som ler og ler når han har gjort noko gale. Nina kjenner seg att i det, og supplerer med si eiga historie som er eit like godt døme på det temaet handlar om:

Nina: Eg huske når eg og pappa sko laga ein lavvo, og så satt han med ein sånn tjukke treplanke, og eg satt nerforbi. Og så mussta han an, dunk, rett i håve på meg! Og så besvimte eg. Og då begynte han og le! (*Elevar ler*) Han bare lo og lo, og drog meg oppøve bakken!

Lærar: Og det e jo kje fordi han e onde, sant!

Nina: Nei! Men nå vett me kossen *han* reagere jaffal!
(*Elevar ler*)

Lærar: Det e vel kanskje litt sånn ”Uææ, kossen ska eg fortella detta te konå mi?!”
(*Elevar ler*)

Nadia: Stakkars deg, for ein oppvekst, Nina!
(*Elevar ler*)

Historia er ikkje i og for seg ekstremt personleg og hjarteskjerande, men sidan ho er den einaste personlege elevhistoria som finn stad, er ho verdt å trekkje fram. Thomas Ziehe meiner å sjå ei utvikling hjå ungdommen dei siste tiåra; dei er vande med å fortelje om seg sjølv, kvardagen sin og korleis dei har det i uformelle situasjonar. Skulen har no blitt så ”familiær”, meiner Ziehe, at ungdommane òg der gladleg fortel om sitt eige liv. Dei fortel på ”en subjektiv-oplevelsesrelateret måte, som tidligere generationer mindre var i stand til. De unge er ikke så bange for at tematisere næsten alle områder af deres tilværelse – stadig forudsat, at det sker i en informel-fortrolig kontekst” (Ziehe 2004:148). Det at Nina si historie

er den einaste subjektive opplevinga som kjem fram i klasseromsamtalen, er interessant. For det første kan det tyde på at ho er trygg i dei rammene klasserommet har. For det andre kan det vere at elevane oppfattar situasjonskonteksten for den litterære samtalen i for stor grad formell til at dei utleverer historier frå deira personlege verd. Spørsmålet blir då; kvifor kjem læraren med personlege historier? Ser ho på samtalen som uformell nok?

4.6 Kapittelkonklusjon

I den litterære samtalen i klasserommet fekk eg stadfesta nokre av hypotesane mine. For det første når det gjaldt læraren sin posisjon i samtalen. Det er tydeleg kor avgjerande rolle læraren spelar. Med alle spørsmåla ho stiller, posisjonerer ho seg på ein bestemt måte i forhold til elevane. Spørsmåla har ein viss autentisitet med omsyn til at dei er opne, og i eit pedagogisk lys er tanken god. Diverre utviklar det seg til at elevane forventar eit spørsmål for at dei skal ytre seg. Dei tek ikkje utgangspunkt i si eiga lesing, men gjer det Nystrand åtvarar mot; å svare det dei trur læraren vil høyre. Læraren gjev ikkje inntrykk av å ha ein uuttalt fasit. Ho jaktar ikkje berre på det faglege, men er ute etter kva oppleving teksten gav elevane. For det andre er den sosiale dynamikken i klasserommet ujamn, med to elevar som er særskild aktive blant mange relativt tause elevar. Læraren gav tidleg uttrykk for utfordringa i å få elevane trygge nok til at dei kjem på banen, og førebudde elevane med tenkeskriving.

I den litterære samtalen sakna eg aller mest direkte kontakt mellom elevane. Det var likevel ein situasjon der elevar utfordra kvarandre, men diverre blei den lagt daud. Situasjonar som nettopp denne var det eg sakna, og dei er verdifulle i samband med Laila Aase si skildring om kva tid danninga kan skje i klasserommet. Ho meiner det blant anna krev at eleven får kome til orde, får møte motførestillingar og nye perspektiv (Aase 2005a:39). Det er nettopp det som skjer i passasjen der Andrea vert utfordra. Ved å leggje samtalen til ein blogg hadde eg håp om at det skulle endre seg; at elevane *snakka saman om tekstane*.

Kan klasseromsamtalen me no har fått eit innblikk i kunne kallast ein klassesamtale, når det eigentleg er svært få aktive deltakarar? Målet for blogginga er difor å få *alle* elevane med, som eit lag, i arbeidet om å utforske teksten i ein tolkingsfellesskap. Spørsmålet er uunngåeleg: Kan det verkeleg vere så enkelt? Er det nok å flytte den litterære samtalen til lause lufta, til det virtuelle rommet? Vil det ta bort alle sosiale utfordringar som me no har sett at er eit hinder? I klasserommet kommenterte ikkje elevane kvarandre sine innspel. Vil det endre seg berre med eit byte i samtalerom? Eller held elevane fram, som i klasserommet, å vere uinteresserte i medelevane sine observasjonar og tolkingar?

5 Å vere på nett

Dialogane på bloggen har mange interessante sider ved seg som ville vore nyttige å analysere for å få eit heilskapleg innsyn i den litterære samtalen som utspeler seg. Eg har difor vald to hovudtendensar som eg meiner skil seg ut som særleg interessante i høve til problemstillinga mi. For det første har ein det sosiale feltet som er framtrudande i samtalen. Her vil eg utforske kva som skjer med dynamikken mellom elevane når læraren ikkje er deltakande i det virtuelle klasserommet. Ut frå dette spring ei anna interessant side som er viktig å belyse; det faglege. Korleis spelar det personlege inn i det faglege? Først skal me sjå på kva rammer som låg til grunn for utføringa av den litterære samtalen på nettet.

5.1 Rammer for blogginga

I forkant av blogginga var læraren i tvil om elevane burde ha fått ein time der dei blei introduserte for nettforumet. Utan dei digitale ferdigheitene kunne ein risikert at det ikkje blei nokon samtale i det heile. Etter å ha forhøyr seg litt med elevane, kor vidt dei følte dei trong eit innføringskurs i blogging, fann læraren ut at det truleg ville gå bra utan. Dessutan fann me ut at det i seg sjølv er interessant å sjå kva elevane kan frå før av. Læraren opna timen med å forklare kva dei skulle gjere, utan å skildre detaljane. Ho forklarte at ein kan skrive innlegg, og at ein kan kommentere innlegga, og at målet for elevane var at dei skulle skrive minst eitt innlegg og kommentere eitt anna innlegg. Tekniske saker blei ikkje nemnt, men ho bad elevane spørje dersom dei ikkje fekk det til. Eit ul raste gjennom rommet, alle elevane lo. ”E du heilt nuuuub eller?”, blei det ropt frå inste hjørne. Kanskje var det like greitt ikkje å ha ein innføringstime i blogging? Elevane hadde fått kvar sitt nummer som dei skulle signere både innlegg og kommentarar med, og alt som mangla signatur ville bli sletta av administrator (meg), uansett kva innhald det var. Dette var eit forsøk på å forhindre useriøse innlegg og negative kommentarar mellom elevane. Me la opp til få retningsliner, for å sjå korleis samtalen ville arte seg i eit relativt fritt forum. Læraren bad elevane ta utgangspunkt i inntrykket dei sat igjen med etter å ha lese *Att döda ett barn*. Kva hadde dei lagt merke til? Kva var annleis, og kva var likt i teksten og filmen? ”Viss dåkke sitte litt fast og ikkje klare å komma på kor dåkke ska begynna, så kan det ver lurt å fokusera på ett element med teksten. For eksempel så skille jo tittelen seg ut her, eller ka?”, foreslår læraren før skrivninga startar. Ein god del av elevane følgjer desse forslaga, noko som kan tyde på at dei er vande til å få retningsliner for arbeidet.

Skulen hadde berre eitt datarom, og difor måtte alle elevane sitje i same rom medan dei skreiv på bloggen. Det er ikkje optimalt for opplegget, då det ikkje samsvarer godt med kravet om anonymitet. Sidan elevane sit ved sida av kvarandre, kan dei sjå kva andre elevar skriv. Læraren frykta det ville bli mykje vandring mellom elevane, og at det ville ta fokuset vekk frå skrivinga. Heldigvis gjekk det betre enn venta, med unntak av eit par episodar der nokon sneik seg bort til ein medelev for å sjå kva han skreiv. Dette er den negative sida ved at elevane skulle vere anonyme, ettersom det truleg blei skapt ei spenning kring det å avsløre kven som var kven. Ein lyt likevel vere positiv og rekne med at dette ikkje ville vore vedvarande dersom prosjektet gjekk over lengre tid, med tanke på at det er grenser for kor spennande det er å avsløre kven som er kven i det lange løp.

5.2 Det sosiale

Når tjueto elevar er sett til å føre ein diskusjon om teksten og filmen *Att döda ett barn*, er det ein stor risiko for at det kunne blitt ei lite fagleg utfalding for elevane. Bloggen kunne blitt ein sosial arena der dei kunne sleppe alle hemningar, og fylle han til randen med LOL⁴⁴ og upassande bilete. Læraren såg det som ei stor utfordring å få i gang ein diskusjon på bloggen. Kom elevane til å svare på medelevane sine innlegg og kommentarar? Eller ville dei vere for opptekne av sin eigen produksjon at dei ikkje hadde rom for dei andre sine meiningar? Kva om elevane ikkje hadde gode nok tekniske ferdigheiter til å kunne bruke forumet til publisering, slik at tankane deira ikkje ein gong nådde fram til Verdsveven? Kva for ein samtale ville utvikle seg utan læraren som kontrollinstans? I følgjande delkapittel vil eg forsøke å ta desse spørsmåla på alvor og vise korleis dialogar utspeler seg på bloggen mellom elevane.

5.2.1 Innlegg og kommentarar: Ein god dialog?

I bloggen er kommentarar dominerande; 213 stykk samanlagt. Det er i desse meiningsutvekslinga hovudsakleg ligg. Kommentarar er eit kommunikasjonsmønster ein finn som ein del av dei fleste nettekstar. Dette gjeld då tekstar som er produsert og lagra av ein sentral instans, og ligg ute som ein gjenstand for respons frå lesarane (Schwebs & Hoem 2010:50). Dei mest utbreidde foruma er artiklar i nettaviser og bloggar. Det er illustrerande at bloggen hadde langt fleire kommentarar enn innlegg. Kva er eigentleg dei spesifikke eigenskapane til

⁴⁴ Laughing Out Loud

kommentarane i bloggen? Kan ein skilje ut nokre hovudtrekk? Eg vil her forsøke å trekkje fram nokre gjennomgåande trekk i klassen sin bloggsamtale.

For det første er det tydeleg at kommentarane spelar ei viktig rolle i meiningsdanning og kontekstualisering av innlegg og andre kommentarar. Kommentarane kan ikkje endre det opphavlege innlegget, men teksten som heilskap blir utvida når ein les andre lesarar sine tilbakemeldingar. Schwebs & Hoem peikar på at ved at alle desse kommentarane kjem i tillegg, må den opphavlege teksten bli forstått i lys av reaksjonane som er blitt skriftleg ytra. Ein kan difor seie at lesarane sitt bidrag gjev form av ei *kollektiv meiningsskapning*. Sjølv om den opphavlege forfattaren sit med kontrollen på eit vis, ettersom han kan fjerne det som ikkje er ønska, vil det oppfattast udemokratisk å sortere ut det som passar forfattaren best, det som utelukkande byggjer opp om forfattaren sin bodskap. Nettopp dette er interessant med innlegg- og kommentarforma, at lesarane har moglegheit for å endre innhaldet i den opphavlege teksten utan å endre sjølve ”moderteksten”, men ved å ”rekontekstualisere” teksten med kommentarane dei kjem med (Hoem & Schwebs 2010:51). Kommentrar som samtaleform er altså ein dynamisk effekt i samtalen, og skaper ein tekst med fleire tekstar i teksten, som stadig kan endre mening etter kvart som nye kommentarar kjem til.

Nokre av blogginnlegga er korte, og fungerer som ein kommentar eller replikk. Responsen er ikkje fattigare av den grunn, det verkar som om elevane synest det er lettare å kommentere korte innlegg enn dei som er av det meir omfattande slaget. Det kan vere fordi dei føler at korte innlegg krev korte kommentarar, og at dei med det kan yte minst mogleg. Fordelen med denne tendensen er at det blir ein del replikkar som står i samband med kvarandre, og det kan likne på chat-samtalar. Eller som ein elev sa: ”Detta e liksom slow-chat!”. Chat er ein del av kvardagen deira gjennom MSN, Facebook, MySpace, Twitter, Nettby og liknande. Sidan chat-sjangeren er relativt indoktrinert i elevane, er det kanskje naturleg at kommentarar er det mest brukte på bloggen? Er då dette noko som kan generaliserast til bruken av blogging som læringsverktøy meir generelt? Her kan ein trekke inn fleire funn frå andre nettsamtalar. Pernille Rattleff (2001) hadde i sitt doktorgradsarbeid ei tese om dette som blei testa ut. Påstanden var som følgjande:

Jo kortere, lettere, mere overskuelig meddelelsen er med specifik og snæver brug af adressat, eksplicit henvisning til tidligere og oplæg til fremtidig kommunikation, jo større er sandsynligheden for, at meddelelsen besvares, det vil sige efterfølges af en ny meddelelse under samme emne (Rattleff 2001:212).

I konklusjonen viser Rattleff til resultat om at det er ein signifikant samanheng mellom desse. Det er altså grunnlag for å sjå at korte innlegg er både eit effektivt og gjennomgåande trekk

ved bloggsamtalar. Spørsmålet blir då ikkje om korte innlegg og kommentarar *fungerer*, men heller om dei bidreg til ein god samtale. Her kan me snu oss til Mikhail Bakhtin, som meiner det ikkje er problematisk med korte replikkar ettersom alle replikkar, kor lausrivne og korte dei enn måtte vere, er fullførte på bestemte måtar, og ”uttrykkjer dermed den talande sin posisjon, som ein i sin tur kan svare på, eller innta ein svarande posisjon i forhold til” (Bakhtin 2005:14). Slik å forstå gjev alle ytringar uansett form og format grunnlag for vidarebyggjande respons. Det er med andre ord potensial i samtalemønsteret med korte innlegg og kommentarar.

Eg trur dette kan gjerast klårare ved å sjå nærare på dømet nedanfor, der ein ser korleis eit innlegg som eigentleg er formulert som ein kommentar får rik respons med både samtykking, spørsmål, tillegg, motkommentarar og ei form for oppsummering. Kommunikasjonen i innlegget ligg nær opp mot det ein finn i ein munnleg samtale med korte replikkar.

1) **GUILTY**

tippe foreldrene fekk skyldfølelse <3⁴⁵

2) :: mhm
det vil jeg tro :P

3) :: KOFFER DET DA!?!
det e jo kje deiras feil da.....!?!?!?

4) :: d jore sikkert sjøføren o

5) :: Seff har dei litt skyldfølelse, det hadde eg o fått da!!

6) :: nai, mn viss de ikje hadde sport ongen om å henta sukker, så hadde jo kje detta skjedd!!!!!!!!!!

7) :: d e jo kje foreldrene sin feil men ofc⁴⁶ komme de te å angra på at di sente ongen te å henta sukker isteden for å henta d sjøl.⁴⁷

Ved å skrive denne korte og enkle setninga ”tippe foreldrene fekk skyldfølelse <3”, har eleven uttrykt sin ”talande posisjon”, som Bakhtin seier. Ytringa er ikkje adressert til nokon spesiell, men fungerer som ein påstand. Ingen spørsmål blir stilt, noko som gjer det sannsynleg å anta at avsendaren ikkje tek det for gitt å få svar. Det manglar ikkje på reaksjonar, så eleven kan ha provosert eller treft noko med påstanden sin. Den første, samtykkande kommentaren er ikkje eintydig i uttrykket; er eleven ironisk? Smileyen som

⁴⁵ <3 førestiller eit hjarta i horisontal positur. Det blir brukt som affektive symbol for å forsterke tekstinnhaldet.

⁴⁶ of course

⁴⁷ Ei slik replikkveksling kunne høgst truleg funne stad i ei diskusjonsgruppe i klasserommet òg, men det positive her er at det er ein felles diskusjon som er open for alle å delta i.

følgjer gjev eit humoristisk preg over replikken. Kommentar nummer to, er derimot ikkje diffus i uttrykket, nærast ropande ”KOFFER DET DA!?! det e jo kje deiras feil da.....!?!?!”, på jakt etter eit argument for påstanden. Eit nytt element blir ført inn i diskusjonen med kommentar nr 4), der ein elev nemner at sjåføren òg kan ha skuldkjensle. Kommentaren kunne i seg sjølv starta ein diskusjon. Same elev som skreiv innlegget får siste kommentar i ordsiftet. Samtalen har utvikla seg frå å vere ein kort replikk til å bli ei underbygging av påstanden gjennom ei veksling av ulike synspunkt som krev ei forklaring frå forfattaren bak påstanden. Eg meiner her å sjå at ”Guilty” eksemplifiserer korleis korte kommentarar kan skape gode dialogar. Forhandlinga fram mot ei felles forståing går mellom ulike former for kommentarar, og alle kommentarane er i seg sjølv uerstattelege deler av teksten. Kvar og ein gjer sin jobb for at dialogen er i utvikling, med stadig udjuping av samtaletema og fokus.

5.2.2 Å spele ei avgjerande rolle

I all sosial samhandling spelar deltakarane ulike roller. Dette kjem tydeleg fram blant dei mange kommentarane, der me kan spore eit mangfald av roller som elevane går inn i i samtalen. Følgjande samtale vil vise korleis ulike kommentarar spelar ei avgjerande rolle for samspelet mellom elevane, i dette tilfellet mellom fem elevar.

1) :: **Filmen**

Filmen var mye dårligere enn teksten. Filmen manglet masse som jeg ville hatt med. Og den fortelleren gjorde alt dårligere, hadde vert bedre om folkene i filmen kom med replikker inni mellom. Og i filmen var det trist stemning fra begynnelse til slutt, mens i teksten sa de det var en lykkelig morgen i begynnelsen. Di gjorde om masse ting fra teksten til filmen. Filmen var bare dårlig.

2) :: Helt enig med deg i at filmen ikke var noe særlig bra!

3) :: Helt enig, stemmen til fortelleren var bare deprimerende. Hadde fortelleren snakket med en "lykkelig" stemme hadde hele filmen blitt bedre. Det var, som du sa, for lite variasjon, den hadde blitt bedre om det var mer kontrast, for et rom virker mørkere om det er et lys i andre enden av det.

En annen ting som irriterte meg litt var et d var så åpent foran porten barnet kom fra med sukkeret, mannen ville lett sett barnet lenge før det kom i nærheten. Da vi leste teksten forestilte jeg meg at det var en hekk bak porten, slik som på den andre siden av veien. Da ville ikke mannen sett barnet, og barnet ville ikke sett mannen. Det hadde gjort filmen mer realistisk.

Helt enig, ikke noe bra film.

4) :: Ja, tragisk fortellar stemme!

5) :: Jeg forestilte meg ikke noen hekk i det hele tatt jeg, men det er jo større risiko for at det skal hende en ulykke når du har en stor hekk rett ut mot veien. Men jeg syntes det var litt uansvarlig av foreldrene å sende en så liten gutt over veien, å i tillegg si at han måtte skynte seg!

6) :: Ja, syns noen andre også at gutten var litt for gammel? Han i filmen altså. Han virket litt

for gammel til å bare løpe rett, en såpass voksen gutt ville sikkert sett seg for, men så ville vel ikke foreldrene sendt en veldig liten gutt ut etter sukker, heller, da.

7) :: Jeg likte ikke hvordan de hadde lagt filmen i forhold til teksten. Filmen gjorde alt trist, men jeg forestilte meg en mer bitter glad stemning gjennom teksten helt til barnet blir påkjørt, og det er først da den triste stemningen kom. Den personen som lagde filmen tenkte nok litt mer annerledes enn de fleste andre gjorde, for jeg syntes ikke den var så bra. Bøker gir deg muligheten til å tenke fritt, og det liker jeg :)

8) :: Fullstendig enig med deg, 1152. Man får tenke mye mer frit når du leser, når du ser film er alt bestemt for deg, på en måte. Du får ikke besteme selv, for eksempel om barnet er en gutt eller ei jente. Den bitre stemningen du snakker om følte jeg også på, den gjør liksom alt mye tristere.

Det er tydeleg at elevane her spelar ulike roller i utviklinga av teksten. Eg vil forsøke å identifisere og kategorisere desse rollene for å skape eit tydelegare bilete av dynamikken i samtalen. Blogginlegg 1) viser ein initiativrik elev som ønskjer å dele observasjonane sine med andre. Innlegget fører med seg noko nytt, og får respons utan at det blei stilt eit direkte spørsmål som forfattaren ønskte svar på. Slik sett er det likskap med innlegget ”Guilty”, men ein ser at dette innlegget er lengre, meir strukturert og i større grad har eit ønske om å dele ein observasjon med dei andre på bloggen.

Den første kommentaren 2) som kjem er ei konfirmering av argumenta ein finn i blogginlegget, eleven seier seg einig utan å argumentere vidare. Eleven er ein *observatør* som fungerer støttande. Sjølv om kommentaren ikkje direkte fører samtalen vidare, har forfattaren av innlegget støtte i ryggen for påstanden han eller ho kom med. Jon Hoem presiserer at observatørrolla, som kan oppfattast som passiv, spelar ei vesentleg rolle i samtalar. Jan Svennevig meiner semja og gjensidigheita lyt markerast i samtalar, det er ikkje ein sjølvfølgje kva ein er samd i og ikkje. Difor er desse små kommentarane frå observatøren gull verd for deltakarane i samtalen. Særs viktig er det i nettkommunikasjon, der samarbeidet må fungere for at undervisingsforma skal lukkast.

I samanlikning med andre kommentarar er 3) ein omfattande kommentar som gjerne kunne vore eit frittstående blogginlegg. Her ser ein korleis elevar som tilretteleggjarar kommenterer innlegget medeleven kom med, før eleven legg til si eiga forståing av det. Måten kommentaren er skriva på er av ein oppsummerande eller konkluderande karakter. Ein observatør kjem med ein samtykkande replikk: ”*Ja, tragisk fortellar stemme*”. Kommentaren går direkte til blogginlegget, utan å vise til kommentaren som har vore i mellomtida. Neste elev har teke saka på alvor, og viser vilje til å byggje ut kunnskapen på eige initiativ. Eleven validerer det som blir sagt, og kjem med utfyllande informasjon eller korrektiv. Kor vidt det var ein hekk eller ikkje blir teke alvorleg, og eleven må vedstå at det hadde vore ein større

fare om det var ein hekk der, sjølv om eleven ikkje hadde tenkt på det i utgangspunktet. Dette tyder at eleven tek inn over seg det medeleven ytrar, går inn i seg sjølv og samanliknar med si eiga tolking, for så å respondere med følgjande resultat. I tillegg føyer han/ho til ei anna opplysning, og heilskapen av kommentaren gjev eit tydeleg omriss av elevtypen *tilretteleggjar*.

Den sjette eleven som kommenterer innlegget fyller rolla som *initiativtakar*. Eleven har observert barnet i filmen dei har sett og manglar truverd når det gjeld alderen hans. Difor blir spørsmålet 6) stilt om guten er for gamal. Med dette er eit nytt tema blitt introdusert, og samtalen kan halde fram. Spørsmålet er ikkje retta mot ein spesiell adressat, men eit generelt spørsmål til alle som les. Spørsmålet får ikkje svar, men diskusjonen held fram ved at elevane drøftar truverdet i filmen. Replikk 7) viser eit inntrykk av at brorparten av elevane ikkje likte filmen, og anar at han som har laga filmen har tenkt annleis enn dei. Spørsmål som det vedrørande guten gjer at dei stiller seg kritiske til filmen, der det har vore ei tolking forut for deira oppleving. Dei meiner at bøker gjev andre moglegheiter – ”*Bøker gir deg muligheten til å tenke fritt, det liker jeg :)*” Forfattaren bak replikk 7) er vanskeleg å plassere i éin kategori. Det er minuset med kategoriar; alle elevtypar ikkje passar inn. Likevel er det mest interessante med kommentaren korleis eleven tek eit steg vekk frå sjølve teksten, og ser diskusjonen utanfrå. Det kan virke som om eleven ser kommentarane i ein heilskap, og konkluderer med at bøker gjev ein unik moglegheit til å tenke fritt. Difor kan ho reknast som ein tilretteleggar, ofte den rolla læraren fyller. Siste kommentar har tydeleg adressat ved at eleven refererer til talet som fungerer som dekknamn. Innhaldet i kommentaren står i dialog med resten av kommentarane, trass i at han er retta mot eitt spesielt innlegg. Noko av grunnen til at det her blei mogleg å føre ein dialog, med fagleg innhald, var truleg at det var eit fleirtal av tilretteleggarar. Utan sabotørar blei det fritt fram for fagleg diskusjon, og elevane leier kvarandre framover i samtalen både med korte og lange kommentarar. Uansett kor forskjellige denne samtalen og ”Guilty”-samtalen står fram, er begge døme på korleis kollektivet skaper tekst saman, og med det formar ei meiningsutveksling. Uansett kva som blir skriva, så er det med på å forme elevane si oppfatning av tekstane; både novella, innlegga og føregåande kommentarar. I dialogane går elevane inn og ut av ulike roller, og gjennom kommentarane nyttar dei seg av potensialet som ligg der, og driv samtalen vidare. Utan initiativtakarane og tilretteleggarane ville det vore vanskeleg å utvikle samtalen. Å føre til nye perspektiv og å stille spørsmål, er avgjerande for å oppretthalde den litterære samtalen.

5.2.3 Spørsmål og krav

På bloggen er det ingen lærar som kan stille spørsmål. Her ligg ansvaret hjå elevane, og sidan det var få spørsmål mellom elevane i klasserommet, var det spanande å sjå om det ville bli stilt spørsmål i det heile. Tidlegare nemnde eg at Birte Ravn seier at ein stiller spørsmål fordi ein søker kunnskap. I samband med danning viste eg til Laila Aase, som seier at danning fordrar kommunikasjonssituasjonar der eleven får møte motførestillingar og nye perspektiv. Kva vil elevane krevje av kvarandre? Vil elevane søke kunnskap på eiga hand, utan læraren til stades? Vil dei røre seg i ambivalensen mellom regresjon og progresjon, slik lysta held dei i rørsle? Lyst er drivkrafta i all form for læring, og ein treng at elevane både lever seg inn og at dei held ein distanse. Dersom elevane ønskte å halde seg til det kjende, ville det bli vanskeleg å utføre ein litterær samtale på ein blogg utan lærar som kontrollinstans og pådrivar. Regresjonen fører ikkje med seg interessante spørsmål som den litterære samtalen er avhengig av å ha. Progresjon, derimot, tyder at elevane vil kunne meir, dei vil meistre nye ferdigheiter og ta del i det ukjende. Progresjonen er her tydelegare enn regresjonen, og difor blir det i dialektikken mellom desse rom for spørsmål og krav.

Eit døme på korleis elevar stiller både spørsmål og krav, ser me der ein elev skriv eit innlegg om at teksten er trist, og det er synd på mannen som var så lukkeleg når han hadde fått seg kjærast, og diverre var så uheldig at han drap barnet. Vidare: *”Eg syns sund på foreldrene så sendte han øve veien for å henta sukker. For ein skyldfølelse de må ha. Og stakkars barn som nesten nettopp har starta livet sitt.”* Medelevar kommenterer dette innlegget med eit kritisk blikk på kven det er synd på: *”Koffer suns du sunn på barne? Han føle jo ingenting når han e dø. Verre for foreldrene og sånn”*. Her ser ein at ein elev går inn i rolla som kontrollør ved å stille seg kritisk til det som har blitt sagt. Ved å formulere det som eit spørsmål, inviterer eleven til diskusjon om kven det er mest synd på. Ein kan difor seie at eleven fungerer både som kontrollør og initiativtakar, noko Hoem samlar i kategorien *tilretteleggaren*. Det er i denne rolla ein kan lære mest, ifølgje Hoem (2005:19). Eleven søker kunnskap ved å lure på kvifor medeleven synest synd på barnet. Ved å først stille eit spørsmål, for så å argumentere for kvifor eleven lurar på dette, legg han/ho eit press på forfattaren av innlegget. Eleven var ikkje nøgd med påstanden, og krev meir av forfattaren. I dette tilfellet blir spørsmålet eit kontrollerande spørsmål frå kommentator til forfattar.

I andre samtaletrådar ser ein at spørsmål kjem frå forfattaren og er adressert til lesarane. Innlegget med den appellerande tittelen *”HEI PPLS!”* stiller eit ope spørsmål til publikumet sitt: *”Hei folkens hva synes dere om filmen å teksten ?”* Medelevene tolkar dette

enkle spørsmålet som tilstrekkeleg grobotn for ein relativt lang diskusjon. Gjennom heile ni kommentarar frå fire elevar får dei argumentert for at ”*Filmen va dårlige, mangla masse som eg forventa skolle vert me*”, noko alle var samde i. Samtaletråden blir avslutta så snart noko ”ikkje fagleg” kjem inn – spørsmålet ”*Har dåkke lagt merke te att klokka e halv tri på nåttå her på dataen eller?? :D*”. Det nye bidraget får ikkje respons, noko ein kan tolke som eit teikn på at den siste eleven prøvde å vere morosam i noko som viste seg ikkje å vere det rette miljøet for ”useriøse kommentarar”. Korleis kunne eleven vite at vitsen ikkje ville slå an, når han ikkje visste kven som las han? I ein andlet-til-andlet-situasjon ville nok vitsen blitt spart til ei anna gruppe elevar. Kommentaren gjev ikkje inntrykk av å ha eit ønske om å øydeleggje samtalen, men heller feil kommentar på feil stad. Denne forma for spørsmål ønskte verkeleg svar, men fekk det ikkje. Det tyder at sjølv om du posisjonerer deg på ein bestemt måte, er du ikkje garantert svar dersom det ikkje interesserer lesarane; *dei potensielt svarande*.

I eit anna innlegg har nokon kommentert at dei er heilt einige med forfattaren. Svaret blir for tynt for forfattaren av innlegget: ”*Kan dokke utvida svaret dokkas litt?????*”, svarer han til kommentaren. Spørsmålet viser at når eleven hadde bidrege med innlegget, som var av ei viss lengd, vil han/ho ha eit fyldigare svar enn ei stadfesting av sin eigen bodskap. Etter at udjupinga har blitt etterlyst, prøver medelevarane igjen å klargjere meininga si:

:: ja, filmen hva dårlige fordi eg likte ikje måten an hva lagt på, foreldrene reagerte ikje son som eg hadde trodd.

:: Helt enig det med foreldrene, de reagerte ikke som jeg hadde forventet. De bare gikk bort å så på nesten, som om de ikke brydde seg. De kunne godt ha forandret på det i filmen.

Utviklinga syner at dersom elevane stiller spørsmål og krav, får dei respons. Nedanfor er eit anna døme på same type samtale der innlegget og kommentarar blir for snevert for ein medelev. Innlegget som blir kommentert har handla om teksten versus filmen; kva var best?

1) :: Jeg syntes det var lettere og se for meg, da jeg så filmen enn da jeg leste.

2) :: ja men mye va jo tatt vekk fra novellå :PpPPPPpp

3) :: enige, men teksten har mer detaljer og e bedre lagd syns eg

4) :: ja.....

Kommentar 1) går i mot bodskapen i innlegget, og vågar å vere kritisk til påstanden i innlegget. I kommentar 2) seier eleven seg einig i at det var enklare å sjå føre seg då dei såg filmen, enn då dei las teksten, men at mykje var fjerna i overgangen mellom tekst og film. Her kunne ein til dømes stilt spørsmål om kor vidt detaljane i teksten gjer det enklare å sjå

føre seg, eller om det blir for detaljert til at ein klarer å få alt med seg. Det er vanskeleg å forstå kva eleven eigentleg meiner, og kommentaren kunne trengt vidare forklaring. Her ville det vore greitt å hatt ein deltakande lærar inne i forumet; som ein ”garantert tilretteleggar” ville læraren ha fanga opp moglegheiter som dette. For forfattaren av kommentaren er det ikkje uklårt, så om han/ho skulle fått med seg at andre synest det er forvirrande kva han eigentleg meiner, er mottakarane nøydde til å spørje, for å vise at dei ikkje forstår. Kommentaren som følgjer (”ja...”) gjer oss ikkje klokare. Kven svarer eleven ja til? Kva er eleven einig i? Tyder rekkja med punktum at medeleven nølar? Då kjem ein annan elev som initiativtakar i samtalen for å få i gong ei vidare drøfting: ”*koffer e d lettare å se enn å hørre?*” Initiativet viser at eleven tek ansvar for samtalen, for eleven har sett eit potensiale i innlegget. Responsen er ikkje som initiativtakaren hadde ønska, då ein svara ”*eg synes at teksten viste mer detaljer enn filmen*” og eleven som først kommenterte oppsummerar med ”*JAMEN DÅ E ME JO ENIGE DÅ !!!!!:d:d:d:d:d:d:dd:d:d:d:d:d*”. Ein anar eit aggressivt uttrykk gjennom dei store bokstavane, dei sju utropsteikna og rekkja med irriterte ”smilefjes”. Ingen kommenterer saka etter dette. Samanlikna med førre innlegg, der det blei teke alvorleg, blir det her avfeia med nok ein vag formulering og eit hissig uttrykk om at ein ikkje treng å diskutere meir når alle er einige. Kva dei er einige om, er ikkje greitt å vite. Spørsmålet som blei stilt for å klårgjere, blei truleg oppfatta som ”dumt”. Initiativtakaren av klårgjeringa stiller ikkje spørsmålet for å vite kva dei meiner, men kvifor dei meiner det.

Gjennom spørsmål og krav mellom elevar ser me altså at fråveret av lærar til dels blir kompensert for. Dette er spesielt tydeleg i innlegget ”Trist”, der ein kan ane at det blei skrive for moro skuld. Sidan medelevane ikkje veit kven som har skrive innlegget, tek dei det på alvor framfor å ignorere det. I intervjuet etterpå sa ein av dei deltakande elevane i dette innlegget at: ”Når eg såg någen skreiv sinnsjukt kort, så tenkte eg at eg måtte få dei te å skriva marr, slik at dei blei litt bedre te å skriva. Liksom, eg gav di kanskje tips da, som om dei ikkje visste ka dei sko skriva stil om, for eksempel.”

Trist
det va trist

:: utdyping?

:: kossen det endte

:: heile historien e triste, fra begynnelsen så får me vita at et barn ska drepas, men alt e bra heilt te slutten, me sitte bare å vente på kati barne ska bli drept :]

Først ser me at ein elev ønskjer utdjuping av innlegget, eit utsegn som vanlegvis ville kome frå læraren om dette var i klasserommet. Ein kan seie at eleven tek over læraren si rolle: Kva er det forfatternen av innlegget meiner er trist? Forfatternen er tydelegvis ein person av få ord, sidan måten hans å utdjupe på er å svare ”kossen det endte”. Ein får eit inntrykk av at eleven ønskjer å avfeie heile innlegget med eit passivt svar. Som kontrollør kjem ein annan elev inn og tek over svaret på førespurnaden om kva som var trist. Då får ein eit utvida svar på kva som var trist, men det er ein annan elev si oppfatting av det, ikkje forfatternen av innlegget. Det ser ikkje ut til å vere negativt for lesarane, for det kjem vidare oppfølgingsspørsmål. Ein annan elev samtykkjer i kommentaren – eller innlegget? – og fyller tilretteleggaren si rolle med å i tillegg stille eit spørsmål for å halde samtalen i gang: ”mhm:) lure på kossen foreldrene håndterte detta ittepa?:)” Det er ikkje godt å seie kor vidt det er på grunn av eit interessant spørsmål, eller om det er bruken av smileteikn som gjer det innbydande å svare, men samtalen held fram. Somme elevar tek med seg rolla som uromakarar inn i det virtuelle klasserommet, noko som ikkje er særleg populært. Då den kritiske kommentaren ”ka ska me gjør med det da, sånn e dyrarike” kjem, blir det berre tull og fjas i tre følgjande kommentarar, og dei som i utgangspunktet var i ein ”fagleg” samtale har no trekt seg unna. Då blei det heller ikkje kjekt for dei opprørske, og samtalen tek slutt. I elevintervjua seier alle elevane at tøyninga ikkje naudsynt er der fordi læraren er borte, for det er visstnok vel så mykje tull og fjas til vanleg. Spesielt i ein av klassane er det vanskeleg å ha diskusjonar i klasserommet, uansett kva tema som står på plakaten. ”Di barra fyre kvarandre opp, og gir seg aldrig, dei barra gjorrs på å gjør diskusjonen usaklige! Eg seie aldrig någe for det e ingen vits, dei barra svare deg heilt usaklig” sa ein elev. Ho pleier å ha meiningar om saka som blir diskutert, men er heilt passiv når det står på fordi det alltid er dei same elevane. ”Det e vel sånn 4-5 stykk som e med. Sjøl om me kan prøva liksom, så ende det barra opp med at dei samme fira stykkene mase og mase, alt e skikkelig useriøst” (Elev i intervju).

Den øydeleggande effekten av useriøse kommentarar er òg framtrudande i samtalen som følgjer dette innlegget: ”(...) Hun kunne like greit gått selv for å låne, istedet for å la det lille barnet gå. Nå kan aldri faren gå på båttur med sønnen sin lengre, man kunne ønske at det finnes en tidsmaskin, men livet er urettferdig...”. Dette innlegget er av dei med flest kommentarar, så det er truleg noko som trefte fleire av medelevane. Dei første kommentarane er seriøse og held seg til tema, og det blir faktisk ført ein dialog med ei meiningutveksling basert på fleire innspel og spørsmål. Ein av kommentarane, ”Sko morå dødd heller? Det hadde jo bare vert verre for barne..”, vitnar om eitt av mange tilfelle der elevane syner saka frå fleire sider, og tør vere kritiske til det medelevane har observert og uttalt. I spørsmåla som

blir stilt, ligg der eit stort potensiale for ein interessant debatt. Diverre tek denne samtaletråden slutt når ein elev kjem med ein kommentar som dei andre oppfattar som latterleggjerande av diskusjonen deira: ”JA, eg o vil ha tidsmaskin <3 <3 <3”. Ein av bidragsytarane i samtaletråden markerer si oppfatting av sistnemnte kommentar ved å seie ”Merke at me glir ut på komentarane her. D e jo filmen å teksten d ska handla om”. Siste kommentaren ”lol” erklærer samtalen som død. Kravet som kjem om fagleg konsentrasjon fell ikkje i god jord hjå medeleven som svarar med ”lol”. Me ser at spørsmål og krav er ei avgjerande brikke i det meiningsskapande puslespelet, men på same tid verkar useriøse innlegg som ei negativ kraft i bloggsamtalane: Der spørsmål og krav samlar puslespillbrikkene, gøymer useriøse kommentarar brikkene. Elevane klarer med andre ord å drive ein dialog framover gjennom spørsmål og krav, men samtalen er på same tid sårbar for forstyrringar som useriøse kommentarar. Etersom useriøse innlegg har så stor innverknad på samtalen, vil eg gje noko meir plass til ei drøfting av korleis elevane reagerer på det useriøse.

5.2.4 *Det useriøse*

Tidlegare såg me døme på at det useriøse har ei sentral rolle i bloggsamtalen. Eg vil sjå på nokre døme som kan klårgjere korleis det useriøse verkar inn på kommunikasjonen. Det kan virke vanskeleg for nokre elevar å skrive gjennomført seriøse innlegg. Å leggje til LOL i slutten av ytringa ser ut til å fungere som ein avvæpnande teknikk: ”*det blir mindre spennende og vite at han skal dø, men man må/vil se hvordan han dør lol*”. Her skjer det ei misforståing om kva avsendaren meiner. Kommentatorane oppfattar det som om han ville synast det var meir spanande dersom han fekk *sjå* korleis barnet døyde. Ein kan òg tolke det som om han har meint at han veit at barnet skal dø, men at han vil lese for å få vite korleis det går seg til. Misforståinga kunne kanskje vore unngått dersom eleven ikkje avslutta replikken med ”lol”, noko som gjer at dei ventar seg eit provoserande eller useriøst utsegn. Avsendaren blir møtt med aggressive kommentarar: a) ”*det jo bara umoralsk, å kje reagere å hørre at barne dør men å se barne dø, syking!*” b) ”*eg sunns det e domt med alle de nåtidens video spill, det får folk te å bli mer voldelig å slette menneskelig følelser ut, som en viss person e i klassen men ska kje peika ut, if u know wat i meen*” Forfattaren av innlegget gjer eit forsøk på å rette opp skaden, utan at det ser ut til å nå fram. ”*Men d e jo ekkelt å gå ront å veta att d ska skje, åsså når d skjer så blir d mar trist.*” I ein andlet-til-andlet-situasjon ville det vore tydelegare om innlegget var meint useriøst eller ikkje, og ein ville mest sannsynleg

kunna løyst opp knuten lenge før. Ikkje minst ville ”angrepa” vore formulert mildare enn kva dei blir her i bloggforumet.

Ein ser i eit anna innlegg at det igjen skjer misforståingar. Innhaldet i innlegget er ikkje det som skaper misforståinga, for det er tydeleg kva budskap eleven ytrar. I tillegg har eleven lagt til eit bilete til teksten, ein animert bil, noko som viser at eleven meistrar tekniske utfordringar ved programvaren. Det er tittelen ”Å drepe eit badn”, som skaper forstyrning. Første kommentar er ein oppmuntrande melding frå ein observatør: ”BRa bilde!!!” Blogginlegget er avslutta med eit undrande spørsmål om skuld; ”Kanskje den er delt litt mellom alle?” Spørsmålet kunne fungert som startstad for vidare diskusjon, men det som skjer er at ein medelev heng seg opp i tittelen på innlegget. ”Badn? lera deg å skriva gutt!”, kling det i kommentaren. Eleven er kritisk til at forfattaren av innlegget har skrive feil, og ein annan elev følgjer opp med kommentaren ”Badn?!⁴⁸” Etter dette er det at noko interessant skjer, då ein fjerde elev kjem inn i biletet og kommenterer kommentaren. Eleven reagerer på kommentaren ”Badn? Lera deg å skriva gutt!”, som tek det for gitt at det er ein gut som har skrive innlegget. Han fyrer laus med følgjande kraftuttrykk: ”hahahha DET E SIKKERT JENTA DA IDIOT!!! retard STIKK TE HELVETE!!”. Kommentaren er interessant på mange plan, men poenget mitt her, i samband med misforståingar og det useriøse, er reaksjonane på ein så distinkt kommentar. Ein skulle gjerne tru at latterleggjeringa blei halde fram, men nokon har tydelegvis ikkje sett koplinga mellom kommentarane og innlegget, og svarar i fullt alvor: ”Jeg fikk følelsen av at det var en gutt når jeg leste novella, men vi vet jo ikke. Det er bare det jeg ser for meg.” Eleven tenkjer altså på kor vidt barnet i novella er ein gut eller ei jente, ikkje at innlegget vel så gjerne kan vere skrive av ein ei jente som ein gut. I staden for ein kommentar i same sjanger som den førre, er det nok ein elev som har noko å leggje til. Eleven kommenterer ikkje innlegget, men den siste kommentaren, og desse har ingenting med det opphavlege innlegget å gjere. ”Jeg tenker mest at det er en gutt, siden gutter liker bedre å fiske og være ute på havet enn jentår. tipper gutten er rundt 5-7 år kanskje. Blir litt rart at en 3-4 år gammel gutt skal gå ut og låne sukker.” Her ser ein at diskusjonen endrar seg gjennom kommentarane. Innlegget startar først med ei faglege vinkling utan at kommentarane fører det faglege vidare. Det skjer fordi dei heng seg opp i ordet ”badn”. Dei siste kommentarane tek det faglege tilbake, noko som truleg skjer umedvite, og ein ser påstandar som blir støtta av argument og døme frå teksten. Her er det ingen lærar som dreg i trådane for at ein skal kome tilbake til sjølve teksten, men elevane samlar fokuset sjølv. Useriøse kommentarar og

⁴⁸ Ordet ”badn” er henta frå dialektar i same område, og desse stadene vert sett på som bondske, gamaldags og ”harry”, derav elevane sine reaksjonar.

misforståingar oppstår altså relativt lett i bloggsamtalen, men i motsetnad til døme me såg på tidlegare, der det useriøse avslutta samtalan, held dei fram på tross av dei.

Ukulturen i latterleggjeringa ein ser i det interessante innspelet der nokon blir bedt om å dra ein viss stad, er den så kalla baksida av medaljen i det virtuelle klasserommet. Frå start av var eg klar over at det var sjans for at nokre elevar ville misbruke ordninga om anonymitet. At elevar skriv negative ting til kvarandre, på ein slik måte, vitnar korkje om ei allmenn danning eller ei digital danning. Det positive utfallet er at ingen lar seg rive med i den forma for kommunikasjon, men overser det totalt ved å halde fram med det faglege. Det er ingen garanti for at det skulle skje, og difor er det viktig å sjå desse utfordringane og ta dei på alvor.

Useriøse kommentarar er åleine interessante, men mest sentralt i ei undersøking som dette er korleis medelevane responderer på dei useriøse kommentarane. Nokon svarar med same mynt, og dermed stoggar samtaletrådane i fleire tilfelle. ”Det e barra så irriterande, for liksom, du har kanskje møje å sei te innlegget, og så bare skrive dei ”lol” og barra tulle det vekk. Då gidda eg ikkje sei marr” (Elev i intervju). Andre markerer kva dei synest med kommentarar som ”*ka søren e vitsen me å skriva alt detta? d har ingenting me saken å gjørr!*”, ”*Usaklig....*”, osv. Dei same elevane som protesterer mot useriøse kommentarar og innlegg, viser òg eit ønske om at argumentasjonen bør vere meir solid, jamfør kommentarar som desse: ”*Var det alle tankene dine om tittelen?*” og ”*Badn? Lera deg og skriva, gutt!*”. Slik ser ein at det er ulike elevtypar som opererer i samtalen. Sabotørar blir kontrollert av initiativtakarane, observatørane og tilretteleggarane, og har difor mykje å stri mot for å øydelegge samtalen. I dei aller fleste sabotasjetilfella prøver andre elevar å stogge dei. Dei krev respekt for arbeidet dei er ein del av. No har me sett korleis elevane held seg til kvarandre, og difor blir det interessant å sjå korleis elevane held seg til teksten.

5.3 Det faglege og det personlege

Korleis held skulen og lærarane i dag seg til ungdommen og den verda dei lever i? Er det så skarp kontrast mellom dei ulike verdene – skuleverda og ungdomane si private verd – at ein ikkje kan samkøyre dei? Korleis skal ein som lærar nå fram til ungdom som lever i ei personleg livsverd som den dominerande kulturen, og som tek avstand frå tidlegare tradisjonar? I artikkelen *De personlige livsverdeners dominans* med undertittelen ”Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser” drøfter Thomas Ziehe desse utfordringane som skulen står overfor.

Ziehe meiner at unge lever i ein kvardagskultur som i høg grad er prega av massekulturen. Kvardagskulturen gjer det mogleg for ungdommar å byggje opp det Ziehe

kallar "ei parallell verd" til foreldre og institusjonar, og slik konstruerer dei ei personleg livsverd. Her er alle teikn, symbol, fortolkings- og åtferdsmønster frå populærkulturen rørt saman med deira eige kvardagsliv og miljø. Dei personlege livsverdene er flytande, og er eit selektivt utval frå røynda som er sett saman av dei elementa som ungdommen føretrekk. For dei unge er desse verdene høgt verdsette, ettersom dei blir konstruert ut frå eit ønske om å distansere seg til vaksenverda. Naturleg følgjer då ei utfordring for foreldre og skule når det gjeld innpass i desse verdene. Foreldre og skule kan vanskeleg ha stor innverknad på dei. For å sitere Ziehe, ser det ut til at den personlege livsverda har teke over tradisjon og kulturell arv:

Det er deres personlige livsverdener, som er blevet til den meget omdiskuterede 'dominerende kultur' i de unges livsstil, og som er blevet så stærkt legetimert at man uden overdrivelse kan sige: Traditioner og den kulturelle arv er ikke længere en del af de unges socialisation. Den personlige livsverden har overtaget denne rolle" (Ziehe 2001:1).

Denne problematikken har kome opp i nye diskusjonar i den seinare tida. I *Dag og Tid*⁴⁹ går den danske forskaren Sten Clod Poulsen ut og bed om orsaking for det han kallar "den progressive pedagogikken"⁵⁰, det me kjenner som prosjektpedagogikken. Han ønskjer å ta eit oppgjær med fortida si, ettersom han meiner at prosjektpedagogikken var ei "rein katastrofe" og eit "idiotisk mistak". Tanken var god i utgangspunktet, for skulen skulle vere eit motstykke til puggeskulen, med demokrati og humanitet. Dette stiller seg på andre sida av kva Ziehe står for, fordi barnet skulle stå i sentrum i den nye skulen. Her skulle det følgje fridom, ansvar for eiga læring, arbeid basert på prosjekt og samarbeid i grupper. Og no, førti år etter at det blei innført, trekkjer Poulsen det heile tilbake. Ein lyt hugse på at reformpedagogikken runda kantane som fanst i den autoritære skulen, og det er grunn til å spørje kor vidt pendelen slo for langt den eine vegen eller ei. Det kan tenkast at problemet ikkje naudsynt ligg i den eine eller andre pedagogikken som blir innført eller avslutta, men dei veldige svingingane som skaper uførutsette utfordringar. Spørsmålet om kor vidt svingingane har vore heldige eller ikkje, blir det ikkje rom for her.

Poulsen står fast ved at det finst ei positiv side ved ei barnesentrert oppseding, jamfør at ein kan gje barnet tru på eigen verdi og eigne rettar. Samstundes meiner han det er negativt med tanke på læraren, som må undervise ein stad der barna skal få bestemme sjølv. Me ser med dette at Poulsen nærmar seg teoriane til Ziehe, som ei ny form for danning. Før var finkulturen ein naturleg del av danningsidealet, men no som massekulturen har teke over, er det ei tung bør som blir lagt på skulen sine skuldrer. Ziehe ser det fører med seg at lærarane må finne "gode argument" for alle danningstema; argument som skal høyrast akseptable ut for

⁴⁹ 24. Desember 2010

⁵⁰ (Dag & Tid, 24.12.2010:4)

dei unge, og som kan relaterast til kvardagen deira. Denne tilnærminga til elevane er han kritisk til, ettersom det er læraren som prøver å nærme seg eleven si personlege livsverd for å kunne rettferdiggjere undervisinga. Ziehe ønskjer at lærarane ikkje må prøve for hardt å trengje inn i elevane si personlege livsverd, men heller stille opp med alternative verder. ”Jeg kalder det: modverdener i små doser, som ikke er overvældende, men fordøjelige, og som kunne virke tillokkende på de unge, netop fordi de er en kontrast til det vante. Ikke alt, hvad der er betydningsfuldt, skal nødvendigvis relatere sig til ”livet” ” (Ziehe 2001:4). Danningsomgrepet sitt grunnmotiv er å delta i andre verder enn den eksisterande, personlege livsverda elevane er i. ”Sprogets, teoriernes, modellernes verden, forestillingens, fiktionens, æstetikens verden. Det er alternative betydningsfulde verdener”, skriv Ziehe (ibid). Difor skal ein ikkje som utdanningsinstitusjon gå inn for å skape all undervising ut frå den personlege livsverda til elevane, men heller tilby andre mentale, affektive og konkrete erfaringar. Det er ikkje naudsynt at elevane skal kunne relatere alt til den personlege livsverda. Ein lyt understreke at Ziehe ikkje meiner å bruke desse alternative verdene som eit angrep på dei personlege, men som eit alternativ til dei. Dersom ein berre skal halde seg i det kjende og det kjære, og med det blir i regresjonen, vil utviklinga stogge. Dei alternative verdene skulen kan kome med, vil føre til progresjon framfor regresjon.

5.3.1 Å opne opp eller lukke att

Blogging blir interessant i samband med Thomas Ziehe sine teoriar, ettersom det som blir publisert på ein blogg er i grenselandet mellom den private og den offentlege sfæren. Jon Hoem (2009) skriv i artikkelen ”Blogg som åpen læringsplattform” at om ein ikkje er open om kva undervisinga inneheld, forsterkar ein skiljet mellom utdanning og andre område i samfunnet, noko som passar Ziehe godt. Hoem er skeptisk til den typen tenking, spesielt med omsyn til bruk av læringsressursar, dersom dei ikkje skal famne vidare enn eitt læringsmiljø. ”Ved å lukke læringsressursene kan mye tyde på at undervisningssektoren er inne på et blindspor, som gjør lærere og studenter mindre i stand til å utnytte de mulighetene som nettet har skapt” (Hoem 2009:170). Han ser eit paradoks i at nettmedia gjer det enklare enn nokon gong tidlegare å nå fleire, men at utviklinga dreier mot å gøyme vekk faga i LMSar, som berre er tilgjengelege for dei i same klasse eller trinn. Ein ser at dei opne ressursane, som wikiar og bloggar, legg press på dei lukka, noko Hoem meiner skjer fordi dei er kollektivt produserte innhaldsressursar. Elevane er i aukande grad vande til å produsere og utveksle informasjon. Det opnar for nye kommunikasjonsformer i undervisinga, noko ein lyt ta med

inn i skulen. Hoem understrekar at det er viktig for undervisningssektoren å skaffe seg kunnskap og erfaring med opne læringsressursar, inkludert vite korleis ein skal halde seg til det faktum at kommunikasjonen eventuelt blir opna for omverda. Samstundes er ikkje målet eintydig å nå ut til omverda, "[...] men enda viktigere er åpenhet innad, slik at studentene får del i et læringsfellesskap der de kan lære gjennom andres erfaringer, og diskutere disse i relasjon til sitt eget arbeid" (Hoem 2009:170).

Poulsen er altså kritisk til ein elevsentrert skule, og at elevane har fått for stor innverknad på skulekvardagen. *Kunnskapsløftet* er i ei dreining mot det meir elevsentrerte, noko eg vil eksemplifisere i høve til litteraturundervising. I kompetansemåla for vidaregåande skule skal dei litterære samtalanene vere baserte på å "drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold" (2006:13, mi utheving). At elevane si eiga oppleving står i fokus, er nytt med læreplanen. Berit Karseth og Britt Ulstrup Engelsen skriv i artikkelen *Læreplan for Kunnskapsløftet –et endret kunnskapssyn?* at med vektlegginga av læringsprosessar støttar LK06 i del to elevsentrert opplæring, då med vekt på sjølve læringsprosessen. "(...) til tross for at planen som helhet blir sagt primært å vektlegge mål og resultater, og ikke læringsprosessen med bruk av arbeidsstoff og metoder", påpeiker Karseth og Engelsen (2007:408). Enkelteleven må bli medviten om kva arbeidsmåtar som passar han/ho best.

Ut fra dette kan vi hevde at de læringsstrategier elevene tar i bruk, innvirker på hva slags kunnskap de kommer fram til. Da blir det et individuelt spørsmål hvorvidt eleven lykkes eller ikke (Karseth & Engelsen 2005:408).

Karseth og Engelsen trur vektlegginga på sosial kompetanse og tilpassa opplæring innanfor fellesskapen kan vere eit forsøk på å vege opp for "en sterk individorientert skole"(ibid). Er det grunn til å uroe seg for at ungdommen sine personlege verder skal dominere for mykje i skulen? Finst det rom for det personlege? På bloggen er dei fleste innlegga sentrerte kring personlege erfaringar. Kan desse personlege vinklingane reknast som fagleg tilnærming til teksten?

5.3.2 *Det personlege*

The youth needs to be given the opportunity and the courage to approach literature personally, to let it mean something to him directly (Rosenblatt 1995:63).

Louise Rosenblatt meiner at stemninga i klasserommet, forholdet mellom lærar og elevar, og elevane i mellom, bør vere slik at det er tillete med personleg respons til kva dei les. Rosenblatt har eit godt poeng når ho seier: "Frank expressions of boredom, or even vigorous

reflection are more valid starting points for learning, than are docile attempts to feel "what the teachers wants",” (2005:64). Utsegn som dette møter motstand i Ziehe.

Ziehe meiner det har vore dramatiske endringar i skulekulturen dei siste ti-femten åra. Eitt av dei fundamentale felte er faginnhaldet, som før blei sett på som svært viktig å overlevere til dei unge, men som har blitt erstatta av emne frå dagleglivet til elevane (Larsen 2005:92). Haldninga, som før forlanga at dei unge heldt behova sine tilbake til fordel for krava skulen hadde, har blitt erstatta med det Larsen kallar ei valdsam subjektivering. Kvardagslivet har sneke seg inn i kvar ein krok – òg i skulen (Larsen 2005:93). Ziehe stiller seg kritisk til denne utviklinga og ønskjer ikkje at skulen skal føye seg etter elevane sine kjensler. Kva då med lærarar som sjølv tek inn det kvardagslege inn i undervisinga når ein skal vere modell for elevane? Kvifor skal ikkje elevane gjere det same? Eg skal her vise nokre døme på korleis det personlege blir brukt av elevane til å relatere seg til teksten.

5.3.3 Når teksten treff

Blogginlegget *The kill* er eit svært positivt bidrag i tekstanalysen. Eleven skriv:

:: Når Læreren leste denne novellen til oss tenkte jeg automatisk på sangen "The Kill" av 30 Seconds To Mars.

Sangen beskriver følelsene til mannen som må leve med et mord på samvittigheten resten av livet. Selvom teksten sannsynligvis ikke handler om noe i nærheten av dette, følte jeg de passet sammen.

[Trykk her for å høre sangen.](#)”

Eleven går inn i perspektivet til sjåføren, noko som fekk han til å tenkje på songen ”The kill”. Han meiner songen skildrar kjenslene til sjåføren etter at han har drepe barnet. Forfattaren av innlegget gjev ikkje sjåføren eit juridisk ansvar i lys av kva som har skjedd, men tenkjer på samvitet som mannen må leve med livet ut. Ved at novella fekk eleven til å tenkje på songen fungerer dette som *intertekstualitet*. Tekstar kan òg stå i dialog med kvarandre med å låne frå kvarandre, å reagere på kvarandre, og å imitere kvarandre (Svennevig 2001:105). Eleven ser at innhaldet i teksten sannsynlegvis ikkje er identisk med novella, noko som er ein god observasjon. Generelt viser eleven, gjennom desse få linjene av eit innlegg, god tekstkompetanse ved å sjå desse observasjonane heilt på eiga hand. Å kunne samanlikne tekstinnehaldet i novella med tekstinnehaldet i songen er ein avansert operasjon med omsyn til at eleven er fjorten år. Thomas Ziehe snakkar om at ungdommen lengtar etter opplevingar som kan gje subjektet stadfesting av sjølv. Det tyder at elevane vil finne seg sjølv att i dei samanhengane dei går inni. Elevane har krav om å arbeide med stoff som gjeld for deira part,

noko *subjektivt relevant*. Blogginlegget viser at eleven har funne noko som trefte han, gav han relevans for andre deler av livet hans, nemleg då denne songen av 30 seconds to Mars. Jon Smidt meiner som Ziehe at elevane søker situasjonar dei kan gå opp i kjenslemessig (Smidt 1989:27). Ser ein igjen på Vibeke Hetmar sine krav til ein dugande tekst i undervising, ser ein her korleis teksten fungerer. For det første ser ein altså at teksten har treft noko i eleven si erfaringsverd. For det andre blir det kreative sett i gong; ei tolking skjer. For det tredje gjev novella assosiasjonar til andre tekstar. Eit fjerde poeng ut frå Hetmar sine krav er måten eleven held seg til det nære, samstundes som han klarer å halde ein viss distanse; går ut frå teksten og ser han i samband med andre tekstar, andre medier. Sjølv til denne koplinga mellom songen og novella har eleven ein distanse, ettersom han ser at innhaldet i dei to tekstane ikkje er identisk, men likevel minnar om kvarandre.

I tillegg til å ha ein god tekstkompetanse viser eleven ein digital kompetanse, ettersom det ligg ei lenke til youtube.com, der ein kan høyre songen han omtalar. Eleven er den einaste av alle brukarane som har lagt til ei hyperlenke. Det kan tyde på at det ikkje er første gong eleven handlar i eit bloggforum. Eleven er modig ved å gå bort frå sjølve teksten, og vedkjenne seg kva *kjensler* han satt igjen med etter å ha lese teksten. Å uttrykke seg med å vise til ein assosiasjon teksten gav ho/han, er eleven modig. Det er ein risiko for at lenka kunne fått reaksjonar av den negative sorten. Eleven posisjonerer seg på fleire måtar som risikerer negativ respons. Innlegget får berre éin kommentar, noko som er uventa. Ein skulle tru at innlegg som ”The kill” var iaugefallande for medelevane når det inneheld ei hyperlenke – eit klikk inn i deira personlege verd. Den eine kommentaren som kjem er interessant med sin positive tone:

”Jeg digger den sangen!
Det bandet ruler!!! :D
Du har helt rett :D”

Kommentaren inneheld ikkje så mykje, men meldinga er klår – bandet ”rular”, og medeleven kjenner seg att i kjensla i songen. Det ser ut til at det har oppstått ei kjensle av fellesskap. I denne fellesskapen er det likevel ein skilnad mellom aktørane. Den første eleven viser eit alvor i innspelet sitt, medan den andre eleven i større grad viser begeistring over bandet og låta enn tekstparallellen. Det unike med forfattaren av innlegget er at han kombinerer den personlege verda med skulen si alternative verd, medan kommentaren mest handlar om å sjå noko frå si personlege verd, utan å byggje bru mellom dei. Men kvifor får ikkje innlegget fleire kommentarar? Var innlegget for personleg? Måtte ein like bandet for å gje svar?

Opplevinga av relevans har vel så mykje å seie med den djupe, personlege trongen, som med gjevne haldningar til kva som peikar seg ut som viktig i samfunnet. Ho kan òg vere knytt til ein sosial situasjon, ein sosial prosess, like mykje som til tekst eller tema (Smidt 1989:33). Opplevinga av at noko er relevant for ein, gagnar både regresjonsinteressa og progresjonsinteressa godt. Ziehe (og Smidt) meiner det ligg i naturen til saka: ”Bare det som oppleves som relevant kan få betydning for et menneske, enten det dreier seg om en opplevelse av bekreftelse og samhørighet eller av å være i vekst” (Smidt 1989:33). I progresjonsinteressa er kravet om subjektiv relevans kombinert med eit ønskje om å kjenne at ein utviklar seg, at ein prøver ut noko nytt. På denne måten kan ein seie at det finst ei trong for subjektiv relevans i alle elevar, og ei trong for utvikling som beror på subjektiv relevans. Louise Rosenblatt ser denne trongen som ein god veg inn i litteraturen: ”Particularly for the adolescent reader, the desire for self-understanding (...) provides an important avenue into literature”. Vidare skriv ho at det personlege engasjementet ein finn hjå unge lesarar, genererer ei større kjensleevne til bileta, stilen og strukturen. Dette vil igjen auke forståinga av teksten og verda i kring ein (Rosenblatt 1995:52).

5.3.4 *Elevverda*

If you are looking for facts, the chatgroup is not the place to find them. But if you are looking for opinions to react to, or want to get one of your chest, it is the *ideal place* (Crystal 2001:168, mi utheving).

Alle elevane publiserte minst eitt innlegg, nokon forfatta fleire. Nokon har kommentert i mykje større grad enn kva dei har skrivne innlegg. Gjennomgåande tema for innlegga er samanlikning av *Att döda ett barn* som tekst og film, kven som har skulda i at ungen blir drepen, og om lagnaden – var det heile bestemt?

:: eg suns at å drepa et barn e et av dei fælaste tingene som kan sje.... vis du hadde drept et barn, så tror ikkje eg at du hadde tilgitt deg selv, søl om det hva et uhell, elle om foreldrene tilgir deg... du har fortsatt den vonne følelsen. den teksten vise nøyaktikt ka eg meine om detta! han så drepte et barn hva heilt stum. hadde ein komt øve det itte å ha drept ett barn, så kan med kalle det ein sykopat! eg har nå aldri oppleift et mord, men eg har blitt påkjørt, eg huske ikkje så møje av det, fordi eg svimte av....

Innlegget introduserer tema som tilgiving og skuld, og forfattern trekkjer inn ei oppleving frå eige liv; den gongen ho sjølv blei påkøyrd. Innlegget er skrivne med bruk av ikkje-faglege ord og vendingar, men det er ikkje eit hinder for samtalen. Det ser ut til å vere viktigare at dei kjenner seg att framfor at dei gjer ei fagleg vurdering av innhaldet. Innlegget endar med fjorten ulike innspel, noko som tyder på at noko trefte mottakarane. Kanskje har forfattern av

innlegget provosert ved å skrive ”(...) *Hadde ein komt øve det itte å ha drept ett barn, så kan med kalle det ein sykopat*”. Kan innlegg som dette reknast som faglege, eller ikkje? Det er klårt at tekstmøtet har sett i gang noko, og ein ser eit tydeleg engasjement. Som litteraturformidlar ønskjer ein jo nettopp dette; at tekstlesinga skal setje i gang prosessar. Louise Rosenblatt ser det som eit premiss at tekstane må utløyse ein opplevings- og/eller gjenkjenningsprosess før ein kan kome i gang med det faglege. Å kaste seg over det formalistiske og retoriske kan gje ein assosiasjonar til lektoren i *Genanse og verdighet* av Dag Solstad. For å unngå å bli som lektor Rukla, må ein møte elevane der dei er, ikkje overgå dei med for krevjande teori. Med tanke på at dei fjorten år gamle elevane korkje har arbeidd i eit virtuelt rom som dette før eller blitt trena i sjangeren, kan ein ikkje vere for streng i avgjeringa om kor vidt det er fagleg eller ikkje. Dersom det var tilfelle at elevane fekk erfaring med alle desse komponentane over lengre tid, ville det naturleg nok vore eit betre grunnlag for å leggje den faglege lista høgare. Rosenblatt sitt premiss om opplevingsprosess gjev rom for det personlege, men kan det personlege ha relevans for det faglege?

5.3.5 *Personleg relevans og/eller fagleg relevans?*

Pernille Rattleff ser òg diskusjonar i sitt feltarbeid som går livleg for seg, men at dei manglar det faglege i dei aller fleste innlegga som er av eit større omfang. Tilsvarande finn ein på bloggen til niandeklassane diskusjonar med meir personleg enn direkte fagleg innald. Det kan gjerne byggje på tidlegare innlegg og diskusjonar, men Rattleff er negativ til ”eksplicitering, udveksling og forhandling af personlig betyningsfuld, relevant og brugbar mening” (2001:213). Ho ser likevel, som eg gjer, verdien i at kommunikasjonen blir halde oppe. Dette må kanskje liggje til grunn for at det faglege skal kome inn. Dessutan er det ikkje naudsynt fullstendig utan relevans sjølv om det er av personleg innhald. I dømet som følgjer ser ein korleis elevane bruker eigne opplevingar for å argumentere si sak i diskusjonen.

Blogginnlegget som følgjer starta ein diskusjon om det kjende uttrykket ”tida legar alle sår”: ”(...) *Mannen kom kjørte på barnet må leve med denne skylden hele livet, for livet er ikke som eventyr, at man bare kan glemme. Tiden leger alle sår, fynker ikke i alle tilfelle, som denne.*” Eleven viser at han/ho har sine tvil om kor vidt tida kan lege eit sår som dette, og ei rekkje kommentarar dannar ei drøfting om kor vidt det er mogleg. ”*Tiden leger jo ikke alle sår da, tror ikke akkurat at en mor glemmer at barnet hennes ble drept. Hun kommer til å ha vondt resten av livet!*” Midt i samtaletråden endrar innhaldet seg frå å vere direkte relatert til

sjølve teksten og karakterane i teksten, til å gå over til eit meir personleg plan der dei deler egne opplevingar og erfaringar, som til dømes kommentarane under:

:: eg kjenne ei dama som musta ungen sin, å hu seie hu har komt øve d. d e jo 19 år siden, men siden innlegge var om at tiden ikje lege alle sår så måtte eg legga inn at eg e dypt uenig! (...)

:: Eg har arr... Det kan du få i "sjelå" o :(

Forfatternen av innlegget formulerer ei slags oppsummering av diskusjonen som har utspelt seg: *"Ein glømme det nok allri, men som dåkke sa e det jo muligt å få arr i sjelen og dei kan ikkje me se. Damå [du]⁵¹ kjenne har kanskje brukt tiden te å lega sårene, men dei e nok bare blitt om te arr... Fint at hu har det greit da<3 19 år e jo mongen år, lenger enn me har levd!"* Eleven refererer til innspela som har kome, og tek då dei personlege erfaringane med. Det er ein viss respekt å finne i svaret eleven gjev lesarane, så ho aksepterer det personlege. Ved å leggje til *"Fint at hu har det greit da<3"* viser eleven medkjensle for personen medeleven fortalte om. Medeleven har med andre ord treft noko ved å trekkje diskusjonen over til det personlege. I tillegg prøver eleven å sjå det heile i perspektiv med å førestille seg kor lenge nitten år eigentleg er; vil det vere nok til å kome over tapet av eit barn? Eleven gjev uttrykk for at det er veldig mange år *"(...) lenger enn me har levd!"*, og med det får medeleven stadfesta innspela sitt. Samstundes vågar ho/han å seie i mot påstanden om at tida hadde lega såra til denne kvinna. I svaret legg ho inn eit nytt perspektiv, med at såra eleven fortel kanskje har grodd, *"men dei e nok bare blitt om te arr"*. Elevane trer fram som kompetente lesarar, og ein kan sjå ei form for norskfaglegheit i det personlege ved at dei bruker metaforar om det dei ønskjer å formidle. Oppsummeringskommentaren handlar ikkje berre om den personlege historia, men òg om teksten som diskusjonen spring utifrå. Mora, faren og sjåføren, vil nok aldri gløyme det *"men som dåkke sa e det jo muligt å få arr i sjelen og dei kan ikkje me se"*. Å samanlikne ein karakter frå novella med ein person du sjølv kjenner, gjev ein moglegheit for å uttrykke kjensler som er unike for å forstå korleis den fiktive karakteren har det.

Ziehe åtvarar om at skulen nærmar seg ein katastrofe dersom han blir for familiær. Å uttrykke kjensler slik som det blir gjort i kommentarane, er uheldig i skulesamanheng, om ein ser det frå Ziehe sitt synspunkt. Leif J. Larsen oppfattar at Ziehe fryktar at når alle situasjonar blir emosjonaliserte vil ungdommen bli brydd av ei valdsam aktsemd for det sårbare og kjensler overfor stemningar (Larsen 1991:6). Rosenblatt er av ei anna forståing, ettersom ho ser på litteraturundervisinga som den einaste staden i skulen der det er rom for utløp av kjensler. *"It may enable us to exercise our senses more intensely and more fully than we*

⁵¹ Refererer her til elevnummer.

otherwise have time or opportunity to” (Rosenblatt 1995:36). Når ein i utforskinga av litteratur får moglegheita til å identifisere seg sjølv med andre, meiner Rosenblatt at ein står i ein unik og verdifull situasjon. Eleven bak kommentaren om at tida kan lege sår, kjende seg att i diskusjonen, og berre måtte seie at ho var ”*djupt uenige!*”. Kommentaren er det første bidraget frå denne eleven, før dette var eleven ikkje aktivt deltakande. Vile han/ho ikkje bidra før det gav subjektiv relevans? Ziehe meiner kvardagskulturen støttar det egosentriske i ungdommen, og at dei difor defensivt identifiserer seg med sin eigen synsmåte. ”Men jeg opplevde det altså på den måte’ bliver til et slags identitetsdefinisjon” (Ziehe 2004:146). Sjølv om ein tek personlege erfaring inn i litterære samtalar, er ikkje det egosentriske eit mål for undervisinga.

5.3.6 *Det faglege*

Å drepe et barn

Med en gang vi hører overskriften/tittelen på teksten vet vi hva som skal skje. Vi vet at et barn vil bli drept. Så når vi begynner å lese teksten venter vi bare på det, vi venter på at det barnet skal bli drept. Forfatteren har med mange små detaljer som spiller en stor rolle. Feks: Støtfangeren er enda ikke rød av blod. Da vet vi at det vil skje en bilulykke. Før barnet blir drept er det en lykkelig morgen med glade folk, alt er som vanlig, 0 skygge. Etterpå, da er alt trist og folk er leie seg, masse skygge. Vi får heller ikke høre akkurat når ulykken skjer, vi får bare vite at etterpå er allting for sent, etterpå står en bil på skrå over veien. Dette sier oss at barnet ble kjørt på. ”

I dette innlegget viser eleven ei litterær faglegheit ved å greie ut om kva effekt tittelen har for lesinga av novella. Eleven kjem med døme på ulike verkemiddel forfattaren har brukt, og ein ser eit tydeleg forsøk på formidling av kunnskap. Teksten inneheld ingen spørsmål, og det kan gjerne vere grunnen til lite respons. Ein støttande kommentar kjem frå ein medelev som òg har eit fagleg fokus: ”*Det at vi ikke får lese akkurat hva som skjedde i det øyeblikket bilen treffer er et flott virkemiddel, teksten hadde ikke vært like bra uten*”. Forfattaren av innlegget har peikt på verkemiddel, utan å bruke den faglege termen. Eleven som utfyller informasjonen med å leggje til denne faglege termen, fungerer som ein kontrollør av teksten. Begge elevane er einige, ingen spørsmål blir stilt, og difor stoppar dialogen opp.

På eit tidspunkt blir det skrive åtte blogginnlegg etter kvarandre som handlar om tittelen. Det kan kome av at læraren foreslo kva dei kunne byrje å skrive om, der i blant tittelen. Det kan òg vere at dei blei inspirert av kvarandre sine innlegg, for dei skil seg frå kvarandre, og nokon skriv eit innlegg som reaksjon på eit anna innlegg. Desse innlegga har i samanlikning med heilskapen mest fagleg innhald, men tilbakemeldinga er laber. Berre eitt av innlegga har fått ein kommentar, medan dei andre står utan tilbakemelding. Dette kan vere eit teikn på at dei ser det som at innlegga svarar for dei, og treng ikkje kommentarar. Innlegga

går i dialog med kvarandre. Dei er relativt lange, det lengste innlegget er på tre hundre velformulerte ord. Kommentaraner til tidlegare innlegg har ikkje vore så omfattande, og det kan vere grunnen til at elevane heller skriv nye innlegg enn å respondere på medelevane sine innlegg, dersom dei har ønske om å svare med same tekstmengde som innlegga.

Tidlegare var eg innom Ziehe sin observasjon av at elevane kan snakke om seg sjølv og det personlege livet sitt i større grad no enn kva førre generasjonar har kunna. Som eit mottrekk til dette skjer det likevel ei monaleg endring i forholdet til det diskursive språket, altså det språket som er retta mot argumentasjon og konsekvens, og som difor viser større grad av formalitet. Det diskursive språket blir av ungdommen oppfatta som meir og meir framand, ”ja, ligefrem mer ubehagelig og uacceptabelt” (Ziehe 2004:149). Dette hindrar ein frå å halde språket i samtalen på eit ytterlegare fagleg nivå enn det ein ser i gjeldande samtale. Eit element som styrkar denne språklege tendensen, meiner Ziehe, er at kvardagskulturen har blitt langt meir visuell ”som i høgere grad satser på andre sansemodi, nemlig hurtige filmklip, hurtige spring, på samtidighet og pludselighet, sådan som man ser det i hver reklamefilm” (ibid). På ”billedsansningsniveauet” har det i høg grad oppstått ein viss virtuositet, meiner Ziehe, men samstundes oppstår det ein enorm avstand til ”den sproglige diskursivitet” (Ziehe 2004:149). På bakgrunn av det meiner han at læraren strevar unødvendig mykje for å ”lokke verbale bidrag ud af eleverne”(ibid); det er utfordrande for læraren å omforme einstavingsord om til noko som passar inn i undervisingsdiskursen.

Det direkte faglege er ikkje vektlagt på bloggen, heller etiske val og verdiar. Likevel kan dei etiske diskusjonane ha ei fagleg oppsummering av det dei publiserte. Til dømes skriv ein elev om tittelen: ”*Tittelen er et viktig virkemiddel for selve novella i og med at den er veldig rett på sak i forhold til titler jeg er mer vandt til, der de "pakker det inn"*” Med dette viser eleven til korleis ein tittel i seg sjølv kan vere eit verkemiddel i ein tekst, og eleven dreg òg inn tidlegare erfaringar frå andre tekstar han/ho har lese. Ein annan elev har òg observert eit verkemiddel ”*Det at vi ikke får lese akkurat hva som skjedde i det øyeblikket bilen treffer er et flott virkemiddel, teksten hadde ikke vært like bra uten*”. Døma viser at det ikkje er fritt for fagleg innhald i samtalaner, noko ein kunne risikert utan lærar som kontrollinstans.

Rattleff har undersøkt studentgrupper sine faglege diskusjonar i ”computerkonferencer i et fjernstudium”, og har då sett etter kor mykje av diskusjonen som faktisk har fagleg innhald. Ho finn, som ho hadde venta, at ein relativt låg del av samtalaner har fagleg informasjon. ”Kun i godt hver tiende meddelelse findes faglig diskussion på forhandlings-niveau” (Rattleff 2001:212). Ein skulle kanskje tru at studentar i større grad enn niandeklassingar, er opptekne av det faglege og klarar å halde eit fagleg samtaleemne. Med

Rattleff sine resultat kan ein kanskje forstå at den faglege interaksjonen er meir krevjande enn ein skulle tru i teorien. Dersom ikkje studentar meistrar det, kvifor skulle då grunnskuleelevar gjere det? Ein kan vel forvente meir av studentane som truleg er ti år eldre, og plikttru til faget dei samtalar om ettersom dei har vald å studere det. Kva kan det kome av at det er relativt få faglege diskusjonar i den skriftlege, asynkrone, nettbaserte kommunikasjonssituasjonen? Rattleff trekkjer fram det *skriftlege* som problematisk i den grad at det er tidkrevjande (2001:213). Samstundes har det skriftlege fordelen at det blir liggjande i forumet, slik at det er mogleg å gripe tak i det uttalte ved eit seinare høve, etter at ein har fått reflektert meir over saka. Denne moglegheita har sine fordelar, men Rattleff meiner det ikkje gagnar kommunikasjonen, ettersom det ikkje er handletvang i forhold til ”at meddele sig med det samme” (ibid). Det ligg i den asynkrone samtalen sin natur korkje å tvinge deltakarane til å uttale seg eller halde seg til emnet. Då kan det, ifølgje Rattleff, utvikle seg til at kvart innlegg får *monologiske* preg. Blogginnlegga vitnar til tider om det same, ettersom kvart innlegg ikkje naudsynt står i dialog med tidlegare postar. Sjølv om innlegga startar med eit monologisk preg, blir dette omgjort til dialogisk så snart kommentarane blir lagt til.

5.3.7 *Språklege utfordringar*

With the virtual world, the linguistic creativity becomes even greater (Crystal 2001:170).

Hensikta med problemstillinga mi har vore å sjå korleis bloggen kan vere eit alternativt medium for den litterære samtalen. Me har sett at mange elevar kjem på banen, og auka deltaking tyder auka eksponering av både det personlege og det faglege. Sjølv om eg ikkje har ei språkleg tilnærming til samtaleanalysen, er det nokre språklege utfordringar eg vil påpeike. Blogg er eit skriftleg medium, og med det følgjer nye utfordringar som ein ikkje stod overfor i den munnlege litterære samtalen. Å skrive tekst på ein blogg kan vere ei personleg blottlegging på godt og vondt; bloggmedaljen har ei baksida. Til dømes vert elevar med dysleksi blottlagde i skriftlege publiseringstema. Korleis verkar det inn på aktiviteten og samspelet med andre? Eit døme på eit innlegg med skriftlege utfordringar er ”Dorligt!”:

DORLIGT!

De hva ein dorlige film det hva kje kjekt i det heila tatt historien hva kjedelig alt hva kjedelig ingen ting hva bra jeg vil ikke se den igjen jeg begynte og såve når eg såg den det hva skam kjedelig historien hva kjedelig o ikke så mye av historien kom me i filmen jeg trodde vi

skulle se når gutten ble påkjørt og mammen og pappen reagerte kje så eg trodde så jeg hva veldigt skuffet øve alt⁵²

Her ser eit titals setningar presentert i éin lang setning, med ei blanding av dialekt og bokmål, utan noko form for teiknsetting. Dømet er ikkje unikt for bloggen, ettersom få elevar er opptekne av rettskrivinga i nettforumet. Sjølv om det er i ein undervisings situasjon er det ikkje naudsynt å vere nøye med rettskrivinga: ”Eg tenkte kje på det eg, eg barra visste at me sko snakka om novellå, og når eg skrive på bloggar eller facebook eller msn og sånn, då skrive eg sånn. Va enkligen barra derfor. Va det feil det?”, sa ein elev i intervju. Det siste spørsmålet ”Va det feil det?” er særst interessant, for kva er rett og kva er galt? Eleven forklarar kvifor ho skreiv som ho gjorde; det er skrivemåten hennar i det digitale rommet. Ho er ikkje åleine om det. Dette er ein problematikk som blir gjennomgått i språklege miljø, og mange lærarar er oppgitte over ”fritidsskriftspråket”⁵³ og korleis det forplantar seg i alt skriftleg arbeid. David Crystal tolkar det som at med så store sosiale utfordringane som er i nettforuma, tek folk semantiske fridomar (2001:169). Det blir ein fordel for dyslektikarane i bloggfora; dei skil seg ikkje ut i like stor grad som dei ville gjort dersom alle skreiv normert bokmål eller nynorsk. Forfattaren bak ”Dorligt!” skil seg ut i det samla biletet av innlegga som står før og etter dette, fordi dei andre innlegga som omringar ”Dorligt!” er skrive på bokmål. Eleven går i klassen som i forkant spurde læraren om dei skulle skrive på bokmål eller dialekt, og skreiv difor oftare på bokmål enn dialekt. Medan den andre klassen ikkje kom på at dei skulle spørje om målform, og rekna det som ein sjølvfølgje at dei skulle skrive som dei brukar å gjere på Verdsveven; på dialekt.⁵⁴ Hadde ”Dorligt!” stått i rekkja med innlegg frå sistnemnte klasse, ville det ikkje vore i så stor grad ei personleg blottlegging av eleven sine skriveferdigheiter. Eg meiner uansett at det er vanskeleg å kritisere desse elevane for det munnleg-skriftlege språket, ettersom bloggen er eit *samtalerom*.⁵⁵

Det språklege er ikkje berre problemfylt, men òg særst interessant. Crystal påpeikar to hovudgrunnar som er beskrivande for kvifor det er engasjerande: For det første viser nettforum skriftspråket i si mest primitive form. ”[T]hey are the nearest we are likely to get to

⁵² Tidlegare såg me at Bakhtin sa at mange menneske som meistarar språket glimrande, ofte kjenner seg hjelpelause i enkelte kommunikasjonssituasjonar fordi dei ikkje meistarar sjangeren. Her ser me det motsette; ein elev meistarar ikkje språket, men er likevel deltakande i kommunikasjonssjangeren han er i.

⁵³ ”If an adult chose to visit a teenage chatroom, it would be very difficult for the visitor to adopt or maintain the assumed teenage identity, given the many linguistic differences between the generations” (Crystal 2001:166).

⁵⁴ David Crystal ser det som ein vanleg karakteristikk at ”grammar is chiefly characterized by highly colloquial constructions and non-standard usage, often following patterns known in other dialects or genres” (2001:165).

⁵⁵ Det blei ikkje rom for eit større språkleg fokus her. For vidare informasjon om det digitale språket, sjå t.d. Berit Skog (2004) *Mobiltelefonen - en ressurs eller et problem i skolen? : en lærerundersøkelse*, Ivar Utne (2002) *Nettspråket*, eller David Crystal (2001) *Language and the Internet*, som alle viser eit ikkje-normativt syn på nettspråket me no har sett.

seeing writing in its spontaneous, unedited, naked state” (Crystal 2001:170). For det andre er det den språklege tilpassingsdyktigheita ungdomane viser gjennom nettspråket: ”I see chatgroups as providing evidence of the remarkable linguistic versatility that exist within ordinary people” (ibid).

5.4 Kapittelkonklusjon

I dette kapittelet har me sett ulike sider ved den litterære samtalen i det virtuelle klasserommet. Er det tilfelle at når læraren er borte, så dansar elevane på bordet? Det låg ein risiko i at det sosiale kunne bli prega av useriøst preik og sabotasje. Det skjedde ikkje i dette tilfellet. I staden for utvikla det seg ein kultur der forsøk på å sabotere blei ignorert. Elevane heldt fram med den faglege debatten heller enn å gje merksemd til sabotørane. Det utspeler seg ein sjølvjustis som held fokuset der det bør vere for å halde den litterære samtalen gåande.

For at ein litterær samtale skal kunne gjennomførast i det heile, er ein avhengig av at elevane stiller spørsmål, slik at dialogar kan bli til. I lys av dette såg me kor avgjerande det er for samtalen at elevane fyller ulike roller. Elevane held seg ikkje i éin type rolle, men rører seg mellom elevkategoriane. Bloggen kan vere ein arena der elevane får testa ulike roller ein kan ha i undervisninga, noko som i større grad er mogleg på blogg enn i klasserommet.

Bloggen fungerer som ein stad mellom skule og elev. Me har sett døme på korleis elevane held seg til teksten gjennom ei personleg og fagleg vinkling. I litteraturundervisninga er det eit spenningsforhold mellom oppleving og analyse, lyst og ferdighetstrening. I bloggsamtalane var det personlege framtreidande, og spørsmålet blir då om dette er farleg eller bra. Ziehe fryktar at det personlege skal få rom i skulen, medan Rosenblatt meiner det gjev inngang til litteraturen, jamfør dømet med innlegget ”The kill”. Rattleff er i utgangspunktet negativ til det personlege i faglege diskusjonar, men såg òg verdien i at det personlege heldt kommunikasjonen oppe.

Geir Haugsbakk saknar at forskinga på kommunikasjon i det digitale rommet ikkje undersøker det problematiske med overføringa av samtalar frå det fysiske til det virtuelle rommet:

Overføringa av kommunikasjonen fra klasserommet til nettet reflekterer ikke de problematiske forholdene med dette, for eksempel de basale utfordringene i forbindelse med at de kommuniserende faktisk blir atskilt i tid og rom, og at den bærende kommunikasjonen blir skriftlig og dermed løsrevet fra det non-verbale (2003:113)

Difor ønskjer eg i neste kapittel å drøfte dei ulike sidene ved samtalane me no har fått eit innblikk i. Kva vil konsekvensane for samtalen vere når ”de kommuniserende faktisk blir atskilt i tid og rom” og at kommunikasjonen går før seg skriftleg?

6 Samanlikning av samtalane

6.1 Frå klasserom til blogg

Det sentrale (...) er de visjonære forestillingene om det unikt nye som representerer markerte brudd med etablerte måter å gjøre ting på. Når det gjelder utformingen og omtalen av de nye læringsmiljøene på nettet, er det kanskje noe overraskende at de i så stor grad knytter an til det etablerte skolesystemet både når det gjelder organisering og begrepsbruk (Haugsbakk 2003:113).

Ettersom prosjektet mitt var å skape eit dialogisk klasserom, er det interessant å sjå kva som skjedde med samtalen frå det eine til det andre rommet. Kva endringar skjer i organiseringa av samtalen ved å flytte han frå klasserommet og over til ein blogg? Og kva konsekvensar får organiseringa for samtalen? For å nærme meg svar på desse spørsmåla, vil eg fokusere på organiseringsendringane. Først vil eg trekkje fram tydelege skilnader i samtalane ved å fokusere på *tidsmessig og romleg* endring. Samtalane går frå å vere synkrone til å bli asynkrone, og frå direkte romleg samtale til ein indirekte romleg samtale. Deretter følgjer ei framstilling av *anonymiteten* som organiseringsendring, før eg viser endringa i den *sosiale dynamikken*. Ut frå det spring ei framsyning av vekslinga mellom *nærleik og distanse* i samtalane, før eg samanliknar *det personlege*, som eg trekte fram både i kapittel fire og fem.

Etter å ha klårgjort samanlikningar under desse ulike temaa, er det viktig å drøfte kva *moglegheiter og utfordringar* som ligg i resultatata.

6.1.1 Å ta tida, framfor å la tida ta deg.

Ein påverkande faktor for meir deltaking i det virtuelle klasserommet samanlikna med det tradisjonelle kan vere skilnaden mellom det å vere deltakar i ein *synkron samtale* og ein *asynkron samtale*. Fordelen med asynkrone kommunikasjonsformer er fridommen det fører med seg, at verken elevane eller læraren treng å vere til stades samstundes, korkje når det gjeld tid eller stad. Elevane kan ta den tida dei treng til å tolke, assosiere, formulere og uttrykke seg. I det synkrone klasserommet er tempoet høgt, og tida er knapp når alt skjer spontant. At tempoet er raskare i klasserommet kan verke tilsynelatande paradoksalt om ein tenkjer på nettsamtalar. Det kjem av at dei ofte føregår i form av *chat*, ein synkron nettsamtale. I utgangspunktet er bloggen asynkron, men i vårt tilfelle er blogginga arrangert over visse norsktimar, og elevane sit samtidig på kvar sin data. Difor kan ein seie at samtalen er tilnærma synkron. Nokre elevar merka tendensen, og drog parallell mellom blogg og chat med omgrepet "slow chat". Skilnaden er likevel stor mellom det tvungne, høge tempoet i

klasserommet, og det meir valfrie tempoet i bloggen. I klasserommet såg me at dersom ein ikkje var av dei som tenkte raskast eller var snarast oppe med handa, kom ein ikkje til orde i det heile. Faren er då at elevane ikkje fekk vist kva dei kunne eller hadde observert, fordi medelevar kom dei i forkjøpet. Dette kan vere med på å ufrivillig ekskludere elevar frå fellesskapen. Som eit skjold mot dette, lèt elevar vere å prøve.

Tidsmessig var det gunstig å diskutere via blogg. Til dømes kom elevane med innspel trass i at andre elevar hadde sagt liknande før, for her fekk dei moglegheit til sjølv å uttrykke det dei oppfatta, formulert på sin eigen måte. Slik såg me korleis den langstrakte og asynkrone bloggsamtalen la til rette for eit større rom for refleksjon, i motsetnad til den synkrone samtalen. Det som klårgjer den største fordelten med bloggen, er kommentarar som blei lagt til etter skuletid. Eit par elevar hadde gått inn på bloggen om kvelden og ettermiddagen etter at undervisninga hadde funne stad, for å leggje inn eit par kommentarar. Dei forklarte det med at dei hadde kome på noko meir, som dei ikkje hadde fått tid til å skrive i løpet av arbeidstimane på skulen. "(...) Så kom eg him, då, og så tenkte eg at eg "ååå glømte det heilt ut", og vettu, eg syns det va himla lurt og eg! Så då vettu, logga eg meg på og skreiv det inn på bloggen himafrå"(Elev i intervju). Å bruke tida slik, skaper større refleksjon kring utsegna, og slik blir både innhaldet og språket i ytringa betra. Det viser i det heile at arbeid med tekst og tekstforståing handlar om mogning og tid.

I klassesamtalen hadde læraren innverknad på tida. Allereie før samtalen starta, hadde læraren styrt tida ved å bestemme tidsrammene for den litterære samtalen: "E det nok med fusste timen, eller ska me prøva å dra an ut øve dobbeltimen?" Læraren styrer òg tidsbruken gjennom dynamikken i turtakinga; kven skal få lov til å snakke til kva tid? Det gjorde at samtalen tok andre retningar før alle som ønskte det hadde fått ytra det dei tenkte om temaet. Samtalen tok nye retningar på bloggen òg, men temaet forsvann ikkje av den grunn, ettersom elevane kopla kommentarane sine til hovudinnlegget. Det hemma ikkje kommunikasjonen, trass i at føregåande kommentarar hadde vinkla samtalen vekk frå temaet. I klasserommet stilte læraren veldig mange spørsmål, og desse er med på å bestemme kor mykje tid ein skal bruke på kvart tema eller innspel. På bloggen føler elevane ikkje dette tidspresset som me såg i den synkrone samtalen.

Då elevar fekk ordet i klasserommet, var det berre dei som snakka, medan dei andre elevane var tause. I motsetnad skapte den asynkrone samtalen ein polyfoni; alle røystene kunne ytre seg samstundes. Alle snakkar, men ingen blir avbrotne. Å bli avbroten av samtalepartnarane sine er eit kjenneteikn ved den synkrone samtalen, men det gjeld ikkje

klassemøtet, fordi han er ordna etter turtakingssystemet. Dette viser det formelle og det institusjonsbundne ved klasseromsøtet og den litterære øtet.

6.1.2 Romlege endringar

Det blir naturleg å stille spørsmålet: Korleis fungerer lukka fora i forhold til opne fora som blogggar? Med lukka fora meiner eg klasserommet, og det synet på skule som me har sett at Thomas Ziehe står for. I klasserommet var det romlege viktig. Det hadde faste rammer med pultar, kateteter, elevar og lærar. Læraren plasserte elevane i ein sirkel, og brukte på den måten rommet for å føre elevane nærare dialogen. Nokre elevar har sin måte å utnytte det romlege på, gjerne ved å setje seg bakerst i klasserommet. På den måten fjernar dei seg frå dialogen, og læraren gjer dette romlege grepet for å unngå det. Å delta i ein øtale i klasserommet gjev ein moglegheit til å bruke alle sansane, fordi det er ein direkte interaksjon.

I klasserommet kom legitime innlegg fram berre gjennom handsopprekking og munnlege ytringar. Desse munnlege ytringane var då berre ”gyldige” om ein hadde rokke opp handa og *fått* ordet, ikkje om ein spontant busa ut med ein reaksjon. Ordninga måtte vere slik for å halde ei form for orden, ikkje fordi læraren ønskte å utøve makt. Slik skil bloggen seg frå det lukka rommet med å ha opnare rammer. For det første gav bloggen eit fleksibelt rom der elevane valde om dei ønskte å formulere eit innlegg som gjerne førte inn nye tema, eller om dei ønskte å kome med kommentarar til det medelevane har ytra. For det andre valde elevane blant dei ulike diskusjonane kor dei ønskte å delta: Kva interesserer meg? Kva var provoserande? For det tredje hadde elevane større fridom innan individuelle val av uttrykksmåtar i blogg, fordi dei trekte inn element utanfrå som hyperlenker, bilete, videoar, lydfiler med til dømes musikk eller intervju. Slik gav bloggen rom for ulike intelligensar og personleg prega uttrykk. Samstundes blei elevane sin digitale kompetanse utvikla.

Det digitale klasserommet skilde seg frå det fysiske klasserommet på fleire måtar. I det digitale måtte ein vise seg som deltakar, medan ein i det fysiske klasserommet viser deltaking berre ved å vere fysisk til stades. ”Den fysiske tilstedeværelsen er det primære forankringspunkt,” ifølgje Ola Erstad (2003:96), og difor blir det behov for å leggje inn andre uttrykk i virtuelle samanhengar. For at ein skal kunne kommunisere innhald, må ein først kommunisere nærvær. Gjennom skrifta blei kontakten oppretta. Utan skrifta blei dei usynleg for medelevane, og kunne ikkje knyte band, korkje mellom elevar eller diskusjonstema. Når elevar ville vise at dei var aktive og ønskte ein øtale, var det nyttig å formulere direkte spørsmål, jamfør spørsmålet i innlegget ”Hei PPLS!”: *Hei folkens hva synes dere om filmen å*

teksten ?” Elevar responderte på initiativ som dette med konkrete svar, og gav gjerne eit oppfølgjande spørsmål i retur. Det kan styrke kjensla av fellesskap. Utan vilje til å samarbeide går det ikkje an å gjennomføre ein type arbeid som dette. Elevane måtte kople replikkane dei ytra til tidlegare og komande replikkar for å vise at dei respekterte samtalen og deltakarane i samtalen, noko som igjen viste at dei tok ansvar. For å meistre dette må ein ha det Otnes kallar eit språkleg repertoar (2006:47). Spesielt krevjande er dei samansette sjangrane, som nettsamtalen og andre tekstar på nettet, som fordrar ein samansett kompetanse. Då elevane viste seg gjennom skrifta i innlegg, var det ikkje naudsynt at medelevane måtte svare. Den asynkrone samtalen kunne difor få eit monologisk preg, som til dømes blogginnlegga med litt lengde. Dei blei ståande åleine utan å bli kommentert, og blei difor monologiske i uttrykket. Dette varte berre framtil nokon responderte anten i form av kommentarar eller eit innlegg, som gjekk i dialog med det førre. Den romlege endringa medførte ei ny plassering av tolkingsfellesskapet. Elevane såg ikkje lenger kvarandre, og dei visste ikkje kven som sa kva. Kva konsekvensar gav anonymiteten i bloggsamtalen?

6.1.3 *Anonyme konsekvensar*

Anonymiteten kan på mange måtar vere eit skjold mot konflikhtar. Samstundes dannar anonymiteten ei kjensle av fellesskap og offentlegheit. På bloggen vendte elevane seg ofte mot kvarandre med spørsmål som ”*ka syns dåkkår om filmen da...??*” Elevane viste ei kjensle av å arbeide saman om noko, altså var klassekjensla der framleis sjølv om dei ikkje visste kven som var kven. Me såg at i virtuelle klasserom må ein bruke skrifta for å vere synleg, og viss ikkje ein gjer det, er ein både usynleg og namnlaus på bloggen. Kva gjer dette med dei allereie usynlege? Blir dei endå meir usynlege enn i klasserommet? I klasserommet var det i det minste rom for å vere der som passiv observatør. På bloggen gjer passiv observasjon ein til ikkje-deltakande. Samstundes må ein minne om alle tilfelle der elevar går inn i rolla som *observatør*. Med dei små kommentarane som ”bra innlegg”, ”heilt enigge!!!”, ”ja”, eller ”det syns eg o” var dei ikkje ”berre” observerande, men meldte nærværet sitt og blei ein synleg del av samtalen. Desse elevane ville truleg vore einige i saker i klasserommet òg, men det var berre på bloggen dei gav seg til kjenne gjennom desse små kommentarane. Truleg skuldast det anonymiteten og det skriftlege forumet som legg til rette for at dei skal ”gidde sei någe i det heila tatt” (Elev i intervju). Anonymiteten gjer ein freidigare, noko elevar tykkjer er frigjerande. Likevel, freidigheita kan ta overhand; anonymiteten gjer at ein ikkje i like stor grad tek omsyn til kva ein seier til medelevane.

The degree of anonymity and distance provided from not being in immediate, face-to-face contact with one another also can affect how people communicate: they are more frank, perhaps, but also less sensitive to the effects of what they say upon others (Burbules 2003:19).

Å be nokon stikke til helvete var vel den mest utekkelege kommentaren som kom, men andre utsegn som til dømes "LOL!" og "KOFFER DET DA!?! det e jo kje deiras feil da.....!?!?" var gjerne formulerte på ein freidigare måte enn kva som ville vore akseptabelt i klasserommet. "LOL" ville i "røynda" vore at eleven lo av påstanden som blei ytra. Det ville ikkje skjedd i klasserommet. Samstundes var det gjerne mildare oppfatta når ein las "LOL", enn om ein verkeleg blei møtt med latter andlet til andlet.

Elevane gav ikkje uttrykk for at anonymiteten var problematisk på andre måtar enn at mange ønskte å avsløre kven som var kven. Det førte til litt styr og roping, men som ein elev sa: "Hadde me barra fått gjort det flarne gonger, så hadde me klart det bedre". Anonymiteten var noko nytt og spanande for desse fjortenåringane, og særskild passa det dårleg når alle måtte sitje i same rom. Pernille Rattleff stiller seg skeptisk til virtuelle samtalerom, fordi det er ein arena der alle snakkar, og ingen lyttar, som me såg i kapittel 2.4. Eg oppfattar det ikkje på den måten, heller motsett; i klasserommet verka det som om eleven snakka til læraren utan å høyre etter kva medelevane sa, medan på bloggen tok dei stilling til innhaldet i kommentarar og innlegg. Anonymiteten var ikkje den einaste grunnen til at det skjedde, men spelte inn med freidigheita han førte med seg. Saman med endring i tid og rom, er anonymiteten med på å jamne ut dynamikken i deltakinga. Slik blir det interessant å sjå korleis den sosiale dynamikken eventuelt endra seg i aktivitet blant elevane.

6.1.4 *Elefant i rommet*

I klasserommet såg me at det var ei elevgruppe med 3-4 elevar som dominerte samtalen, med Andrea som ein elefant i rommet.⁵⁶ Det såg det ut til at det var usynlege "kodar" for inndelinga av elevane. Lars Helle forklarar at desse kodane gjer at klassane blir inndelt i "dei taleføre" og "dei tause" (2004:249). "Dei tause elevane" fortalde at dei ikkje trivst med å snakke i klasserommet, fordi dei frykta kommentarar i etterkant, og lét difor vere å delta. "Konsekvensen er at klassen utvikler seg til en styringsgruppeklasse"(Helle 2004:249). Det skaper eit klasserom der eit fåtal elevar kontrollerer det heile: "Hu seie det barra likavel, får kje tenkt meg om ein gong, og så har hu plutselig sagt det. Ingen sleppe te, da, for hu e så himla smarte," sa ein taus elev om Andrea. Uavhengig om det var fordi ho er kunnskapsrik,

⁵⁶ Dette biletet meiner eg er passande ettersom Andrea er ein dominerande elev og at ho tek så stor plass utan å bli utfordra. Slik blir ho eit element ingen snakkar om, trass i at ho fyller rommet.

eller trygg på seg sjølv og miljøet, er det ingen tvil om at ho var den mest aktive eleven. At ”ingen sleppe te” kan heller problematiserast i lys av lærarrolla. Med ei elevgruppe som er mykje meir aktiv enn resten av klassen, kan det vere lurt å vente med å la desse elevane kome til orde. I eit læringsperspektiv er det problematisk at nokon blir inkludert, medan andre sit på ”en lyttende og passiv sidelinje” (ibid).

Det er eit fleirtal av lyttande elevar i klassen, og for å aktivisere fleire brukte læraren ulike teknikkar. Først såg me at elevane ”tenkeskreiv” for å kome i gang. Helle påpeiker viktigheita av teknikkar som tenkeskriving; det individuelle forarbeidet gjev dei tause elevane høve til å tenke gjennom kva dei meiner, og dei vert difor budde til ein plenumsdiskusjon. Tenkeskrivinga var ikkje av stor verdi for klassesamtalen: Mange elevar skreiv nesten ingenting av relevans. Likevel gav det eit utgangspunkt for læraren, som ønskte å få elevane i tale. Ho spurde ”Ka noterte du deg?”, og då hadde elevane eit par ord i notatboka dei kunne snakke utifrå. Tenkeskrivinga kan ha gjeve ”usynlege resultat”, fordi skrivinga kan føre til ei klarning i tankane, ein blir fokusert på tekstarbeidet. Helle viser til nytta det kan ha å gå inn i samtalen med visse køyrereglar (2004:252), noko læraren gjer i dette tilfellet. Til dømes brukar ho rundeprikket.⁵⁷ Metoden er med på å unngå at dei talføre har ”brukt opp alle moglegheiter” før den tause får tala. Likevel var der elevar som ikkje ytra noko, til dømes Fabian som ”nekta” å svare under rundespørjinga.⁵⁸ Fabian, som helst ville gøymd seg bakarst i klasserommet, fylte bloggen med gode innspel.

I klasserommet var det tydeleg kven som var dominerande. Støtt høyrde ein namnet til desse elevane i det dei fekk ordet. Ein lytta til dei same røystene, og blikket naturleg retta mot dei. På bloggen, derimot, kravde det mykje å finne ut kven som var dominerande; det var ikkje så iaugefallande som i klasserommet. Anonymiseringa gjorde det ekstra uoversiktleg; eit firesifra tal var det einaste sporet dei etterlét seg. Ein las ikkje naudsynt alle innlegga heller, men klikka seg vidare etter kva som var interessant. Fokuset var ikkje på *kven* som sa det, men *kva* som blei sagt.⁵⁹ Potensielle elefantar i det digitale klasserommet var dei useriøse elevane som prøvde å sabotere samtalan med til dømes å seie ”LOL!”, ”lolleffes!!!” eller ”holl kjeft noob”. Sidan desse innspela ikkje fekk særleg gjenklang, blei det heller ikkje halde fram med ein slik kultur. Overraskande nok fanst det ei form for sjølvjustis. Eg vil difor ikkje rekne sabotørane som eit dominerande element i samtalen. Nokre elevar skilde seg ut med å

⁵⁷ Alle elevane blir stilt same spørsmålet om t.d. kva dei la merke til i teksten.

⁵⁸ Han svara ”ingenting” og ”nei” til spørsmåla, og til slutt lét han vere å svare i det heile.

⁵⁹ ”If people do not know much about the identity and characteristics of those whom they are interacting, they may be inclined to take what people say at face value, discounting it less in terms of who they think is saying it or based on assumptions they might make about why others are saying it” (Burbules 2003:19)

vere gjennomgåande dyktige til å stille spørsmål for vidare diskusjon. Ettersom elevane ikkje var personifiserte, blir det ikkje *elevane* som tek plass, men *spørsmålsstillinga* som viser att. Observasjonane er ikkje mange nok til å generalisere elevane i deira nettidentitetar. Eg meiner det er vanskeleg å vere ein elefant i det virtuelle rommet, i sær når ein er anonym.

Det mest interessante å oppdage var at Andrea, som hadde heile trettiåtte innspel under klasseromsamtalen, ikkje skilde seg ut frå medelevane i bloggsamtalen. Ho forsvann i mengda. Det var heller ikkje mogleg å lokalisere innlegga og kommentarane hennar utan å kjenne talsignaturen hennar. Kvifor var det så annleis i bloggmediet og i klasserommet? Var Andrea sin samtalekompetanse betre enn den digitale kompetansen? Ser ein nærare på kva kommentarar og innlegg Andrea forfatta, rår det ingen tvil om at ho framleis heldt seg i rollene som initiativtakar og tilretteleggjar. Ho stilte oppfølgingsspørsmål, og var innom mange av blogginnlegga for å kommentere. Innlegga som ho sjølv forfatta, var ikkje revolusjonerande i innhaldet, og ho fekk korkje fleire eller færre kommentarar på innlegga enn det andre elevar fekk. Andrea nytta seg ikkje av moglegheitene som låg i hyperlenker, bilete, musikk, osb. Kan det tyde at utfordringane Andrea møter her, kan vere dei som ligg i dei digitale verktya sin ”natur”? Mest sannsynleg har ho ein digital kompetanse, men det kan hende at ho ikkje finn seg til rette med måten å uttrykkje seg på i dei digitale verktya, noko ho gjer i klasserommet. Det kan òg spele inn at ho sjølv blir medviten om at ho får ei ny rolle i denne situasjonskonteksten, samanlikna med den kjende klasseromkonteksten. Andrea gjennomgjekk ei rolleendring i reduksjon av aktivitet; ho gjekk frå å vere ein elefant i rommet, til å bli ein del av mengda.

Motsett aktivitetsutvikling hadde eleven bak innlegget ”The kill”, som gjekk frå å vere ein taus elev i klasserommet, til å vise at han gjorde ein av dei beste observasjonane av alle. Eleven fann seg meir til rette i det virtuelle klasserommet, og er eit godt døme på elevar som sit inne med unike bidrag, men som ikkje er trygge nok i klasserommet til å ytre seg der.⁶⁰ Då er det eineståande å sjå korleis det faglege eleven sit inne med kjem fram på bloggen. Tidlegare har eg vist til Ann Sylvi Larsen som sa: ”Jeg har sett studenter komme til syne som fagpersoner, de hever sin stemme i en original, faglig diskurs på en annen måte enn i de samtalene man får om litteratur i seminartimene” (Larsen 2005:185). Først trudde eg at dette ikkje kom til å vere tilfelle i feltarbeidet mitt, men eleven bak ”The kill” gjorde nettopp det Larsen skildrar.

⁶⁰ Til dømes nyttar eleven seg av teknikken ”assosiativ linking” som me såg at Hoem trekte fram som ein fordel med bruken av blogg i undervisinga. Sjå kapittel 2.5.

6.1.5 Eit farleg alternativ?

Til no har me sett mange positive sider ved den alternative røynda; det virtuelle klasserommet. Samstundes kan det vere negativt ved å fungere som ei flukt frå røynda. Er det ønskeleg å skape eit virtuelt rom, ein virtuell fellesskap, som gjer det lettare for elevar å unngå å involvere seg i klasserommet, i ein fellesskap der ein står i høve til kvarandre andlet til andlet? Kan denne røynda vere *for* trygg for nokon? Når elevar skriv ”*hahahha DET E SIKKERT JENTA DA IDIOT!!! retard STIKK TE HELVETE!?*”, er det grunn til å sjå faren ved å ta elevane si livsverd inn i klasserommet. Denne grove og fornærmande språkbruken ville ikkje funne stad i klasserommet. Ytringa er eit godt argument i Ziehe sin diskusjon om skulen som ei alternativ verd, ein annan fellesskap enn det elevane høyrer til i fritida. Fellesskapen i klasserommet stiller andre krav til korleis ein held seg til kvarandre; krav som er viktige å lære seg for deltaking i samfunnet seinare i livet. Nicholas Burbules trekkjer fram det uregulerte, virtuelle klasserommet som eit rom utan kontroll. Det er ikkje alltid tilfelle, men ein lyt vere klår for konflikhtar på ein annan måte enn i klasserommet. Me såg det krev meir å oppklære misforståingar i ein digital samtale, enn i ein direkte andlet-til-andlet-situasjon. Dei fleste misforståingane er uskuldelege, men det kan føre til at elevar ikkje blir trygge på kva som utviklar seg på nettet, og tykkjer det er vanskeleg å tolke utsegn korrekt. “More over, this degree of impersonality can make participants oblivious to irony, sarcasm, or intended humor. In all these ways, the Internet as a medium is not a neutral medium” (Burbules 2003:19). Igjen er det dei ikkje-verbale signala som manglar, som Svennevig understreka er sentrale for å sikre seg at mottakaren oppfattar ytringar korrekt, at ironien blir tydeleg nok for han som les. Me såg òg at mistolkingar kunne utvikle seg til noko positivt, om ein ser tilbake på blogginnlegg med den enkle setninga ”*Det va trist*”, og ein kunne mistenke det låg ein ironisk undertone i dette. Sidan medelevane las det som eit seriøst innlegg, blei forfattern nøydd til å svare utfyllande på kvifor det var trist, og gjennom eit par replikkvekslingar hadde den (ifølgje mi tolking) ironiske kommentaren utvikla seg til å bli fagleg diskusjon mellom tre elevar.

Det uregulerte, virtuelle klasserommet kan tidvis gje uttrykk for at det treng struktur. Utan oppgåver og rettleiing som tvingar elevane til å sjå framover i arbeidet, til å reflektere forbi dei første tankane, er det vanskeleg å sikre seg fagleg progresjon som i klasserommet. Erstad har erfart at dei fleste artiklar om nettsamtalar konkluderer med at ein stram struktur i diskusjonsfora på nettet kan gje best resultat (Erstad 2003:98). Føresetnaden for strukturering ligg i at diskusjonen på nettet krev meir enn diskusjon som er andlet-til-andlet (ibid). Med

struktur skaper ein felles rammer for arbeidet, gjerne knytt til tid, innhald og vurdering. I klasseromsamtalen var det ikkje fastsett éin veg for kvar samtalen skulle gå, men når læraren har ordet så ofte som i dette tilfellet, er ho med på å halde samtalen innan temaet, og følgjer med på tida; kva bør me få gjort før timen er over? Læraren kan ha eit overblikk over situasjonskonteksten og styre samtalen deretter. Me har sett at Martin Nystrand ser autentiske spørsmål, initiativ og diskusjon som obligatoriske delar for at ein samtale skal fungere i klasserommet. Han meiner ei orientering frå læraren si side alltid bør vere til stades: “Good teachers continuously reflect on “where are we now?” in order to understand “where can we go next?”” (Nystrand 1997:92). Å ha eit overblikk over dette er noko elevane ikkje gjer på eige initiativ, eller ser som eit behov for samtalen. Det fører med seg ein manglande heilskap i dialogen som er på nettet. På den måten ser ein kor viktig læraren er i samtalen. Ein kunne løyst problemet med å gje elevane spesifikke oppgåver dei skulle løyse, og slik ha kontroll over kva som ville bli omtala. Læraren kunne då fått dekkja poenga ho hadde sett seg ut i forkant av arbeidet med teksten. Tenkeskrivinga og rundeprinsippet er andre døme som forsvinn i det digitale rommet. Desse strategiane kan vanskeleg overførast til nettsamtalen, med flat struktur.

6.1.6 Nærleik og distanse

Eit av Ziehe sine hovudpoeng er at skulen må bli rekonstruert som offentleg rom; ein må passe seg for nærleiken og intimiteten. Utviklinga i samfunnet går mot det motsette, og ein opererer med ei ny form for offentlegheit – den nettbaserte offentlegheita. Schwebs og Otnes meiner at nettkommunikasjon er eit viktig bidrag til den nye forma for offentlegheit som er i ferd med å utvikle seg (2006:224). Her flyttar ein seg i større grad friare mellom nærleik og distanse. Formalitet og autoritet kan godt vere fråverande.

Nærleik og distanse er primært knytt til forhold av kjensler og kunnskap.⁶¹ I arbeidet med teksten viser elevane *nærleik* gjennom å vere personlege i ytringane sine. Med formuleringar som Judith sitt utsegn: ”Eg følte liksom at teksten, at historien der va litt glad og litt triste”, eller då Kurt sa: ”Eg trudde ikkje det va så langt fra huset te gutten og fram te veien”, kom elevane fram som personar og gav uttrykk for eit bestemt kjenslemessig engasjement. Svennevig meiner ein slik skaper eller inviterer til *mellommenneskeleg nærleik*. Ein annan måte å markere nærleik på er ”å ta en viss gjensidighet for gitt” (Svennevig

⁶¹ ”To personer som står hverandre nær ut fra gjensidig affeksjon, som er basert på personlige kvaliteter, og fortrolighet, som er basert på felles erfaringar og kunnskaper” (Svennevig 2001:133).

2001:133). Ved å ta noko for gitt, reknar ein med at ein har ein felles base av kunnskap og vurderingar, noko som kan vere tilfelle her i klassesamtalane. Nærleiken er der òg når elevane viser til seg sjølv og kjenslene dei sit inne med. Til dømes såg me eit innlegg på bloggen der ein elev fortalde at ho hadde blitt påkøyrd ein gong, og slik viser korleis ho finn att seg sjølv i konteksten: ”(...) *eg har nå aldri oppleift et mord, men eg har blitt påkjørt, eg huske ikkje så møyje av det, fordi eg svimte av*” Ved å fortelje dette, avslører eleven fakta om seg sjølv, noko som gjer at nokon kan kjenne igjen historia, og identifisere personen. Kanskje eleven medvite søkjer nærleik? Det var fleire tilfelle av denne forma for nærleik på bloggen enn i klasserommet, men det var like gjeldande i begge foruma at argumentasjonen blei bygd på personlege erfaringar framfor allment aksepterte sanningar, noko som svarer til ei *subjektiv framstilling*. *Distanse* blir signalisert gjennom respekt eller gjennom ”upersonlig saksorientering” (ibid). I motsetnad til at nærleik blir skapt gjennom det implisitte, skaper ein distanse gjennom å presentere mykje bakgrunnskunnskap eksplisitt. ”Den objektive stilen skaper distanse ved at deltakerne i kommunikasjonen (...) blir relativt lite synlige. Det er saken som står i fokus, og deltakerne framstår som lite relevante for emnet” (Svennevig 2001:137). Det tydelegaste dømet på distanse var ein bloggkommentar der eleven kopierte og limte inn tekst frå Wikipedia om Adolf Hitler. Temaet i samtaletråden var vondskap, så det var ikkje heilt utanfor tema, men det fylgde inga forklaring til posten. Det var inga personleg røyst, berre ei relativt malplassert, objektiv utgreiing om Hitler. Gjennomgåande var den personlege tilnærminga til tekst, truleg fordi det var det dei hadde jobba med før, jamfør kapittel 4.1.

Litteraturarbeid i norskfaget er berre éin av fleire situasjonar i skulen der elevane må ta eit steg tilbake og distansere seg. All snakkinga og skrivninga om det lesne krev at elevane må vidare frå den første opplevinga av teksten og gjere opplevinga til noko verbalt. Det kan òg vere at eleven må omarbeide og tilpasse det til den sosiale konteksten ho finn seg sjølv i. Dette er ein typisk situasjon der eleven blitt møtt med krav om distansering i undervisinga. Jon Smidt viser til Norman Holland som skriv om korleis ein lesar omformar ei tekstoppleving som er subjektiv, til ei tolking som er passabel når det gjeld estetikk, moral eller intellekt alt etter korleis den sosiale situasjonen er (1989:24).

Rosenblatt stiller eit reflekterande spørsmål som kan hjelpe elevar til å skape ein distanse i lesinga si. ”What in the book, *and in me*, called this response?” (2005:70).⁶² Det

⁶² Her ser ein tydeleg at det resepsjonsetetiske ligg rundt spørsmålet. Rosenblatt sine teoriar passar inn i det resepsjonsetetiske, sjølv om ho skreiv tidlegare. Slik kan ein forstå teoriane hennar som ein reaksjon til nykritisismen som var då.

krev ein medviten og kompetent lesar. Her er det næraste ein kjem dette, med eit blogginnlegg der eleven skriv: *"(...) Jeg ble sinnsykt skuffa, for jeg merket de hadde droppet noen vitkige detaljer. Eller kanskje ikke detaljene var så viktige for han som lagde filmen, men for meg var det den handligen som gjorde boken ekstra bra. Han som lagde filmen tok med de detaljene han synes var viktige(...)"* Eleven viser først ein nærleik til teksten ved å la det affektive vere tydeleg – ho blei "sinnsykt skuffa". I setninga som følgjer distanserer eleven seg, og set seg i forfattaren sin posisjon. Slik viser ho moglegheita i å gå inn i det nære, ho byggjer argumenta på kjensler, før ho distanserer seg og baserer det vidare resonnementet på kunnskap. Ein kommentar til innlegget bruker same oppbygging med veksling mellom nærleik og distanse: *"Jeg fikk også mye mer ut av teksten, og på meg var den mye mer treffende. Vi lager våre egne bilder, eller filmer inne i hodene våre, og ingen forestiller seg alt likt, så det er nok derfor noen av oss som har lest teksten først liker den bedre enn filmen, fordi det ikke stemmer med det vi forstilte oss, men en som så filmen først, ville kanskje like den bedre"*. Først klårgjer eleven kva innverknad teksten hadde på ho, før ho gjev ei "fagleg" forklaring på kvifor ho sat igjen med skuffa kjensler; tomme plassar i teksten må fyllast av lesaren, og det kan då vere radikalt annleis frå ein lesar til ein annan. Eleven kjem med andre ord inn på Wolfgang Iser sine teoriar om "filling the gaps" (1978). Den litterære teksten blir verkeleg først når ein lesar verkeleggjer dei reaksjonane som ligg latent i teksten. Når det kjem tomme plassar eller flokar i teksten som ein ikkje forstår med det første, må lesaren bruke eigne erfaringar for å oppdage kva teksten annonserer. Desse tomme plassane stimulerer lesaren; utan lesaren ville det ikkje oppstått mening. Iser forklarar:

Even in the simplest story there is bound to be some kind of blockage (...). Thus whenever the flow is interrupted and we are led off in unexpected directions, the opportunity is given to us to bring into play our own faculty for establishing connections – for filling in the gaps left by the text itself (Iser 1974:279-280).

Elevane gjev uttrykk for at dei liker moglegheita til å fylle desse tomme plassane. Til dømes er Andrea kritisk til ein bokserie som ein medelev likar: "Eg likte kje dei bøkene så godt, fordi dei va så obvious," seier ho i elevintervjua. Eit anna døme er to kommentarar me såg i eit blogginnlegg. Kommentaran vitnar om elevar som er medvitne om sine eigne leseprosessar, og som i tillegg vekslar mellom det nære og det fjerne.

:: Jeg likte ikke hvordan de hadde lagt filmen i forhold til teksten. Filmen gjorde alt trist, men jeg forestilte meg en mer bitter glad stemning gjennom teksten helt til barnet blir påkjørt, og det er først da den triste stemningen kom. Den personen som lagde filmen tenkte nok litt mer annerledes enn de fleste andre gjorde, for jeg syntes ikke den var så bra. Bøker gir deg muligheten til å tenke fritt, og det liker jeg :)

:: Fullstendig enig med deg, 1152. Man får tenke mye mer frit når du leser, når du ser film er alt bestemt for deg, på en måte. Du får ikke besteme selv, for eksempel om barnet er en gutt eller ei jente. Den bitre stemningen du snakker om følte jeg også på, den gjør liksom alt mye tristere.

Desse elevane set pris på fridommen ein får som lesar, til å kunne fylle inn i tomromma sjølv. Iser meiner at det likevel kan bli for mykje av det gode. Dersom forfattaren overlèt for mange tomme plassar til lesaren, vil han miste interessa: "If he does, he will very quickly lose his reader, for it's only by activating the reader's imagination that the author can hope to involve him and so realize the intentions of his text" (Iser 1974:282). Forfattaren må ha medvit om kva han utelèt av detaljar, så kan kvar enkelt lesar fortolke det på sin måte. Iser ønskjer at lesaren skal *leite fram* meininga. Tomromma skal setje i gang det imaginære lesaren har i seg. Det er ikkje rart at elevane i sitatet helst vil avgjere sjølv om barnet er ein gutt eller ei jente.

Oppsummerande kan ein seie at nærleiken i kommunikasjon for det første blir til når talaren trer fram i teksten; *subjektivitet*. For det andre kjem nærleiken fram når talaren (eller forfattaren) gjev uttrykk for eit kjenslemessig engasjement; *involvering*, eller "forutsetter en gjensidighet"; *det kameratslege* (Svennevig 2001:141). Distanse blir skapt av det upersonlege og saksorienterte; *objektiviteten*. Det gjeld òg å vise respekt og omsyn for adressaten (ibid).

6.1.7 På eit personleg plan

I klasserommet gjekk læraren fram som modell for elevane ved å setje det faglege inn i ein kontekst frå den personlege verda. For at elevane skulle forstå dei litterære elementa i teksten, eksemplifiserte læraren det med ei historie frå hennar personlege liv. Reklamen som treffer ho, får fram retorikken bak teksten. Elevane skal forstå at forfattaren medvite har lagt inn element som skal prøve å treffe lesaren. Historia om sonen hennar som ler når han har gjort noko gale, viser at det er vanskeleg å vite på førehand korleis ein reagerer på hendingar. Elevane kjem berre med eitt liknande tilfelle i klasserommet, medan mange elevar kjem med personlege historier på bloggen for å understreke poenga sine, eller for det var det første dei kom på. Til dømes såg me kommentaren: "eg kjenne ei dama som musta ungen sin, å hu seie hu har komt øve d. d e jo 19 år siden, men siden innlegge var om at tiden ikke lege alle sår så måtte eg leggja inn at eg e dypt uenig!" Eleven ville argumentere mot budskapet i innlegget, og kommentaren kom i form av ei personleg historie. Andre elevar gjorde det same; dei viste til noko personleg for å forstå eit argument eller ein tekst. Rosenblatt ønskjer dei personlege historiene velkomne i litteraturarbeid, fordi ho meiner at "literature provides a living through,

not simply knowing about” (2005:63). Det er først er ved å gjennomleve kjenslene ein finn i tekstane ein kan framkalle eit litterært arbeid.⁶³

Eg finn det vanskeleg å skilje mellom kjensler og kunnskap i arbeid med litteratur. Dei beste observasjonane blir gjort når elevane klarer å kombinere kjensler med kunnskap. Smidt (1989) framhevar det *affektivt-kognitive* i samband med litteraturarbeid, som altså handlar om kjensler og kunnskap. Kan ein sameine dei i undervisningssamanheng? Å arbeide med litteratur handlar ikkje om anten å oppleve litteraturen eller å forstå og setje ord på det ein har forstått.⁶⁴ I meningsfylt arbeid med litteratur er det kjenslemessige og kunnskapsbaserte med både i innlevinga og i distanseringsprosessen. Smidt meiner at vekslinga mellom innleving og distansering, som nemnt, ikkje kan reduserast til det gamle skiljet mellom kjensler og fornuft. Ein kan ikkje unngå å bruke både kjensler og intellekt når ein engasjerer seg i noko, og difor blir desse to uskiljelege (Smidt 1989:244). Samstundes understrekar Smidt at det kognitive (intellekt og analyse) ikkje er fienden til kjenslene, men at: ”Den virkelige motsetningen går mellom isolert følelse, isolert intellekt, og på den andre sida affektiv-kognitiv-utvikling: følelse og intellekt satt inn i en meningsfylt sammenheng” (ibid).

For elevane er det avgjerande om dei føler at dei meistrar situasjonen dei er i. Dei tause gutane frå klasseromsamtalen sa dei ikkje deltok fordi det var ”kjedlig”, ”eg bryr meg kje”, og ”hadde det barra vore et aent fag, så”. Smidt meiner at forklaringane har rot i det å føle seg trua. Det er avgjerande om ein ser på litteraturarbeidet som noko ein kan lykkast i eller om det gjev ein panikktendensar, om situasjonen blir opplevd som personleg tilfredsstillande ”eller avvises som ”kjedelig”, eventuelt utføres rent instrumentelt uten personlig forankring” (Smidt 1989:210). Negativiteten til desse gutane kan difor tolkast som eit teikn på usikkerheit på om dei trudde dei kom til å takle situasjonen under den litterære samtalen. Smidt ser at nokre elevar kapitulerer når dei møter truande krav utanfor som ein vegrar seg mot: ”Skolens krav om å gå ut over egne grenser, mestre noe en ikke kjenner, kravet om ”å være flink”” (Smidt 1989:210). Nok ein gong vert ein minna om Fabian som kapitulerte i samtalen ved å svare avkrefande på alle spørsmåla læraren stilte.

Når det gjeld meistring, kjem ein tilbake til Thomas Ziehe sine teoriar om regresjons- og progresjonsinteresse. Omgrepet ”meistring” går på tvers av det motstående paret regresjon/progresjon. Ziehe ser det å finne subjektiv tilfredsstilling som ei avgjerande

⁶³ ”When these symbols lead us to live through some moment of feeling, to enter some human personality, or to participate imaginatively in some situation or event, we have evoked a work of literary art”(Rosenblatt 2005:62).

⁶⁴ Thomas Ziehe meiner at skjønnlitterære tekstar (å gå inn i ”det oppdikta rommet”), opnar opp for møtet med framande verdsførestillingar. ”Det gør det mulig at forstå andre perspektiver, men også at kunne give sprog og form til deres egne indre tilstande” (Ziehe 2004:114).

drivkraft. Situasjonen ein søker seg inn i, må ”romme et løfte om lykke” (Smidt 1989:209). Kjensla av lyst som ein søker, ligg òg i å identifisere seg med situasjonen – og med det meiste han. Opplevinga av å meiste det kjende og trygge er ein substansiell del av regresjonsopplevinga, men meistring er òg som kjend knytt til det lystfylte i progresjon, som Smidt eksemplifiserer med første gongen born lærer å symje (Smidt 1989:209). For at progresjonen skal kunne haldast oppe utan å bli for truande, er det viktig for elevane å erfare meistring, og slik oppleve det nye som noko positivt. Det angstfulle er likevel ikkje borte. Det finst på lik linje ei varsemnd når det gjeld situasjonar som ikkje opnar for eit håp om å lukkast. Alt blir då oppfatta som ein trussel mot sjølvkjensla, og ein fryktar at ein ikkje kjem til å meiste det. Om elevane oppfattar det positive eller negative av dette, avhenger av korleis eleven ser på situasjonen som ventar, om det så er lesinga av ein tekst som blei oppfatta på ein spesiell måte, eller om det er undervisings situasjonen ein er i (til dømes ein klassesamtale). I kor stor grad dei føler at dei meistrar teksten og dei ulike formene for arbeid, gjev utslag i om elevane føler at tekstarbeidet er subjektivt relevant eller ei. I korkje den eine eller andre samtalen gjev elevane uttrykk for at teksten er vanskeleg. Likevel er det først i bloggsamtalen at det eksplisitt kjem fram at teksten faktisk var subjektivt relevant. Tilsynelatande ligg elevane si utfordring i å meiste situasjonskonteksten, enn å meiste sjølve teksten.

Alt som utspeler seg på det personlege planet, må ikkje undergravast. ”Whatever may strike the spark of personal relevance can create the conditions for leading the young reader into ever richer and more challenging literary experience” (Rosenblatt 2005:67). Slik kan det personlege vere ein veg inn i den skjønnlitterære verda på fleire nivå. Elevane er framleis unge, og treng noko som kan ”strike the spark”. Som Andrea sa i eit intervju: ”Alle seie det e kjedelig å lesa. Eg seie barra: Dei har ikkje lest ei bok som e gode nok te at dei vett ka det går ut på”.

6.2 Moglegheiter og utfordringar

I see computer technologies as presenting opportunities *and* challenges, possibilities *and* dangers – and often these are not simply opposed to each other in an ‘on the one hand/on the other hand’ sort of way, but are in fact inseparable consequences of the very same potentials in the technology (Burbules 2003:23).

Eg vil på fleire måtar vise korleis blogging gjev både elevar og lærarar moglegheiter og utfordringar. Som Nicholas Burbules⁶⁵, ser eg både fordelar og ulemper med teknologien. Det

⁶⁵ Professor på Universitetet i Illinois. Han forskar innan utdanningsfilosofi, då med læring og dialog, teknologi og utdanning. ”My major current projects include work on ethical and policy issues concerning new

er ikkje enkelt å skilje dei frå kvarandre i argumentasjon, fordi dei avhenger av kvarandre for å utnytte potensialet i teknologien. Ein lyt ikkje sjå komponentane isolert frå kvarandre, ettersom ein då ville hatt eit feilaktig bilete av kva digitale verkty kan tilby. Trur ein det berre ventar gull og grønne skogar, vil ein bli skuffa. Då vil ein heller ikkje ha tenkt gjennom kva utfordringar ein vil møte, og kva ein bør vere merksam på for å leggje best mogleg til rette. Blogging er eit komplekst medium som står i grenseland mellom det skriftlege og munnlege, det visuelle og det teoretiske. I undervisningssamanheng tyder dette eit stort potensiale for utforskinga av litteraturen. Thomas Ziehe, derimot, meiner moderniseringa er problematisk: ”Børn og unge bliver ikke blot overfladisk konfrontert med de produktive og de problematiske sider af denne modernisering, men internt viklet ind i den” (Ziehe 2004:127).⁶⁶ Det kan tyde at elevane ikkje har eit medvite forhold til den digitale kulturen dei er ein del av. Niandeklassingane gjev uttrykk for at dei tek det heile som noko sjølv sagt, noko kvardagsleg. Difor er det naudsynt å ikkje berre arbeide med digitale verkty, men òg sjå dei utanfrå for å bli medviten om kva utfordringar og moglegheiter dei digitale verktya fører med seg. Kunnskap om digitale verkty og funksjonane deira er viktig i lys av læreplanen.⁶⁷

6.2.1 Kompetansemål

I kapittel 1 og 2 viste eg til relevante kompetansemål for den litterære samtalen. Me såg at å blogge i norskfaget gjer det mogleg å oppfylle mange kompetansemål, både innan skriftlege, munnlege og samansette tekstar. Eg skal no vise kva som faktisk blei oppfylt i samtalan. Både i klasseromsamtalen og i bloggsamtalen såg me at elevane tok del i *utforskande samtalar* og *kjende igjen språklege verkemiddel*, som begge er kompetansemål i LK06.⁶⁸ Samtalan skilde seg frå kvarandre ved at på bloggen uttrykte elevane i størst grad sine *eigne meiningar* og *drøfta språkbruk*. Bloggsamtalen mogleggjorde òg *bruk av tekstbehandling*, og *å hente og bruke tekstar frå massemedia*. Moglegheitene var der, men berre éin elev henta tekst frå Wikipedia, fire elevar henta bilete frå Google-søk, og éin elev brukte ei hyperlenke til youtube.com. Likevel diskuterte dei *estetiske uttrykk* som er eit kompetansemål under samansette tekstar, og *vurderte dei estetiske verkemiddel i samansette tekstar*, jamfør filmen dei såg som var *henta frå informasjons- og underholdingsmedia*. Elevane reflekterte over

technologies in education; virtual reality; collaboration; and dialogue and "third spaces." For meir, sjå:

<http://education.illinois.edu/frp/eps/burbules>

⁶⁶ For å argumentere mot Ziehe trur eg ikkje det kan vere eit alternativ at elevane *ikkje* skal viklast inn i det nye.

⁶⁷ Sjå kap 1.3 *Kva seier Kunnskapsløftet?*

⁶⁸ Den kursiverte teksten her og i det følgjande avsnittet er henta frå kompetansemåla i Kunnskapsløftet, som me såg tidlegare i avhandlina.

korleis ein vert påverka av lyd, språk og bilete både i klasseromsamtalen og på bloggen. I klasserommet sa Svein at ”I filmen e det liksom trist heila tiå, mens i teksten føle du den gode følelsen og, før det lede te kræsjet”. På bloggen skreiv eleven i innlegget ”Dorligt!” korleis han blei påverka av filmen: ”*De hva ein dorlige film det hva kje kjekt i det heila tatt historien hva kjedelig alt hva kjedelig ingen ting hva bra jeg vil ikke se den igjen jeg begynte og såve når eg såg den(...)*” Med desse kompetansemåla kan ein sjå at blogg er ein samansett sjanger som krev ein samansett kompetanse. Moglegheitene for uttrykksmåtar ligg i at ein kan bruke fleire av kompetansane i formidlinga. Det er ikkje berre språket som er formidlande, men det må tolkast i lys av illustrerande bilete eller musikk som kan vere komponent til heilskapen. Det krev ein samansett kompetanse hjå både produsent og konsument av informasjonen.

Den komplekse sjangeren byr ikkje berre på moglegheiter, men òg utfordringar om ein ser det i eit didaktisk perspektiv. Kva om ein ikkje har alle delane av den samansette kompetansen blogging krev? Dersom ein til dømes ikkje meistrar dei tekniske utfordringane ved blogginga, får ein heller ikkje formidla kunnskapen ein ønskjer å publisere. Utan moglegheit for å uttrykke tolkinga si av teksten, er ein tvungen inn i rolla som observatør og ut av fellesskapen. For at blogg skal fungere godt i norskundervisinga, må ein ha digital kompetanse. Det kan vere utfordrande å implementere den digitale kompetansen i norskfaget, der ein både må klare å utvikle den digitale kompetansen og det norskfaglege. Samanlikna med høva i L97, der datamediet blei brukt berre som noko instrumentelt, famnar det breiare i LK06. Det ligg moglegheiter i å bruke det i samband med kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling, som er hovudpoenga i LK06. Spørsmålet blir då om blogging kan vere eit verkty for den digitale danninga? Hoem meiner det er visse utfordringar med mediet, han fryktar ein ”klipp og lim”-kultur, der ein vanskeleg kan tileigne seg kunnskap. På grunnlag av mellom anna dette meiner eg at dersom skal fungere som eit nyttig verkty, lyt ein vere medviten om kva ein skal gjere, korleis det skal utførast, og kvifor ein gjer det. Fokuset bør vere på kvaliteten i det ein lærer. Det digitale er ”berre” eit verkty til å til dømes finne informasjon, men det er ein grunnleggjande ferdigheit knytt til det å bruke verktyet ”rett” eller føremålstenleg. Å ”google” informasjonen er enklare enn å hugse han.

6.2.2 *Opne og lukka samtalerom*

Den romlege endringa var at eit lukka rom blei opna. Klasserommet er lukka i den grad at det til dømes er avgrensande med tanke på kor lite som kjem inn utanfrå, og kor lite av det som skjer i klasserommet som blir brukt utanfor i eit anna høve. Svært sjeldan blir noko delt med

andre. Ved å opne dette rommet, opnar ein for moglegheiter når det gjeld mottakarar. På bloggen skreiv elevane til langt fleire enn det dei elles ville gjort. Frå ein pedagogisk ståstad er det å publisere tekstane sine for andre enn seg sjølv og læraren svært interessant. Nicholas Burbules fortel at dei alltid postar elevarbeid på Verdsveven, ikkje for publiseringa sin eigen del, men òg for å publisere dei "as durable resources for others as well" (Burbules 2003:27). Arbeidet blir sett i ein større pedagogisk og romleg samanheng ved at dei publiserte samtalan blir tilgjengelege for andre elevar si utdanning. Eksponeringa kan òg skape ei kjensle av at arbeidet er til nokon og for noko, ettersom mange elevar etterlyser relevans i skulesamanhengar.⁶⁹ Burbules påpeikar at mottakarane har innverknad på elevane sitt arbeid og haldninga deira til arbeidet:

Knowing that their work will be viewed and used by others gives project teams an enormous incentive to do their best work; whereas most class assignments are seen by only two people, the teacher and the student who produced it, before it gets filed away or thrown away after grading (which was often the only 'purpose' it was meant to serve) (Burbules 2003:27).

I tillegg gjer digitale verkty det mogleg å utforske den nye offentlegheita som er i utvikling på Verdsveven. Samanlikna med LMS meiner eg at blogging gjev fleire moglegheiter, fordi ein i blogging kan velje løysingar som dekkjer dei behova i arbeidet som skal gjerast. Jon Hoem påpeikar at LMS er lite fungerande i forhold, fordi i LMSar nyttar ein dei same løysingane for å dekkje alt, utan å ta omsyn til ulikskap innan det faglege, det pedagogiske og dei didaktiske behova (Hoem 2009:181). Blogg gjev didaktiske og pedagogiske moglegheiter for vidare utvikling av den litterære samtalen. Samanlikna med den tradisjonelle klassesamtalen er denne moglegheita eineståande fordi samtalen er skriftleg. Lærarar og elevar får då eit analysemateriale som kan liggje til grunn for eit vidare arbeid. Analyse materialet kan skape medvit om samtalsjangeren.

Openheita er både nyttig og problematisk. I Hoem sitt forskingsprosjekt var det elevar som fann det problematisk å skrive til reelle mottakarar utover medstudentane; dei ønskte å vere usynlege på nettet. Hoem understrekar at ein må tilpasse arbeidsmetoden slik at desse elevane sine ønske blir tekne på alvor (2009:182). Ei mogleg løysing på utfordringa kan vere anonymitet eller å lukke foruma til ein viss grad. Verdsveven er eit grenserom der samtalen kan bli trekt utover skulen; ein skriv til ein reell mottakar, ein mottakar som gjerne er ukjend. Ein skriv for verda. I teorien kan kven som helst respondere på det du skriv. Her ligg store farar, men òg eit stort potensial i at ein kan skrive til nokon eller saman med nokon. "The

⁶⁹ Thomas Ziehe og Jon Smidt har tidlegare blitt nemnt om dette. Og elevane søker ikkje berre relevans, men òg subjektiv relevans.

Internet as virtual space is a kind of border zone, where people of wide ranging differences, from all around the world, can come in contact with and interact with one another” (Burbules 2003:24). Eit slikt samarbeid krev kommunikativ kompetanse, og gjennom den kan ein kollektivt konstruere kunnskap. Slike intelligensar er viktige å utvikle i eit samfunn med eit mangfald av kommunikasjonsformer. Slik er det digitale rommet ein stad der elevane får trene opp den *kommunikative kompetansen*, og ikkje minst får dei moglegheit til å *samarbeide om kunnskapen*. ”An important idea in thinking about such communication and collaboration online is distributed knowledge, the notion that communities of inquirers, when their ideas can be brought together effectively and productively, create a synergy of intelligence that is more than the sum of its parts” (ibid).

Endringa i den romlege organiseringa opna ifølgje elevane opp for variasjon. I elevintervjua sa nokre elevar at det var lenge å halde ein litterær samtale gåande over så lang tid som ein dobbelttime. Dei hadde føretrekt ei deling; først snakke om teksten i klasserommet, for så å halde fram å diskutere på bloggen. Dei meinte det var enklare å kome med ulike meiningar etter å ha lufta idear i fellesskap. Då kunne ein etterpå gripe tak i det ein syntest var mest interessant, og skrive meir om det. Eit avbrekk i arbeidsmetode var noko alle elevane etterlyste, og dei oppfatta blogg som eit nyttig verkty for å skape variasjon i undervisinga. ”Te vanligt så enten skrive me eller så snakke me, men sånn så i dag, så har me gjort begge deler liksom, og alt e jo ein samtale” (Elev). Hoem ser det som ein ressurs om undervisinga kan trene elevane i å veksle mellom tilgang til informasjon og kommunikasjon, der ein kan diskutere ulike syn og relevans av informasjonen, ei arbeidsform Hoem ser på som tenleg med omsyn til situasjonane elevane vil møte i yrkeslivet (Hoem 2009:173).

6.2.3 Tenketid

Klasseromsamtalen var delt inn i fire former for tid: *Lyttetid* då teksten var lese høgt, *tenketid* ved individuell hurtigskrivning som gjekk over til *samtaletid* i mindre grupper. *Fellestida* var sjølv den litterære samtalen i klassen. Slik var desse ulike aktivitetane sortert inn i avgrensa tidsrom. Struktureringa av dei fire formene for tidsrom, var arrangert for å gje på kvar sin måte tid til refleksjon. I desse små refleksjonsromma fekk elevane tid til å førebu seg til den litterære samtalen. Likevel observerer eg til slutt ein klasseromsamtale som ikkje inneheld særleg med tenketid for deltakarane, fordi tempoet i samtalen er så høgt. Den digitale klassesamtalen har den første *lyttetida*, men elles manglar denne litterære samtalen struktur, samanlikna med den andre. Tenketid, samtaletid og fellestid glir over i kvarandre. Det er ikkje

avgrensa grupper som snakkar saman, og gruppedlemmane er ikkje konstante. Om ein hadde tilsvarande flytande grupper i klasserommet, ville det tyda at elevane sprang frå bord til bord. Slike kaostilstandar er mogleg i bloggmediet. Der er det inga turtaking, inga ordning om grupper ”no må du snakke med han og ho”. Den einaste strukturen er den kronologiske sorteringa av innlegg og kommentarar. Tida er ikkje inndelt, men som deltakar av samtalen, vel ein sjølv kor ein vil bruke tida si. Slik blir refleksjonstida noko kontinuerlig, framfor den ”framtvungne” refleksjonen som skal gjerast innan eit gjeve tidsrom (til dømes eitt minutt, som hurtigskrivinga strakk seg over).

Eg meiner at blogginga viser korleis asynkrone samtalar kjem til sin fulle rett. For det første: Tidlegare i kapittelet peikte eg på den eineståande moglegheita ved at samtalen er skriftleg. Sidan ein asynkron nettsamtale ikkje forsvinn i det siste ord har blitt sagt, står han i kontrast til klasserommet sin synkrone samtale, som ikkje vert teke vare på for framtida. Blogging gjer at det talte ord blir lagra automatisk i form av tekst som kan samlast og redigerast for eit eventuelt vidare arbeid. Med dette står ein overfor eit stort potensial i blogginga, som eit komplement til klasseromsamtalen. For å ta den litterære samtalen eitt steg lenger, kan ein til dømes setje ulike innlegg og kommentarar som blei publisert på bloggen i samanheng. Ein kan sjå det som ein lappeteppeteknikk; klipp ut og lim inn. På den måten kan ein forsøke å dekke ulike sider ved tekstanalysen. Slik kan ein vise korleis kollektivet kan samarbeide om samtalen, at kvart bidrag er nyttig på sin måte. I tillegg ligg det ei moglegheit i at med læraren til stades, som går gjennom bloggsamtalen i ettertid saman med elevane, er det rom for elevane å lære korleis ein kan kommunisere betre.⁷⁰

”I virtuelle sammenhenger er refleksjon langt mer innebygd i interaksjonen enn ved fysiske møter”, skriv Erstad (2003:96). Påstanden byggjer på at kvar gong ein skal kommentere noko uttalt, må ein *skrive* dette, og ifølgje Erstad gjer det at ein i større grad vurderer svaret enn kva ein gjer i munnleg kommunikasjon (ibid). Tida til refleksjon fører gjerne med seg eit krav om høgare kvalitet i blogginnlegga, i forhold til innspela i klassesamtalen, der tida er knapp. Likevel hadde ikkje alle blogginnlegga tydelege formuleringar, noko som hindra flyt i kommunikasjonen. Fordelen med den synkrone samtalen var at budskapet kom enklare fram, truleg fordi kroppsspråket hjelpte mottakaren å tolke ytringa korrekt. I den asynkrone bloggsamtalen såg me at det relativt ofte oppstod misforståingar. I synkrone samtalar er responsen rask, og difor er floker enklare å løyse opp.

⁷⁰ Det kan òg medføre at elevane ved neste blogging vil vere meir skjerpa, ettersom dei veit at læraren følgjer med på kommunikasjonen deira. Hypotetisk sett kan det både vere positivt for samtalen, samstundes som det er ein risiko for at den kan avgrense rommet bloggen gjev for ”naturleg” kommunikasjon.

Refleksjonsrommet i asynkrone samtalar viser korleis ein kan strekke undervisinga ut over eit lengre tidsrom. ”Klasserommet” er tilgjengeleg over tid; faktisk til ei kvar tid. Difor var det tenleg for analysen min at eit par elevar hadde gått inn på bloggen etter skuletid. Slik hadde dei framleis moglegheit til å nå samtalen, sjølv om det var mange timar sidan den situerte samtalen fann stad. Desse tilfella viser verkeleg korleis asynkrone samtalar kan vere tenlege for den litterære samtalen. At elevane frivillig brukte tid på noko fagleg, skulerelatert, på fritida si, syner ei oppriktig interesse for den litterære samtalen dei var ein del av. Dialogen blei slik halden i live over lengre tid enn venta.

6.2.4 *Å bryte eit rollemønster*

Avler vi unge kosmopolitter, verdensborgere, eller rastløse vandrere i hypertekster på jakt etter en identitet? (Solikki Vettenranta i Hennig 2010:151)

Ei viktig problemstilling som oppstod ved skifte av samtalerom var kva verknadar endringane ville få på rollemønsteret, særleg utan lærar og konvensjonen i det tradisjonelle klasserommet som styrande strukturar. Ifølgje Ziehe må skulen tilby ei alternativ offentleg verd som supplerer elevane si private verd, og ein lyt sørgje for å halde grensene mellom desse to verdene tydelege. Etter Ziehe sin modell er det i det tradisjonelle klasserommet at ”skulen si verd” blir skapt ved at elevar og lærar er to åtskilde partar, med ein implisitt avstand i mellom seg. Relasjonen mellom lærar og elev, organiseringa av klasserommet og ein kontroll over samtaleformene, er med på å skape rammer rundt ei anna verd enn elevane si personlege. Slik skaper ein ei offentlegheit som elevane blir tvungne til å vere ein del av. I den asymmetriske relasjonen står læraren i ei spesialstilling. Det er ikkje flat struktur⁷¹, med tanke på at kommunikasjonen skjer éin veg, som ein ser i den tradisjonelle førelesingsforma, eller i lærar-elev-relasjon. Læraren skal vere ein autoritet, men han skal ikkje vere autoritær. Slik må elevane halde seg til noko anna enn stadfesting av si eiga verd, og må relatere seg til ein fellesskap med andre syn – andlet til andlet. Frå mi side er det ikkje eit ønske å bryte med lærar-elev-strukturen. Skal elevane prøve ut nye roller, er det tenleg å ta læraren bort for å sjå kva som skjer. Når læraren er borte, vil elevane danse på bordet? I kapittel 2 spurde eg: Kva skjer med alliansane i klasserommet? Me såg at brotet på lærar-elev-strukturen ikkje var det einaste som verka inn på rolleendringa som skjer. Både endringa i tid, rom, og anonymitet er faktorar som spelar inn. Eg ønskte å bryte med rollemønsteret, og endra difor desse ytre elementa. Det var likevel ingen garanti for at det ville skje ei endring, ettersom det kjem an på

⁷¹ Med flat struktur meiner eg ein organiseringsmodell ”makta” er likt fordelt mellom alle deltakarane; eit forsøk på å bryte med hierarkiske modellar.

elevane, når alt kjem til alt. Eg gjorde endringane fordi eg meinte dei gav moglegheit til å aktivisere passive elevar. For å bryte med etablerte mønster i klassen, og la elevane få moglegheit til å tre inn i nye roller, var det nyttig å våge å endre på lærar-elev-relasjonen. Ved å våge seg inn i nye roller, kunne elevane vekse.

Rollemønsteret i klasserommet er slik at dei taleføre og dei tause endar opp i eit asymmetrisk forhold, og me såg at blogging jamnar ut dette med at alle slepper til når dei ønskjer, der dei ønskjer. Valfridommen i uttrykk og den opnare strukturen spelar òg ei rolle. Anonymiteten i blogginga kan vere med på å bryte med rollefordeling og samtalemønster som er i klasserommet, ved å skape ei alternativ røynd. I førre underkapittel viste eg kva rolleutvikling ein kunne finne hjå eleven bak innlegget ”The kill” og Andrea. Dei er gode døme på korleis eit brot med fastsette rollemønster i klasserommet kan vere utviklande for elevar. I eit arbeid over ein lengre tidsperiode ville ein gjerne sett at visse elevar ville dominere i eit nettforum, noko som ville vore spanande å kartleggje. Kva kan ein som lærar gjere i tilfelle det skulle vere ein ujamn dynamikk mellom samtaledeltakarane på bloggen? Ei mogleg løysing er å gje elevane roller dei skal ha inne i nettforumet. Ola Erstad minnar om viktigeita ved å rullere på rollene; at alle får prøvd dei ulike, utan å bli fastsett i éi (2003:97).

Ei anna utfordring spring ut frå roller og anonymisering, og handlar om identitet. For kven er ein på nettet? Kan kommunikasjon på Verdsveven vere skadeleg? Det avhenger av korleis ein går inn i rollene: ”One important dimension of this is *how* people inhabit it; often by constructing online identities that are different – sometimes dramatically different – from their ordinary selves” (Burbules 2003:23). Burbules møtte ungdommar som sa at dei føretrakk det digitale sjølvet framfor den verkelege personlegdommen sin. Nokon såg til og med ”avataren” av seg sjølv som nærare den personen dei eigentleg er, eller føler seg sjølv som, enn kven dei er i ”røynda”. Burbules ser på dette som noko negativt, og det kan eg vere einig i dersom det fører til splitta identitetskjenne. ⁷² Samstundes lyt ein sjå det positive ved å kunne leve ut ulike identitetar, som kan vere frigjerande. For ungdommar handlar det òg om utprøving. ⁷³ Samstundes føler elevane fellesskap med dei ein samhandlar med, og difor er ein del av ein *gruppeidentitet*. Å halde fast til gruppeidentiteten er viktig, spesielt når det ikkje er nokon annan form for tydeleg identitet å spore. Slik spelar språket ei rolle: ”Language (...) becomes the primary means of establishing and maintaining group membership and identity”

⁷² Det blir ikkje rom for å vurdere kor vidt det skjedd ei form for identitetssplitting for dei omtalte elevane, tidsomfanget er for kort til det.

⁷³ I følgje Jon Smidt vil ungdomsgrupper aktivt søke og prøve ut dei kulturytringane og dei sosiale rollene dei vert konfronterte med, på jakt etter noko dei kan identifisere seg med (1989:26).

(Crystal 2001:150). Eg er likevel einig i Burbules sin teori om at det er ein fare dersom elevane berre vil vere aktive på nettet, og ikkje ønskjer utfordringar i klasseromet i det heile.

6.2.5 *Språk*

Språket er *samtidigt* et kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur interaktion och individens tänkande (Säljö 2000:87)

Å føre elevane si verd inn i klasserommet viser interessante, språklege tendensar. Over halvparten av innlegga blei skrive på dialekt. Det kan tyde på at elevane tek med seg skrivemåten dei har i si personlege verd inn i det virtuelle klasserommet. Ein kan sjå det som ei undergraving av skulen si vektlegging av korrekt språk. I den munnlege samtalen i klasserommet kan ein ikkje sjå nok tilfelle av språklege endringar til at ein kan generalisere språkbruken til å vere ein sjangerbasert språkbruk. Elevane snakkar med ein daglegdags tone, brukar ikkje faglege uttrykk som ville vore formålstenlege. Samstundes må ein ta omsyn til at ein endrar talemåte alt etter kven ein talar med, ”avhengig av slike ting som deres alder, kjønn, personlighet, gruppetilhørighet, osv. Videre er vi påvirket av forholdet vårt til dem: Hvor godt vi kjenner dem, hvilke rettigheter og forpliktelser vi har overfor hverandre, hvilke følelsesmessige bånd vi har etablert, osv”(Svennevig 2001:86). Likevel kan ein seie at sidan elevane ikkje veit kven dei snakkar med i det digitale rommet, vert språket formulert der etter. Den daglegdagse tonen på nettet er i høgare grad freidig enn i klasserommet, der dei underkasta seg skulen sine normer for munnleg aktivitet.

Formuleringsmåtane er resultat av krav, forventingar og konvensjonar knytt til ulike sosiale relasjonar og aktivitetar i samfunnet. ”Språket er innvevd i sosiale mønstre og prosesser, og dette gir muligheter og setter begrensninger for hvordan vi kan og bør uttrykke oss i ulike situasjoner” (Svennevig 2001:12). Elevane i klasserommet rettar seg etter situasjonskonteksten⁷⁴ dei er i; dei veit kva rettar og skyldnadar dei har overfor læraren. Både den veldig aktive Andrea og dei tause gutane veit godt kva rolle dei høyrer heime i. Alle elevane er i og for seg saklege, om dei er lite direkte faglege i språkbruken. Ingen bannar, kallar kvarandre stygge ting eller ler av det medelevane seier – med mindre det er meint å vere morosamt, jamfør Nina sine historier. Ville dei gjort det same om dei snakka direkte til kvarandre, og ikkje som eit fellesindivid som svarte læraren? Ville dialogen då vore meir prega av det ein kallar uformell, privat samtale? Dialogane ein finn på bloggen ser ut til å vere

⁷⁴ Jan Svennevig skildrar ein situasjonskontekst som eit sett med deltakarar (her: elevane) som er engasjert i ei kommunikativ oppgåve (her: litterær samtale) i visse fysiske omgjevnadar (her: klasserommet) gjennom eit visst medium (her: tale, seinare skrift) (Svennevig 2001:86).

friare og opnare, og slik liknar dei den uformelle, private samtalen. ”Denne kommunikasjonsformen kan kanskje virke helt åpen og fri, men dette er nok først og fremst fordi den er så grunnleggende og naturleg for oss at vi ikke ser ”sjangerkravene”” (Svennevig 2005:14). Det Svennevig understrekar her kan vere ein av grunnane til at elevane synest det var ”lettare og kjekkare å skriva på bloggen, enn å snakka i klasserommet”, som elevane fortalde i intervjuet i etterkant av undervisinga. Sjangeren for den litterære samtalen i klasserommet var nærast framand for elevane som valde å vere passive observatørar til samtalen som utspelte seg. Dei hadde reflektert over teksten og gjort tolkingar, som me såg på bloggen, men valde å vente med å uttrykke seg til dei var i ein sjanger dei visste dei meistra.

6.2.6 *Danning*

I innføringskapitlet såg me at Laila Aase forstår danning som det å forstå, beherske, og å kunne delta i vanlege, oppvurderte kulturformer. Norskfaget står i ein eineståande posisjon når det gjeld danning. Med det språklege og litterære får ein hjelp til å forstå og meistre fleire andre fag. Kunnskapen er dannande dersom tenkinga vert utfordra, og difor er den litterære samtalen ei dannande undervisingsform. Den litterære samtalen i seg sjølv fordrar meiningsutveksling for å kunne eksistere. Dialogane på bloggen var fylde av motførestillingar og tilføyning av nye perspektiv i teksten, og det unike var at elevane var produsentane bak dei. Slik deltek dei i tekstkulturen på ein kvalifisert måte, framfor berre å ha kunnskap om tekstkulturen. Det var rom for motførestillingar og nye perspektiv i klasserommet òg, men då var det i regi av læraren. På bloggen arrangerer læraren det som skal skje, men det er elevane som sjølv tek ansvar og utviklar det. Slik kjem den litterære samtalen til sin rett på Verdsveven òg. Rosenblatt sitt perspektiv på at elevane må snakke med kvarandre og utfordre kvarandre, legg opp til danning. Det er i aller høgste grad mest elev-elev-kontakt på bloggen, men det tyder ikkje at det er berre her danninga finn stad.

Bloggen fordra kommunikasjonssituasjonar slik at elevane fekk kome til orde, og møtt nye perspektiv. Saman med at læraren vågar å tilføre alternative tankar og kunnskap, er dette det viktigaste med den norskfaglege danninga, ifølgje Aase. I første kapittel poengterte eg viktigheita i den kulturelle dannelsereisa litteraturen gjev, og viste til LK06 som har som mål at elevane og lærarane saman skal gje rom for refleksjon, oppleving og vurdering. Me såg at bloggsamtalen gav både refleksjonsrom⁷⁵, oppleving og vurdering på andre måtar enn i klasserommet. Det utspelte seg ei kollektiv tolkingsverksemd der danning blei overgripande.

⁷⁵ På grunn av endringar i tid og rom.

Skal elevane få ei digital danning, er den kommunikative kompetansen viktig, og den blir utvikla gjennom litterære samtalar på nettet. Erstad understreka at skal ein fungere i samfunnet lyt ein ha digital kompetanse òg digital danning. Har elevane ei digital danning når dei skriv hånande innspel på bloggen?⁷⁶ Danninga er heller å finne hjå elevane som stoggar eller ignorerer tøyset. Aase har rett i at gjennom interaksjon med andre blir danninga synleg; når elevane snakkar eller skriv saman på bloggen, er kvar ei ytring talande for eller mot danninga. I sær sidan det blir eit spørsmål om roller og identitet, sjølv om Aase meiner at ein ikkje kan sameine identitet og danning.⁷⁷ På bloggen meiner eg at elevane får eit pusterom frå dei sosiale relasjonane som elles fører til ei prioritering av det å ikkje miste andlet.⁷⁸ Når elevane er anonyme, kjem identitet i bakgrunnen, og sjølv dialogen i forgrunnen. Identitet har innverknad på kommunikasjonen, og her skjer det fordi den manglande identiteten skaper interaksjonen med andre, og med det *danning*.

Den digitale danninga er difor òg ein praksis, og skjer når ein tek stilling til ytringar og informasjon, samstundes som ein klarer å produsere tekst sjølv. Ein kan seie at når eleven skriv ”Har dåkke lagt merke te att klokka e halv tri på nåttå her på dataen eller?? :D” er ikkje det å ta stilling til dei føregåande ytringane og informasjonen dei inneheld. Dessutan er ikkje ytringa ein del av samtalen, og difor vil ikkje elevane samarbeide med eleven bak usaklege innspel. Slik er elevane med på å hjelpe kvarandre med utviklinga av digital danning. Tidlegare nemnte eg Hoem sitt kritiske syn på ”klipp og lim”-kulturen, og eg ser grunn til å eksemplifisere ulik bruk av klipp-og-lim som motseier Hoem. Det er to tilfelle av klipp-og-lim i ulik bruk. Me såg innlegget om Hitler, og innlegget ”The kill”. Førstnemnte viser digital kompetanse, medan ”The kill” viser digital danning. Begge klarer å hente informasjon frå Verdsveven, men eleven bak ”The kill” har tydeleg *reflektert* over teknikkbruken.⁷⁹

Med desse ulike elementa eg no har belyst, kan ein seie at å flytte ein litterær samtale over til eit digitalt verkty fører med seg både fagleg og digital danning. Den litterære samtalen fungerer som ein møtestad mellom kunnskapen og elevane, noko som me såg at Aase reknar som dannelsingsoppdraget til norskfaget. Det er gjennom møtestader som dette at elevane skal bli kompetente deltakarar i tekstkulturen (Aase 2005a). Bloggsamtalen gjer at elevane òg blir

⁷⁶ ”Fravær av nettikette er ikke bare brudd på folkeskikken, det vitner også om dyp naivitet” (Nordkvelle 2003:161).

⁷⁷ Sjå kapittel 1.2.3

⁷⁸ Jamfør Erving Goffman sine masketeoriar i rollespel og sjølvpresentasjon. ”Korleis vil andre oppfatte meg dersom eg seier det, eller gjer det?”, ”Kven er eg i kommunikasjonen?” osv.

⁷⁹ I *Kunnskapsløftet* står det at elevane skal elevane ”bruke tekster hentet fra Internett og massemedier” og bruke dei på ”en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder”. Det viser digital kompetanse og danning.

kompetente deltakarar i det digitale samfunnet der kommunikasjon er ei sentral brikke. For at litteraturundervisinga skal leggje til rette for fagleg og digital danning, krev det at læraren vågar å gjere ting ho ikkje har gjort før.

Læreren må våge å begi seg ut på usikker grunn sammen med elevene, særlig fordi en viktig side ved dannelsespotensialet i faget er å eksponere egen forståelse gjennom fortolkning sammen med andre. Lærerens åpenhet og fleksibilitet i tenkingen blir også modeller for elevenes tilnærming til lærestoffet og klasseromssituasjonene (Aase 2005b:78).

6.2.7 Når læreren er vekke, dansar elevane på bordet?

Eg valde at elevane skulle gjennomføre bloggsamtalen utan læraren som deltakar. Det låg ein risiko i det valet, ettersom ein då manglar ein tydeleg kontrollinstans. Det kunne vore at samtalen stogga opp, sidan læraren ikkje var der for å stille spørsmål, til dømes. Det viste seg at læraren sitt fråvêr gjorde at elevar gjekk inn i rolla som *tilretteleggar*. Dei stilte gode spørsmål, utfordra kvarandre og gav tilbakemelding, noko som er typiske læraraktivitetar. Det var ingen garanti for at dette skulle skje. Utan rolletakinga ville samtalen kollapsa. Difor kan det vere greitt å ha ein ”garantert *tilretteleggar*” med læraren som aktiv på bloggen. Ideelt sett skulle feltarbeidet gått over eit større tidsrom, slik at ein kunne prøvd ut begge deler. Eg trur at med læraren som deltakande, ville samtalen sett radikalt annleis ut, og difor vil eg prøve å belyse alternative utfall med læraren som deltakande.

Læreren kan anten vere passiv observatør, aktiv observatør, eller aktiv deltakande. Med læraren som observatør har læraren tilgang til samtalen, men følgjer berre samtalanen utan å kommentere.⁸⁰ Slik observasjon kan vere nyttig for læraren dersom ein ønskjer å kartlegge åtferda til elevane i eit sosialt rom, og faglegheita som eventuelt utspeler seg. Slik kan læraren forske på undervisinga si og klassen. Kva kan elevane? Korleis tilnærmar dei seg teksten? Slike observasjonar kan tydeleggjere kva undervisinga bør etterstreve, med utgangspunkt i kva behov læraren finn i observasjonane.⁸¹ Det kan vere vanskeleg å få denne oversikta når ein sjølv står i regi av klassesamtalen, fordi det krev sitt å halde samtalen i gang. Sjølv som observatør vil eg tru det er vanskeleg berre å ”overvake”. Samstundes ligg det ei utfordring i at elevane ikkje får respons frå læraren. På bloggen fekk elevane i stor grad respons frå medelevane sine. Likevel vil eg tru at den responsen ikkje tyder det same for elevane, som responsen dei er vande til å få frå ein lærar. Gjennom heile skuletida har elevane haldt seg til den autoriteten læraren er, og søkt respons og godkjenning frå ho. ”Studenter er sosialiserte til å søke aksept og godkjenning ved å underkaste seg autoriteten, og det er ikke

⁸⁰ Må ha moglegheit for å sensurere stygt språk mellom elevar, og eventuelle upassande bilete.

⁸¹ Til dømes prøve ut ulike teksttilnærmingar, sidan elevane tenkte berre på *personleg* tilnærming til tekst.

nødvendigvis slik at man anerkjenner den anerkjennelse man får fra sine likeverdige” (Nordkvelle 2003:161). Eg meiner ein ikkje kan likestille desse to formene for godkjenning, men at elevane søkjer begge deler. Godkjenninga ein får frå læraren handlar om ei fagleg godkjenning, ofte i samband med vurdering. Mange av elevane er opptekne av at læraren skal sjå og høyre dei til den rette tida, fordi dei trur at alt læraren høyrer er med i ei vurdering. I eit elevintervju sa Andrea: ”Det e kjedelig å snakka om litteratur på skulen. Åååh, det e som å eta frokost uten melk te! Gi oss heller ein jævla bokrapport!”. Utspelet står i kontrast til kva Andrea gjorde i praksis. Ho er tilsynelatande veldig engasjert og interessert i den litterære samtalen, så kvifor ønskjer ho heller ”ein jævla bokrapport”? Me såg at aktiviteten til Andrea endra seg frå klasserommet til bloggen, og eg teikna opp ein hypotese om at det kunne forklarast med ein eventuell manglande digital kompetanse. Sett i lys av intervjusitatet, anar ein at det heller handlar om ein *ytre* motivasjon; *vurdering*. I klasserommet er læraren nær, og i gjeldande klassesamtale er det omtrent ein dialog mellom to deltakarar; læraren og klassen som ei eining. Det kan medverke til at elevane i større grad oppfattar undervisningssituasjonen som ein vurderingssituasjon enn bloggsamtalen, der det er elevane som kommuniserer. Difor vil eg trekkje fram elevane som skreiv på bloggen på ettermiddagstid som døme på *indre* motivasjon. Følgjer ein dette sporet, er det grunn til å tru at Andrea er aktiv fordi ho blir vurdert. Det kan òg vere at Andrea har keia seg i klasseromsamtalen fordi ho ikkje blir utfordra i stor nok grad.

I motsetnad til Nordkvelle, trur eg at elevane legg stor verdi i responsen dei får frå medelevar. For ungdommar som er fjorten år, er det vel så viktig med sosial godkjenning frå medelevar, som den sosiale og faglege vurderinga ein får frå læraren. Slik medverkar anonymiteten til at elevane får sosial aksept frå kven som helst, basert på innspela ein kjem med i samtalen, ikkje kven du er i dei sosiale klikkane.

Frå eit anna synspunkt kan ein frykta at medvitet om at læraren overvaker samtalen kan stå i vegen for den spontaniteten ein i utgangspunktet ønskjer at elevane skal ha. Truleg vil det hindre kommunikasjon som ikkje er atterhalde, men open og fri, trass i at ”unge studenter i dag ofte demonstrerer lite sjenanse i egne ytringer i fora” (Nordkvelle 2003:161). Eg trur at dersom læraren er synleg i diskusjonsforumet, vil elevane tenkje at det er læraren dei skriv for. Dersom dei lurte på noko, ville dei spurt læraren framfor medelevane, på same måte som me såg i klasserommet. Då ville ein truleg mista innspel som ”*Jeg digger den sangen! Det bandet ruler!!! :D Du har helt rett :D*”, fordi elevane ville omformulert denne spontane ”glede” med tanke på at læraren skulle lese det. ”(...) stilen blir mer formell, med tap av impulsivitet og umiddelbarhet, men med økt takt og tone” (Nordkvelle 2003:167). Det

kan føre til at kommentarar som dette ikkje blir posta i det heile, som vil vere er eit stort tap for samtalen. Då rører ein seg igjen mot det Nystrand åtvarar mot; at elevane seier det dei trur at læraren vil dei skal seie. Ei løysing vil gjerne vere at læraren er med i diskusjonen som anonym, og stiller spørsmål og koplpar innlegg saman, utan å stikke seg ut. På den måten kan ein skape eit dialogisk klasserom; elevane som agens, ”and the teacher’s voice is one voice among many, albeit a critical one” (Nystrand 1997:15).

6.3 Tre oppsummerande spørsmål

Som ei oppsummering vil eg stille tre spørsmål som seier noko om samtalan. For det første: *Kan ein seie at elevane kommuniserer lesinga si?* I klasserommet kommuniserer elevane lesinga i den grad at dei svarer på spørsmål eller kjem med stikkordsformulerte observasjonar dei har gjort. Svara er ofte i einstavingsord, og samla blir det ikkje gjeve ei heilskapleg tolking eller formidling. Læraren prøver ikkje å formidle si lesing som ein slags fasit, men held seg til spørsmål for å få fram kva elevane har sett og tenkt. Samtalen på bloggen gjev ei meir heilskapleg framstilling av tolkinga. Brotstykkja forklart litt meir omfatteleg, elevane ser ut til å i større grad ha planlagt innspela sine og set dei i ein samanheng. Den tydelegaste skilnaden frå klasserommet er talet på elevar som kommuniserer lesinga si.

For det andre vil eg spørje: *Går elevane i dialog med andre lesarar?* Ifølgje Bakhtin er alle ytringar i dialog både med tidlegare og komande ytringar. Fordi du har skapt ytringa og retta ho mot ein adressat er ytringa dialogisk. Utanom at ytringa i seg sjølv er dialogisk, var det overraskande dialog mellom elevane. Både i samtalen om teksten og samtalen om filmen i klasserommet er det fjorten direkte elev-elev-responsar samanlagt. Innspela er for det meste utfyllande kommentarar, og heller få reaksjonar på ytringar. Me har sett eit tilfelle der elevar reagerer på det Andrea seier, og læraren gjev dei ikkje rom for vidare diskusjon.⁸² Hadde døme som dette vore i fleirtal - og fått spelerom - ville ein kunne sagt at elevane verkeleg gjekk i dialog med andre lesarar. Diverre verkar elevane nærast uinteresserte i det medelevane har observert, dei gjev ikkje uttrykk for nysgjerrigheit kring andre si lesing. Somme elevar seier ærleg i intervjuet at dei ikkje ser poenget med å gå i dialog med andre lesarar for å forstå teksten. Tekstoppfattinga blir ikkje annleis uansett, seier dei. Det står i kontrast til aktiviteten ein ser på bloggen, der dei går i dialog på fleire nivå. Blogginnlegga blir kommentert, og diskusjonane går fram og tilbake, før dei i nokre tilfelle samlast om ei felles tolking.

⁸² Det kan sjølv sagt skuldast at læraren tek omsyn til eleven i situasjonen, ettersom læraren kjenner til meir informasjon om eleven og eventuelle problem, enn det medelevane gjer.

Kommentarane går i dialog med kvarandre og med innlegget kommentarane spring utifrå. Ein finn òg tilfelle av intertekstualitet; teksten altså går i dialog med tekstar utanfor.

Det er utan tvil eit mangfald av dialogar i niandeklassane. Elevane går i dialog med si forståing av teksten, til dels medelevane si forståing. Dei er i dialog med fortid, notid og framtid; trekkjer parallellar til hendingar som har skjedd, jamfør historia om lavvoen, kva dei brukar å gjere når dei går over vegen heim frå skulen, og hendingar som kjem til å kome jamfør ”Når eg får lappen komme eg te å kjøra fort for det om eg har lest denna novellå” (Elev i intervju). Elevane, i alle fall eit par av dei, er i dialog med ulike ytringsformer – med eit døme frå bloggen der ein elev legg ut ei hyperlenke til ein song som han/ho assosierte med teksten. Dei går òg i dialog mellom ulike media og stiller spørsmål ved omskinga frå tekst til film; kva utfordringar møter ein? Bloggen er staden der flest dialogar som utspeler seg, noko som er eit interessant funn. Ein kan til og med hevde at elevane går i dialog med seg sjølv når det gjeld roller og identitet: Kven er eg i klasserommet? Kven er eg på Verdsveven?

Tredje spørsmål lyder: *Korleis heldt elevane seg til lesinga si og andre si lesing?* Under klasseromsamtalen gjev ikkje elevane medelevane sine merksemd. Ein kan mistenke dei for ikkje å høyre etter kva medelevane seier, ettersom same innspel kan kome ti minutt etter at nokon andre har sagt det, og dei trur dei formidlar ny informasjon. Elevane ser ikkje ut til å reagere, noko som kan tyde på at eleven ikkje er den einaste som unnlèt å rette merksemda mot andre sine ytringar. Når nokre fortel kva dei har på hjarta, er det ingen som stadfestar utsegnene på nokon som helst måte. Det skuldast ikkje manglande respekt for lesinga, men det er ein usynleg respekt som kan vere vanskeleg å oppfatte om du i utgangspunktet er usikker i situasjonen du er i. Det er ingen respons i form av små kommentarar som ”Ja,” ”Mhm,” ”Heilt einig,” eller ”Å? Hmm”. Læraren er den einaste som gjev tilbakemelding. Sjølv om stilla gjev ein rom for å snakke, kan den manglande godkjenninga frå medelevar vere med på å redusere talet på deltakarar. I motsetnad til klasserommet finn ein på bloggen oppmuntrande kommentarar frå medelevar som anten handlar om eit bilete, innlegget eller ein påstand. Elevane held seg faktisk til andre si lesing når dei kommuniserer på bloggen. I alle fall viser dei det der i motsetnad til klasserommet. Avsendaren får respons, mottakarane tek budskapet vidare i ein diskusjon, og gjennom samhandling mellom fleire elevar kjem dei fram til ei slags semje. Forfattaren revurderer det han har skrive, og omformulerer gjerne påstanden på ein meir forståeleg måte, i tilfelle der han eller ho føler dei har blitt misforstått og fått ufortent kritikk. At lesarane problematiserer forfattaren sin påstand er eit teikn på at dei *ønskjer* å halde seg til medelevane si lesing.

Eg har ikkje hatt moglegheit til å vurdere læringsutbyttet frå dei ulike samtalane, men det var heller ikkje intensjonen med arbeidet. Likevel ville det vore interessant med eit større omfang; fleire grupper og lærarar. Ved å utvide tidsrommet for prosjektet i tillegg, kunne ein følgd utviklinga hjå enkeltelevar, miljøet og det faglege utbyttet. Det ville blitt interessant å undersøkt kva det er som gjer samtaledeltakarane så aktive på bloggen. Er det anonymiteten eller bloggforumet? Ville andre digitale verkty vore betre å bruke?⁸³

⁸³ Liv Marit Schou utforskar blant anna korleis Facebook gjer seg som rom for nynorskundervising. Sjå ”Nynorskundervising med sosiale media og digitale samarbeidsverkty”, s. 30 i Norsklæraren 03/2010.

7 Konklusjon

I ein norsklærar sine auge er Andrea ein ”mønsterelev”. Ho les bøker med engasjement og interesse, og har eit reflektert forhold til det å lese, og kva lesinga gjer med ho. Avhandlinga starta med eit sitat frå Andrea der ho seier mykje om nettopp dette: "Eg har alltid blitt leste te, når eg va liten og sånn. Hodet mitt og fantasien min barra utvide seg så sinnsykt! Kvar gong eg lese ei bok, så skifte hjernen min måte å tenka på! Eg kòdde kje, det e akkrat så an legge te någe". Slik ser ein behovet for å erfare litterære opplevingar, som Iser skisserer, slik at ein kan leve i dei to verdene samstundes, så fiksjonsverda bringer med seg noko inn i den andre verda. Desse opplevingane gjer at me utviklar oss, slik som Andrea forklarar. For at den litterære verda skal bli ein del av deg, krev det forhandling. Me har no sett korleis den litterære samtalen kan vere ein arena for at denne omarbeidinga av opplevinga skal skje. Korleis fungerte den litterære samtalen i klasserommet? Var bloggen eit nyttig verkty for å endre dei resultata klasserommet viste? Eller viste det seg at Geir Haugsbakk hadde rett i at det digitale feilaktig har blitt skildra som noko paradisk, medan at resultata viser det motsette?

7.1 Paradisiske tilstandar og grøne digitale skogar?

Tidlegare var det ei oppfordring om å bruke IKT i undervising, medan det no er eit krav. Det har difor vore interessant å sjå om det var eit viktig skifte eller om det har blitt overvurdert. Eg meiner å ha vist at digitale verkty kan vere eit supplement til den tradisjonelle litterære samtalen i klasserommet. Bloggen fører oss eit steg nærmare det dialogiske klasserommet som Martin Nystrand handsamar. Eit dialogisk klasserom fordrar at elevane kjem på banen, går i dialog med kvarandre og får til ein god litterær samtale. Kva er så ein god dialog? Vurdert ut frå den sorten dialog eg handsamar her, den litterære samtalen, inneber ein god dialog at elevane opplever teksten og klarer å omarbeide opplevinga i samarbeid med andre slik at opplevinga blir deira eiga erfaring. Samtalen skal skape lesarglede og refleksjon. Slik blir det rom for å drøfte: Er den litterære samtalen i klasserommet tilstrekkeleg?

Med læraren som regissør sikrar ein det formelle og ei fagleg linje i den litterære samtalen, slik som Laila Aase skildrar sjangeren. Det blir nærast eit paradoks, ettersom ho ønskjer formalitet og faglegheit samstundes som ho seier at læring skjer i interaksjon med andre. Det var lite interaksjon mellom elevane i klasserommet, trass i at me såg at læraren jobba godt for å aktivisere elevane. Kan elevane lære sjangeren utan interaksjon? Til ein viss

grad lukkast læraren i å få elevar på banen, jamfør teknikkar som tenkeskriving og rundepriippet. Elevane svarte på læraren sine spørsmål, og møtte motførestillingar frå læraren. Dette er problematisk og verdt å utfordre. I klasserommet var læraren viktig for å drive samtalen vidare og få elevane til å reflektere, medan på bloggen driv den sterkt auka elev-elev-interaksjonen samtalen fram og sørgjer for refleksjon. Ved å flytte den litterære samtalen frå klasserommet og over til bloggen, fekk samtalen eit kvalitetsløft. Kvaliteten er å spore i refleksjonen i blogginnlegga, medan det vanskeleg opna for refleksjon hjå elevane i klassesamtalen, trass i at det i priippet er mogleg. Me såg korleis refleksjonsromma var delt inn i lytting, tenkeskriving, samtale i mindre grupper, for så å ende opp i drøfting i fellesskap. Det er positivt, fordi refleksjon er eit mål for litteraturundervisinga og danninga. Likevel såg det ikkje ut til å gjere eleven til agent og subjekt i tekstarbeidet, fordi tempoet blei for høgt for mange. Her finn ein styrke i bloggsamtalen. Der var elevane handlande, deltakande aktørar i eit tolkingsfellesskap, medan i klasserommet låg initiativet hjå læraren som dreiv samtalen framover. Først ved å aktivisere seg får deltakarane moglegheit til å ytre tolkingane sine, få innspel og møte nye perspektiv. Når Aase seier at ved at elevane presenterer tankane dei har om teksten, gjev det rom for forhandling og kanskje forståing, er det ein føresetnad at elevane er aktive. Utan aktivitet skjer korkje forhandling eller forståing. I eit tolkingsfellesskap skal ein bli utfordra og opplyst. Dei to ulike litterære samtalane me no har utforska har det same potensialet for at dette skal skje, men resultatata viser at det var det noko uforløyst i klasseromsamtalen. Eg forstår det som at i nokre tilfelle kan det vere enklare å nå desse måla med hjelp av digitale hjelpemiddel. Som Åsmund Hennig seier; ”Det er fort gjort å oppleve de nye mediene som farlige konkurrenter, men kanskje vi heller skal se på mulighetene disse gir for å oppnå det vi vil med litteraturundervisningen vår” (2010:150).

Thomas Ziehe ville truleg frykta desse påstandane. For han kan det tenkast at den litterære samtalen er ein ”skolsk sjanger”, og vil nok difor behalde han som eit steg inn i den litterære (alternative) verda. På bloggen vil ikkje sjangeren bli oppretthalden, fordi han ligg for nær elevane si verd; elevane vil finn sjølvidentifikasjon både i teksten og i mediet. Tilfella av munnleg språk og personlege historier frå kvardagen, gjev grunnlag til å påpeike denne risikoen. Bloggsamtalen var ikkje eit døme på ein oppskriftsmessig sjanger; læraren gjev ingen ordet, men alle snakkar på ein gong, og det faglege er ikkje alltid til stades. Men er ein formell samtale naudsynt eit kriterium for ein god dialog? Eg meiner å sjå at den formelle kommunikasjonssjangeren òg kan verke ekskluderande. I klasserommet blei krava for høge for somme deltakarar, og dei reagerte med å halde seg passive. Louise Rosenblatt meiner at den litterære samtalen skal ha ein inkluderande fellesskap som tilrettelegg for det personlege

og opplevingsorienterte. Eg stiller meg bak Rosenblatt og meiner at bloggsamtalen nærmar seg ei slik orientering. Den litterære samtalen utfaldar seg på ein god måte på grunn av refleksjonsrom, eit mindre fagleg press og brot med roller som gav sosial tryggleik. Det faglege er ikkje borte, samtalen har mykje faglegheit i seg, men det er opplevinga som er i fokus. Som Rosenblatt ser eg opplevinga av litteratur som ein grunnleggjande føresetnad for at ei analytisk tilnærming skal vere mogleg.

Me har sett kva moglegheiter som ligg i den tradisjonelle litterære samtalen og kor viktig det er for læringspotensialet at elevane snakkar med kvarandre om litteraturen. I klasserommet er dette vanskeleg å få til, både for lærar og for elevar. Slik har eg òg vist utfordringane ved den tradisjonelle klassesamtalen, ettersom det i teorien høyrer svært lærerikt ut, men praksisen syner at måla er krevjande å nå. Skal det fungere i klasserommet, krev det at elevane er topptrena i å snakke om litteratur. Dei færraste er det. Observasjonane frå klasserommet syner ein klasseromsamtale som fungerer. Eg vil ikkje tolke den litterære samtalen som mislukka, og elevane fekk truleg noko ut av samtalen. Det er i det heile godt gjort å halde samtalen gåande over ein dobbelttime når ein arbeider med ein sjanger som er så krevjande som dette. Det viser at læraren er dyktig, elevane engasjerte og at det er mykje å hente i teksten. Likevel er det problematisk med så få aktive elevar og lite interaksjon mellom elevane. Det at elevane ikkje utvekslar erfaringane sine med andre, er ikkje formålstenleg i høve til elevane si oppleving. Grunna rollefordelinga i klassen får ikkje alle tilgang til å dele erfaringane. Anonymiteten gjer av elevane stiller med blanke ark på bloggen, og med det kan gå inn i nye roller. Elevane viste at dei tok rolla som tilretteleggjar og initiativtakar, roller læraren bruker å fylle. Slik blir det stilt spørsmål og utveksla observasjonar og erfaringar. Me såg nokre tilfelle der elevane forhandla seg fram til ei meining i fellesskap, noko som vitnar om Iser si forklaring om at ein har eit behov for å diskutere opplevingar med andre. Døme som dette viser korleis bloggen utnyttar potencialet som ligg i den litterære samtalen, men som kan vere krevjande å nå i klasserommet. Ved å bruke bloggen som supplement, kan ein skape grobottn for lesarglede.

I grunn var det overraskande at det fungerte å føre litterære samtalar via bloggen, for skulle ein tru Pernille Rattleff, skulle det ikkje vore tilfellet. I feltarbeidet sitt observerte ho at den skriftlege, asynkrone samtalen har både fordeler og ulemper:

Netop styrken og de omtalte prinsipielle fordele ved den skriftlige, asynkrone kommunikation – mulighed for ikke-synlige selvkorrigerende, mulighed for refleksioner, ingen mulighed for at blive afbrudt – betyder omvendt, at der intet ”sammenstød” er mellem det, der ytres, og måden det modtages på (Rattleff 2001:84).

Vidare skildrar ho samtalen som monologar som blei framført frå ei scene. Det monologiske ser både eg og Bakhtin som problematisk, fordi det ikkje opnar for spørsmål, tvil eller motførestillingar, noko som gjev avsendaren ei form for makt ("sånn er det"). Det er då klart at Rattleff er kritisk. Eg ønskjer at elevane skal kunne gjere opplevinga til si eiga, og difor bør ein unngå det monologiske klasserommet. Gjennom dialogen blir makta fordelt. Eg oppfattar den skriftlege, asynkrone samtalen som det motsette av Rattleff sine erfaringar. Det var først i denne samtalen at elevane sine ytringar møtte "samanstøytar". Resultata våre skil seg truleg frå kvarandre fordi ho opererer med ein annan sjanger; "computerkonference-medier". Blogg ser ut til å fungere betre for samtale. I motsetnad til studentane som Rattleff følgde i det digitale rommet blei ikkje "tavshed, ubesvarede meddelelser og manglende svar" opplevd som eit stort problem i klasseromsamtalen. Så lenge elevane fekk ei form for respons frå læraren, var dei nøgde. På bloggen ville det naturlegvis blitt større misnøye dersom ein ikkje fekk svar på innlegga sine, ettersom heile samtalen ville kollapsa som følgje av det.

Resultata viser at mange av elevane trong rommet for refleksjon som den asynkrone samtalen gav dei. I innlegga kunne ein spore formuleringar som i større grad var gjennomtenkte, medan kommentarane oftast inneheldt det spontane som i ein munnleg samtale. Trass i at innlegg og kommentarar gav ulikt inntrykk av refleksjon, var det i begge former vanskeleg for elevane å avkode ironi og sarkasme. Det utvikla seg ikkje til å bli eit problem i dei aktuelle samtalanene, men dei få tilfella av misforståingar som kravde oppklaringar, viser at det er ein potensiell fare i nettkommunikasjonen. Difor treng elevane trening i blogging, for å unngå kommunikasjonssvikt. Ved hjelp av didaktikken kan ein minske vilkårlegheita og auke sannsynet for god kommunikasjon. Mange føresetnader verkar inn på og er av verdi for utviklinga av kommunikasjonen. Resultata syner eit par faktorar som eg oppfattar som sentrale for innverknad, blant anna anonymitet, rollebrot og lærarrolla. Det krev meir forskning for å kartleggje akkurat kva element som er viktige å få med, og kva som lyt fjernast, for å få i gang best mogleg kommunikasjon på nettet. Med kunnskap om dette vil ein kunne minske tilfella der samtalanene går ufruktbare vegar, og heller sikre korleis dialogen kan dyrkast så godt som mogleg.

Bloggen viste seg å vere ei god, alternativ løysing som kan fungere som eit supplement til samtalen i klasserommet. Den litterære samtalen hang ikkje i lause lufta, men hadde bakkekontakt med faglegheita som viste seg både kvalitativt og kvantitativt. Eg meiner å sjå ein meir fruktbar diskusjon for fagleg og sosial danning i den litterære samtalen på bloggen, basert den direkte kommunikasjonen mellom elevane, der dei viser at dei lyttar til kvarandre sine ytringar og tek stilling til det som blir sagt. Slik meiner eg det nærmar seg

Nystrand sitt dialogiske klasserom. På bakgrunn av resultatene fra analysen, vil jeg hevde at blogg har ei framtid som digitalt verktøy i ein didaktisk kontekst.

I byrjinga av oppgåva viste eg til Høiland og Wølner (2010) som i samband med kravet om digitalisert undervising i LK06, stiller spørsmålet: Treng ein utvikle nye metodar, eller kan ein bruke dei ein allereie har? Resultatene viser at det er fullt mogleg å bruke gamle metodar i nye verktøy. Det er ikkje den litterære samtalen det er noko gale med. I teorien er det ein svært gunstig og lærerik måte å arbeide med litteratur på. Nettopp difor bør ein sikre seg at samtalen fungerer best mogleg. Bloggen ser ut til å utnytte det potensialet som ligg i sjangeren, og slik blir samtalen heva. Han får fram andre sider ved den litterære samtalen enn det ein får til i klasserommet. I Aase sine arbeid om den litterære samtalen ser ho læraren som ei viktig brikke. Bloggsamtalen viste at det ikkje var naudsynt å ha læraren til stades under samtalen. Likevel er det berre halve sanninga, ettersom læraren implisitt er ein del av samtalen; elevane kommuniserer i regi av læraren, dei er på skulen, og læraren er i same rom. Elles fungerer læraren som ein modell når det kjem til litteraturlesing, og fordi dei no har ein samtale om litteratur, er det naturleg at dei medvite eller umedvite tenkjer på læraren og tidlegare litterære samtalar dei har delteke i. Elevane må difor få trene seg i å vere deltakande: ”Di betre vi meistrar sjangrane, di friare kan vi bruke dei, og klarare og meir fullstendige viser vi vår individualitet, - di smidigare og finare reflekterer vi kommunikasjonen” (Bakhtin 2005:23). For Andrea er ikkje den litterære samtalen interessant, truleg fordi ho ikkje møter utfordringar. Me har no sett at å ha litterære samtalar i lause lufta gjev samtalar med substans, og er med det eit godt supplement til klasseromsamtalen. Gjennom den digitaliserte dialogen får elevane praktisert sjangeren under andre omstende og i interaksjon med kvarandre. Slik kan fleire lære seg å bruke sjangeren friare og klarare. Øvinga kan bidra til at elevar ikkje ønskjer ”[e]in jævla bokrapport”, men heller at ”[h]odet og fantasien barra utvide seg så sinnsykt!”

Litteraturliste

- Aksnes, Liv Marit (1985) *Samtalens spelerom. Norsk munnleg i teori og praksis*. Lillehammer, LNU/Cappelen.
- Bjarnø, Vibeke (med Tonje Hilde Giæver, Monica Johannesen og Leikny Øgrim) (2009), *DidIKTikk*. Oslo, Fagbokforlaget.
- Bakhtin, Mikhail (2005) *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett av Slaatelid, R. Oslo, Pensumtjeneste AS.
- Brooks, Peter (1985) *Reading for the plot : design and intention in narrative*. New York, Vintage books.
- Burbules, Nicholas (2003) "Dialogue in virtual spaces" i *Dialog og nærhet – IKT og undervisning*, Fritze, Y., Haugsbakk, G., Nordkvelle, Y., Steinkjer, Høgskoleforlaget AS.
- Crystal, David (2001) *Language and the Internet*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dysthe, Olga (2004) "Skriving i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning" i *Skriveteorier og skolepraksis* av Lars Sigfred Evensen og Torlaug Løkensgard Hoel. Oslo, LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, Olga (2000): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære* (3. opplag). Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring* (4. opplag, 2008). Oslo, Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga (2004), "Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning" i Evensen & Hoel, *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo, LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Eco, Umberto (1979) *The role of the reader : explorations in the semiotics of texts*. London, Hutchinson.
- Erstad, Ola (2005) *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Erstad, Ola (2003): "Dialogens vilkår i nettbasert læring" i Per Arneberg (red), *Læring i dialog på nettet*. Tromsø: Soffs skriftserie 1/2003.
- Esmann, K., Rasmussen, A., Wiese, L.B. (red.) (2000) *Dansk i dialog*. Fredriksberg, Daneklærerforeningen.
- Fish, Stanley (1980) *Is there a text in this class? : The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Harvard University Press.
- Harboe, Leif (2010) *Norskboka.no* (2. Utgåve). Oslo, Universitetsforlaget.

- Haugen, Harald (red.) (2009) *Læringsmiljø på nett : erfaringer fra forsøk og prosjekt*. Artikkelsamling utgitt av Nettverksuniversitetet. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Haugsbakk, Geir (2010) *Digital skole på sviktende grunn – om nye muligheter og dilemmaer*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Haugsbakk, Geir (2003) ”Problemer i Paradis? Eller: Hvorfor gjør ikke studentene som vi sier de skal gjøre?” i *Dialog og nærhet – IKT og undervisning*, Fritze, Y., Haugsbakk, G., Nordkvelle, Y. Steinkjer, Høyskoleforlaget AS.
- Helle, Lars (2004) ”Tvileren Thomas og effektiviteten : noen betraktninger om klassesamtalens vilkår i en målrettet skole” i *Samtalen i skolen* av Arneberg, P., Kjærre, J.H, og Overland, B. Oslo, N.W. Damm & Sønn.
- Hennig, Åsmund (2010) *Litterær forståelse*. Oslo, Gyldendal Akademisk forlag.
- Hoem, Jon & Schwebs, Ture (2010) *Tekst2null : Nettsamtalenes spillerom*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Høiland, Terje & Wølner, Tor Arne (2007) *Fra digital ferdighet til kompetanse – om didaktikk for arbeid med digitale medier i skolen*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Illeris, Knud (2002) ”Unges læring, identitet og selvorientering” i *Nordisk Pedagogikk* (02/2002)
- Iser, Wolfgang (1974): *The implied reader Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang (1978) *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.
- Jacobsen, Jens Christian (2004) ”Den frisatte ambivalens” i *Øer af intensitet i et hav af rutine av Thomas Ziehe*. København, Forlaget politisk revy.
- Karlsen, Asgjerd Veia & Wølner, Tor Arne (2006) *Den femte grunnleggende ferdighet. Portefølje og digitale mapper – et sted for læring*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Karseth, B. & Engelsen, B (2007) ”Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?” i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 05/2007. Oslo, Universitetsforlaget.
- Krumsvik, Rune (red.) (2007) *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Krumsvik, Rune & Almås, Aslaug (2009) ”The digital didactic” i *Learning in the Network Society and the Digitized school*. New York, NOVA Science Publisher.
- KUF (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo, Aschehoug.
- Larsen, Leif Joan (2005) ”Identitet, dannelse og kommunikasjon” i Aase, L. & Nicolaysen, B. *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo, Det norske samlaget.
- Lillesvangstu, M., Elise Seip Tønnessen og Hanne Dahll-Larsson (red.) (2007) *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen, Fagbokforlaget.

- Lothe, J., Refsum, Ch. og Solberg, U. (2007): *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utgåve). Oslo, Kunnskapsforlaget.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. (2001) ”Wolfgang Iser” i *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo, Landslaget for norskundervisning/Cappelen.
- Mjør, Ingeborg (2009) *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005) ”Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking” i Nicolaysen, Bjørn K. & Aase, L. (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo, Det norske samlaget.
- Nordkvelle, Yngve (2003) i *Dialog og nærhet – IKT og undervisning*, Fritze, Y., Haugsbakk, G., Nordkvelle, Y. Steinkjer, Høyskoleforlaget AS.
- Norrby, Catrin (1996) *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar ved varandra*. Lund, Studentlitteraturen.
- Nystrand, Martin (1997) *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, Teachers College Press.
- Otnes, Hildegunn og Sjøhelle, Dagrun Kibsgaard (2006). Nettsamtaler i lærerutdanning : Utvikling av digital kommunikativ skrivekompetanse. I Matre, Synnøve (red.) *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* s. 38-56. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Rattleff, Pernille (2001): *Studiegruppers faglige diskussioner i computerkonferencer i et fjernstudium*, Phd-afhandling. Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ravn, Birte (2004): ”Samtale og makt” i Arneberg, Per (red.): *Samtaler i skolen*. Oslo, N.W. Damm & Sønn.
- Rosenblatt, Louise M. (1995) *Literature as exploration*, (Fifth edition). New York, The modern language association of America.
- Rosenblatt, Louise M. (2005) *Making meaning with texts. Selected essays*. Portsmouth, NH, Heineman.
- Schou, Liv Marit (2010) ”Nynorskundervisning med sosiale media og digitale samarbeidsverktøy” i *Norsklæraren* 03/2010.
- Schwebs, Ture (2006): *Elevtekster i digitale læringsomgivelser i Digital kompetanse* (01/2006)
- Schwebs, Ture & Otnes, Hildegunn (2006) *Tekst.no : strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo, LNU/Cappelen akademisk forlag.
- Skog, Berit (2004) *Mobiltelefonen - en ressurs eller et problem i skolen? : en lærerundersøkelse*. Trondheim, ISS, NTNU.

- Smidt, Jon (1983) *Litteraturens muligheter – og elevens: Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Redigert av Jon Smidt. Oslo, LNU/J.W. Cappelen Forlag a.s.
- Smidt, Jon (1989) *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (red.) (2009): *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utgåve). Oslo, Universitetsforlaget.
- Svennevig, Jan (2001) *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo, LNU/Cappelen akademisk forlag.
- Tønnessen, Elise Seip (2010) *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Tønnessen, Elise Seip (2007) ”Å lede elevene inn i teksten” i Lillevangstu, M., Tønnessen, E., Dahl-Larssøn, H. (2007) *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Utne, Ivar (2002) ”Nettspråket” i *Vårt eget språk* (red.) Johnsen, Egil B. Oslo, Aschehoug.
- Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København, Forlaget politisk revy.
- Ziehe, Thomas (2001): *De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser*. Uddannelse 10, 1-8.
- Ziehe, Thomas (1992): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Skåne, Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aase, Laila (2010) ”Norskfagets mange kunnskapsformer” i *Kunnskap i skolen* (red.) Hovdenak, S. & Erstad, O. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.
- Aase, Laila (2005) ”Litterære samtalar” i Aase, L. & Nicolaysen, B. *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo, Det norske samlaget.
- Aase, Laila (2005a) ”Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid” i *Det nye norskfaget*, Aasen, Arne J. & Nome, Sture (red.). Bergen, LNU/Fagbokforlaget.
- Aase, Laila (2005b) ”Norskfaget – skolens fremste dannelsingsfag” i *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* av Bjørkhaug, Kj. Fenner, A.B., Aase, L. (red.) Bergen, Fagbokforlaget/LNU.

Nettlenker:

Att döda ett barn (kortfilm): (Tilgang 14.05.2011)

<http://www.youtube.com/watch?v=B75F1vo5864>

Hoem, Jon (2005) *Digitale læringsomgivelers kommunikasjonsmønstre* (Tilgang: 08.10.2010) infodesign.no/artikler/LMS_vs_PP_v10.pdf

Kunnskapsløftet (2006) : (Tilgang: 14.05.2011)

<http://www.udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner/>

Program for digital kompetanse (2008) (Tilgang: 14.05.2011)

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/program_f_or_digital_kompetanse_liten.pdf

Samandrag

Hovudmålet med oppgåva er å undersøke *den litterære samtalen*. Utgangspunktet for å problematisere undervisningsforma er for det første at det ligg eit enormt potensiale når det kjem til litteraturforståing og -interesse, interaksjon med andre og danning. Det er synd moglegheitene som finst her ikkje blir nytta. Diverre er det ein tendens at få elevar er aktive deltakarar i desse dialogane. Korleis kan ein få flest mogleg elevar aktive? For det andre stiller *Kunnskapsløftet* (2006) krav til bruk av digitale verkty i undervisinga, men gjev ingen retningsliner for korleis det kan gjerast, eller kva programvare som kan nyttast. I kombinasjon av desse to observasjonane gjer eg eit forsøk på å undersøke korleis ein blogg kan fungere som eit alternativt rom for den litterære samtalen.

For å nærme meg eit svar utførte eg feltarbeid i to niandeklassar. Der observerte eg ein tradisjonell, litterær samtale i klasserommet og laga ein blogg der ein litterær samtale fekk spelerom. Samtalane blir analyserte ved hjelp av Mikhail Bakhtin sine teoriar om dialog, satt i ein pedagogisk samanheng. Eg bruker Laila Aase sitt syn på den litterære samtalen med eit *utforskande* perspektiv, og ser korleis det står i forhold til Louise Rosenblatt som i større grad synest det handlar om *oppleving* med elevinteraksjon i fokus. Med interessa for skule- og ungdomskultur, er Thomas Ziehe sine meiningar interessante i diskusjonen om kva skulen skal innehalde. Han meiner at skulen må tilby ei alternativ verd for elevane og at det difor er problematisk å ta eit media som blogg inn i undervisinga, ettersom det høyrer heime i elevane si personlege verd. Prosjektet plasserer seg i den litteraturdidaktiske tradisjonen som til dømes Jon Smidt og Ingeborg Mjør står i.

Analysane viser ei radikal endring i elevaktiviteten. Frå at fire elevar var tydeleg aktive kom alle elevane på banen i bloggsamtalen. Dette følgjer endringar i tid og rom som bloggen førte med seg og at elevane er anonyme overfor kvarandre. På den måten blei fastsette rollemønster brotne, og som ein konsekvens flytta fokuset seg frå kven som snakka til kva som faktisk blei sagt. I tillegg kunne elevane ta i bruk fleire uttrykksmåtar enn kva som var mogleg i klasserommet. Elevane er tydelegare medlem av ein tolkingsfellesskap. Dei ytrar seg, møter motførestillingar og nye perspektiv. Dei går i dialog med teksten og kvarandre. I klasserommet tok læraren stor plass og styrte samtalen med ei mengde spørsmål. På bloggen var samtalen organisert utan læraren som kontrollinstans, noko som kunne skapt sosiale og faglege utfordringar. Det gjekk over all forventing; både det faglege blei ivareteke og sosiale utfordringar som sabotering av samtalar og useriøse kommentarar blei korrigert av elevane sjølv. Kulturen vitnar om norskfagleg og digital danning. Prosjektet syner at det er fullt mogleg å bruke gamle metodar i nye media.

Summary

The present thesis explores the workings of *the literary conversation*. The reason for problematizing this type of instruction is twofold: First, the literary conversation carries within it an enormous potential when it comes to the student's literary understanding and interest, the learning through interaction with others, and the student's educational and social *Bildung*. In the classroom, there is the unfortunate tendency that very few students engage actively in the dialogue on literature. The thesis thus asks, how can one enable as many students as possible to participate? Secondly, *Kunnskapsløftet* (2006) demands that digital tools should be used in the instruction, but gives no guidelines for how this should be carried out, or what software is to be used. Through the nexus of these two observations, I will explore how an online blog can function as an alternative space for the literary conversation.

In order to provide research material, I carried out fieldwork in two classes of ninth-graders. I first observed a traditional literary conversation in a teacher-directed classroom, and then moved the conversation to a student-directed blog. The two conversations are analyzed by means of Mikhail Bakhtin's theory of dialogism, read in the context of pedagogy. I use Laila Aase's understanding of the literary conversation as a site of *exploration*, and compare this perspective to that of Louise Rosenblatt, who sees the conversation as *experience*, focusing on student-to-student interaction in particular. With his interest for school- and youth culture, Thomas Ziehe provides interesting contributions in the debate on what the institution of lower education should encompass. Ziehe argues that the school must offer the students an alternative world, and views it as problematic to make use of an online channel like a blog in the instruction – a medium that belongs to the personal and sometimes private world of the students. As such, the project situates itself in the literary-didactical tradition of Jon Smidt and Ingeborg Mjør, amongst others.

The analyses show a radical change in student-activity. Whereas four students were active participants in the classroom, all students contributed in the online-discussion. This results from the alterations of time and space that the blog brings about, and also from the fact that the students blogg anonymously. In this way, established role patterns are broken up, and the focus consequently shifts from the speaker to the utterance. The blog also enables the students to make use of more diverse ways of expression than what the traditional classroom allows for. The students are clearly part of an interpretative community; they express themselves, they extend their capacity for comprehending and engaging with counterarguments, and they are introduced to new perspectives. The students now engage in dialogue with both the text and with each other. In the classroom, the teacher steers the

discussion through a substantial amount of questions. In contrast, the online conversation was organized without a teacher as a controlling authority, a situation that might have created problems of a social and academic nature. However, the results went far beyond expectation: The academic quality of the discussion was attended to, and social challenges, like the sabotage of conversations or trivial and silly comments, were corrected by the students themselves. The blog thus testifies to both academic and digital formation. The present project demonstrates that it is fully possible to make use of established methods through new media.

VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ingrid Nymo
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier
Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 06.07.2010

Vår ref: 24538 / 2 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.06.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.07.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24538	<i>Ei undersøkning av den litterære samtalen i klasserommet og på blogg</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingrid Nymo</i>
Student	<i>Aslaug Louise Kongsbavn</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alvheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Aslaug Louise Kongsbavn, 5015 BERGEN

Neumannsgt. 16

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet registrerer at datainnsamlingen er gjennomført, og gjør oppmerksom på at prosjektet skulle vært meldt i god tid før datainnsamlingen ble igangsatt, senest 30 dager før.

Det foreliggende prosjektet er en undersøkelse blant ungdomsskole- og videregående skoleelever. Prosjektet er en undersøkelse av den litterære samtalen i klasserommet, og opplysningene som er innhentet er basert på klasesamtaler om litterære tekster.

Det er gitt muntlig informasjon til elever og foreldre. Ombudet viser til e-post fra studenten den 05.07.10, og finner at utvalget har mottatt tilfredsstillende informasjon. Innhentet muntlig samtykke fra elevene. Foreldrene til elever under 18 år har mottatt informasjon om prosjektet.

Student har gjennomført gruppeintervjuer om det å snakke om litteratur. Det er gjort lydopptak av samtaler og gruppeintervjuene.

Det er opprettet blogg for forskningsopplegget, hvor elevene diskuterer litterære tekster som er gjennomgått i plenum. Elevene opptrer anonymt.

Prosjektslutt er 16.05.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydfiler og internettblogg slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

VEDLEGG 2

Å DREPE ET BARN (Stig Dagerman)

Det er en lett dag og solen står på skrå over sletten. Snart vil klokkene ringe, for det er søndag. Mellom et par rugåkrer har to unge funnet en sti som de aldri før har gått, og i slettens tre landsbyer blinker vindusrutene. Menn barberer seg foran speilene på kjøkkenbordene og kvinner skjærer nynnende opp kaker til kaffen og barn sitter på gulvene og knapper sine liv. Det er den lykkelige morgenen til en ond dag, for denne dagen vil et barn drepes i den tredje landsbyen av en lykkelig mann. Ennå sitter barnet på gulvet og knapper sitt liv og mannen som barberer seg, sier at i dag skal de ta en rotur nedover åen og kvinnen nynner og legger de nyskårne kakestykkene opp på et blått fat.

Ingen skygge farer over kjøkkenet og likevel står mannen som skal drepe barnet, ved en rød bensinpumpe i den første landsbyen. Det er en lykkelig mann, som titter inn i et fotoapparat og i glasset ser han en liten blå bil og ved siden av bilen en ung pike som ler. Mens piken ler og mannen tar det pene bildet, skrur bensinselgeren lokket fast på tanken og sier at de får en fin dag. Piken setter seg inn i bilen og mannen som skal drepe et barn, tar lommeboken opp av lommen og sier at de skal kjøre ut til havet og ved havet skal de låne en båt og ro langt, langt ut. Gjennom de nedrullede rutene hører piken i forsetet hva han sier, hun lukker øynene og da hun lukker øynene, ser hun havet og mannen ved siden av seg i båten. Det er ikke en ond mann, han er glad og lykkelig, og før han går inn i bilen, står han et øyeblikk foran kjøleren, som gnistrer i solen, og nyter glansen og duften av bensin og hegg. Ingen skygge faller over bilen og den blanke støtfangeren har ingen merker og er heller ikke rød av blod.

Men samtidig som mannen i bilen i den første landsbyen smeller igjen døren til venstre for seg og trekker ut starteren, åpner kvinnen i kjøkkenet i den tredje landsbyen skapet sitt og finner ikke noe sukker. Barnet, som har knappet sitt liv og knyttet lissene i skoene, står på kne i benken og ser åen som slynger seg mellom oretrærne og den svarte prammen, som ligger trukket opp i gresset. Mannen, som skal miste sitt barn, er ferdigbarbert og folder akkurat speilet sammen. På bordet står kaffekoppene, kakene, fløten og fluene. Det er bare sukkeret som mangler, og moren sier til barnet sitt at det skal løpe over til Larssons og låne et par biter. Og mens barnet åpner døren, roper mannen etter det at det må skynde seg, for båten venter på stranden og de skal ro så langt som de aldri før har rodd. Da barnet siden løper gjennom hagen, tenker det hele tiden på åen og på fiskene som vaker, og ingen hvisker til det at det bare har åtte minutter igjen å leve og at båten skal ligge der den ligger hele den dagen og mange andre dager.

Det er ikke langt til Larssons, det er bare tvers over veien, og mens barnet litt senere løper over veien, kjører den lille blå bilen inn i den andre landsbyen. Det er en liten by med små røde hus, og mennesker som nettopp har våknet, sitter i sine kjøkkener med kaffekoppen løftet og ser bilen fare forbi på den andre siden av hekken med en høy sky av støv etter seg. Det går svært fort og mannen i bilen ser poplene og de nytjærede telegrafstolpene skimte forbi som grå skygger. Det lufter sommer gjennom vindruten, de farer ut av byen, de ligger fint og trygt midt på veien - ennå. Det er deilig å kjøre helt alene på en myk, bred vei og ute på sletten går det enda finere. Mannen er lykkelig og sterk og med den høyre albuen kjenner han sin kvinnes kropp. Det er ikke en ond mann. Han har hastverk for å komme fort ut til havet. Han ville ikke ha gjort en flue fortredd, men likevel skal han snart drepe et barn. Mens de i full fart nærmer seg den tredje landsbyen, lukker piken øynene og leker at hun ikke vil åpne dem før de kan se havet og hun drømmer i takt med bilens myke krengeting om hvor blankt det vil ligge.

For så ubarmhjertig er livet konstruert at et minutt før en lykkelig mann dreper et barn, er han ennå lykkelig, og et minutt før en kvinne skriker av gru, kan hun lukke øynene og drømme om havet, og det siste minuttet i et barns liv kan dette barns foreldre sitte i et kjøkken

og vente på sukker og snakke om barnets hvite tenner og om en rotur og barnet selv kan lukke en grind og begynne å gå over en vei med et par sukkerbiter i hvitt papir i den høyre hånden og hele dette siste minuttet ikke se noe annet enn en lang blank å med store fisker og en bred pram med tause årer.

Etterpå er allting for sent. Etterpå står en blå bil på skrå over veien og en skrikende kvinne tar hånden fra munnen og hånden blør. Etterpå åpner en mann en bildør og prøver å stå på beina enda han har en avgrunn av gru inni seg. Etterpå ligger et par hvite sukkerbiter meningsløst strødd utover i blod og grus og et barn ligger ubevegelig på magen med ansiktet hardt presset ned mot veien. Etterpå kommer to bleke mennesker, som ennå ikke har drukket ut kaffen, løpende ut gjennom en grind og ser et syn på veien som de aldri vil glemme. For det er ikke sant at tiden leger alle sår. Tiden leger ikke et drept barns sår og den leger svært dårlig smerten hos en mor, som hadde glemt å kjøpe sukker og sender barnet sitt over veien for å låne, og like dårlig leger den angsten hos en en gang lykkelig mann som har drept det. For den som har drept et barn, kjører ikke ut til havet. Den som har drept et barn, kjører langsomt hjem i taushet og ved siden av seg har han en stum kvinne med bandasjert hånd og i alle landsbyer som de passerer, ser de ikke et eneste menneske som er i godt humør. Alle skygger er meget mørke og da de skilles, er det fremdeles under taushet, og mannen som har drept barnet, vet at denne taushet er hans fiende og at han kommer til å trenge år av sitt liv for å beseire den ved å skrike at det ikke var hans skyld. Men han vet at det er løgn, og i sine netters drømmer vil han i stedet ønske å få et eneste minutt av sitt liv tilbake for å gjøre dette eneste minuttet annerledes.

Men så ubarmhjertig er livet mot den som har drept et barn, at allting etterpå er for sent.

Teksten er opphavlig skrevet til en svensk trafikksikkerhetskampanje i 1948. Denne oversettelsen er hentet fra Samtiden nr. 6, 1987 (oversatt fra svensk av Gunnel Malmström)

VEDLEGG 3

Til foreldre og føresette i klasse 9a og 9b.

Frå veke 22 skal klassane vere med på eit lite prosjekt i norskfaget. Eg er student ved Universitetet i Bergen, og skal til hausten skrive ei masteroppgåve i nordisk litteratur. Vinklinga skal vere didaktisk, og eg skal undersøke korleis ein kan bruke litteratur i klasserommet. Det eg skal sjå på er *den litterære samtalen* i klasserommet og i verdsrommet – nærare sagt *blogging*. Difor skal eg vere til stades i norsktimane og følgje undervisinga i klassen. Eg vil observere både lærar og elevar, og ta bandopptak frå ein litterær samtale. Elevane må sjølv velje om dei vil vere deltakarar under intervju, men ettersom dei ikkje er myndige, lyt de som foreldre/føresette, vere orienterte om prosjektet.

Alt som blir teke opp skal eg transkribere, for å kunne bruke det i oppgåva mi. Det vil ikkje bli vist til klasse eller skule, slik kan det ikkje sporast tilbake til elevane. Alt blir anonymisert på denne måten, og i referering til samtalan vil det nyttast fiktive namn. Det skal ikkje vere mogleg å finne ut kven som har sagt kva. I blogginga vil elevane òg vore anonyme; alle får tildelt eit tal som brukarnamn. Det er berre eg som har, og vil få, tilgong til dei. I dette arbeidet er det ikkje på noko nivå snakk om sensitive opplysingar, men ein lyt likevel opplyse og anonymisere. Samstundes lyt eg nemne at det blir ei stor glede å arbeide med elevane. Dei viser lærelyst, gjev av seg sjølve, er uredde og har skarpe hjernar. Eg er takksam for all velvilje eg møter, både frå lærar og elevar. Eg håpar elevane vil lære noko òg, for meg er i alle fall kvar kommentar gull verd.

Dersom de har spørsmål eller innspel av noko slag – ver snill og ta kontakt!

Venleg helsing

Aslaug L. Kongshavn, aslaug.kongshavn@gmail.com.

() Eg ønskjer ikkje at sonen min/dottera mi skal delta i feltarbeidet

Namn: _____

Signatur: _____

() Eg ønskjer ikkje at sonen min/dottera mi skal delta i feltarbeidet

Namn: _____

Signatur: _____

VEDLEGG 4

KLASSEROMSAMTALAR OM ATT DÔDA ETT BARN

(Læraren ber elevane dra pultane inn mot veggen, slik at dei kan setje stolane i ein sirkel midt i rommet, med andleta vendt mot kvarandre. Elevane handlar raskt. Læraren er òg ein del av sirkelen.)

Lærar: Den teksten som me ska snakka om i dag, den har dåkke vore borti før. Og det håpe eg gjør det litt lettare for dåkke å snakka om an, for då har dåkke tenkt litt på an tidligare. Me hadde om an i 8.klasse når me hadde det trafikkprosjektet, huska dåkke det? og det e den teksten som hette "Å drepe et barn". E der någen som huske det?

(5-6 elevar svarar "Ja")

Lærar: Flott! Eh.. Før me lese teksten, så ska me henga oss littegranna opp i den tittelen – *å drepe et barn*. Huske dåkke når me hadde om *personlige tilnærming te tekst*? Når me hang oss opp i overskrifter, bilder, og se ka me assosierte med dei tingene me såg. Nå assosiere gjerna dåkke denna novellå for dåkke har hørt na før, men viss me ska tenka på denna tittelen sånn isolert sett, så ska me prøva å gjør oss någen tankar om ka som poppe opp i håvene våras.

Før me gjør det felles nå, så vil eg at dåkke ska...setta dåkke i gruppene dåkkas, prøva å snu dåkke te ett av bordene, åsså ska dåkke fusst gjør någe som någen av dåkke synns va litt spesielt sist når me gjorde det, for dåkke ska *skriva* litt, og eg seie sånn cirka et halvt minutt eg, kor dåkke ska *hurtigskriva*, om "Å drepe et barn", om ka den *tittelen* seie dåkke.

Og om dåkke nå sko tenka "åå eg vett ikkje ka eg ska skriva, eg komme kje på någe, ka betyr det", "blablابلابلابل", så skriva dåkke det! Men du ska *skriva*, uten å løfta pennen egentlig, faktisk, eller blyanten, i et halvt minutt. Når dåkke har gjort det, ska dåkke snakka med dei dåkke sitte med, om ka dåkke har fått ner på arket.

Victor: Hæ?!

(Elevar ler. Lærar latar som om ho ikkje fekk det med seg, og held fram:)

Lærar: Ja vel, då sette dåkke dåkke i gruppene! Alle finne seg et bord!

(Elevane gjer som dei har fått beskjed om, og finn raskt fram til gruppene sine, utan for mykje styr. Alle er på plass innan 25 sekund, og læraren roser dei for det.)

Lærar: Kjempeflott! Då fant dåkke et bord, og virke som dåkke forstod detta. Då seie eg at et halvt minutt fra...NÅ! Så skriva dåkke *alt* dåkke assosiere med "Å drepe et barn". Det treng ikkje ha någe med den novellå å gjør, egentlig.

(Elevane arbeider, det er stille i klasserommet. Elevane har brukt metoden før.)
(Læraren skriv tittelen opp på tavla. Når eitt minutt har gått, stoppar ho skrivinga.)

Lærar: STOPP! Då stoppe dåkke å skriva, og tar dåkke et lite minutt i gruppene og diskutere ka fekk dåkke ner på arket. Komme der ting fram som dåkke ikkje har skreve, så e det og okei. Snakk om tittelen nå. Nå rekne eg med at snavlå går i gruppene, sant?

(Elevane snakkar i gruppene, gjer som dei har fått beskjed om. Alle har eit utangspunkt for å snakke, ettersom alle har skrive ned noko.)

(Læraren avbryt)

Lærar: Ja vel, då kan dåkke flytta dåkke inn i den fine ringen igjen.

*(Elevane flyttar stolane inn mot midten igjen.
Det er stille før læraren startar.)*

Lærar: Flott! Nå har dåkke snakt litt, og fusst skreve litt for dåkke sjølv, og så fortalt i gruppå dåkkas ka denna herane tittelen vekka av assosiasjonar i håve dåkkas, så nå ska me prøva å komma med någen innspel her i fellesskapet. E der någen som har någen tankar? Ka tenke dåkke? Å drepa et barn?

(Læraren stiller fleire spørsmål for å vente til fleire har handa i vêret.)

Lærar: Ja, Jenny?

Jenny: Ka får di te å gjør det, liksom..

Lærar: Koffår någen drepe et barn, sant? Ja?

(Lærar peikar på ein elev)

Andrea: Det e jo det mest brutala du kan gjør, for du tar fra det barnet heila livet sitt.

Lærar: Ja, Nina?

Nina: Det va det eg sko sei.

Lærar: Ja, Nadia?

Nadia: At det e et bra navn på ein tekst, for du har lyst å lesa an då.

Lærar: Ja, kaffår har ein lyst å lesa an då?

Nadia: Det e ingen som gjør det, det e liksom ikkje normalt.

Halvor: Du blir nysgjerrige, da, på ka som har skjedd.

Lærar: Ja, du blir litt nysgjerrige, ”ka kan detta ver?” Jannicke?

Jannicke: Eg lure liksom på om det e mord eller ulykka

Lærar: Ja, og i akkrat detta tilfelle så vett me jo ka som e ka, men viss me tenke at me ikkje hadde visst det, å drepe et barn liksom, Jenny?

Jenny: Eg tenke på dei som har gjort det, ka tenke dei på liksom, dei får jo sikkert dårlige sjøltillitt...nei, sånn derane, samvittighet.

Lærar: Ja.. ka gjør det med et menneske?

Andrea: Det ødlegge di.

Lærer: Kossen tenke du at det ødlegge di?

Andrea: Fordi dei har jo..eller, dei vett jo... eller, dei har jo fratatt heila livet te den ongen, et heilt liv fullt med masse ting dei kunne opplevd, på bara ett sekund, kanskje bare ein liten avgjørelse. Hadde dei toge et aent valg ville den ongen fått levd livet sitt.

Lærer: E der innspel på det?

(Ingen svarar)

Lærer: E der andre tankar dåkke sitte igjen med? "Å drepe et barn"...

(Ingen svarar)

Lærer: E der forskjell på tittelen "Å drepe et barn" og "Å drepe ein mann"?

Elevar: Ja

Lærer: Kaffår det?

Kurt: Mannen har jo levd marr, kanskje tretti år.

Lærer: Jamen ein mann har vel møyje tid igjen av livet, kanskje han e atten, eller

Vegard: Spørs ka alder det e.

Lærer: Ja, Nina?

Nina: Ein mann har liksom levd livet ei stonn, fått ongar og sånn, men ein onge har liksom nettopp starta livet sitt, så...

Lærer: Så då e det kanskje ekstra sårt på ein måte?

Nina: Mhm..

Lærer: Ja, Nadia?

Nadia: Eg tenke at ongane e heilt uskyldige, så kaffår ska dei ha l yst å drepa ein onge?!

Lærer: Ja, mhm, der e någe med det.. Det uskyliga oppi det.

Andrea: Det virke litt mær brutalt å drepa ein onge enn et barn, nei, ein mann, for et barn kan ikkje forsvara seg. Dei kan ikkje forsvara seg på noen måte, verken fysisk eller psykisk. Så derfor blir det verre å drepa et barn enn ein voksen.

Lærer: Jenny?

Jenny: Viss det skjer någe med ein onge, så kan ikkje den bare gå ner på politistasjonen og sei fra, det e lettare for ein mann å gjør, viss han..

Lærer: Ja, der e et eller aent ujevnt her, når det står å drepe et *barn*. Tenke dåkke automatisk at der e ein voksen inni bildet, e det ongar, eller, altså, *må* det ver ein voksen? Viss du tenke på tittelen isolert fra historien me kjenne.. Zlata?

Zlata: Det kan jo ver mobbing..sånn at det går rett i døden, liksom.

Lærer: Ja, det kan det, det kan det. Andrea?

Andrea: Eh, det kan jo for eksempel ver barnesoldatar,

Lærar: Barnesoldatar ja?

Andrea: Dei drepe jo kvarandre

Lærar: Ja, ka tenke me då, ka verden e me i då liksom, når me snakke om barnesoldatar?

Fleire elevar: Afrika!

Lærar: Ja, mhm, det e gjerna det me har lest om, me leste vel litt om det i norsken og, tidligare, eller ka? E der andre ting me kan tenka rundt tittelen? Må huska på det at tittelen e heeeilt bevisste, for forfattaren, sant. Ka e hensikten med tittelen? Detta vurdere jo dåkke og, når dåkke skrive tekstar. Ka må te? Laura?

Laura: For me vil at du ska lesa vidare

Lærar: Ja, Andrea?

Andrea: Me vil at lesaren ska tenka ”Oi, ka e detta for no?” Liksom få folk nysgjerrige

Lærar: E der någen av dåkke som skrive tittelen te slutt?

Elevar: Ja

Lærar: Ka e vitsen med det?

Andrea: Du vett at an passe te teksten. Då trengje du kje skriva teksten itte tittelen, men begynna i andre enden, for då...

Lærar: Då binde du deg ikkje så opp, eller ka? Jenny?

Jenny: Du kan jo plokka någe fra teksten og ha te overskrift, for eksempel

Lærar: Ja, ta någe som går igjen, for eksempel, som gjør at du binde det samen ja, kjempebra.

(Pause eit par sekund)

Lærar: ”Å drepe et barn”, fortelle det någe om teksten som komme? Någe om handlingen?

Andrea: Du vett jo at et barn blir drept

Nadia: Du vett at det ikkje akkurat blir ein koselige tekst eller som du ler av å lesa liksom

Lærar: Det sette ein standard liksom, ka, okei, det ser ikkje ut for at detta blir lystige lesing, men har me lyst å lesa vidare då, likavel? Me har jo nettopp sagt at tittelen ska gi oss lyst å lesa vidare

Svein: Ein får liksom lyst å vita kaffår någen havne i ein sånn situasjon

Victor: Har du lyst å lesa om psykiske problemer, hæg? *(ler)*

Lærar: Det e kanskje ikkje alltid det må ver humor for at me ska lesa det, sant, e jo andre ting som kan berøra oss. Tommy?

Tommy: Du vett jo på ein måte ka som komme te å skje, du lese det jo bare for å finna ut *kossen* det skjer.

Lærar: Ja, Jenny?

Jenny: Det jo kje alle som like sånne koselige og romantiske bøker, men heller skumle ting.

Lærar: Ja, ikkje sant, og så kan det jo ver sånn at det som komme fra virkeligheten e någe som fenge oss, at det e *sant*.

Andrea: Det e jo som med nyheter, du lese jo heller ein nyhet der det står at noen har blitt drept, enn der der e sånne barnehageting, for eksempel. Det e jo kanskje litt marr interessant. Ofta kan det ver det mest grusomma som gjør mest inntrykk på deg.

Lærar: Seie det någe om oss mennesker det? E me litt hungrige på detta? Kaffår vil me hørre om dessa tingå?

Nadia: Me vil jo veta *kossen* verden e, me kan ikkje bare lesa tekstar som e fantasi.

Lærar: Me vil ta del i verkligheten, og det betyr kanskje någe for det me gjør vidare og, for eksempel det me snakke om når me hadde om andre verdenskrig; kaffår ska me hørre om alt detta grusomma? Kanskje det har ein forebyggande effekt, sant? Jenny?

Jenny: Hadde me bare vore gode, så hadde me jo trudd at verden bare va gode.

Lærar: Sånn at viss me nå hadde trudd at alt va godt, så hadde det vore ein vrangforestilling? Andrea?

Andrea: Viss du tror det så tror du det e okei øvealt, det får jo kje någen galne konsekvenser for alt e jo bra.

(Pause)

Lærar: Då ska me lesa teksten, og eg trur bare me sitte sånn som me gjør nå. Men eg vil at dåkke ska skriva og nå, dåkke klare det, bare skriv ”Dette legger eg merke til”, og så når dåkke møte någe i teksten som dåkke syns va spesielt, så skrive dåkke det opp under den listå der. Alt fra et ord dåkke ikkje skjønne, te et følelseladd ord dåkke lure på kaffår forfattere har brukt, någe du reagerte på, ka som helst. Ingenting e teit.

(Pause, heilt stille)

(Lærar deler ut teksten til dei som vil ha han til å sjølv følgje med i.)

(Læraren startar å lese teksten.)

- Etter at læraren har lese teksten -

Lærar: Nå vil eg at dåkke går i gruppene, same bordene, så tar dåkke et lite minutt, hurtigskriv alt dåkke tenke om det dåkke hørte nå.

(Elevane gjer umiddelbart som dei skal.)

Lærar: Fusst skrive dåkke aleina, alt dåkke tenke – følelsar, handling, og sånn, og så ska dåkke få snakkast ittepå.

(Elevane skriv i omtrent to minutt.)

Lærar: Okei, då stoppe me. Så tar dåkke ein runde i gruppene nå, ka legge dåkke merke te, ka følelsar sitte dåkke igjen med, e det irriterande, trist, dumt, e det någen ord i teksten, e det någe med handlingen? Preik litt laust i gruppå.

(Elevane snakkar saman. Nokon vel å lese akkurat det dei skreiv, andre snakkar meir enn det dei fekk skrive ned. Andre har ikkje skrive noko som helst. Læraren går rundt i klasserommet og kjem med innspel i gruppene, spesielt i grupper der praten ikkje akkurat sit laust.)

Lærar: Då vil eg at dåkke sette dåkke inn i ringen igjen, ta med bokå dåkkas.

(Elevane set seg tilbake)

Lærar: Ja vel, då har dåkke både hørt teksten, skreve litt sjøl, og snakt om han så vidt i gruppå di. Eg har vore litt rundt og hørt, og eg vil påstå at alle hadde fått med seg et eller aent som va bra, så det betyr egentligt at alle kan delta. Alle har snakt om någe. Me kan jo bjunna med ka la dåkke merke te? Nå har eg lyst at alle ska sei någe, så Erik, ka la du merke te?

Erik: Eg la merke te at dei sa at det ikkje va ein onde mann.

Lærar: Kaffår trur du dei sa det?

Erik: Han kjørte jo bare bilen

Lærar: Og når ein hørre ordet ”drepa” så tenke ein kanskje at personen e onde? Zlata?

Zlata: Eg la merke te at dei sa at støtfangaren e heller ikkje rød av blod, liksom

Lærar: Kaffår trur du han skrive det?

Zlata: Fordi det ska skje eller någe sann? Eller..vett kje eg.

Lærar: Der får du jo et tydeligt hint. Støtfangaren e innblanda i et eller aent her, sant,. Tittelen seie oss ikkje at det e ei bilulykka egentligt, men når støytfangaren ikkje e tilgrist av blod, så vett me at oi her komme der te å ein påkjørsel. Han avsløre litt for oss. Kurt?

Kurt: Tittelen seie jo at det e ein triste fortelling, men an bjunne jo bra og lykkeligt, og så plutseligt så går stemningen rett på bann, når det står at ”I dag vil et barn bli drept”.

Lærar: Ja.. Ja.. Idyllen e der, stemningå e satt, og så skjer der et stemningsskifte. Klare forfattern det, syns du Kurt? Får han deg med på godfølelsen i begynnelsen?

Kurt: Mhm (*nikkar*)

Lærar: Ja, Stig?

Stig: Eg skreiv at detta e den lykkelige morgenen te ein onde dag.

Læraren: Mhm? Ein *onde* dag..

Stig: Ja, for et barn blir drept.

Læraren: Det va ikkje ein onde mann, men ein onde dag, sant?

Halvor: Liksom, du vente heila tiå på at det ska skje, at et barn ska bli drept, og så bare hoppe han øve det.

Læraren: Hoppe øve liksom sjølve hendelsen, ja det e sant, ittepå det har skjedd skrive han igjen. Andrea?

Andrea: Han gjentar heila tiå i teksten at det ikkje e någon skygge, og når ulykkå har skjedd, så e det på ein måte skygge.

Lærar: Ka tenke han med skyggen, trur du?

Andrea: Då e det liksom.. eller, ja, då e det liksom blitt mørkt.

Lærar: Ja, så blir det sånn som Kurt va inne på, at der e to forskjellige stemningar, og så ser me her då, Andrea, kossen han bruke sånne ord for å få det fram. Sol og skygge e jo sånne motsetningar. Nadia?

Nadia: Det stod, eller, han skreiv at dei kalte han ein mann som ikkje va onde, men allikavel så kalle dei han for mannen som ska drepa et barn.

Lærar: Meine du då at det e motsetningar?

Nadia: Ja.

Zlata: Fusst så.. Eller, i bjunnelsen så va liksom alle glade, og itte det hadde skjedd, så va alle triste, når dei kjørte him og sånn, så såg dei ingen glade fjes

Lærar: Nei, dei såg ingen glade fjes faktisk, sjøl om dei i den andre landsbyen visste jo ingenting om ka som hadde skjedd, og ein sko tru det va samme lykken som i begynnelsen av teksten, santvel.

Andrea: Eg tenkte på han mannen på bensinstasjonen som ønske dei ein fine dag, og du merke den bitre stemningen, for *du* vett ka som ska skje! Åsså det understreke at te normalt hadde det vore bare ei frasa, og det forsterke bare den følelsen du har!

Lærar: Ja, du får nesten frysningar, sant?

Andrea: Ja, for tenk om han hadde blitt, eller ja, om han hadde kjøpt seg ein sjokolade der, så hadde han kanskje ikkje troffe han gutten.

Lærar: Nei.. Blir litt sånn, ka e det som styre her i verden, e det tilfeldigheter eller skjebne, eller? Eg vil tebars te sirkelen eg, så me får hørt ka alle tenke. Fabian, ka la du merke te?

Fabian: Ingenting.

Lærar: Ingenting? Satt du igjen med ein følelse, da?

Fabian: Nei.

Lærar: Viss du tenke det da, at du e atten år, har akkurat fått lappen, nye bil, og så har du til og med fått deg ein fine kjereste som du har lyst å imponera litt. Klare du å setta deg inn i kossen det må ver?

(Ingenting)

Lærer: Då hadde dåkke ikkje hatt ein vonde intensjon om å drepa et barn, så kan ein sei det e ein onde person?

Andrea: Når ein e sånn som han i teksten, så tenke du ikkje på dei små tingene som gjør ein forskjell. Og kanskje han stressa litt, for han tenkte jaja, eg har det så bra, ingenting kan skje med meg, så då kjøre han bare fortare uten å tenka på det. ”Ingenting komme te å skje, livet mitt e sånn som det ska ver”.

Lærer: E han onde, Erik? Trur du du kunne kjørt litt for fort?

Erik: Ja

Lærer: Litt god musikk på cd-spelaren og solå skinne og.. Halvor?

Halvor: Eg ville nok ikkje kalt han for ein mordar, for han gjør det jo ikkje bevisst, det va tilfeldig... bortsett fra at han kjørte fort, da.

Lærer: Hadde han bare ikkje kjørt for fort, sant. Jenny?

Jenny: Det e egentlig sånn som kan skje øve alt og med alle. Alle kan kjøra for fort, liksom.

Lærer: Ka va det du sa om skyld, Askil?

Askil: Hadde morå kjøpt sukker, så..

Lærer: Har morå skyld i detta? Hadde me hatt det der sukkeret, så.. Tenke du det, at hu har litt av skyldå?

Askil: Mhmm.. Eller hadde ikkje faren sagt at gutten sko springa fort, har jo skyld han og då.

Lærer: Ja, sånne småting.

Zlata: Alle har skyldå

Nina: Eg meine ongen har litt skyldå og, fordi atte han såg seg sikkert ikkje føre veien, når han gjekk øve veien, liksom. Han hadde jo sitt bilen komma og kunne venta, liksom.

Lærer: Klare me å sei någe om kor gammale me trur denna ongen e?

Laura: Åtta

Askil: Fem-seks

Stig: Fira-fem

Lærer: Ka e det som gjør at me sitte igjen med ein følelse om alderen? Det blir jo ikkje sagt kor gammale han e..

Laura: Hmm.. Eg tenkte ikkje det va ein gutt ein gong eg, eg tenkte det va ei jenta?

Lærer: Ja, kaffår ikkje, at det e ein gutt e bare någe eg seie, siden det e *ein* unge, men det e sant, trenge ikkje ver gutt!

Jenny: Dei seie jo at det e et barn som sitte på golvet og knappe sine liv..Det e jo ikkje normalt viss du e ti år då sitte du ikkje på golvet, liksom.

Lærar: Det va sant, då sette du deg kanskje kje på golvet og streve litt med knappane og sånn, Ja?

Andrea: Ongen tenke jo på fiskane og på elvå, sant, og når du e liten så pleie du å ver opptatt av sånne ting, det fascinere deg så mye, så derfor hørres det ut som om han e sånn cirka fem-seks år.

Lærar: Ja, e der andre ting som tyde på alderen? Judith?

Judith: At han ikkje ser seg for veien, alle som e større hadde nok tenkt på det..

Andrea: Når du e åtta-ni, så lere du deg sånne ting som det å se deg føre når du går øve veien. Eller, *før* du går øve veien da, hehe..

Lærar: Men gjør me alltid det me har lert?

Eit par elevar: Ja

Andrea: Eg gjør det!

Lærar: Så bra! Men så ser me litt på det at han ska på båttur med familien sin, det e kanskje kje alle ungdommar som vil det, han sitte på golvet, glede seg te å fiska.. Kanskje viss dåkke hadde blitt bedt om å henta sukker, så hadde dåkke sagt at dei kunne vel å gå og henta det sjøl, ka? Det har kanskje litt med uviklingå å gjør detta? Halvor?

Halvor: Det e liksom.. Det skjer liksom akkurat på punktet, liksom, hadde dei komt fem skund ittepå så hadde det ikkje skjedd

Lærar: og det synest eg e litt interessant her! Huska dåkke når me tegnte opp på tavlå at det e tri steder på ein gong? Ein plass fylle dei bensin, den andre e der ein del hus kor folk e aktive, og den tredje e det liksom familien som barbere seg, knappe sine liv og sånn. Og så møtes liksom dei tri. Viss dåkke tenke litt sånn i livet kor tilfeldige enkelte ting e: Kaffår va han akkurat der akkurat då? Kaffår gjorde hu akkurat sånn? Altså, har dåkke någen tankar om det? E det alt tilfeldig, alt som skjer? Det har litt med livet kossen me ser på verden generelt og det, sant.. Trur me det hadde skjedd uansett, eller? E der någe skjebne inni bildet? Kim som styre ka som skjer?

(Stille)

Lærar: E jo ingen som har svaret på det, så det blir bare tankar. Kva trur du, Jenny?

Jenny: Det e jo ikkje alt som e tilfeldig heller, det e jo någen som har ein plan om at dei ska drepa någen, og så gjør dei det.

Lærar: Ja, men viss den eine blir forhindra, for å sei det sånn, e der då någe tilfeldig som gjør at ein ikkje nådde flyet for å komma fram når eg sko drepa den og den. E det flaks? Andrea?

Andrea: Du skape jo framtidå di med det du gjør akkurat nå. Eg legge merke te sånne ting, som har skjedd meg som at det va bare *rein tilfeldighet*, at det liksom faktisk skjedd, og at det blei muligt, sant? For ofta e det liksom dei små tingene liksom, som gjør forskjell, det ekje dei store. Det e liksom dei små tingene som gjør mest inntrykk og ka som skjer med deg framøve.

Lærer: Så då e det som at me har et ansvar og, for det som ska skje? Ka tenke du da?

Halvor: Det e liksom.. Viss han gutten ikkje hadde fått te å knappa igjen knappen sin, så hadde sikkert ikkje han gått i veien akkurat når bilen kom.

Lærer: Kaffår va det sånn at det blei så det blei? Kaffår kom han *akkurat* når bilen kom? Ka trur du, Askil, e det flaks-uflaks?

Nina: Det må jo ver tilfeldig, det e ingen som går rundt og tenke ”Nei nei, nå bruke eg litt långe tid”, eller vente ett minutt, for då har bilen kjørt forbi og eg kan henta sukker trygt. Det e ingen som tenke sånn.

Lærer: Nei.. Men e der ein gud som styre detta?

Elevar: Nei

Zlata: Det e ingen som vett ka så skjer, så dei tenke kje øve det, så då e det jo bare ein tilfeldighet at det skjer, enkligen.

Lærer: Altså, det e jo litt interessant, detta, litt interessant i dag, for eg ser på tv av og te så e der klarsynte, og på någen program så e der folk som meine dei faktisk kan se inn i framtidå., og ikkje minst ka som har skjedd før. Men dåkke seie at det ikkje går an, men så e der jo folk som faktisk *trur* at det går an. Løye viss ingen av dei sitte her inne, sant.

Jenny: Det e jo ikkje alle som e synske heller da

Lærer: Nei, men e der någen så e det? Andrea?

Andrea: Nå glømte eg ut ka eg sko sei

Lærer: Jaja, komme nok på det igjen. Nå spore me jo litt ut av sjølve handlingen, men det betyr litt for det derane atte ”*hadde bare*”.. Det tenke eg ofta på at, ja, som regel går det jo bra, hadde den bare troffe meg.. Ja, som når eg fekk den hagasåkså i nasen, kaffår fekk eg na kje i auga, så hadde eg blitt blinde, kanskje. Kaffår skjer det?

Andrea: Liksom, verden bryr seg ikkje om *deg*, som enkeltperson, for uansett ka valg du gjør, så kan det få dårlige konsekvenser for deg, uansett om du gjør det, for du tenke det e bra eller du tenke det e dårligt, så komme du te å få ein eller aen konsekvens. Livet e urettferdigt, du får ikkje alltid det du vil, sjøl om du meine det godt, sant. Og det e kanskje derfor.. Eller, eg vettje, eg trur kje det eein spesielle grunn, Du kan jo kje sei at pga han e onde, så blei han påkjørte, eller fordi han va flinke te å kneppa igjen jakkå si den dagen.

Lærer: Nei, og derfor e det litt interessant det med skyld og. Kim har *skyldå*? Me e gjerna opptatte av det – kim har skyldå i det og det? Me har jo et samfunn som e bygd opp sånn og, at viss ting skjer, så må någen stillas ansvarlige for det. Ka trur dåkke skjer med han mannen? Vett dåkke det, ka som skjer viss du kjøre på någen?

Nina: Du blir vel kanskje anmeldt

Jenny: Så må du i avhør og sånn

Andrea: Så blir han sikta for å ha drept ungen, men det va jo ikkje meiningå da.

Halvor: Komme alltid te å huska det i alle fall, du gløkke det ikkje, at du kjørte på ein unge.

Nadia: I begynnelsen av teksten hørte me jo at han va ein sånn som kjørte fort og sånn, men når ulykkå hadde skjedd, så kjørte han seint tebars, og trur nok han komme te å ver forsiktige, og tenka om det hadde vore verdt det.

Lærar: Vett dåkke ka som *kan* skje med han? Ein ting e ka som skjer inni han som menneske, men kan det skje någe utenom det? Kan han bli straffa?

Askil: Fengsel sikkert

Judith: Han kjørte jo uansett for fort, og det kan han bli straffa for.

Askil: Men det e jo ikkje sikkert dei vett at han kjørte for fort

Judith: Sjølsagt kjørte han for fort, når han ikkje klarte å stoppa.

Lærar: Det blir nok ein itteforskning, og det.. sånn hørre me om inni mellom. Eg huske når eg va sånn 17-18 år, så va der någen eg kjente på Åkra, någen guttar, som kjørte i ein bil, og han eine som kjørte, kræsja, og så døde kameraten hans som satt på. Det e jo ein ganske grusomme, tragiske hendelse i seg sjøl, men det som *faktisk* skjedde i ittetid va at han blei dømt for forsettelig drap, altså at det han gjorde førte te drap. Det e forskjell på *overlagt* drap som betyr at du har gjerna planlagt det og gjort det bevisst. Han blei dømt, og satt i fengsel og sona. Då huske eg det blei ein debatt blant oss og folk i samfunnet om at "har han ikkje fått straff nok"? Han hadde jo mussta ein kamerat. Ka tenke dåkke om det? E det rett eller ikkje rett? Svein?

Svein: Det hørres heilt fælt ut. Han har jo allerede fått ein straff med den skyldfølelsen, og i tillegg må han i fengsel, liksom.

Lærar: Erik?

Erik: På ein måte, men på ein aen måte ikkje.

Lærar: Laura?

Laura: På ein måte får han jo gjort opp for seg.

Lærar: Ka tenke du, Kurt?

Kurt: Eg syns det hørres forferdelig ut, og at han må sitte i fengsel i tillegg.

Lærar: Askil da, ka syns du?

Askil: Nææ...

Lærar: Fabian?

Lærar: Yngve?

Yngve: Dumt han sko sitte i fengsel

Lærar: Du syns det e dumt at han ska det. Trur du han har fått straffen sin?

Yngve: Ja.

Lærer: Anna?

Anna: Mm?

Lærer: Fortjene dei fengsel når dei har drept någen i trafikken sånn uforskyldt?

Anna: Gjør vel egentlig ikkje det.

Lærer: Men så kan me snu på det, for der e foreldre her, og ja, Andrea, ka tenke du?

Andrea: Eg tenke sånn at viss du ser på kim som har skyldå, det e jo på ein måte han som kjøre, sant. Men samtidig, han som blei drept, han valgte jo å setta seg i bilen, og det e jo et lite valg, men det føre jo med seg vidare. Kanskje hadde han andre aldri kræsja viss han ikkje hadde satt seg inn i bilen hans. Det e jo sikkert tilfeldig, liksom. Men familien, familien og vennene, vil vel at sjåføren ska bli straffa for det.

Askil: Ka med bilen dei kræsja med da, eller va det ein bil dei kræsja med?

Lærer: Det huske eg ikkje nå, eg huske bare at han dø, og at det va så fælt, men eg trur kanskje dei kjørte utfor deia, altså. Nå e der så mange som har håndå oppe, så alle må få lov å sei det dei vil. Judith?

Judith: Eh.. Når me ska tenka på kim som har skyldå, ska liksom morå i fengsel for hu hadde glømt sukker, og faren fordi han sa han måtte skyndta seg. Kan ikkje skylda på ein av dei viss du ikkje vett kim som har skyldå.

Lærer: Nei.. Nina?

Nina: Ehm... Eh... Det va det.. Eg syns at han som..han som kjørte bilen burde sette i fengsel, fordi atte når det han som kjøre så har han jo ansvaret, det e han som velge å kjøra fort. Det e liksom han som... ikkje holde fastgrensene og ikkje har sikkerhetsbelte og sånn, og han har ansvar for kompisen sin då, for han..

Lærer: Han har skyldå te sjuande og sist? Sjølv om kompisen kanskje satt sånn ”Kjør fortare, fortare!”?

Nina: Ja...

Lærer: Kurt?

Kurt: Kan eg gå på do?

Lærer: Ja, det kan du. Jenny?

(Kurt reiser seg, går ut)

Jenny: Sjølv om han kjørte bilen, så meinte han jo ikkje å drepa kompisen sin.

Lærer: Nei, det va ikkje *overlagt*. Men når ein dom seie *forsettelig drap*, så betyr det at någe han gjorde *førte te* at det skjedde, at han blei drept, sant. Så det e litt forskjell på det, og alvorlighetsgraden av det.

Jenny: Men å sei at han satte seg i bilen, det gjør jo me og..

Lærer: Ja, heila tiå, sant.

Jenny: Det kan jo skje uansett kim du sitte på med.

Lærer: Andrea?

Andrea: Det kan jo ver han hadde drokke eller någe sånn, han som kjørte. Det kan jo ver sånn forskjelligt.

Lærer: Ja...I detta tilfellet hadde han ikkje gjort det, men det kunne jo vore ja. Å, avbrøyt eg deg? Unnskyld

Andrea: Eg syns han burde tatt erstatning te familien og eg. Eller, han burde jo sette i fengsel og. For viss han ikkje har drokke, då har han *vertfall* ansvar! Då e det jo... Ja, eg syns han burde sette i fengsel og betalt erstatning.

Jenny: Men ka ska du erstatta et menneske med da, liksom?

Andrea: Nei..Vett ikkje eg..men..

Halvor: I forhold te ansvar viss han va fulle?

(Læraren bryt inn.)

Lærer: Det blir jo brukt ein del sånne pengeerstatningar i sånne saker, sjølv om det blir sånn så du seie, Jenny; Ka kan erstatta et liv?

Andrea: Det e jo ikkje så møje da, men..

Lærer: Nadia, du hadde håndå oppe?

Nadia: Altså, når han blir dømt for, ka va det det hette?

Lærer: Forsettelig drap

Nadia: Ja, så e det at någe han gjør føre te at någe sånn skjer, så syns eg det e feil, for han har jo sikkert så møje skyldfølelse fra før av, og så legge dei skylden på han på den måten, at det va *din feil*.

Lærer: Mhm... Ja.. (Pause) Men sånn e det altså i dag. Det e liksom verkligheten. Men viss me tenke på denna teksten våras her.. Nå har me snakkt litt om å drepa et barn, tittelen, kossen an e bygd opp. E der någen.. Viss me tenke på *forfatteren*, som har skreve denna her, e der någen virkemidler? E der någe han har vore bevisste på når han har skreve denna, trur dåkke? E der någe han har brukt for å vekka våre følelsar, på ein måte, eller spela på någen strenger? Kan dåkke sei någe om *måten an e skreve på*?

(Pause)

Lærer: Ka e det med måten han e skreve på? Me har snakkt litt om det. Judith?

Judith: Han e lagt med et vendepunkt jaffal, før han dødde og itte han dødde, jaffal.

Lærer: Ja, kossen då?

Judith: Med at me fusst bare hørte at nå ska han snart dø, nå ska han snart dø, liksom, og plutselig så va han bare død!

(Elevar ler)

Lærar: Ja, der komme et skille, så absolutt. Nadia?

Nadia: Det står jo.. Sjøl om det står i fortellingå at det e ein lykkelige dag, og sånn, solå skinne. Så uansett, så fortelle di at ein onge snart ska dø. Og du vett det gjennom heile teksten, heilt fra du lese øveskriftå, så vett du det, du vett poenget i teksten. Men du må lesa vidare uansett.

Lærar: Og det e jo alltid ei vekting – kor møyje ska du avsløra når du skrive? Her avsløre han jo på ein måte hovedpoenget, men likavel så vil me lesa vidare. Kossen klare han det? Andrea?

Andrea: Eh.. Eller, det va kje det eg sko sei da, men.. Eller.. Det blir liksom sånn ekkel stemning i teksten, fordi du vett heila tiå ka som skjer, men han skrive det liksom på ein måte som e så positive, akkurat som, ja, perfekt sommar da. Sånn som du kan setta deg inn i sjøl, så du som person som lesan, ja, ein av gronnane te at han e så bra e at du kan sjå deg sjøl i an. Fordi det e jo ikkje någon sånn *bad guy*, det e jo liksom.. bare reine tilfeldigheter. Og litt uforsiktighet, kanskje.

Lærar: Ja, nesten litt ironisk når me vett, det står jo å *drepe et barn*, så e alt så fantastisk, jaada, liksom, sant, det e nesten sånn ironi? Det med å skissera ein sånn perfekte dag, sant? E det ikkje det?

Elevar: Jo

Lærar: Ka vil dåkke sei?

Halvor: Næ..bare at det kan skje kim som helst.

Lærar: Og det e jo ei suksessoppskrift, sant? Når me snakke om reklame og, santvett, det derane å få folk te å kjenna seg igjen, huska dåkke me snakke om det? Å få folk te å klara å sjå at det kunne skjedd i sitt eget liv. Det e ikkje uten grunn at min absolutte favorittreklame e den Bohus-reklamen kor mannen blir forvandla om te et esel! Haha! Det e jo den løgnaste eg vett, fordi eg kjenne meg igjen i den.

(Lærar og elevar ler)

Lærar: Eg syns det e knalløye fordi eg kjenne meg igjen, og det e *gull* for markedsførerar! Og det e og gull for forfatterar, sant? Å klara å skapa någe som kan berøra andre, at me kan tenka ”Oi! Sånn føle eg det og! Akkurat sånn kjenne eg det!”

Nadia: Du har sikkert nevnt den reklamen ti gonger nå

Lærar: Sant, og det e jo for for meg e det ein fantastiske reklame!

(Elevar og lærar ler)

Lærar: Koss kan me kjenna oss igjen i detta herane da? At det e ein perfekte dag, ja, at det e sommar.. Nina?

Nina: Du bør jaffal kjenna deg igjen, siden du har ongar sjøl!

Lærar: Ja, eg ser jo for meg at eg sko sendt han av gårde, sant. Det kjenne eg voldsomt på. Der e eg. Men eg kan kjenna meg igjen i den som kjøre og, men mest det at du liksom skyndte dei øve. Andrea?

Andrea: Her e der så mången som du kan kjenna deg igjen i. Du har han mannen, du har hu uskyldiga jentå liksom, kanskje nettopp fått seg nye kjereste, og e så forelska, sant. Du har morå, den uskyldige ongen, faren liksom, Så uansett så e der liksom et eller aent som *du* kan kjenna deg igjen i i den teksten.

Lærar: Og det e heilt bevisst, sant, fra forfattaren si sia – kim har han med her. Jenny?

Jenny: Og så du som har onge liksom.. Eg tenke liksom.. Ja, at du sende ikkje bare ongen din øve gatå, liksom.

Lærar: Det blir litt sånn at det sette et eller aent i deg. Men kim e det *dåkker* kjenne dåkke mest igjen i? Kim tenke du, Erik, at du kunne vert?

Erik: Eg vett ikkje..

Lærar: Pappen, gutten, han som kjøre bilen? Svein, ka tenke du da?

Svein: Vett ikkje heilt..

Lærar: Nei.. Kurt da, kim syns du e mest nærliggande te deg og din person?

Kurt: Eg ser for meg at eg kan ver han som kjørte bilen.

Lærar: Ja, det e jo heilt naturligt å gjør. Det e jo i forholdsvis nære tid te at dåkke får lappen og ska ut og kjøra. E der andre tankar dåkke sitte inne med nå? Någe dåkke vil sei?

Jenny: Du kjøre jo bil og.. og for det om, så betyr det ikkje at du tenke at nå må eg roa meg ner for der kan komma ein onge øve veien.

Halvor: Eg trur ikkje morå hadde følt seg så skyldige viss hu heller hadde sagt ”Ta det roligt, og se deg for på kvar sia av veien”.

Lærar: Og det har jo kanskje mammer ein tendens te å gjør, sant ”Kjør forsiktig!”, ”Ver forsiktige!”. Og om det sko skje någe, så har du i alle fall sagt det. Så der trur eg du har et poeng! Barra å få det ut, sko det ver någe, så har du i alle fall prøvd å sei fra. Men det der med å kjøra bil og, det vett eg, at har du det pittelitt travelt, sant, så e det så lett å bli fokusert på det du ska, at du glømma litt ut å ver så våken som du egentligt bør ver når du kjøre bil. Så det e viktigt å bli påminnt av og te.

Eg ska avsløra ein ting for dåkke. Denna teksten blei skreve som et *bestillingsverk*. Ka betyr det?

Andrea: At någen seie te forfattaren ”Hei, eg vil du ska skriva ein sånn og sånn tekst, den ska inneholda det og det og det”.

Lærar: Ja.. Og ka e målet då? Ka e det dei trengte tekst te då, trur dåkke, når han har fått i oppdrag å skriva denna teksten. Ja?

Jenny: Kanskje å få et engasjement om å ikkje kjøra fort, å roa seg ner heller.

Lærar: Ja, andre?

Andrea: Skole kanskje

Zlata: At någe sånn har skjedd, og så vil dei ha det te minne.

Andrea: Nei, skolearbeid

Lærer: Som forebyggande arbeid, kanskje? Trafikkforebygging, for eksempel. Kaffår trur dåkke at.. Viss me ska forebygga trafikkulykker, kaffår bruke me denna type tekstar te det da? Kan me kje bare fortella at det e farligt å gå i trafikken, da?

Stig: Ein ska jo få et inntrykk av det og.

Lærer: Inntrykk ja, vekke det inntrykk? Følelsar?

Elevar: Ja

Lærer: Andrea?

Andrea: Det gir jo marr inntrykk da, når du får *lesa* om ein situasjon, da, enn ka at du må sitte å hørre på ei lekse om ”DET ska du ikkje gjør, og DET e farligt, og DER må du aldrig gå”, og sånn. Jaaajaaa, liksom. Men har du någe å assosiera det te, så e det møje enklare å tenka på det som ”galt”.

Lærer: Ja. Jenny?

Jenny: Det føles viktigare. Når folk seie at du må bruka hjelm når du sykle, for det e farligt når du dette uten, så tenke du ikkje på det med mindre du kjenne te ein historie om någen som det skjedde med, liksom.

Lærer: Det e heilt sant. Men nå når dåkke vett det, at forfattaren blei oppringt av ein person som sa at dei trengte ein tekst som fekk folk te å forstå at det e farligt i trafikken, at ein ikkje må kjøra fort eller senda ongene sine full fart øve gata, liksom. Ka tenke dåkke då om teksten? Har han utført oppdraget på ein god måte?

Elevar: Ja

Lærer: Virke det? Yngve? Vil du ha det litt i bakhåvet?

Yngve: Sikkert

Jenny: Det gjør jo kanskje at ongene hadde tenkt seg om før dei gjekk øve veien.

Lærer: Trur dåkke min seksåring hadde forstått denna teksten? Kim e an skreve for? Ka alder e an skreve for? Nadia?

Nadia: Når någen sitte og hørre på den teksten, viss eg for eksempel går him nå, og ska gå øve veien, ja, eg tenke at det må skje med någen eg kjenne, før eg ska tenka meg sjøl *skikkelig* om.

Lærer: Ja?

Nadia: Ja, for eg kjenne jo liksom ikkje dei det e skreve om i teksten.

Lærer: Det virke ennå sterkare viss det e någen i nærmiljøet ditt? Mhm, ja, Zlata?

Zlata: Eg tenke at det kan skje med någen andre, men det kan aldrig skje med meg.

Lærar: At du ikkje klare å setta deg inn i det at det sko skjedd med deg? Og det tenke nok den det skjer med og, at det ikkje kan skje med dei. Halvor?

Halvor: På videregående der har dei sånn innsamling te trafikkofre, og så va der ein som kom for å takka for dei pengene han hadde fått, og så forklarte han kossen han hadde hatt det og sånn då, og då forstår du jo kor alvorligt det e då, liksom.

Lærar: Ja, sant. Men tenk, viss me ser detta som ein tekst kontra viss det hadde vore ein film eller et skuespel, eller.. Viss dåkke tenke virkningen for dåkke bare med å *hørra* det, mot te å *se* det. Ka virke mest, eller sterkast på dåkker?

Askil: Se det.

Lærar: Du e avhengige av någen indre bilder? Andrea?

Andrea: Eg føle det å hørra det e nok, fordi det lede hjernen vidare, det får deg liksom te å tenka møyje marr enn viss du bare sitte og ser ein film, då tenke filmen for deg. ”Nå vise eg det du komme te å tenka,”. Men når du.. viss du hørre någe, så tenke du det du sjøl vil. Det du sjøl får inntrykk av.

Lærar: Ja, då e det ingen som bestemme kossen det ska se ut, sant, det velge du sjøl oppi håve ditt. Det e sikkert litt forskjellig itte kim me e og, som typar, ka me fenges mest av. Halvor?

Halvor: Visst at det hadde skjedd med deg, med ein venn, eller et familiemedlem, så trur eg at du heila livet passe på sånn at ongene dine ikkje liksom..ja, du unngår den situasjonen igjen.

Lærar: Du trur det nytte, at det har virkning?

Jenny: Eg trur eg hadde tenkt mar på det om eg hadde sitt det sjøl, på skikkelig liksom. Vært der.

Lærar: Andrea?

Andrea: Det har jo litt med om du tenke på konsekvenser eller ikkje og da. Eg e jo sånn da, at ska eg øve veien, så ser eg meg alltid for *to gonger*, for eg tenke liksom ”det *kan* skje med meg”. Eg vil ikkje at ein sånn irriterande tilfeldighet ska få ødelegga livet mitt.

Lærar: Nei, sant. Me e litt forskjellige og, någen krisemaksimere alt, og tenke ”tenk om tenk om”, (ler), mens andre bryr seg ikkje i det heila tatt, sant. Og det e litt kossen me e skrudd samen, men og kanskje kass erfaringar me har. Viss du har vore vitne te någen ting, eller har opplevd någe vondt, så ligge det jedna litt marr i oss. Eg huske ein aen gong når me kjørte i Åkerfjorden, så va eg med foreldrene mine, så eg va nok på dåkkas alder.. Vett dåkke kor Åkerfjorden e?

Elevar: Nei

Lærar: Viss du kjøre te Oslo, for eksempel, så kjøre du innigjønå, og då gjønå Åkerfjorden. Men poenget e at der va der voldsomt stygge vei før. Når me kjørte der, så va der akkurat sånn smale vei med dårlige murgjerder, og så bratt ner. Så huske eg at der va ein svære kranbil der som heiste opp et bilvrak, då, som hadde kjørt utforbi veien, og dotte monge, monge meter ner mot sjøen. Og då heiste dei opp bilen, og du såg ingen mennesker og sånn, men det synet av den smadra bilen.. Og i ittetid hørte eg at der va

ein mann som hadde omkomme i den ulykkå der. Men, det å kjøra gjønå Åkerfjorden nå, kjenne eg at vekke någe i meg, for då *såg* eg det, sant. Så det e klart at å se det, bilder eller i virklichkeit, kan og virka voldsomt sterkt. Sjøl om eg ikkje såg personane. Men, møje erfaringar speile av kim me e, sant, kossen me reagere. Heilt te slutt: Kan me sei någe om det e ein god tekst?

Elevar: Jaaa

Lærar: Ka seie du, Nina?

Nina: Veldig god!

Lærar: Veldig god? Tenke dåkker, ja, viss detta va ein tekst eg hadde fått inn av ein av dåkker, liksom, hadde det vore ein *bra* tekst, eller? Hadde det fortjent ein god karakter?

Elevar: Ja

Lærar: Ja, Nina?

Nina: Du hadde sikkert sagt ”Åå, kjempebra skildra!” (*hermar etter læraren*)

(*Læraren ler*)

Lærar: Du trur eg hadde sagt det, ja, kanskje. Ka aent trur dåkke eg hadde sagt?

(*Elevane blir ivrige i bakgrunna*)

Andrea: Bra struktur

Lærar: Bra struktur, kanskje! E der någe aent eg konne påpeikt?

Nadia: At du blei påvirka av an.

Lærar: Ja, at det vekte någen følelsar, kanskje.

Andrea: At der e bra vendepunkt

Lærar: Ja, bra vendepunkt, kunne eg sagt. Konne eg sagt någe marr?

Nina: Du konne skreve et sekstall med ein runding rundt!

Lærar: Ja, kanskje

Elevar: *KANSKJE?!*

Kurt: God rettskriving

Lærar: Ja, det burde eg hatt med!

Nadia: Bra avsnitt

Lærar: Ja

Jenny: E ikkje dei litt små da?

Lærar: Ka?

Jenny: Kanskje litt små

Lærar: Små avsnitt?

Andrea: Det e bevisst

Lærar: Kanskje det e lagt inn pausar, sant.

Jenny: Ja..

Lærar: E der andre ting ein kunne kommentert på den teksten?

(Stille)

Lærar: E der någe eg kunne kritisert da? Sagt någe som kunne blitt bedre te neste gong

(Stille)

Lærar: Det går alltid an det, å bli bedre.

(Stille)

Lærar: Ingenting?

Nina: Hadde du trengt å sei någe så måtte blitt bedre, da? Det ekje alltid sikkert at det må bli bedre

Lærar: Nja.. I vår, på ein måte, opplæring av oss som lærerar, så e me blitt lærte te det at samma kor bra någe e, så ska me gi elevane våres muligheten te å voksa ennå marr, sant, bli ennå flinkare, så det ikkje stoppe opp, og at ein ikkje ska leggja seg bakpå og ver fornødde som det e. Men det e klart, det ekje alltid lika lett, når det e så bra, å sei ka som kunne vore ennå bedre, sant. Kanskje e det bare sånn, kjempebra, punktum finale. Det har eg lyst te å sei te dåkke nå; kjempebra engasjement! Det e mongen som har heve seg utpå, og sagt masse om denna teksten. Me har jobba lenge med an, og eg syns dåkke har vore flinke te å sitte i ro og fylga med. Någen e ivrigare enn andre, men sånn e det i ein klasse. Eg syns verkligen at dåkke.. Ja, eg syns dåkke kan klappa litt for dåkke sjøl!

(Elevar og lærar klappar og ler)

Klassesamtalen nr 2: Etter at dei har sett filmen.

(Elevane sit i sirkel denne gongen òg)

Lærar: Okei, då kjenne me teksten, og me har sett filmen som e lagt basert på novellå. Me ska ikkje snakka knallmøje om teksten. Det me ska fokusera på nå, e rett og slett om der e någe forskjell når me hørre ein tekst og når me ser ein film. Skjønte dåkker det? Jenny?

Jenny: Ska eg sei ein forskjell då?

Lærar: Viss du har någen forslag, så vil me gjerna hørre di!

Jenny: Eg tenkte at veien va møje møje breiare enn ka an va. For i filmen va det jo bare plass te ein bil, nesten.

Lærar: Du tenkte veien va breiare?

Jenny: Ja, for det stod jo det at veien va breie, så då kjørte di fort liksom

Lærar: Jaa. Og det e jo ein viktige detalj. Filmene e fra 2006 eller någe, mens teksten e fra 1948. Og det e klart at ein breie vei i 1948 e någe aent enn ein breie vei for oss i dag. Så det har jo litt med ka bilder me får i håvet vårt og, sant.

Jenny: Og så når dei låg ute i den båten der, det såg ikkje eg for meg. Det vakje det du hadde sitt for deg

Lærar: Det va kje det du hadde sitt for deg? Nei, me kan godt ta litt det: Ka hadde dåkke sitt for dåkke? Ka såg annerledes ut på filmen i forhold te det dåkke forestilte dåkke onna teksten?

Victor: Båten!

Lærar: Kossen hadde du sitt for deg at båten sko ver?

Victor: Me sko ikkje sitt an

Lærar: Nei, det e sant, me fekk på ein måte ikkje *se* båten når me lese teksten

Victor: Eg trudde me sko se han påkjørt eg

Lærar: Ja, at du sko få se sjølva kræsjet?

Victor: Ja!

Zlata: Det fekk me ikkje "se" i teksten heller, da (*Himlar med augo*)

Lærar: Nei. Stig?

Stig: Eg forestilte meg marr ein grusvei, meir sånn... mindre bebyggelse

Lærar: Ja?

Stig: Meir sånn bondeland

Lærar: Endå meir øde, liksom?

Stig: Ja

Lærar: Kurt?

Kurt: Eg trudde ikkje det va så langt fra huset te gutten og fram te veien

Lærar: At det va meir byggefelt-aktigt eller?

Kurt: Mhm, sånn at det va rett med veien (*viser med hendene*)

Halvor: Dei sa jo det sko ta åtta minutt, da

Lærar: Men me lage oss liksom ein slags idé. Nina?

Nina: Eg trudde ikkje det sko ver ein sånn bil, eller... at bilen sko se sånt ut, liksom.

Judith: An sko jo ver blå!

Lærar: Stod det i teksten at an sko ver blå, altså?

Elevar: Jaaa

Lærar: Så då har dei tatt seg litt friheter då, dei som har lagt filmen. Men det skjer jo av og te, sant. Det vett me jo, og det e ofta derfor det kan ver så irriterande å se filmen.

Jenny: Og så seie dei at bilen ikkje va full av blod, men an va jo rød for det

Lærar: At dei då kan ha lagt bilen rød på grunn av at det står ”rød av blod”? Som et symbol? Nadia?

Nadia: Eg følte gutten va mindre

Lærar: Enn han va på filmen?

Nadia: Ja

Nina: Nå fant me ut at det va ein gutt, i alle fall

Lærar: *Fant* me det ut? Eller?

Nina: Det va jo ein gutt (*bestemt*)

Lærar: Ja, det va jo ein gutt i filmen, det va det jo. Ka betyr det da?

Nadia: Fortellingen kom jo fusst, så dei som har lagt filmen har jo lagt an ut fra teksten, sånn som dei tenkte seg det va. Så det kan jo ver.. det e jo ikkje sikkert det e ein gutt for det om, sjøl om dei tenkte det.

Lærar: Dei har bestemt det, sant, ja. Og då e me inne på någe her: Ka e forskjellen på når me lese ein tekst og når me ser ein film? Når ein tenke på det at någen har tatt någen avgjørelsar her. Har dåkke någen tankar om det? Kurt?

Kurt: Det e litt meir utfyllande, på ein måte. Teksten, altså.

Lærar: Teksten, ja. På kass måte, tenke du?

Kurt: Nei, altså.. I filmen får me *se* litt meir av det som skjer, men i teksten får du bare forklaringane te det, som e litt enklare.

Lærar: Og viss me tenke håvene våras då, kossen dei e lagt, ka tid sitte me igjen med mest, liksom? E det itte me har lest ein tekst eller itte me har sitt ein film? Eller går det an å sei någe om det?

Zlata: Eg føle det e marr når ein lese ein tekst

Lærar: Kaffår det, tenke du?

Zlata: Syns bare det e gøy.. Sterkare, og sånn.

Lærar: Du syns det e sterkare å lesa teksten?

Zlata: Ja

Lærer: Jenny?

Jenny: At, siden, dei som lage filmen har jo andre bilder enn når me lese det, og då lage jo dei sånn som dei tenke, liksom.

Lærer: Dei lage *sine* bilder, sant?

Jenny: Ja

Lærer: Va der andre ting dåkke reagerte på i forhold te filmen me såg nå? Judith?

Judith: I teksten så sa dei at han hadde åtta minutt igjen å leva, på filmen sa dei fira.

Lærer: Ja.. Kaffår gjør dei det, trur du?

Judith: Vett ikkje

Victor: Ka sko dei filma dei andre fira minuttane da?

Lærer: Kaffår trur dåkke ein som lage ein film tenke ”Ah, kort litt ner på det”?

Judith: Kanskje fordi dei visste at det ikkje tog så lange tid å henta sukker

(Elevar ler)

Lærer: Ja! Ka sa du, Erik?

Erik: At det blir for kjedelig

Lærer: Ja, altså, viss du tenke *film*, kossen e film i forhold te ein tekst, da? Du seie det blir alt for kjedelig. Stig?

Stig: Filmen e alltid korta ner

Lærer: Ja, an e jo ofta det, sant, ofta må ting skje litt fortare. E der andre ting i filmen som tyda på at det måtte gå litt fortare? Va alt med i filmen?

Elevar: Nei (*Ristar på hovuda*)

Jenny: På slutten, når han kjøre hjem, og det han ser, det ekje med i filmen.

Lærer: Nei.. Kaffår ikkje? Prøve bare å setta oss inn i håve på han eller hu som har lagt filmen. Kaffår hadde dei det ikkje med?

Victor: Ka då?

Zlata: Gadda ikkje

Fabian: I begynnelsen av filmen så e dei på ein sånn bensinstasjon, då va det ein som sa ”Ha ein god dag” eller ”fin dag” eller någe sånn. Det va ikkje med på filmen det heller.

Lærer: Nei, det va det ikkje.

Jenny: Heller ikkje når dei tog bilder

Lærer: Kaffår ikkje?

Victor: Gidde ikkje

Lærer: Hadde filmen blitt dårligare viss an hadde vart i tju sekund te, og då hadde hatt med han som sa det, bildene som blei tatt, og alt me har nevnt? Halvor?

Halvor: Nei, nei (*avvisande*)

Lærer: Nei, bare sei det du tenkte

Halvor: Nei, det va bare at eg sikkert hadde syns filmen va kjedelige viss dei hadde hatt med absolutt alt. Litt longe, liksom.

Lærer: Nina?

Nina: Viss dei sko ta med han som sa god dag, så måtte dei tatt med at alle va triste i slutten, så då blir det jo marr.

Lærer: Ja. Zlata?

Zlata: I begynnelsen syns eg ikkje det va så lykkeligt som i teksten. Som om dei va heilt vanlige, eller brydde seg ikkje,

Lærer: Så du hadde sitt for deg at det sko ver litt meir lykkelige stemning? Viss me tenke litt på *filmen* nå, kossen ein lage film. Ja, dåkke e jo knallgod på å laga film, har jo til og med vunne ein filmkonkurranse! Så då e dåkke litt innpå kass virkemidler bruke me. Nå vett me det va ein fortellarstemme og någe lyd her. Ka har dei brukt? Kan me sei någe om stemmen? Nina?

Nina: Det va samme, kjedelige stemmen heila tiå som fortalte ka som skjer.

Lærer: Du tenke det va ein kjedelige stemme? Koss då?

Nina: Eg følte kje han hadde någe *variasjon* liksom.

Lærer: Nei.. Kurt?

Kurt: Det va liksom bare ein fortellar på filmen, folkå snakke ikkje sjøl.

Lærer: Nei, det va ikkje *replikkar*, bare ein fortellar, sant. (*Kurt nikkar*) Men, me vett jo at filmskaperar legge ein del arbeid i å laga filmar. Han har bevisst brukt denna her fortellaren. Kaffår har han brukt han? Eller hu, me vett jo kje om det e dama eller mann som har lagt filmen. Har det någe virkning med han fortellaren? Eller va det ein bom?

Jenny: Eg trur at.. viss du hadde lagt an så hadde folkene snakt liksom

Lærer: Trur du det, mhm. Zlata?

Zlata: Eg syns det va bra at han snakke, men eg syns at dei og kunne snakt. Bare sånn at hu kunne sagt om han kunne henta sukkeret, for eksempel. Men så kunne fortellaren fortsatt å snakt itte det, altså.

Lærer: Me har snakt ein del om stemningar, sant, det at det skifte fra god stemning te dårlige stemning. I denna filmen – kossen e stemningen i forhold te i teksten? Ka stemning komme me inn i? Svein?

Svein: I filmen e det liksom trist heila tiå, mens i teksten føle du den *gode* følelsen og, før det lede te kræsjet.

Halvor: Han gutten såg ikkje så glad ut i begynnelsen, akkurat, så du følte at någen hadde dødd allerede.

Lærer: Så du følte at stemningen allerede va satt? Judith?

Judith: Eg følte liksom at teksten, at historien der va litt glad og litt triste, og sånn, mens filmen va bara kjedelige kanskje pga han gamle mannen som snakke, liksom.

(Elevar ler)

Judith: Det gidde meg ingen følelsar i det heila tatt.

Lærer: Gjorde det ikkje? Så viss du sko sagt ka som va mest virkningsfullt av tekst og film, så...?

Judith: Vanligvis film, men ikkje på denna! Syns an va dårligt lagt.

Lærer: Okei, men vanligvis film, ja vel *(overraska uttrykk)*

Judith: Jamen ikkje nå, for det va kjedelige film med den kjedelige stemmen så snakke heila tiå

Lærer: Då vil eg bare spørr et pittelite spørsmål. Siden du sa *vanligvis* sånn, e det sånn viss du ser filmen uten å ha lest bokå, eller e det alltid sånn sjøl om du har lest bokå fusst?

Judith: Viss eg har lest begge deler e det alltid filmen

Lærer: Seie du det! Zlata?

Zlata: Eg føle det va trist heila tiå, og at det då ska ver så veldig følelsemessigt itte han va død, skrika og greier, men det va bare at hu pusta litt!

(Elevar ler)

Zlata: Mens du forventa at hu sko skrika og ver skikkeligt sånn der... Men det va bare skuffande, egentligt. For dei gjekk bare bort te gutten som låg på bakken. Det va jo trist, men.. ikkje sånn..

Lærer: Det og e jo litt interessant, for me har forventningar te kossen me ska reagera i ulike situasjonar, sant. Du seie jo at du forvente litt meir dramatiske reaksjon på at ungen din e død, sant. Men ka vett me om det, om kossen folk reagere når ting skjer. Någen som kan seia någe om det? Sånn følelsemessigt, liksom. E der någe som e *rett* å gjør? Viss du musste någen, eller viss någe bra skjer, eller.. Nina?

Nina: Kan ikkje akkurat begynna å le, da!

Lærer: Men.. Kan det skje?

Nina: Alt kan skje, egentlig

Lærer: Trur dåkke det kan skje? At når dei hørre at kjeresten e død, så begynne dei å le?

(Elevar ler)

Victor: Der fekk du bevis på det!

Lærer: Ka?

Victor: Der fekk du bevis på det!

Lærer: Eg har ein triåring hima, og han tar eg jo ofta som eksempel. Men, viss han har gjort någe gale, og eg smelle te, så står an av og te ”he he he he he he he he”, står og ler!

(Elevar ler)

Lærer: Så tenke eg då, ”herlighet, han e jo heilt galen denna ungen som står og ler av meg! Han forstår jo ingenting!” Men kaffår ler han, trur dåkke?

Victor: Han syns det va løye det han gjorde

Lærer: E dåkke enige i det, at han gjør det bare for han syns det e løye? For to minutt ittepå, så grine han, nemlig..

Nadia: Ska sikkert prøva å laga litt bedre stemning for å..

Lærer: Ja, kanskje ”Viss eg ler nå, så syns kanskje hu mamma og at det e litt løye?” Eller?

(Elevar ler)

Lærer: Kan det var någe aent?

(Stille)

Lærer: Kanskje litt det samma som når ein hørre någe tragisk, ka trur dåkke skjer då, kaffår ler någen då? E det ein lykkelatter?

Zlata: Det bare skjer liksom

Lærer: Ja, som om kroppen ikkje vett kossen han ska reagera, bare at an ska reagera, og då bare komme der latter. Oi, det va kje den rette knappen følelsesregisteret mitt trykte på då, men der kom ein reaksjon av et eller aent slag. Av og te kan det skje, i alle fall, at folk ler heilt hysterisk, for det skjer ein slags feilkobling. Men dåkke snakke om at dåkke har *forventningar* te kass reaksjonar me ska ha, og det e jo litt interessant, for me hadde jo reagert då, viss någen begynte og le. Viss det då komme et trist budskap, og så begynne dei og le. Ka ser dåkke for dåkke at ville vore ein passande reaksjon for morå, for eksempel?

Zlata: Skrika

Lærer: Jenny?

Jenny: Kunne grene da, siden det va sønnen liksom

Lærer: Grene, ja. Nina?

Nina: Hadde jo sikkert fått sånn skikkelig hjertebank, liksom

Lærer: Ja.. Judith?

Judith: Hu burde kanskje vert litt stressa, liksom. Stressa med å finna fram telefonen, og holda på gutten, og alt sånn. I staden for å bare sitta der.

Victor: Han andre sprang jo

Halvor: Han mannen sprang jo itte telefon

Lærer: Ja, Nadia?

Nadia: Dei prøve kanskje å få fram at hu va i så sjokk at hu ikkje klarte å gjør någe.

Lærer: Ja. Zlata?

Zlata: Eg følte kje det va någe sjokk heller eg, hu bare (*imiterar eit apatisk fjes*)
(*Eleva ler*)

Lærer: Me får jo forventningar, sant, om kossen hu ska føla

Zlata: Eg fekk ikkje den følelsen jaffal eg

Lærer: Kossen burde pappaen reagert her, da?

Victor: Banka han som kjørte på han

Jenny: Han sprang jo

Victor: Han burde spronge og henta telefonen

Lærer: Han sprang og henta telefonen, ja. E det det pappaer gjør? Komme seg opp og tenke praktisk, eller?

Nina: (*ler*) Ja, tenke praktisk (*ler*) ”Nå ska me ver praktiske her!”

Lærer: Brette opp armane og.. E det någe typisk for mammaer og pappaer kossen dei reagere? Dåkke har sikkert litt ulike formeiningar og erfaringar om det.. Ja, Jenny?

Jenny: Eg trur kanskje mammaen blir merr leie seg, mens pappaen blir sinte, liksom.

Lærer: Ja, at ein pappa kunne blitt sinte? Sinte på kim?

Victor: Han som kjørte, vel

Jenny: Ja

Nina: Ja

(*Småsnakk*)

Lærer: Ja, Nina?

Nina: Eg huske når eg og pappa sko laga ein lavo, og så satt han med ein sånn tjukke treplanke, og eg satt nerforbi. Og så mussta han an, *dunk*, rett i håve på meg! Og så besvimte eg. Og då begynte han og le!

(Elevar ler)

Nina: Han bare lo og lo, og drog meg oppøve bakken!

Lærer: Og det e jo kje fordi han e onde, sant!

Nina: Nei! Men nå vett me kossen han reagere jaffal!

(Elevar ler)

Lærer: Det e vel kanskje litt sånn ”Uææ, kossen ska eg fortella *detta* te konå mi?!”

(Elevar ler)

Nadia: Stakkars deg, for ein oppvekst, Nina!

(Elevar ler)

Lærer: Se for dåkke guttar, viss dåkke kjørte bilen. Ka hadde dåkke gjort når dåkke stopte?

Victor: Kjørt vidare! (*ser rundt seg for respons*)

Stig: Det va drøyt!

Victor: Nei da, eg hadde kje gjort det

Lærer: Ka hadde du gjort da, Victor?

Victor: Vett ikkje, ringt ambulanse eller någe

Lærer: Ja.. Du tenke at du hadde klart å holda håvet kaldt og ringt itte hjelp?

Victor: Mhm

Lærer: Kurt?

Kurt: Eg hadde ikkje klart å bevega meg.

(Jenter kniser)

Lærer: Nei, du hadde liksom blitt lamma? Det e jo ofta ein reaksjon, at ein blir heilt handlingslamma. Judith?

Judith: Ehm.. Det va jo faktisk ingen som prøvde å sjekka om han levde da!

(Elevar ler)

Judith: Dei kunne jo hørt om han pusta, og prøvd å ta sånn opplivning og sånn da.

(Elevar ler)

Lærer: Dåkke savna litt action her, altså?

Elevar: Ja

Nina: Sånn støyt-greier

(Elevar ler)

Lærer: Nadia?

Nadia: Eg syns dei hadde fått te ein fine reaksjon på han som kjørte bilen, for eg trur det e sånn dei fleste hadde reagert. At han e heilt i sjokk, og at han nå har ødelagt, ja, for resten av livet.

Zlata: Eg syns hans reaksjon hadde blitt marr framhevt viss dei andre sin reaksjon hadde vore annerledes, viss dei hadde skreke, for eksempel. Kontrast, liksom.

Lærer: Kontrast, ja!

Zlata: Men nå va alle liksom rolige, så då merka ein ikkje så møyje te hans følelse heller, liksom.

Lærer: Nei, hadde lagt marr merke te han viss dei andre hadde vore marr hysteriske? Når dåkke ska laga film, så må dåkke ha dessa tankane litt i bakhåve, sant. At alt det me har klart å snakka om nå, om ting regissøren har gjort, ka dei faktisk har vore bevisste på. *Musikken* har me ikkje snakt så møyje om. Kass musikk va der her?

Jenny: Oi, det huska ikkje eg

Zlata: An va triste

Lærer: Ja. Når me sko dramatisera detta i fjor, huske dåkke ka musikk me brukte då?

(Stille)

Lærer: E kanskje litt lenge siden..

Judith: Jaffal någe sånn kræsje-lyd

(Eleva ler)

Lærer: Ja, me hadde litt mær sånn action og drama, me hadde det! Og så skifta me itte kvart. Kossen va det gjort her?

Zlata: Triste musikk heila tiå

Lærer: Ja, dei hadde liksom valgt å holda den triste, samme melodien heila tiå. E der någen som har någen kommentarar te slutt, før me ska stoppa detta?

Zlata: Dårlige film

Lærer: Ja, det e din konklusjon?

Jenny: Kjedelige film

Lærer: Nina?

Nina: Dei har ikkje lest teksten godt nok

(Elevane ryddar pultane og stolane tilbake slik dei stod i utgangspunktet.)