

Teksten som problem

En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen

av

Margrethe Sønneland

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(Ph.D.)



Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
2019

Universitetet i Stavanger
NO-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2019 Margrethe Sønneland

ISBN: 1890-1387

ISSN: 978-82-7644-874-0

Doktorgradsavhandling nr. 479

Forord

Min far verdsatte samtaler der man viste vilje til å holde seg til saken. Han fikk til svært mye i sitt arbeid som forsker, og løftet alltid frem at det var gruppa – teamet – som sammen kom frem til løsninger på vanskelige problem eller utviklet ny teknologi. For far var samarbeid om problemer og krevende saker den viktigste veien til kunnskap, men det forutsatte at alle involverte konsentrerte seg om det de hadde til *felles*, nemlig *saken* – problemet. Denne avhandlingen bærer på mange måter dype spor etter mine samtaler og diskusjoner med far og idealet om at saken som *et tredje* skaper felles utgangspunkt for diskusjon. Den er til ham, selv om han ikke fikk se den bli ferdig.

Tusen takk til hovedveileder Atle Skaftun for at du har delt så mange og ulike perspektiv på «saken i sentrum» med meg, for alle inspirerende faglige samtaler, for tålmodighet og oppmuntring – den største takken går til deg. Takk for at du alltid har anerkjent min stemme i det faglige fellesskapet, takk for alle lesninger, råd og verdifull respons. Takk til medveileder Mari-Ann Igland for viktige innspill og perspektiv. Takk til Nikolaj Elf for kyndig og grundig lesning og for gode råd, både midtveis og i sluttfasen av prosjektet. Takk også til Per Henning Uppstad for nyttig respons i midtveisseminaret.

Takk til Åsmund Hennig for å la meg henge med deg i «felten» – tusen takk for samarbeidet og for alle givende og lærerike samtaler.

Takk til alle gode kollegaer på Lesesenteret. Særlig takk til Åse-Kari og Atle for den uvurderlige tilliten dere gav meg. Tusen takk til Atle, Aslaug, Ingeborg, Åse-Kari, Arne Olav og Elisabeth for et engasjerende sosialt og faglig fellesskap.

Jakob og Emma: You know.

Sammendrag

Problemfokuset undervisning og dybdelæring i utdanningen har blitt løftet frem som sentralt for utviklingen av elevenes læring i fremtidens skole – for de såkalte 21st Century skills (f.eks. Ananiadou & Claro, 2009, s. 7). Denne studien har som mål å søke kunnskap om hva problemorientert undervisning kan tilføre litteraturundervisningen i ungdomsskolen. Studien er en flerkasusstudie (Yin, 2014) av tre klasser på respektivt 8. og 9. trinn, hvor elevene blir bedt om å finne ut av en tekst presentert til dem som et åpent problem. Målet med en slik didaktisk innramming er å undersøke om det er tiltrekningskraft i fagspesifikke problemer. Problemene elevene møter og snakker om er tre litterære tekster som antas å forstyrre elevenes forventninger (Popper, 1999) på ulike måter – ved å motsette seg en enkel løsning eller gi entydige svar (Heath, 1982). Primærdata består av klasseromsobservasjoner og lydopptak av fire gjennomføringer av denne didaktiske innrammingen i fire undervisningstimer. Analysene er utført fra tre perspektiv. For det første er oppmerksomheten rettet mot klasserommet og samtalene forstått som et fenomenologisk hele. For det andre, gjennom elevenes diskursive verdsettingsmekanismer (Gee, 2011, 2014b) og ulike former for flerstemmig diskurs (Bakhtin, 1984) undersøkes hvordan elevene forholder seg til hverandre og oppgaven. For det tredje, for å svare på *hva det er med tekstene* som kan tolkes som grunnlag for elevenes engasjement – analyseres samtalene med blick for min og elevenes *respons* (Bakhtin, 2013). Den første casestudien viste at teksten og oppgaven hadde tiltrekningskraft og skapte engasjement hos elevene. Den andre casestudien identifiserte variasjoner i elevengasjement basert på en beskrivelse av intensitet og analyse av elevenes diskursive verdsettingsmekanismer. Den tredje studien fant at elevene trekkes mot det som forstyrrer dem når de forsøker å få på plass en helhetlig tolkning. Hovedfunnet i studien som helhet er derfor enkelt, men kanskje så enkelt at dets betydning lett kan overses: Når elevene

møter krevende tekster på egenhånd, trekker deres hermeneutiske begjær dem inn i tekstene og de svarer på en faglig relevant og adekvat måte. Funnene i de tre delstudiene indikerer at litterære tekster som krever tankearbeid kan ses som grunnlag for det engasjementet som kommer til uttrykk i disse samtalene. Basert på funnene ønsker studien å bidra til diskusjonen om problemorientert undervisning og dybdelæring i morsmålsundervisningen.

Summary

Problem-solving and in-depth learning have been highlighted as central to the development of the so-called 21st Century skills (Ananiadou & Claro, 2009). The aim of this study is to seek knowledge about what problem-oriented teaching can bring to the teaching of literature. The study is a multiple-case study (Yin, 2014) of literary classroom work at a Norwegian lower-secondary school (students aged 13-16) where three classes are invited to discuss literary texts presented to them as open problems – as something that may disturb innate expectations (Popper, 1999) as they oppose a simple solution and offer resistance (Heath, 1982). The goal of such a didactic framing is to investigate what happens when the students are given the opportunity to encounter subject-specific problems on their own. Primary data consist of classroom observations and sound recordings of four performances of this didactic framing in four lessons. The analyses are performed in three steps. First, the attention is directed toward the classroom and the conversations as a phenomenological whole. Second, variation in student engagement is identified based on an analysis of the students' discursive valuation mechanisms (Gee, 2011, 2014b) and various forms of double-voiced discourse (Bakhtin, 1984). Following these findings of engagement, there is a need to understand what it is about the three short stories involved that may yield such engagement. This knowledge is pursued through an analysis of the students' responses (Bakhtin, 2013). The analyses performed indicate that the literary texts in question offer the

students resistance. The students are attracted to what disturbs them when they try to make sense of the story as a whole, as they are prompted to do by the initial instructions they receive. The main finding of this overall study is a simple one: When the students encounter literary texts by themselves, the hermeneutic desire, inherent in human beings, pulls them into the core of the subject and makes them respond in a subject-specific, relevant and adequate manner – indicating that literary texts that provide food for thought can be seen as the basis for the engagement manifested by the students in their conversations. Based on these findings, this study may contribute to the discussion on problem-oriented teaching and in-depth learning in L1-subjects.

Liste over artikler

Avhandlingen omfatter følgende artikler:

- Artikkel 1: Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art-8.
- Artikkel 2: Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).
- Artikkel 3: Sønneland, M. (2019). Friction in Fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-28.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	iv
Summary	v
Liste over artikler	vii
1 Innledning	1
1.1 Avhandlingens forskningsinteresse og problemstilling	3
1.2 Avhandlingens tre artikler og tilhørende forskningsspørsmål.....	5
2 Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet	7
2.1 Literacy inntar litteraturdidaktikken	9
2.2 Litterære samtaler	19
2.3 Teksten som problem	22
3 Teoretiske forståelsesrammer.....	33
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon.....	33
3.2 Språklig tenkning i det sosiale rommet	34
3.3 Dialogen som forståelsesmodell	37
3.3.1 Dialogisk diskursanalyse.....	41
3.4 Sentrale begreper	44
3.4.1 Problemer.....	44
3.4.2 Affinitet og engasjement	48
4 Metode	57
4.1 Rammer for prosjektet	59
4.1.1 Kontekster og forskerposisjonering.....	59
4.1.2 Forskersamarbeid	65
4.1.3 Refleksjoner om forskerposisjon.....	66
4.2 Informanter	67
4.2.1 Skolen.....	67
4.2.2 Lærerne	67
4.2.3 Klassene	69
4.3 «Making the case»	71
4.3.1 Casekonstruksjon og casing basert på observasjoner	71
4.3.2 Didaktisk innramming.....	74

4.3.3	Gjennomføring av timen	78
4.3.4	«Brønnen»-casen trer frem – en ekstrem eller kritisk case?	78
4.3.5	Flere case som valideringsstrategi	80
4.4	Materiale og datainnsamling	86
4.4.1	Metoder for innsamling av sekundærmateriale	87
4.4.2	Metoder for innsamling av primærmateriale	88
4.5	Analysen av innsamlet materiale	90
4.5.1	Transkripsjon av lydopptak	90
4.5.2	Videre analytisk tilnærming til materialet	92
4.5.3	Datareduksjon og koding av materialet	93
4.6	Validitet og pålitelighet	96
4.7	Etiske betraktninger	98
5	Analyse og drøfting	103
5.1	Oppsummering av resultat fra de tre artiklene	103
5.1.1	Artikkel I	103
5.1.2	Artikkel II	104
5.1.3	Artikkel III	106
5.2	Avhandlingens bidrag til kunnskap om problemorientert litteraturundervisning	109
5.2.1	Hvorfor – fagspesifikke aktiviteter?	109
5.2.2	Hvordan – et spørsmål om rekkefølge?	112
5.2.3	Hva – et spørsmål om begjær?	114
6	Veien videre – studiens begrensninger og behov for videre forskning ..	118
7	Litteratur	121

1 Innledning

«Hva lærer vi egentlig i norsk?» Dette er et spørsmål som forfulgte meg som norsklærer både da jeg var helt fersk og litt mindre fersk. «Naturvitenskapene lærer, de humanistiske fagene siviliserer», var ett av svarene jeg tilbød elevene mine. Dette svaret så ikke ut til å hjelpe dem særlig. Jeg prøvde derfor ut flere andre legitimeringer i håp om å tilby dem et svar de opplevde som meningsfullt.

Jeg antok at spørsmålet «hva lærer vi egentlig i norsk» presset seg frem hos elevene mine både fordi de var elever i et samfunn preget av en utilitaristisk dagsorden (Kaspersen, 2012, s. 57), men også fordi de manglet erfaring med adekvate, faglige problem i norsk. Det kunne også tenkes at de opplevde arbeidet i norsk som å gjøre mye av det samme – at arbeidet manglet retning¹.

Spørsmålet fra elevene mine, sammen med de mange diskusjoner og debatter i media om hva man skal lære i norskfaget, danner bakgrunnen for dette prosjektet. Spørsmål fra elever om hva vi egentlig lærer i norsk er sannsynligvis gjenkjennelig for andre norsklærere og kanskje også for tidligere elever. Det er et spørsmål med mange tilsluttende varianter, som kan komme fra ulike hold og i ulike sammenhenger. I skrivende stund kan spørsmålet ses i sammenheng med nok en utdanningspolitisk diskusjon om hva man skal lære i norsk. Begrep som *problemløsning* og *dybdeløring* er i vinden – og forskere ser i økende grad ut til å gripe fatt i disse (f.eks. Melby-Lervåg, 2019; Sinnes & Straume, 2017).

Vi er vitne til en stor kunnskapsendring i samfunnet når det gjelder måten vi tenker at kunnskap konstrueres og etableres og ikke minst, tilegnes på. De amerikanske literacy-forskerne Elisabeth Hayes og James Paul Gee

¹ En antagelse som harmonerer med forskning som finner at elever selv uttrykker at litteraturfaget er et «pratefag» (f.eks. Kaspersen, 2004; Rødnes, 2014; Rødnes & Ludvigsen, 2009).

Innledning

har dedikert store deler av sin forskning til å forstå hvordan kunnskap blir til i vår digitale tidsalder. Særlig retter de oppmerksomheten mot det de kaller «out-of-school-system» (f.eks. Gee & Hayes, 2011, s. 69) – altså at unge og gamle nå lærer på måter som er radikalt forskjellig fra hvordan læring er organisert i skolen. Ifølge Gee og Hayes skjer læringen utenfor skolesystemet gjennom det de kaller «passionate affinity-based learning» (Gee & Hayes, 2011, s. 69). De peker på at vi drives ut i et kunnskapssøk (for eksempel på Internett) på bakgrunn av en nysgjerrighet eller interesse for å finne ut av noe eller få informasjon om noe. Det kan være en søken som er på et overfladisk nivå (for eksempel for å finne ut hvem Kardashians er) eller søken etter problem som er tilknyttet et faglig domene, for eksempel hvordan man skal analysere en tekst eller løse et annet faglig problem. Når vi beveger oss mellom ulike virtuelle (og fysiske) rom finner vi utav det vi lurte på. Noen ganger ved å lese, se og lytte, andre ganger ved å diskutere med andre deltakere i rommene. Argumentasjonen til Gee og Hayes om hvordan vi lærer, gir assosiasjoner til Karl Poppers perspektiv på hvordan alt levende lærer og utvikler seg. Popper hevder at læring og utvikling starter med at det oppstår problem av og med miljøet, situasjonen og konteksten det levende befinner seg i – der *problem* defineres som noe som forstyrrer forventningene (Popper, 1999). Dette som utfordrer eller bryter med forventningene kan overses, unngås, eller utforskes gjennom prøving og feiling. Ting eller hendelser som forstyrrer eller utfordrer har en tendens til å dukke opp i de fleste situasjoner og omstendigheter og er vanskelig å overse. Det som forstyrrer kan dermed forstås som dypt meningsfullt (om enn frustrerende), fordi det å forholde seg til og å utforske det gir mulighet for utvikling og utdyping av erfaring og kunnskap.

Er det mulig å legge til rette for at elevene får møte slike meningsfulle problemer – det som forstyrrer og utfordrer – også innenfor institusjonelle rammer, altså ikke bare i «out-of-school-systems»? I så fall er det nærliggende å anta at spørsmålet «Hva lærer vi egentlig i

Innledning

norsk» vil kunne besvares på en meningsfull måte ved at elevene får erfaring med problemene.

Mine gamle elevers sukk motiverer denne studien og er styrende for problemfeltet jeg plasserer meg i: Hva er norskfagets problemer? Får elevene tilgang til disse? Kan faglige problem skape engasjement – kan de forstyrre forventningene til elevene?

Jakten på svaret til elevene har vært det drivende navet i denne avhandlingen, og det er det fremdeles. Årsaken til det er at – som de fleste vet; det er et spørsmål som har flere gyldige svar, det er et spørsmål som motsetter seg en enkel forklaring. Ikke desto mindre søker denne avhandlingen, ambisiøst nok, å gi et meningsfullt svar, både til den utdanningspolitiske diskusjonen, men også – og vel så viktig – til elevene.

1.1 Avhandlingens forskningsinteresse og problemstilling

I denne avhandlingen søkes det kunnskap om hva som kan være meningsfulle problemer i norskfaget på ungdomsskolen, og hvordan man kan legge til rette for at elevene får tilgang til disse. Kunnskapen søkes gjennom en analyse av det intrikate samspillet mellom tekst og lesere i gruppeinteraksjoner, under en antagelse om at elevene vil italesette det som byr på motstand og tilskrive det grader av verdi, mening eller betydning. Elevene får møte korte litterære tekster som presenteres til dem som et åpent problem – en «vanskelig tekst» – som de blir bedt om å finne ut av sammen. Prosjektet hviler på en antagelse om at tekster er relevante faglige problem i norskfaget og at *litterære tekster* som motsetter seg en enkel løsning er særlig godt egnet som faglige problem. Videre antas det at det som oppleves som faglig relevant i situasjonen, kan engasjere fordi det oppleves meningsfullt.

Innledning

Avhandlingens forskningsinteresse krever avklaring av sentrale begreper. For det første: på hvilken måte kan de litterære tekstene forstås som faglige problem? Når prosjektet legger opp til bruk av begrep som *faglig problemløsning*, kaller det på tolkning og bruksdefinisjoner av begrepet *fag*. I dette prosjektet retter jeg blikket mot begrepet *fag* slik det kommer til uttrykk både før, under, og etter literacy-reformen.

For det andre trengs en undersøkelse av en måte å jobbe på i faget som er hensiktsmessig dersom man vil legge til rette for fruktbare situasjoner der elevene både anerkjenner problemet og trer inn i samarbeid om å utforske det. Dette henger nøye sammen med spørsmålet om hva fag er og hva som er morsmålsfagets problemer – fagets *substans*. Arbeid med *tekst* er gjennomgående sentralt, og nå også definert som et kjerneelement i faget («tekst i kontekst»²). Det betyr at arbeidet med tekst i norskfaget også handler om å sette selve tekstligheten i fokus; oppmerksomheten rettes mot tekstenes struktur, språklige bilder, sjangertrekk, historiske kjennetegn og stemmen i teksten, for å nevne noe. Det arbeides med å nærlese tekster og det dvelles ved både muntlige og skriftlige formuleringer. I norskfaget rettes oppmerksomheten mot samspillet mellom tekstens deler og helhet og mellom tekst og kontekst. Med en slik forståelse av tekstarbeidet i norskfaget ser vi at *tekst* kan forstås som en faglig substans.

Det er flere ord som kan beskrive de litterære tekstene som er brukt i klassene som deltar i denne studien og som jeg både kaller «komplekse», «vanskelige», «krevende», og at de «forstyrrer elevenes forventninger» eller «byr på motstand» (jf. 4.3.2, 5.2.3, samt art. I, II og III). Det de litterære tekstene har til felles, er at de på ulikt vis motsetter seg entydige svar (Bakhtin, 1990; Heath, 1983), åpner for flere mulige tolkninger og kan antas å forstyrre elevenes forventninger (Popper, 1999; Shklovsky, 1990). I gjennomføringen av min didaktiske innramming i klassene, ble tekstene definert som *vanskelige* eller *krevende* i samråd med klassenes

² <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Innledning

lærere, noe som betyr at vi som fagfellesskap anså tekstene til å være av en karakter som ville bety at de a) utgrenses fra litteraturundervisningen i denne ungdomsskolen eller b) ville kreve særlig omfattende tilrettelegging fra lærer. Spørsmålet om hva dette vanskelige, komplekse eller krevende består av er det i tillegg elevene som identifiserer i studiene. Det vil si at spørsmålet om hva som menes med kompleks, motstandsfullt, krevende eller vanskelig både er definert av fagfellesskapet og kommer til uttrykk gjennom elevenes samtaler.

1.2 Avhandlingens tre artikler og tilhørende forskningsspørsmål

I den første artikkelen er oppmerksomheten rettet mot å undersøke om det er tiltrekningskraft i en litterær tekst som byr på motstand når denne blir presentert for elevene som et åpent problem. I første steg rettes oppmerksomheten mot timen og alle samtalene i klasserommet som fenomenologisk helhet for å fange opp og formidle forskernes opplevelse av stemning og engasjement blant elevene. Deretter analyseres én av samtalene mer inngående som et kritisk case for å underbygge og validere den første analysen.

I den andre artikkelen, med en forventning om at engasjementet vil variere når antallet kasus øker – er interessen knyttet til nyanser og grensetilfeller i spørsmålet om elevene er innenfor eller utenfor den faglige aktiviteten. I tillegg undersøkes det om den didaktiske innrammingen egner seg til å engasjere elever utover løseveve enkeltkasus.

I den tredje artikkelen er oppmerksomheten rettet mot å undersøke hva det er med de tre litterære tekstene brukt i artikkel II som kan ligge til grunn for elevenes engasjement. Interessen er rettet mot å utforske hvilke tekstlige aspekter som tiltrekker seg elevenes oppmerksomhet og dybden

Innledning

av denne oppmerksomheten – slik den viser seg når elevene «blir i teksten».

1. Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art-8.
Artikkelens forskningsspørsmål er:
 - a) *Hva skjer når ungdoms-skoleelever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?*
 - b) *Hva skjer når passive elever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?*

1. Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).
Artikkelens forskningsspørsmål er:
 - a) *Hva kan intensitet og diskursive verdsettingsmekanismer fortelle om variasjonen i elevengasjement i litterære gruppesamtaler?*

2. Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-28.
Artikkelens forskningsspørsmål er:
 - a) *What is it about 'Little Things', 'Run for Your Life' and 'Before the Law' that attract students' attention that grounds for engagement in the present material?*

2 Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

Hva er faget norsk og hva kan faget være i vår tid? Dette spørsmålet berører alle de tre fagdidaktiske grunnspørsmålene om fagets hva, hvordan og hvorfor. På denne måten er spørsmålet derfor en viktig del av didaktisk forskning og praksisrefleksjon i alle fag; i norskfaget og i litteraturredidaktikken som en viktig del av morsmålsdidaktikken. Ikke desto mindre så kommer perioder hvor nye ideer tvinger fram mer dyptgripende fagdidaktiske refleksjoner, som resulterer i endring både i tenkemåter og praksis. Om ikke endringene har like store konsekvenser som den kopernikanske revolusjonen, så er det noen ganger mulig å kjenne igjen strukturen i vitenskapelige revolusjoner (Kuhn, 2002) hvor gamle innforståtte forståelsesrammer utfordres og langsomt men sikkert erstattes av nye. At litteratur på morsmålet fikk plass i skolen og gradvis erstattet den klassiske litteraturen som kulturelt referansepunkt, kan ses som et slikt skifte i morsmålsfagets ungdom. I.A. Richards sine studenteksperimenter på 1920-tallet hvor han avdekker behovet for det som kan kalles mer eksplisitt leseopplæring – eller mer presist en metode for nærlesing av tekster – peker mot et brudd med den nasjonal- og kulturhistoriske motiveringen av litteraturundervisning i norsk og nordisk skole. Fra 1960- og 1970-tallet og i flere tiår framover kom tekstanalysen og mer intensiv lesing til å stå i forgrunnen i skolens litteraturarbeid, til dels på bekostning av bredde- og orienteringslesing (f.eks. Smidt, 2018b, s. 24 ff). Lærere generelt og lektorer med hovedfag i nordisk litteratur spesielt, kom fra studier preget av begeistring for nye ideer og metoder og ble bærere av en ny faglig identitet som litteraturvitere og litteraturlærere.

Jeg begynte å studere nordisk i 2003 og jobbet i videregående skole som norsklærer fra 2007. Som student søkte jeg inn i det faglige fellesskapet. Når jeg begynte som lærer møtte jeg lærere som var studenter av samme årgang som lærerne mine på universitetet med det jeg oppfattet som en sterkt beslektet faglig identitet. Som lærer merket jeg imidlertid også at

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

denne identiteten var under press. «Fagforum» der lærerne diskuterte undervisningens innhold med liten eller ingen involvering fra administrasjonen, ble etterhvert omdøpt til «Pedagogisk forum» der administrasjonen styrte møtene og inviterte foredragsholdere som snakket om didaktiske strategier; skrive- lese- og læringsstrategier. Spenningen ble tydelig i disse fora; de «nye» lærerne løftet frem didaktiske prinsipper som viktige for en vellykket undervisning, mens de «gamle» kunne gå så langt som å kalle oppmerksomheten mot didaktiske strategier som «støy». Spenningen kom også til uttrykk i diskusjon av tekstvalg; der de «gamle» hentet frem klassesett med romaner, sagaer og drama fra kanontradisjonen, så de «nye» i større grad til andre teksttyper, som for eksempel digitale tekster. Der «de gamle» valgte å ikke vektlegge de nye læreplanene som styrende for undervisningen, men mer som anbefalinger, løftet de «nye» kompetansemål i forgrunnen. Det vedvarende trykket utenfra som de «gamle» til slutt måtte forholde seg til, kan illustrere en slags erkjennelse av en bevegelse ut av en forståelse av litteraturfaget som selvtilstrekkelig, ut av et paradigme eller en diskurs, og til en diskursiv posisjon utenfor. Denne bevegelsen kan sies å være framtvunget blant annet av store utdanningspolitiske endringer.

Internasjonale samarbeidsprosjekter som for eksempel OECD, PISA og PIRLS bidro til en standardisert utvikling av grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser i skolen, hvor en grunnleggende oppfatning var at elevene skulle sitte igjen med ferdigheter som gjorde dem attraktive for arbeidslivet. I norsk kontekst resulterte innføringen av grunnleggende ferdigheter og vektleggingen av opplæringen i bruk av språklige redskaper på tvers av fag og på den enkelte fags premisser i *Kunnskapsløftet* (K06) – som kan forstås som en literacy-reform (Berge, 2005; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013). Vår tid er nå preget av krav om eksplisitte målformuleringer heller enn implisitte referanser blant de kvalifiserte innforståtte. Det betyr at vi har vendt oss fra en tid med innforstått faglighet via ferdighetsfokus og mot det vi kan kalle krav om operasjonalisering av fagene – eller *utøvelse av faglighet*. En viktig

del av fagdidaktikken er nå å granske sin egen identitet (som f.eks. i Ongstad, 2012).

I det som følger vil jeg løfte fram litteraturdidaktisk forskning som er viktig for å kontekstualisere denne avhandlingens interesse for teksten som faglig problem i skolen. Jeg vil først tydeliggjøre det jeg ser som en spennende utvikling fra 2000-tallets ferdighetsfokus som oppbrudd fra en innforstått litteraturfaglighet fram mot en mer eksplisitt måte å forstå og formidle fag og faglighet på (jf. 2.1). Videre vil jeg vende oppmerksomheten mot litteraturdidaktisk forskning som forholder seg til samtaler om litteratur, ettersom dette er en svært viktig del av min didaktiske innramming (jf. 2.2). Endelig vil jeg løfte fram forskning som deler min kjerneinteresse, nemlig hvordan teksten som faglig problem kan bidra til engasjerende litteraturundervisning og til interessante utvekslinger mellom litteraturforskning og fagdidaktisk forskning. Her presenteres også nærmere bakgrunnen som avhandlingens forskningsspørsmål springer ut fra (jf. 2.3).

2.1 Literacy inntar litteraturdidaktikken

Dersom litteraturvitenskapen og litteraturdidaktikken i tiden før *Kunnskapsløftet* (2006) anses som selvtilstrekkelige, trengs en kvalifisering og eksemplifisering av hvordan dette perspektivet kan se ut: En selvtilstrekkelig litteraturvitenskap overlater det som har med skole og utdanning å gjøre til didaktikerne. På samme måte vil fagdidaktikere rette oppmerksomheten mot sitt eget felt; mot faget i skolen. Spenningen i en slik markering av forskjell kan fra fagdidaktikernes side leses av implisitt og eksplisitt kritikk til at litteraturvitenskapelige ideal tar plass i skolefaget. Gunilla Molloys forskning, hvor hun viser at elevene synes det er «kjedelig» å lese litteratur på skolen, kan tolkes som en slik kritikk. Læreren bør kjenne til *elevenes* verden, argumenterer Molloy, slik at de kan legge til rette for arbeid med tema som opptar dem (Molloy, 2003, s. 294). Molloy minner på denne måten om at når man arbeider med litteratur i en skolekontekst,

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

må man ta sette elevene i forgrunnen og komme dem i møte. På samme måte, men med motsatt fortegn, argumenterer Jon Smidt for at litteraturarbeid i klasserommet bør forankres i ideen om at elevene skal oppleve *subjektiv relevans* (Smidt, 1989, s. 245 ff).

Virksomheten som sprang ut fra den pedagogiske gruppen ved Lunds universitet kan også tolkes som en avstandstaken til litteraturlæsning i skolen på vitenskapens premisser (Martinsson, 2012, s. 196 ff): For eksempel ble det gjort tydelig hvor viktig det var at lesing og skriving ikke ble frikoblet fra elevenes hverdag og livssituasjon i form av abstrakte ferdighetsøvinger (Malmgren & Thanvenius, 1981; Malmgren, 1987, 1988; Thanvenius, 1983). En slik markering av forskjell kan også leses ut av diskusjonen mellom Vibeke Hetmar og Bo Steffensen. Vibeke Hetmars avhandling (1996) tar avspark i funn hos Bo Steffensen (1994), som finner at den avgjørende konvensjonene for litterær kompetanse er «at læse med fordobling» (Steffensen, 2005, s. 138). Hetmar kritiserer Steffensens metodiske valg og også tanken som ligger til grunn for slutningene han drar, som impliserer at faglighet er ett og det samme i undervisningsfaget og forskningsfaget (jf. Gourvennec, 2017, s. 27). I Hetmars avhandling viser hun også at hun er kritisk til litteraturprofessor Vilhelm Andersen (1912), som argumenterte for at litteraturredidaktikken var en gren av litteraturforskningen, og at pedagogiske betraktninger var overflødige (Andersen, 1912; Kaspersen, 2012, s. 27).

Også fra disiplinfagenes hold kan vi se denne formen for markering av forskjell mellom fag og didaktikk. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) skriver for eksempel at litteraturredidaktikken er «reduksjonistisk» ved at den så sterkt betoner litteratur som koblet til identitetsutvikling og personlig vekst i opplæringen (Nicolaysen, 2005, s. 20 f).

I starten etter innføringen av *Kunnskapsløftet* kan vi fra perspektivet studien anlegger, se en bevegelse ut av en forståelse av litteraturfaget og litteraturredidaktikken som selvtilstrekkelig til en diskursiv posisjon *utenfor*. I *Litteraturens nytteverdi* (2009) kaller Atle Skaftun situasjonen

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

som forskere og praktikere står overfor etter innføringen av *Kunnskapsløftet*, «en didaktisk besøkestid» (Skaftun, 2009, s. 34). Begreper som ikke er entydige, slik som literacy-begrepet, skaper situasjoner som «tvinger oss – og hjelper oss – til å se på det vi holder på med fra en annen innfallsvinkel enn den vanlige [...]». For praktikere og forskere som inntar en optimistisk heller enn en skeptisk posisjon, representerer innføringen av literacy-begrepet en *mulighet* til å tenke nytt om fag og det faglige arbeidet, og minner om at «vår forståelse av [...] faget og arbeidet vårt [...] ikke er evigvarende» (Skaftun, 2009, s. 34).

En av optimistene kan, i tillegg til Skaftun, sies å være Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005). Nicolaysen skriver i «Arbeid med tekst som kulturdeltaking» (2005) at tre forhold endret vilkårene for litteraturredidaktikken. Det første vilkåret er *omorganisering av den ideologiske verden*. Det andre er *omlegging av alt samfunnsliv til en fundamental avhengighet av tekst*, også digital lesing og skriving. Det tredje er *omtolkningen av forholdet mellom fiksjonalitet og virkelighetsopplevelse* som følge av de to forrige punktene (Nicolaysen, 2005, s. 9 f). Bak disse tre vilkårene ligger en omdefinering av tekst og tekstforståelse. Ifølge Nicolaysen åpner det seg perspektiv mot et mer uryddig og uoverskuelig tekstlandskap enn hva didaktikere vanligvis har tatt hensyn til. Han argumenterer for at litteraturredidaktikken tradisjonelt har hatt en tydelig tendens til å «stille seg til tjeneste» for vern om kulturarven og at den kan fremstå som litteraturformidling i pakt med tendensene i litteraturoppfatningen i samtiden (Nicolaysen, 2005, s. 13). I dette området som han kaller det «praktisk-moralske området», mener han det er en tredje og prinsipiell utviklingsvei for didaktikken. Han ser for seg en vei mellom kulturvern-moralisering og opplevelse-estetikk, der man ser teksten som *tredje part i kommunikasjonen*. Det er et universelt vilkår for kulturopplevelsen, skriver Nicolaysen, at «tredjepersonen nødvendigvis må finnast der for dialogen mellom første- og andreperson» (Nicolaysen, 2005, s. 17). I denne erkjennelsen ligger selve

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

legitimeringen for å holde på med litteraturundervisning i språkfagene, skriver han:

Litteraturen i alle sine varianter gjev ulike utkast til å tenkje seg verda heilt eller delvis annleis enn den umiddelbart tilgjengelige omverda, som er så prega av fastsette rammer, makttilhøve og forventningar. Litteraturen påkaller medverda, dei andre livsverdenen vi ikkje har tilgang til anna enn som sekundære erfaringar (Nicolaysen, 2005, s. 17).

Nicolaysen mener at det er helt nødvendig framover å anerkjenne at litteraturen representerer «det tredje». For at jeg- og du-personene skal kunne ha noe å referere til i det hele tatt i en dialog, må det nødvendigvis eksistere noe som kan anerkjennes som et felles samtaleemne – et tredje. Han skriver at det er i den forskjelligartede og likevel felles erkjennelsen mellom jeg-personen og du-personen av det tredje – og tredjepersonens rett til særegen og uavhengig eksistens – at det oppstår dialoger som fremmer læring om felles muligheter for oppdagelse av verden (Nicolaysen, 2005, s. 18).

Også Atle Skaftun understreker skjønnlitteraturens plass i *dialogen*, i lys av den nye ferdighetstenkningen. I *Litteraturens nytteverdi* (2009) argumenterer han for at litteraturarbeid har sin selvsagte og meningsfulle plass i norskfaget, så lenge man anerkjenner at litterære tekster tilhører kommunikasjonssfæren og dermed trekker dem ut av «tempelet for høyere essenser» (Skaftun, 2009, s. 101). Skjønnlitterære tekster kan forstås som helhetlige og avsluttede meningsunivers og derfor har de en eksemplarisk funksjon i «skolens arbeid med kommunikasjon og tilhørende ferdigheter» (Skaftun, 2009, s. 12). Skaftun peker videre på at tekstene allerede prinsipielt er kontekstualiserte, samtidig som elevene kan forholde seg til representerte verdener som sosiale univers (Skaftun, 2009, s. 101). Å lese skjønnlitteratur innebærer å engasjere seg i en verden av stemmer, synspunkter, verdier og holdninger, og fra et slikt

perspektiv legges det til rette for myndiggjøring og forberedelse til deltakelse i demokratiet, ifølge Skaftun (2009).

Flere norske litteraturredaktører ser til James Paul Gees diskursbegrep for å legitimere litteraturarbeid i tråd med literacy-reformen. Gees diskursbegrep kan gjerne forstås tett knyttet til literacy-begrepet og da særlig hans distinksjon mellom primær- og sekundærdiskurs. Både Atle Skaftun (2009) og Sylvi Penne (2012; 2010) ser til sammenhengene mellom primær- og sekundærdiskurser, dannelse og literacy. Penne definerer primærdiskurs i tråd med Gee, som den diskursen vi fødes inn i og som vi tilegner oss hjemme i familien – en diskurs som ofte er basert på narrative historier. Sekundærdiskurser er de andre diskursene som er utenfor hjemmet, slike som vi for eksempel finner i skolen. Både Penne (2010) og Skaftun (f.eks. 2009) argumenterer for at arbeid med skjønnlitteratur er viktig og står i en særstilling når elevene skal kunne utvikle de ulike *literacies* som er nødvendige for å bevege seg uhindret mellom sekundærdiskursene i dagens komplekse informasjonssamfunn. Ved å lese og arbeide med skjønnlitterære tekster, skriver de, vil elevene kunne utvikle metaspråk og tekstkompetanser som gjør dem bedre rustet i informasjonssamfunnet (Penne, 2012, 2010, 2013; Skaftun, 2009).

Dag Skarstein (2013) ser også til Gee når han i sin avhandling undersøker videregåendeelevs diskurser når de forholder seg til fiksjonstekster som blir presentert til dem i norskfaget. Når Skarstein legitimerer litteraturundervisningen fra et literacy-perspektiv, tar han utgangspunkt i UNESCOs definisjon av literacy, hvor kontekstbegrepet er helt sentralt. Slik UNESCO definerer literacy, skriver Skarstein, handler det å være *literate* om å kunne bevege seg mellom ulike kontekster, om å gå inn i andre kontekster og nye leseroller. Skarstein løftet frem den åpenbare koblingen til litterære tekster innenfor denne definisjonen – fordi litterære tekster representerer nettopp nye eller andre kontekster enn «de vi tar for selvsagte» (Skarstein, 2013, s. 149). I likhet med Skaftun og Penne betoner Skarstein literacy som «evnen til å tre ut av egen her og nå-kontekst, gå inn i andre kontekster og erobre nye leseroller»

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

(Skarstein, 2013, s. 149). Koblingen til litterære tekster er åpenbar fordi litterære tekster nettopp kan representere nye eller andre kontekster enn de vi tar for å være selvsagte, skriver han.

Halvard Kjelen (2013) undersøker forståelsen av litteraturundervisning blant norsklærere i ungdomsskolen, med interesse for deres syn på litteratur og danning. Gjennom intervjuer med 18 lærere fra 10 ulike ungdomsskoler, søker han kunnskap om hvordan de legitimerer litteraturundervisningen, deres strategier for tekstvalg og oppfatninger av begrepet litterær kompetanse. Legitimeringen av litteraturundervisningen blant Kjelens lærere varierer, men det de enes om, er at de litterære tekstene «representerer eit sentralt dannelsesmedium» (Kjelen, 2013, s. 202). Kjelen ser til Judith Langer, som argumenterer for at lesing av skjønnlitteratur kan utvikle elevenes «higher literacy» (Langer, 2011, s. 1). Langer legitimerer litteraturundervisning med det Kjelen kaller «ein slags danningstanke» (Kjelen, 2013, s. 77). Kjelen tilslutter seg Langers argument som handler om at litteraturundervisning fremelsker en måte å tenke på; «[e]ngage in a literary experience» (Langer, 2011, s. 28). For Kjelen er litteraturfaget og litteraturundervisningens oppgave i norskfaget å utvikle elevenes *cultural literacy* (Kjelen, 2013, s. 77). Det å lese litteratur må betraktes som en kompetanse, skriver han, en litterær kompetanse som tar utgangspunkt i de humanistiske fagene, uten å legge et nytteperspektiv til grunn (Kjelen, 2013, s. 168).

Også litteraturdidaktikere i Tyskland rettet oppmerksomheten mot sin egen fagforståelse etter de dårlige resultatene fra blant annet PISA-undersøkelsen på 2000-tallet. Fagdidaktikere ble gjort oppmerksomme på at de ikke hadde rettet blikket eksplisitt mot lesekompetanse etter grunnskolen og forstod at elevenes lesekompetanse hadde vært en underforstått forventning etter begynneropplæringen. Irene Pieper kaller denne inneforståtheten en «dramatic blind spot» (Pieper, 2011, s. 189). I kjølvannet av de mange diskusjonene som fulgte etter PISA-undersøkelsen, la didaktikerne mer innsats i å utvikle læreplaner i lesing

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

også etter begynneropplæringen (f.eks. Pieper, 2007). Samtidig blusset debatten om *literarische Bildung* opp på ny, en debatt som betoner verdien av identitetsutvikling gjennom at elevene engasjeres i høyt verdsatt kanonisk litteratur. Konseptet *literarische Bildung* er i disse dager løftet frem for å balansere den mer instrumentelle forståelsen av lesing – det Pieper kaller «reading literacy» (Pieper, 2011, s. 189).

Posisjonen utenfor, som fagdidaktikere og praktikere kan sies å ha blitt skjøvet ut i særlig i starten etter innføringen av *Kunnskapsløftet*, kan ha vært en midlertidig posisjon. Som presentert i det foregående, tar fagdidaktikere i økende grad utfordringen og forholder seg til literacy-begrepet på ulike måter og utforsker sin forståelse av faget i lys av nye rammer. Nå i senere tid er flere fagdidaktikers oppmerksomhet rettet mot en form for fornyet faglighet – en faglighet som er speilet og belyst i literacy-begrepet og mot det å utøve *faglighet* og *faglig praksis*. Dette kan peke i retning av en ny faglig orientering.

Den danske fagdidaktikeren Vibeke Hetmar har bidratt sterkt til å gjøre faglighetsbegrepet kjent, også i Norge. Hetmar kritiserte i sin avhandling at det som gjenkjennes som faglighet i undervisningen, er fortolkninger som er likest mulig mesterleserens (Hetmar, 1996). Elevenes faglighet måles altså ut fra i hvilken grad deres resultat – i form av en fortolkning – er i tråd med den skolerte litteraturviterens eller lærerens fortolkning. Hetmar vektlegger at man bør skille mellom faglighet i undervisningsfaget og litteraturfaget. Dette skillet viser hun i form av en distinksjon mellom begrepene *kompetanse* og *faglighet*. I litteraturfaget er kompetanse et *middel* til å utvikle en faglighet, mens i undervisningsfaget gjøres kompetanse til *målet* (Hetmar, 1996, s. 186). Hetmar skiller dermed mellom elevfaglighet og lærerfaglighet der elevfaglighet forstås som elevenes litterære beredskap. Hetmars konklusjon står i kontrast til Steffensens (2005); der Hetmar fokuserer på elevens faglige beredskap, ser Steffensen til elevenes faglige mangler (Steffensen, 2005, s. 138). Aslaug Fodstad Gourvennec oppsummerer diskusjonen mellom Steffensen og Hetmar og kommer frem til at der

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

Steffensen i Hetmars øyne måler elevenes resultat opp mot den lærdes, er Hetmar på sin side opptatt av å invitere dem inn i refleksjoner og utforskning av teksten. Steffensen på sin side mener at Hetmar går bort fra det mest sentrale ved fortolkningsarbeidet når hun legger opp til didaktisk innramming av tekstarbeidet som endrer teksten som helhet – for eksempel ved å ta bort slutten og la elevene dikte videre (Gourvennec, 2017, s. 26 ff).

Også hos norske fagdidaktikere ser vi diskusjoner som bunner i en slik uenighet om hva faglighet er og bør være. Åsmund Hennig (2017) tar utgangspunkt i Hetmars avhandling og skiller mellom litterær kompetanse og litterær faglighet. Faglighet, slik Hennig definerer det, omfatter evnen til å kommunisere lesningen til det fellesskapet av lesere som man er en del av. Med dette mener han at faglighet dreier seg om hvordan elevene gir uttrykk for den lesningen de har gjort, hvordan de bruker den til å forstå teksten og seg selv (Hennig, 2017, s. 80 f). Jon Smidt skriver at litteraturfagligheten i vitenskapsfaget har «tradisjonelt hatt lite plass for kropp, stemme, lyd, lys, fonter og bilder og for forholdet mellom mennesker som arbeider med tekstene», og mener at dette er en viktig del av litteraturfagligheten i skolen (Smidt, 2018a, s. 12). Han vektlegger også at den «fagligheten som eventuelt lånes fra vitenskapsfag» blir satt inn i en annen sammenheng på skolen (Smidt, 2018a, s. 11). Dette siste argumentet til Smidt er mange skoleforskere enig i; nemlig at når man tar et fag inn i skolen, så *rekontekstualiseres* (Bernstein, 1986) det blant annet ved at det blir påvirket av rammene rundt skolehverdagen – som for eksempel vurderinger og klasseromssituasjonen. Fagets rekontekstualisering forholder også andre litteraturredidaktikere seg til, men noen vektlegger likevel sammenhenger og likheter mellom vitenskapsfaget og skolefaget i større grad enn forskjellene. Aslaug Fodstad Gourvennec (2017) undersøker litteraturfaglig praksis hos høytpresterende elever i videregående skole, og finner at elevene handler og forstår den litteraturfaglige praksisen på måter som ligner litteraturforskernes. Atle Skaftun og Per Arne

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

Michelsen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 39 ff) betoner *arbeidsoppgavene* i et fag som sentrale for å utvikle faglighet. Ifølge Skaftun og Michelsen er den måten elevene øver seg på å lese tekster i norskfaget – altså kvaliteten ved lesingen – uløselig knyttet til hermeneutisk tradisjon, hvor evnen til å se sammenhengen mellom tekstens deler og helhet oppøves. De minner om at hermeneutikken er helt sentralt i litteraturvitenskapen, noe som synliggjør den naturlige koblingen mellom litteraturarbeid i skolen og litteraturvitenskapen som forskningsfelt.

Den pågående diskusjonen rundt faglighet og faglig praksis i litteraturarbeidet i norskfaget kan, muligens litt forenklet, forstås som en diskusjon om hvorvidt forbindelsen til vitenskapsfaget skal styrkes eller svekkes. Skal faglighet forstås med forbindelse til disiplindefaget – noe elevene er på vei mot i skolefaget (f.eks. Gourvenec, 2016b; Skaftun & Michelsen, 2017; Steffensen, 2005)? Eller skal faglighet forstås som en beredskap elevene allerede er i besittelse av (f.eks. Hennig, 2012, 2017; Hetmar, 1996, 2013) og som utvikles på egne premisser gjennom for eksempel refleksjoner, samtaler og utforskende lek med teksten (Hennig, 2017; Hetmar, 1996; Smidt, 2018)?

I en diskusjon mellom Skaftun og Michelsen og Jon Smidt i *Norsklæraren* nr. 3 og 4, 2018, kommer det frem at de to førstnevnte ønsker å understreke sammenhengen og likheten mellom litteraturarbeidet i skolen og vitenskapsfaget, mens sistnevnte ønsker å betone forskjellene. Smidt avviser ikke at det er likhet mellom måter man arbeider med litteratur på i norskfaget og i vitenskapsfaget; «ingen er uenig i at det finnes og må finnes en forbindelse med dem» (Smidt, 2018a, s. 11), men han ønsker likevel å løfte frem forskjellene. Åsmund Hennig betoner *samtaleferdighetene* til elevene som en vei til å vurdere elevenes faglighet (f.eks. Hennig, 2012, s. 270), for eksempel at litterær faglighet handler om at elevene skal «formidle sin leserespons (si noe)» (Hennig, 2017, s. 278), noe som kan vitne om en posisjon i forståelse av faglighet som i større grad handler om *hvordan* man kommuniserer enn

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

hva man kommuniserer *om*. Med et forsonende blikk kan man spørre seg om ikke dikotomien som skapes mellom faglighet og litterær kompetanse i større grad handler om hva fagdidaktikerne betoner som forgrunn og bakgrunn, heller enn fullstendig avvisning av forbindelsen mellom skolefag og vitenskapsfag. I stedet for å forfølge dette som kan beskyldes for å være en falsk dikotomi, vil jeg løfte frem det som kan være et mer avgjørende uenighetspunkt i feltet, nemlig *hva slags status tekstene skal ha* i de to sfærene av litteraturfaglig praksis. I dette bildet er det interessant å se nærmere på den fremvoksende interessen i fagdidaktisk forskning som tenker seg at teksten som faglig relevant problem på tvers av skillet mellom skole og forskning, er en didaktisk ressurs. Dette skal jeg komme tilbake til.

I utdanningspolitisk sammenheng ser vi nå at oppmerksomheten dreier innover mot fagene. I dag foreligger det en fornyelse av *Kunnskapsløftet* og Stortingets Innstilling 19 S (2016–2017), som angir målene og rammene for fornyelsen av læreplanverket. Av denne heter det at hovedprinsippene fra *Kunnskapsløftet* skal ligge fast, samtidig som fagfornyelsen skal «gi gode skolefag med relevant innhold, og progresjonen i opplæringsløpet og sammenhengen mellom fag skal forbedres». I Fagfornyelsen betones begrepet *fag*, sammen med begrep som *dybdeløring*, *kjerneelementer* og *progresjon* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kan tolkes som et forsøk på gjenetablere faglige diskursive helheter som både har dybde og retning. Fagfornyelsen må ses i sammenheng med en global utdanningspolitisk dreining mot faglig problemløsning og dybdeløring som retningsgivende for utviklingen av framtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2015; Pellegrino & Hilton, 2013).

Faglighetsoptikken i fagdidaktikken er i skrivende stund i sin spede begynnelse. Litteratur, vitenskap og didaktikk har det til felles at de peker mot tradisjonstunge institusjoner som ikke lenger står like stødig (jf. Skaftun, 2010, s. 71). I det følgende argumenteres det for verdien i at fagdidaktikere nå søker forankring i sentrale didaktiske prinsipper, som

for eksempel engasjement og deltakelse i *det faglige*. I denne avhandlingen søker jeg kunnskap om engasjement og deltakelse knyttet til faglige kjerneverdier – slik som engasjerende deltakelse i fagets substans, fagets *problem*. I det som følger er engasjerende deltakelse i fagets problem undersøkt gjennom litteraturdidaktisk forskning som forholder seg til samtaler om litteratur, ettersom det er sentralt for studiens innretning.

2.2 Litterære samtaler

Gruppesamtaler der elevene engasjerer seg i «academic problems and issues» har stor verdi og er forbundet med økt læringsutbytte (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 281). I morsmålsfaget kan vi forstå samtaler om litteratur som en slik læringsfremmende aktivitet der det nettopp er mulig å legge til rette for elevenes deltakelse i faglige «problems and issues» – i form av litterære tekster. I flere av de nordiske landene omtaler fagdidaktikere samtaler om litteratur på ulike måter; fra ulike perspektiv og med ulik didaktisk betoning (f.eks. Aase, 2005; Andersson-Bakken, 2015; Gourvennec, 2017b; Heilä-Ylikallio, 2012; Hennig, 2012; Hultin, 2006; Kjelen, 2013; Molloy, 2008; Sylvie Penne, 2001; Rørbech & Hetmar, 2012; Skaftun & Michelsen, 2017; Skarðhamar, 2011; Smidt, 2009; Tengberg, 2011). Forskningslitteraturen spenner opp et bredt interessefelt, der samtaler blant annet undersøkes med blikk for meningsskaping og fagspråkets rolle (f.eks. Rødnes, 2011, 2012; Rødnes & Ludvigsen, 2009), for betydningen av lærerens spørsmål (f.eks. Andersson-Bakken, 2015; Dysthe, 2001; Sommervold, 2011) og for samtalenes sjangre og samtale typer (f.eks. Hultin, 2006; Tengberg, 2011).

Teksten, som jeg kaller *problem* (jf. 2.1 og 3.4.1) og som er en sentral del av prosjektets forskningsinteresse, har noe ulik status i forskningsfeltet. Jeg skal derfor se nærmere på noen av eksemplene i forskningsfeltet der tekstens plass i samtaler begrunnes på ulike måter. I Laila Aases artikkel *Litterære samtaler* (Aase, 2005) argumenteres det

for at litterære samtaler kan være gode tolkningsfellesskap der ulike tolkninger, perspektiver og stemmer møtes og brytes og gir gode vilkår for læring slik vi kjenner det fra sosiokulturell læringsteori (Aase, 2005, s. 107). Når elevene presenterer tanker de har om teksten, gir medelever og lærere innblikk i tolkninger og perspektiv som kan gi grunnlag for forhandling og kanskje ny forståelse, ifølge Aase. Lærer bør ha en aktiv rolle i samtaler, men ikke ha et forhåndsbestemt sett med spørsmål eller responser – det er elevenes opplevelser og tolkninger som skal drive samtalen (Aase, 2005, s. 116). Aase mener at lærer skal initiere og lede en litterær samtale, men samtidig være lydhør for de innspill som kommer, kunne improvisere, gå omveier og likevel ha en retning på samtalen. Det særegne ved litterære samtaler er, ifølge Aase, at man snakker *om teksten*, altså «noko som ligg utanfor oss sjølve og våre røynsler i verda, og som er gitt ei språkleg form av ein forfattar» (Aase, 2005, s. 110) (jf. også Nicolaysen, 2005, s. 17). Å få til en god samtale hviler på ulike vilkår, skriver hun: «Vilkåra er knytta til tekstane sjølve, til personlege eigenskapar og erfaringar hos dei som tar del i samtalen og til ytre tilhøve som påverkar ei elevgruppe i ein bestemt time» (Aase, 2005, s. 109). Den litterære teksten er altså ett av vilkårene for å få i gang gode samtaler, ifølge Aase, og det ligger også implisitt et vilkår her om at teksten må være av en slik art at den på en eller annen måte *åpner* for tolkning.

I Michael Tengbergs avhandling (2011) *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan i 10 ungdomsskoleklasser i Sverige* får teksten en annen status. Tengberg går til det Hultin identifiserer som den *tekstolkende samtalen* (Hultin, 2006). Den teksttolkende samtaler har et overordnet formål om å tolke og analysere tekster, det vil si «att skapa en fördjupad förståelse för texten och att uppmana eleverna att verbalisera sina egna tankar, ståndpunkter och tolkningar» (Hultin, 2006) – en samtale som ikke er så helt ulik den samtalen Aase kaller «litterær samtale». Ifølge Hultin, er den teksttolkende samtalen fundert i et litteratursyn der litteratur og litterære

objekt forstås som «tolkningsbara tekster, vilka inbjuder till olika tolkningar» (Hultin, 2006).

Tengberg finner i sin undersøkelse av den teksttolkende samtalen at tekstene ikke er det samme for alle lesere, men at de er noe som oppstår på ulike måter i ulike sammenhenger:

Men text syftar också på den responsförberedande struktur som under läsakten är riktad på läsaren och som samtidig utgör det teckensystem som läsaren riktar sig mot. I den bemärkelsen menar jag att texten inte är gemensam för alla läsare utan någonting som uppstår på olika sätt i olika sammanhang och som svar på olika läsarter (Tengberg, 2011, s. 28).

I kapittel 8 diskuterer han de aspekter av teksten som elever og lærere betoner i sine lesninger og samtaler. Når samtalen om teksten forandrer seg så forandres også teksten, skriver Tengberg (2011, s. 238). Han finner at (lærerledede) litterære samtaler gir elevene mulighet til å bli aktive deltakere i en tolkningsprosess; blant annet fordi de legger til rette for å la elevene bli oppmerksomme på andre måter å møte teksten på enn sine egne, og de tilegner seg språklige ressurser for å snakke om tekst og resepsjon (Tengberg, 2011, s. 311 f). En sentral didaktisk implikasjon i Tengbergs forskning, er at «Istället för att enbart fråga oss vilka tekster vi tycker att elever skall läsa, bör vi som svensklärare och svensksdidaktiker fråga oss vilka läsarter vi vill att undervisningen skall oppmuntra och utveckla hos eleverna» (Tengberg, 2011, s. 321). Tekstene har altså status som noe som oppstår på ulike måter i ulike sammenhenger og som svar på ulike lesemaater, og det er *lesemaatene* som bør gis oppmerksomhet i undervisningen.

Peter Kaspersen (2004) benytter en sammenlignende casestudie i sin avhandling og undersøker fortolkningen av den litterære teksten i det allmenne gymnasiets danskundervisning. Han dokumenterer hvilken rolle systemforskjeller spiller for forståelsen av den litterære teksten både når det gjelder forhold mellom litteraturbruk i skolen og forholdet

mellom elevenes tanker, gruppesamtaler og klassesamtaler. Han finner at overgangene mellom de forskjellige operasjonsformer er avgjørende for hvilken retning fortolkningen beveger seg i. Kaspersen peker på at de litterære tekstene kan betraktes som estetiske og meningsfylte reservoarer, hvis potensiale realiseres forskjellig i forskjellige systemer, som deretter produserer nye tekster (se også Kaspersen, 2012, s. 43 f).

Gunilla Molloy (2002, 2003) undersøker møtet mellom elev og skjønnlitterær tekst, hva lærerens intensjoner er og hvordan elevene oppfatter lærerens intensjoner med litteraturundervisningen. Molloy retter oppmerksomheten mot hvordan *konflikter* påvirker «den sociala aktivitet som ett litteratursamtal kan vara» (Molloy, 2003, s. 293). Hennes store materiale er hentet fra fire ungdomsskoleklasser fra fire ulike skoler. Molloy viser flere eksempler på at arbeid med litteraturen etter elevorienterte arbeidsmåter bare forsterker de motsetningene og uenighetene mellom elevene som var der i utgangspunktet. Hun ønsker i stedet en aktiv lærerrolle, der lærers kjennskap til klasse miljø og elevenes verden er viktig (Molloy, 2003, s. 294). Tekstene lærer velger bør «teach the conflict» (Molloy, 2003, s. 294), altså ta opp i seg vanskelige tema som opptar klasse miljøet. For Molloy har tekstene status som noe elevene skal lære av gjennom å *kjenne igjen seg selv* og sine liv i tekstene (se f.eks. Molloy, 2003 s. 298). På denne måten argumenterer Molloy for tekstenes status i tråd med Jon Smidts betoning av at lærer bør legge til rette for at elevene skal oppleve ulike former for *subjektiv relevans* i undervisningen (Smidt, 1989).

2.3 Teksten som problem

De litterære samtalene som et hele, er et stort kompleks som kan studeres med ulike briller, de er kompliserte fenomen. Jeg har løftet frem noen eksempler på forskning som fra ulike perspektiv tilskriver de litterære tekstene ulik status i og for samtalene. I forlengelse av disse eksemplene som alle betoner de litterære samtalenes muligheter, er det interessant å se til Skandinavisk klasseromsforskning som viser at det er vanskelig å

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

finne samtaler der elevene forstår de litterære tekstene som helhetlige ytringer som kaller på svar (f.eks. Kjelen, 2013; Olin-Scheller, 2007; Penne, 2012; Skarstein, 2013; Tengberg, 2011; Ulfgard, 2012). Én forutsetning for at det skal oppstå samtaler der elevene føler at det er meningsfullt å gi *The Most Reasonable Answer* (Reznitskaya & Wilkinson, 2017) – er at elevene *forholder* seg til teksten som et meningsfullt objekt – eller sagt med Bakhtin; som et subjekt som har noe å si til leseren (Bakhtin, 2013) (jf. 3.3).

Når for eksempel Jon Smidt forankrer sitt litteraturarbeid i ideen om at elevene skal oppleve subjektiv relevans (Smidt, 1989, s. 245 ff), kan det forstås som et uttrykk for et ønske om å skape *engasjement* – å skape situasjoner der elevene opplever at det er meningsfullt å forholde seg til tekstene. På tilsvarende måte kan vi forstå Molloyes betoning om at lærer bør ha kjennskap til klasse miljøet og elevenes verden når de velger tekster elevene skal arbeide med (Molloy, 2003). Læreren oppgave i dette bildet er å tilrettelegge – eller *didaktisere* (Ongstad, 1999) – litteraturarbeidet slik at det treffer elevene. Denne forståelsen av didaktisk tilrettelegging av litteraturarbeidet som en måte å komme elevenes erfaringsverden i møte på, er framtrødende i litteraturdidaktisk forskning (f.eks. Hansen, 1986, s. 55; Hennig, 2017; Malmgren, 1986; Molloy, 2002, 2003, 2007; Rosenblatt, 1995, s. 69; Skarøhamar, 2011; Smidt, 1989, 2009; Svensson, 1988).

Det finnes imidlertid også en annen linje i litteraturdidaktisk forskning, med røtter tilbake til I.A. Richards (1929) og hans ønske om å styre studentene inn i teksten forstått som helhetlig meningsunivers. Richards kan sies å være blant nykritikkens «founding fathers», som har hatt og fremdeles har stor innflytelse på litteraturundervisningen i skolen. Analysepraksiser i skolen som har røtter i nykritikken har i sin mest mekaniske form blitt beskyldt for å føre til lærerstyrt tradering av ferdige analyser og mot en metodisk formalisme som kan resultere i avkryssingsskjema. En slik mekanisk praksis løftes ofte fram som motstykke til og en motivering for en mer elevorientert

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

litteraturredaktikk (se f.eks. Rødnes, 2014). Nå vil jeg løfte fram forskning som deler min kjerneinteresse, nemlig hvordan teksten forstått som faglig relevant problem kan være en måte å imøtekomme litteraturfaglige kjerneverdier som *engasjement* forankret i *det faglige* på tvers av skole og forskning og på tvers av de to didaktiske linjene som presentert ovenfor.

Forholdet mellom tekst og leser har vært et sentralt spørsmål i hele litteraturredaktikkens relativt korte historie som forskningsfelt. Det er ikke uvanlig å betrakte I. A. Richards og hans *Practical Criticism* (1929) som en av litteraturredaktikkens viktige premissleverandører. Nærlesing, eller nykritikkens historie, er kanskje enda oftere forbundet med Richards, som nevnt ovenfor. Årsaken til det er, ifølge den britiske litteraturviteren Joseph North, at Richards retter oppmerksomheten mot små deler av språket i korte lyriske dikt på en måte som ledet direkte til nykritikkens betoning av «the poem in itself» og dermed en avvisning av analyser av historiske og politiske kontekster (North, 2013, s. 142). Det som sjeldnere historisk sett har blitt vektlagt og anerkjent, følge North, er at Richards metodologiske innovasjon var fundert i og muliggjort gjennom hans tidligere teoretiske nybrottsverk som ryddet opp i gamle estetiske teorier (f.eks. Odgen & Richards, 1989; Richards, 1924; Richards, Odgen, & Wood, 1948). Denne opprydningen kan betraktes som et svar på spørsmålet om hva vi skal med litteraturen. Den mest opplagte og kanskje enkleste måten å se hva Richards svarer på det spørsmålet, finner vi i *Principles of Literary Criticism* (1924) der det argumenteres for at det viktigste målet med å arbeide med litteratur, er litteraturens estetiske potensial. Med «estetisk» mener Richards ikke litteraturens «iboende» skjønnhet og at dette er et mål i seg selv – han bruker mye plass på å angripe Kant og den filosofisk estetiske tradisjonen – men argumenterer i stedet for en estetikk som handler om litteraturens mulighet til å være et middel der leseren kan utvikle sine nyttige, mer praktiske evner (jf. North, 2013, s. 143). Slik skriver Richards i *Practical Criticism* (1929): «It is less important to like ‘good’

poetry and dislike 'bad', than to be able to use them both as a means of *ordering our minds*» (Richards, 1929, s. 327 - min utheving). I tråd med Richards argumentasjon kan arbeid med litteratur være en måte å forbedre og utvikle menneskers tankekraft på. Vår intellektuelle kraft tjenestegjør som et middel til å romme tankene våre, den utpeker og speiler de ting vi tenker på (jf. også Hansson, 1959, s. 38). Ifølge North var det på grunnlag av en slik estetisk tenkning – en tenkning som betrakter estetikk som en instrumentalistisk modalitet og ikke et endelig mål, at Richards begynte å utvikle nærlesingspraksisen (North, 2013, s. 143). Det Richards betoner er at estetikk handler om «jordslige» forhold som for eksempel behov vi har for å søke etter fakta, etter forbindelser og sammenhenger og etter kunnskap; at vi vil vite noe og finne ut av ting. Ifølge North, er Richards teoretiske prosjekt å flytte det estetiske prosjektet ut av «the Kantian loop of self-sufficiency and redundancy and instead to put it back into contact with the material concerns of life» (North, 2013, s. 145).

Det viktigste bidraget Richards har til litteraturredidaktikken og som kanskje kan sies å være selve opphavet til litteraturredidaktikken som faglig disiplin, kan tilskrives boka *Practical Criticism* (1929). Her utfører han sine berømte eksperimenter med sine studenter i engelsk, der han ber dem skrive kommentarer til ulike dikt – dikt som han har fjernet all kontekst fra (forfatter, årstall). Han kontekstualiserer ikke diktene på noen måte for studentene på forhånd. En slik tilnærming har nykritikken tatt opp i seg, men kanskje brukt noe reduserende, mener North. For der nykritikken argumenterer for verdien av å avvise all kontekst som et mål for å hylle teksten i seg selv, er kontekst faktisk avgjørende for Richards. Men den viktigste konteksten er *leseren*. Målet til Richards var ikke å strippe tekster fra konteksten for å oppmuntre til en nærlesing av litterært språk «i seg selv», men for å finne den mest presise måten å optimalisere en produktiv relasjon med teksten og resepsjonskonteksten (North, 2013, s. 147).

Når Gunnar Hansson (1959) tar utgangspunkt i Richards metode i sin studie *Dikten och Läsaren* 30 år senere har store deler av det som skrives i litteraturvitenskapen Richards' teorier som omdreingspunkt (jf. Hansson, 1959, s. 37 f). Hansson henter inspirasjon fra Richards og retter oppmerksomheten mot *leseren* – Hansson innleder en bølge av nettopp leserorientert litteraturdidaktisk forskning i Sverige og resten av Norden (Kaspersen, 2012, s. 63 f). Ifølge Peter Kaspersen kan Hansson sies å være en sentral skikkelse for den litteraturdidaktisk vendingen fra tekstbaserte posisjoner mot *leserbaserte posisjoner* (Kaspersen, 2012, s. 63). Kaspersen skiller de leserbaserte posisjonene i tre varianter; elevorientering, kompetanseorientering og kognitiv didaktikk. Elevorientering betød en endring i legitimering av undervisningen, der man utvidet betydning av elevenes erfaring, ønsket større elevaktivitet og vendte seg mot barn- og ungdomslitteratur. Den pedagogiske gruppen i Lund (som nevnt innledningsvis) kan ses i lys av denne orienteringen. Dette feltet har hatt sine kontroverser, skriver Kaspersen, særlig knyttet til hvordan man skulle forholde seg til elevenes tekstforståelse (jf. Hetmar, 1996; Sørensen, 2001; Steffensen, 2005 - her sitert fra Kaspersen, 2012, s. 64). Kompetanseorientering fulgte etter PISA-målingens start i 2001 og fikk et pragmatisk preg, ifølge Kaspersen, fordi det viste seg å være vanskeligere å beskrive litteraturundervisningens kompetanser enn for eksempel matematikk-kompetanser. Senere kom kognisjonsforskningen som overskrider skillet mellom forfatter og leser (som posisjon), for her skaper både forfatter og leser «mening gjennom manipulation og leg med kognitive, affektive og kulturelle skemaer» (Kaspersen, 2012, s. 64).

Den mellomposisjonen som jeg tolker at Richards tok til orde for vil jeg med utgangspunkt i Kaspersen gjennomgang, hevde at i liten grad er forfulgt. Richards tanker ble tatt opp av nykritikken og parallelt ser vi framvekst av resepsjonestetikk og reader-response-teori (f.eks. Holland, Fish, Iser, Rosenblatt, Eco, Ricoeur, Barthes) innenfor litteraturteorien. I litteraturdidaktisk forskning blir de tatt opp av Gunnar Hansson og

resulterer i ulike varianter av leserbaserte posisjoner. Både i litteraturteorien og i litteraturdidaktisk forskning kan vi altså se en økende interesse for *leseren*. I dette bildet er det interessant å se en slags «return of Rosenblatt og Judith Langer» i seneste tids litteraturdidaktiske forskning (f.eks. Hennig, 2017; Kjelen, 2013; Michelsen, Gourvenec, Skaftun, & Sønneland, 2018; Penne, 2013b, 2012; Rørbech, 2017). Louise Rosenblatts transaksjonsteori, som Judith Langer legger seg tett opptil, er muligens de posisjonene som befinner seg nærmest Richards'. Forbindelsen mellom Rosenblatt og Langer er blitt nøye gjort rede for av flere forskere (b.l.a. Gourvenec, 2017, s. 19 f; Skaftun, 2009, s. 80 f). I denne sammenhengen skal vi se litt nærmere Rosenblatts beskrivelse av estetisk lesing og undersøke hvor nær beslektet det er med Richards' estetikk på veien mot min posisjon og teksten som problem.

Rosenblatt argumenterer for at det oppstår mening når tekst og leser møtes gjennom en gjensidig overføringsprosess, en transaksjon (Rosenblatt, 1978, s. 11). Denne meningen er en tredje instans som ikke er identisk med verken leseren eller teksten, hun kaller den *the poem* (Rosenblatt, 1978). I estetisk lesing er leserens primære formål fullendt under lesehandlingen når oppmerksomheten rettes mot det som oppleves mens vi leser; det vi føler, tenker, ser for oss og det vi lurert på. En leser som inntar en estetisk posisjon retter altså oppmerksomheten

[w]ith what happens during the actual reading event [...] he also pays attention to the associations, feelings, attitudes, and ideas that these words and their referents arouse within him [...]. In aesthetic reading, the reader's attention is centred directly on what he is living through during his relationship with that particular text (Rosenblatt, 1978, s. 24 f).

De individuelle responsene på tekstene er utgangspunktet for Rosenblatt, for hver gang vi leser vil vår egen erfaringshorisont virke inn på hvordan vi leser teksten – hvordan transaksjonen som foregår mellom oss og tegnene fører til at vi skaper forestillingsverdener. Denne utvikler seg

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

kontinuerlig, ettersom vi får mer og mer informasjon. Denne måten å lese på – den estetiske lese måten – skiller seg fra annen type (efferent) lesing, mener hun:

The predominantly efferent reader focuses attention on public meaning, abstracting what is to be retained after the reading – to be recalled, paraphrased, acted on, analysed. In aesthetic reading, the reader's selective attention is focused primarily on what is being personally lived through, cognitively and affectively, *during* the reader event (Rosenblatt, 1985, s. 101 f).

Richards betoner ikke et slikt skille mellom lese måter, men er i stedet opptatt av å understreke at det å lese litteratur, ikke bør betraktes som fundamentalt forskjellig fra alt det andre vi beskjeftiger oss med i livet:

When we look at a picture, or read a poem, or listen to music, we are not doing something quite unlike what we were doing on our way to the gallery or when we dressed in the morning. The fashion in which the experience is caused in us is different, and as a rule the experience is more complex and, if we are successful, more unified. But our activity is not of a fundamentally different kind. To assume that it is, puts difficulties in the way of describing and explaining it, which are unnecessary and which no one has yet succeeded in overcoming (Richards, 1924, s. 12, sit. fra North, 2013, s. 144).

Vi ser at det er en noe ulik forståelse i estetikk, eller estetisk lesing hos Rosenblatt og Richards. Der vi med Rosenblatt kan se at leseprosessene i møte med litteratur skiller seg fra annen type lesing og som konsekvens bør litteraturundervisningen også handle om å etablere en fiktiv forforståelse hos elevene (som understreket av Penne, 2013, s. 47), motsetter Richards seg ideen om at å lese litteratur skiller seg fundamentalt fra andre aktiviteter.

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

Også når det gjelder innramming av litteraturundervisningen finner vi ulikheter mellom dem. Rosenblatt henviser til Richards' eksperimenter i boka *Literature as Exploration* (1985) og mener at Richards' studenter ble tvunget til å basere kommentarene sine på sine umiddelbare reaksjoner og dermed var de «[at] the mercy of persona obsessions, chance associations, and irrelevant conventional opinions about poetry [...]» (Rosenblatt, 1995, s. 61). For Rosenblatt handler litteraturundervisningen noe forenklet sagt, om å utvikle elevene sin evne til å lese litteratur *som litteratur*. For Richards handler det om (her sitert fra North) «[d]eveloping a method for the training of skills, aptitudes and sensitivities of the broadest and most general, as well as most unreliable, tenuous, intuitive and idiosyncratic kinds» (North, 2013, s. 146).

En annen tilsynelatende forskjell mellom Rosenblatt og Richards er at der Richards lar teksten være utgangspunkt for elevens respons – som senere løftes frem som sentral – ønsker Rosenblatt å la elevens antatte behov, interesser og kompetanser være styrende for hvilke tekster de skal arbeide med. Man må ha kjennskap til studentene skriver hun; for dersom språket, settingen, temaet eller situasjonen er «all too alien, even a great work will fail. All doors to it are shut.» (Rosenblatt, 1995, s. 69). Det bør altså velges bøker som har en eller annen forbindelse til den unge leserens fortid eller nåtid. Man bør forstå unges erfaringsverden, behov og konflikter og anerkjenne alle forhold i deres personlige og sosiale bakgrunn som kan gjøre noen bøker særlig «[i]nteresting and illuminating», skriver hun (Rosenblatt, 1995, s. 69).

Denne betoningen av kjennskap til elevenes erfaringsverden når det skal velges tekster i undervisningen kan tolkes som uttrykk for et ønske om å skape fruktbare situasjoner der elevene opplever det som meningsfullt å forholde seg aktivt til tekstene. I denne tanken ligger det også implisitt en forestilling om at alle tekster ikke oppleves som like meningsfulle eller relevante, og at om vi skal lykkes i å etablere kontakt mellom tekst og leser er ikke alle tekster like godt egnet. Fra denne studiens perspektiv kan et slikt ståsted by på utfordringer. Det kan være vanskelig å vite

akkurat hva som treffer eller engasjerer hver enkelt elev i hver enkelt situasjon. I tillegg kan vi i undervisningen risikere å frarøve elevene møter med tekster som kan *vekke* engasjement og *skape* interesser for tanker og spørsmål som ikke var der i utgangspunktet. Dersom vi i stedet ser for oss at all litteratur på en eller annen måte er en del av en menneskelig erfaringsverden – den er et tredje (Nicolaysen, 2005, s. 18), ekskluderer vi ingen tekster. I samtaler om litteratur kan «[d]et finnast ei erkjennig av at i denne erfaringa av å vere forskjellig, så finst der også noko som kan anerkjennast som eit felles samtaleemne» (Nicolaysen, 2005, s. 18).

I denne studien tar jeg med meg ideen fra Richards' eksperiment om å sette *teksten i sentrum* som utgangspunkt for å oppøve elevenes tankekraft og dermed et perspektiv som er i tråd med Richards' estetikk. To litteraturredaktiske studier fra nyere tid har vært særlig inspirerende for den statusen teksten har i min didaktiske innramming. Den første er Martin Block Johansens (2015) studie hvor han studerer en dansk 6.klasse som har møtt såkalt kompleks barnelitteratur med stort engasjement, men som «gjennomskuer» et didaktisk opplegg og mister gnisten. Johansen oppfordrer læreren til å la elevene få møte tekster som normalt utgrenses fra litteraturundervisningen, tekster som tilhører den voksne leserens tekstverden. Han viser hvordan interessen vekkes opp igjen når de – litt improvisert og eksperimentelt – utfordres til å lese tekster som ikke primært retter seg mot barn, blant annet Kafkas «Foran loven» (2000a).

Den andre er Aslaug Fodstad Gourvennecs studie (2017) som undersøker litteraturfaglig praksis hos høytpresterende elever i videregående skole. Gourvennec utforsker og undersøker praksisen gjennom analyser av gruppesamtaler der elevene snakker om dikt der de er i starten av første skoleår på videregående skole, og gjennom analyse av retrospektive gruppeintervju med avgangselevne fra de samme klassene. Hun viser hvordan elevene forstår og verdsetter tekstarbeidet som del av norskfaget, og mer spesifikt at dette arbeidet oppleves som meningsfullt

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

når det rammes inn som meningsfull problemløsning med rom for elevenes selvstendige og kollektive bidrag. Når elevene i Gourvennecs studie beskriver hvordan de forstår den litteraturfaglige praksisen, handler det også om at de litterære tekstene åpner for flere tolkninger. Dette potensialet for tolkningsmangfold ser elevene som en invitasjon til å engasjere seg i tekstene. I avhandlingens siste artikkel, *Litteraturfaglig praksis: Avgangselevens retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole* (Gourvennec, 2016b), forteller elevene at noe av det de setter mest pris på ved litteraturundervisningen i skolen er å få lov å bryne seg på faglige utfordringer – når de får lov å jobbe med krevende tekster over lang tid og opplever at de klarer å trenge inn i teksten.

Både Johansens og Gourvennecs studie indikerer at det er *faglige utfordringer* som verdsettes og skaper engasjement i undervisningen. Funnene fra Gourvennecs studie impliserer at elevene forbinder arbeid med krevende tekster som *faglig arbeid*. Det som min studie gjør er å anlegge et perspektiv der tekster i morsmålsfaget forstås som fagets studieobjekt, og dermed som *faglige problem*. Det undersøkes videre om det er tiltrekningskraft eller engasjementspotensial i faglig praksis (Gourvennec, 2017) også utover det man fant hos høytpresterende eller motiverte elever (Johansen, 2015; Gourvennec, 2017).

Ved å gi teksten status som et faglig problem og sette den *i sentrum* for elevenes arbeid og respons, får vi kunnskap *om* elevene verdsetter fagets studieobjekt og *hvordan* de eventuelt signaliserer verdsetting. Dersom engasjement er knyttet til det faglige (tekstene), vil forskningen kunne bidra til diskusjonen om hvordan vi kan forstå faglighet i litteraturdidaktikken. Å sette teksten i sentrum for elevenes arbeid kan, ifølge implikasjoner fra forskningen til Johansen og Gourvennec, være en didaktisk ressurs som er blitt lite utnyttet. Dersom teksten plasseres som utgangspunkt for elevenes arbeid, vil det også gi indikasjon om hvilke responser elever trenger fra lærer i etterkant. Å vite hva elevene trenger støtte til kan være vanskelig – på samme måte som det er

Bakgrunn: Fag – ferdighet – faglighet

vanskelig å vite hva som engasjerer hver enkelt elev. Ved å la elevene først få komme i berøring med problemene, ved å la dem oppdage dem og erfare dem, ligger forholdene til rette for at lærer får nyttig kunnskap om hva som kan tas opp i plenumgjennomgang. Kunnskap om elevenes respons kan også åpne for utvekslinger mellom litteraturforskning og fagdidaktisk forskning.

3 Teoretiske forståelsesrammer

I denne studien der jeg betrakter den litterære teksten som et faglig problem og søker kunnskap *om* elevene verdsetter arbeid med faglige problem, er ulike teoretiske perspektiv anlagt for å forsøke å sette ord på det som finner sted i møtet mellom leser og tekst.

Jeg forstår teori og praksis som gjensidig avhengige av hverandre – som kron og mynt, og tilslutter meg forskningslitteratur som betrakter teoretiske ideer og prinsipper som noe som gjør det mulig for oss å se den empiriske verden og å strukturere vår oppfatning av den. Videre forstår jeg empiri som sentralt for å kunne utdype og forklare teoretiske prinsipper (jf. f.eks. Nicolaysen, 1999; Ragin & Becker, 1992). I studien er det analysearbeidet som presser frem behovet for begreper for å beskrive eller forklare det fenomenet jeg er interessert i. I dette kapittelet presenterer jeg mine teoretiske forståelsesrammer og sentrale begreper som har blitt styrende for analysene.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Jeg inntar en vitenskapsteoretisk posisjon der jeg anser vår deltakelse i verden som avgjørende for måten vi skaffer oss kunnskap om menneskeverden på. Et slikt kunnskapssyn kan kalles transaksjonsepistemologisk (se f.eks. Biesta, 2013, s. 493 ff). Kunnskap om verden søkes gjennom å undersøke forholdet mellom (våre) handlinger og (deres) konsekvenser. Denne posisjonen skiller seg fra det John Dewey kaller «Spectator Theory of Knowledge» (Dewey, 1929, 1930), der man betrakter virkeligheten som noe «der ute», eller noe «uforstyrret» som vi som passive tilskuere kan kjenne til eller vite noe om. Fra denne posisjonen er dermed ikke intervensjoner og eksperiment en forstyrrelse av virkeligheten – verden er *allerede* forstyrret, kunne man kanskje si – der tilgang til kunnskap om menneskeverden søkes gjennom å undersøke interaksjonene mellom deltakerne. Min

erkjennelsesinteresse er ikke utelukkende rettet mot å påvirke praksis ei heller ene og alene mot å forstå praksis. Mellom den rene intervensjonen og den rene forståelsen som interesse finnes det flere posisjoner som har det til felles at de er praktisk innrettet mot å prøve ut ideer og konkrete undervisningsdesign i praksis (jf. f.eks. Barab & Squire, 2004; Reinking & Bradley, 2007). Min kan muligens forstås knyttet til en kritisk interesse, som er rettet mot å undersøke *om* det som synes å være nødvendige forutsetninger eller vilkår i litteraturundervisningen nødvendigvis er det – uten å hevde at måten det gjøres på i denne studien bygger på en dypere forståelse eller en mer sannferdig kunnskap enn andre studier. Det avgjørende punktet fra mitt perspektiv og min forskningsinteresse er å undersøke motivasjonskraften i å la elevene møte tekster som ikke uten videre er fullt ut forståelige, innenfor en ramme med minst mulig didaktiske føringer for lesing og samtale. Ettersom dette ikke er en utbredt praksis i skolen, så innebærer dette å undersøke *om* ting kan være annerledes – og i så fall *vis*e at de kan være det – som ikke er å hevde at dette alternativet nødvendigvis er bedre (f.eks. Biesta, 2003, s. 74 f).

Jeg søker kunnskap om interaksjon mellom mennesker og tekster i denne avhandlingen og anerkjenner egen rolle og deltakelse i kommunikasjonssituasjonene jeg undersøker. Når jeg vender meg mot den intrikate situerte interaksjonen mellom tekst og lesere i gruppesamtaler, forstår jeg det innenfor sosiokulturelle forståelsesrammer som Lev Vygotskijs teori om utviklingen av språklig tenkning (Vygotsky, 1978, 2012) og Mikhail Bakhtins dialogisme (Bakhtin, 1981, 1984, 1990, 2013).

3.2 Språklig tenkning i det sosiale rommet

Vygotskij (1896–1934) var opptatt av å forstå sammenhengen mellom tenkning og tale. I boken med tittelen *Thought and Language* (Vygotskij, 2012), fremhever han hvordan psykologien før ham har behandlet de to størrelsene hver for seg og dermed oversett sammenhengen mellom dem.

Vygotskijs bidrag er en teori om tenkning ved hjelp av språklige redskaper som utvikles i individet med utgangspunkt i det sosiale rom. Den språklige tenkningen er dermed mediert i dobbel forstand (Bråten, 1996, s. 22): Språklig tenkning innebærer betydningsproduksjon ved hjelp av ord forstått som redskaper (semiotisk mediering) og individet utvikler evnen til å bruke språket til å tenke med gjennom sosial interaksjon (sosial mediering). Til forskjell fra sine samtidige psykologer beskrev Vygotskij dermed utvikling som en internalisering av sosiale prosesser heller enn som sosialisering av individet. På dette grunnlaget argumenterte Vygotskij for at ved å studere barns språkutvikling, kunne han faktisk studere utviklingen av bevissthet og tankeprosesser. Det betyr at om man er interessert i hvordan elevene tenker om verden rundt seg, kan man undersøke hvordan de snakker og kommuniserer om verden.

Vygotskij beskriver barns språkutvikling som en dialektisk bevegelse i flere steg i boken *Thought and Language*. Av særlig betydning i denne studiens sammenheng er kapittel 6, hvor han behandler skolekonteksten og møtet mellom det han kaller spontane begreper og vitenskapelige begreper. Spontane begreper er begreper som tilegnes gjennom erfaring og er knyttet til hverdagspråket, mens vitenskapelige begreper først tillæres gjennom undervisning og kunnskapsinnlæring. I skolen møtes elevenes hverdagspråk og et mer abstrakt språk med begreper og definisjoner. Elevens hverdagspråk og erfaringer fra ulike domener kommer i skolesammenheng i berøring med fagspesifikt språk og fagspesifikke erfaringer. I samtaler for eksempel, får elevene anledning til å fylle det fagspesifikke språket med egne erfaringer, og slik utvides forståelsen både av de konkrete erfaringene og av de abstrakte begrepene. Vygotskij beskriver dette metaforisk som at de dagligdagse begrepene baner seg vei oppover, samtidig som de baner veien for de vitenskapelige begrepene og utviklingen av dem nedover. Samtidig vil vitenskapelige begreper strukturere for den oppadgående utviklingen av elevenes spontane begreper i retning av bevisst og viljestyrt bruk av dem:

«Scientific concepts grow downward through spontaneous concepts; spontaneous concepts grow upward through scientific concepts.» (Vygotkij, 2012, s. 285).

Rommet mellom det som er erfart, spontant og uordnet på den ene siden og abstrakte begreper som kan ordne erfaringen på den andre siden, kaller Ygotkij for «the proximal zone of development» – den nærmeste utviklingssonen (f.eks. Vygotsky, 1978, s. 86). Utviklingssonen er allerede i utgangspunktet et sosialt handlingsrom, hvor den lærende får hjelp fra en «more capable peer» eller en lærer. Det er i samspillet mellom det elevene kan fra før og det de kan få til med litt hjelp at utvikling skjer, ifølge Vygotskij. Den proksimale utviklingssonen er på denne måten knyttet til spenning mellom det eleven kan og det eleven ikke kan få til på egenhånd. Dette betyr at oppgaver og problemer som elevene skal arbeide med i undervisningen må være *vanskelige nok*. Betydningen av spenning knyttet til det eleven kan fra før og oppgaver som eleven ikke klarer å løse på egenhånd, er helt nødvendig for den proksimale utviklingssonen: «In offering the child problems he was able to handle without help, this method failed to utilize the zone of proximal development and to lead the child to what he could not yet do.» (Vygotsky, 2012, s. 280). Dersom problemene ikke er vanskelige nok, dersom instruksjon og oppgaver er orientert mot barnets svakheter, risikerer man å oppmuntre barnet til å forbli «[a]t the preschool stage of development» (Vygotsky, 2012, s. 280).

En sentral komponent i avhandlingens didaktiske innramming er at problemet skal være *vanskelig nok* for å skape den nødvendige spenningen for *alle* elevene. Den åpne instruksjonen legger også til rette for å skape et potensielt spenningsmoment – den gir elevene noe, men ikke mye å styre etter. Når elevene møter den vanskelige oppgaven og hverandre i gruppene, vil spenningen kunne føre til både sosial og faglig risiko. Samtidig vil risikoen sannsynligvis ikke være u håndterbar, siden elevene sammen møter oppgaven på like vilkår.

Vygotskij er sparsommelig med eksempler og studier utover eksperimentelle betingelser. I sosiokulturell skoleforskning er det etablert en tradisjon for å betrakte Mikhail Bakhtins dialogtenkning som dypt kompatibel med Vygotskijs teorier i tråd med James Wertsch sin sammenskriving av de to i sin sosiokulturelle tilnærming til menneskelig bevissthet (Wertsch, 1991). Vygotskij og Bakhtin har begge det levende ordet som utgangspunkt. Der Vygotskij beskriver ordets vei fra det sosiale rommet til individets bruk av indre tale, har Bakhtin det levende ordet som utgangspunkt for å studere relasjoner mellom stemmer i det sosiale rommet med dialogen som forståelsesmodell.

3.3 Dialogen som forståelsesmodell

Mikhail Bakhtin (1895–1975) var i store deler av forfatterskapet sitt opptatt av litteraturstudier, og da først og fremst romanen som sjanger. Ikke desto mindre har ideene hans og mange av begrepene hans inspirert en rekke andre fagfelt, deriblant pedagogikk og utdanningsforskning. Det gjelder særlig de tekstene der han mest eksplisitt utforsker dialogiske relasjoner mellom forfatter og helt og mellom litterære personer (f.eks. Bakhtin, 1990). I tillegg er essayet hans om *Speech Genres* (Bakhtin, 2013), hvor han utmynter en mer generell teori om det levende ordet, eller ytringen, med referanse til livet utenfor romantekstene, et sentralt orienteringspunkt i dialogisk orientert utdanningsforskning.

Termen dialog opptrer i ulike betydninger – eller på ulike betydningsnivå – hos Bakhtin (Morson & Emerson, 1990, s. 130 ff). Dialog er for det første en modell for å forstå verden og sannhet hos Bakhtin. Den uendelige utvekslingen av replikker i den store dialogen som strekker seg fra tidenes morgen og inn i en uavsluttet framtid minner om at siste ord aldri kan være sagt, og at vi hvert øyeblikk i livet vårt befinner oss i en hendelse som er åpen mot framtiden. Denne situasjonen er felles for alle mennesker, samtidig som den også peker mot en helt unik posisjon her og nå som bare kan fylles av den enkelte. Den enkelte skaper mening i verden ved å samle flyten i uensartede elementer til meningsfulle

helheter. Som deltakere i kommunikasjonssituasjoner kan vi i kraft av vår unike posisjon sanse komplekse, diskursive interaksjoner som helhetlige fenomen. I klasserommet, for eksempel, når jeg som delvis utenforstående blir vitne til eller utsatt for samspillet mellom tekst og lesere, så har jeg det privilegiet å danne meg et helhetsinntrykk av situasjonen. Teorier om helhetskonsepsjoner finnes blant annet i Bakhtins tidlige filosofiske essayer, der han undersøker hvordan relasjonen mellom levende subjekter blir organisert i kategorier som «jeg» og «du» eller «jeg» og «andre» (Bakhtin, 1990). Hvordan jeget ser verden, er alltid formet gjennom optikken av jegets «uniqueness» (Bakhtin, 1990, s. 22 ff). I kraft av å være seg selv kan jeget se den andre på en måte han ikke kan se seg selv. I alle øyeblikk, «at any given time», har jeget mulighet til å oppfatte, kontemplere, komplekse størrelser som avgrensede helheter med mening og form, noe Bakhtin kaller estetisk helhetsdannelse (Bakhtin, 1990, s. 24).

Med dialogen som forståelsesramme, betyr dette at alle innehar en svarende posisjon i verden og hvordan vi svarer er til syvende og sist vårt ansvar. Bakhtin spiller aktivt på denne sammenhengen mellom det å svare og det å ha an-svar (Morson & Emerson, 1990, s. 76), hvor vi rives mellom å orientere oss mot den åpne og usikre framtiden eller å søke tilflukt i det som allerede er sagt og gjort. Bakhtin illustrerer spenningen mellom den trygge orden og åpenhetens potensielle kaos med en sammenlikning med forholdet mellom sentrifugalkraften og sentripetalkraften knyttet til et roterende legeme (Morson & Emerson, 1990, s. 30 ff). Sentripetalkraften er helt avgjørende for å opprettholde bevegelsen, men blir denne kraften for sterk, stanser bevegelsen opp. Omvendt, for mye av sentrifugalkraften innebærer at bevegelsen fortsetter utover og bort fra omdreiningspunktet. I kulturen og i vår språklige verden viser slike krefter seg som en tendens til monologisk finalisering og dialogisk åpenhet. Metaforen med sentrifugal- og sentripetalkraften forteller oss at begge er nødvendige, og at de to kreftene utfyller hverandre (jf. Skaftun, 2002).

De to neste betydningene ordet dialog opptrer i, er begge knyttet til språket og hvordan vi mennesker lever livene våre i språklige rom. Ordene i språket kommer til oss som allerede brukt, noe som gjør at det vi sier alltid vil trekke med seg spor av andre stemmer og andre situasjoner der ordet har blitt brukt. En ytring vil dermed nødvendigvis ha preg av å være et svar på tidligere ytringer, og som ytring vil det også være rettet mot framtidige svar. Denne strukturen er gitt av det forholdet at ordene i språket har tre eiere; som et ord i et språk som ikke tilhører noen (delvis språkets ord), som den andres ord som tilhører en annen (delvis den andres), og som mitt ord fordi jeg forholder meg til det i en bestemt situasjon der jeg har en plan med talen (delvis mitt) (Bakhtin, 2013, s. 88). De viser til referensielt innhold på en måte som kan beskrives i ordbøker på en objektiv måte, og jeg kan bruke dem til å uttrykke det jeg vil si. Men andres bruksmåter vil nødvendigvis følge med og bidrar til at alle ytringer i utgangspunktet rommer flere stemmer. Når Bakhtin setter ordet dialogisk i opposisjon til monologisk, så er det knyttet til hva som er målet med ytringen – hvordan den talende forholder seg til andre stemmer. Den talende kan søke mot å dempe eller fjerne spor av andre stemmer, eller på ulike måter gå i dialog med dem. En slik spenning mellom perspektiver er lettest å se og beskrive i en konkret replikkveksling mellom ulike personer, men også innenfor en og samme ytring kan det forekomme slike diskursive relasjoner mellom stemmer. Den polyfone romanen, slik Bakhtin analyserer den (Bakhtin, 1984), er kjennetegnet ved nettopp diskursive relasjoner mellom forfatter og helt, og mellom helten og andre personer innenfor rammen av romanen som enhetlig ytring.

De to betydningene av dialog og dialogisk – den inklusive, som sier at all språkbruk er dialogisk, og den eksklusive, som sier at språkbruk er mer eller mindre dialogisk (Skaftun, 2002, s. 147 ff) – motsier ikke hverandre så lenge vi er tydelige på hvilke nivå vi sikter til. På alle nivåene finner vi igjen dynamikken mellom respons og det Bakhtin kaller adressivitet (Bakhtin, 2013, s. 95). Som mennesker befinner vi

oss alltid i en posisjon der vi svarer på «henvendelser» fra fortiden, og selv henvender vi oss til framtidige svar – metaforisk og i konkrete samtaler – og innenfor ytringene våre kan vi finne igjen en liknende dynamikk mellom ulike stemmer. Vi forholder oss til andre mennesker og ikke minst forholder vi oss til tekster, som «in the final analysis» setter oss i forbindelse med den menneskelige stemmen (Bakhtin, 1981, s. 252 f). Denne forståelsen av tekster som subjekter heller enn som «stemmeløse ting» (Bakhtin, 2013, s. 107) står sentralt i tenkningen til Bakhtin.

Bakhtins forståelse av tekster som levende ytringer som kaller på vår kreative forståelse (Bakhtin, 2013, s. 7,143), ligger til grunn når jeg snakker om tekstenes addressivitet (i artikkel III). Gruppesamtaler om litteratur i skolen er komplekse situasjoner hvor elevene kan forholde seg til mange aspekter av denne situasjonen. Samtalene er allerede i utgangspunktet dialogiske hendelser hvor mange stemmer møtes og brytes. Elevenes skolesituasjon, den konkrete aktiviteten, klasseromskulturen, det sosiale samspillet mellom elevene og teksten – alle disse elementene kan spores som stemmer som øver innflytelse i det som skjer. Ambisjonen med min didaktiske innramming har vært å legge best mulig til rette for at elevene skal oppfatte at tekstene – som faglig relevante problemer – inviterer dem til å komme med sine svar. Det er ingen selvfølge. Elevene kan forholde seg til faget, tekstene, hverandre, situasjonen og oppgaven på mange vis, med ulike intensjoner.

Bakhtins dialogisme³ representerer en helhetlig forståelsesramme for min tilnærming til litterære gruppesamtaler blant ungdomsskoleelever. Jeg forstår samtalesituasjonen som en åpen hendelse hvor elevene inviteres til å forholde seg svarende til den teksten de leser, og på den måten kaste seg inn i en form for risikofylt åpenhet; risiko er da forstått som et produktivt begrep, som henger nøye sammen med substansielt

³ Bakhtin bruker aldri ordet *dialogisme* om sitt eget arbeid, men det er utbredt konsensus om at det gir mening å gjøre det, slik Mikhail Holquist foreslår i sin bok om Bakhtins tankeunivers (Michael Holquist, 1990).

engasjement (jf. 3.4.2). Jeg er samtidig klar over at det er sterke krefter som trekker elevene bort fra denne formen for engasjement. I analysene mine er det sentralt å komme nærmere inn på hvordan elevene faktisk forholder seg til teksten og samtalsituasjonen. I dette arbeidet trekker jeg veksler på Bakhtins diskurstypologi fra Dostojevskij-boken (1984, s. 199 f) og James Paul Gees diskursanalytiske verktøykasse (2011, 2014b).

3.3.1 Dialogisk diskursanalyse

Diskursanalyse kan se noe ulik ut alt etter hvordan man forstår diskursbegrepet. Diskurs er et begrep som både er åpent og komplekst og som kan forstås forskjellig av ulike teoretikere og også innenfor teoridannelser. Bakhtin har bidratt sterkt til å utvide betydningsfeltet av diskurs. Det Bakhtin refererer til som *ordet* eller *ytringen* (*slovå*, se Lothe, 1999, s. 50) har i engelske oversettelser blitt *discourse*. Bakhtin skiller mellom ulike varianter av diskurs, men henter gjennomgående forklaringskraft i eksempler på hverdagslig språkbruk og holder seg dermed tett på den levende dialogen som forståelsesramme. Med utgangspunkt i Bakhtins dialogiske forståelsesramme, foreslår Atle Skaftun en måte å lese tekster på som han kaller dialogisk diskursanalyse (Skaftun, 2009, 2010). Dialogisk diskursanalyse tar opp i seg Bakhtins teoretiske perspektiv på stemmer samt et grunnleggende dialogisk prinsipp – nemlig at ytringer eller enkeltord kan analyseres som møtested for flere stemmer eller meningsinstanser. I dialogisk diskursanalyse kan man stille spørsmål om hvem som snakker, hva som ytres og hvordan, og på denne måten få kunnskap om relasjonelle forhold på ulike nivå (Skaftun, 2009, s. 121).

Jeg stiller spørsmål til elevenes samtaler. Elevens samtaler kan betraktes som språklige virkelighetsutsnitt («building tasks»), ifølge James Paul Gee. (Gee, 2011, s. 17 ff). Hver gang vi snakker eller skriver, konstruerer vi samtidig syv språklige virkelighetsutsnitt, skriver Gee. Disse syv er *Significance* (1), *Practices* (Activities) (2), *Identities* (3), *Relationships*,

(4) *Politics* (5), *Connections* (6) og *Sign Systems and Knowledge* (7). Disse bygges ofte samtidig og glir over i hverandre. Diskursanalytikeren kan nærme seg det språklige virkelighetsutsnittet fra ulike perspektiv. Vi kan spørre hvordan elevene bruker språket til å signalisere verdsetting (significance) – og da alle grader av dette – for å tilskrive noe grader av betydning eller mening. Vi kan spørre hvordan det gir signal om hvilke praksiser eller aktiviteter som foregår (practices/activities), hva slags identiteter som er i spill, og som den som snakker bygger for andre og seg selv (identities). Vi kan spørre hvordan vi bygger sosiale forhold til hverandre (relationships) og hvilke forbindelser som skapes mellom ulike ting ved at de gjøres relevante og irrelevante for hverandre (connections). Vi kan også spørre hvordan vi bruker språket for bygge vårt perspektiv på distribusjon av sosiale goder (politics). Til det språklige utsnittet kan vi også spørre hvilke tegnsystem og hva slags kunnskap som gis forrang (sign systems and knowledge) (se også Gee, 2014a, 2014b).

I denne studien er jeg interessert i fascinasjonskraften i samspillet mellom lesere og faglige problemer (den litterære teksten). Derfor kan jeg med Gees diskursanalytiske verktøy rette oppmerksomheten mot språklige virkelighetsutsnitt med blikk for «significance» – det jeg kaller *verdsetting*. På denne måten vil jeg få kunnskap om hvordan elevene bruker språket til å signalisere grader av verdsetting til situasjonen, teksten og hverandres ytringer. Men, elevenes signalisering av grader av verdsetting kan komme til uttrykk på flere måter som ikke alltid er like lette å få øye på. Betydningsfull informasjon i elevenes ytringer kan overses dersom man ikke samtidig har blikk for det som overskrider det lingvistiske ved ytringene. Her kan Bakhtins diskurstypologi på finsiktet vis gi meg tilgang til *intensjoner* i elevenes ytringer. Ved hjelp av dialogisk diskursanalyse kan jeg få inngående kunnskap om hvordan elevene i samtaleforholdet seg til situasjonen, skolekonteksten, tekstene, hverandre og hverandres ytringer gjennom å analysere frem hvilke *bruks- og meningsinstanser* de drar med seg i samtaleforholdet.

I Dostovjevskjiboken skriver Bakhtin om en gruppe «artistic-speech phenomena» som i sin natur overskrider lingvistikkens grenser – han kaller dem metalingvistiske. Fenomenene han sikter til er stilisering, parodi, *skaz* og dialog. Selv om disse fenomenene er forskjellige, har de ett fellestrekk. Ordet eller ytringen (*discourse*) er rettet *både* mot det refererende objekt for tale og mot en *annens* diskurs, mot noen andres tale (Bakhtin, 1984, s. 185). Slike ord eller tale (diskurs) kaller Bakhtin flerstemmig eller tostemmig diskurs (*double-voiced discourse*). Flerstemmig diskurs er ord som er orientert mot et fremmed ord. En flerstemmig ytring er «directed both towards the referential object of speech as in ordinary discourse, and toward another's discourse, towards someone else's speech» (Bakhtin, 1984, s. 105). Med blick for at en ytring er rettet mot både objekt, andres ord og andre diskurser, åpnes et rom for uendelige mange store og subtile forskyvninger i hvordan den som taler forholder seg til objekt og andres ord. Dette kan jeg få kunnskap om ved å studere hvilke dialogiske relasjoner mellom stemmer jeg kan finne i de ulike typer diskurser som er i spill i samtalene.

I Dostovjevskjiboken har Bakhtin sammenfattet noen hovedtyper diskurs (Bakhtin, 1984, s. 199) der flerstemmig diskurs er en av kategoriene. I denne kategorien er det igjen tre typer. Den første er konvergerende diskurs, den andre divergerende diskurs og den tredje diskurs av den aktive type (Bakhtin, 1984, s. 199). Det eneste som kan variere i denne kategorien flerstemt diskurs er forholdet mellom stemmene (Bakhtin, 1984, s. 195).

Når jeg søker kunnskap om hvordan elevene forholder seg til teksten, hverandre og situasjonen, analyserer jeg hvordan de markerer «enighet» eller «uenighet» til ord og ytringer fra annens diskurs – hvordan de forholder seg med nærhet eller distanse til andres ord, kan man si. De andres ord kan for eksempel være medelevers ord, lærerens ord, mine ord eller tekstens ord. I konvergerende diskurs (den første type) har de ulike stemmene en intensjonalitet som peker i samme retning uten å reduseres til en stemme. Stilisering eller markering av enighet er

eksempler, som analysene viser flere tilfeller av. I divergerende diskurs (den andre type), peker stemmene i mer ulike retninger. Parodien er et eksempel, fordi den både representerer diskursen til den som parodierte og den parodierte diskursen. Endelig beskriver Bakhtin diskurs av den aktive type (det gjenspeilede fremmede ord – den tredje type), der det fremmede ord virker utenfra. Også aktiv flerstemmighet er det flere eksempler på i analysene.

3.4 Sentrale begreper

Til nå har jeg gått gjennom teoretiske forståelsesrammer som retningsorienterende for studien. Av det teoretiske perspektivet jeg inntar i møte med litteraturundervisningen aktiveres noen sentrale begreper. Disse begrepene figurerer også i studiens analytiske nivå og kaller dermed på en bruksmåte definisjon. Disse begrepene er *problemer*, *affinitet* og *engasjement*.

3.4.1 Problemer

Problembegrepet jeg bruker tar avsetning i vitenskapsteoretikeren Karl Poppers ideer om hvordan vi lærer og utvikler oss, og utdypes videre i 3.4.2 med James Paul Gees læringsteori knyttet til spillteknologi⁴.

I Poppers essaysamling *All Life is Problem Solving* (1999), argumenterer han for at vi må se til alle former for liv på kloden for å forstå hvordan vi lærer og utvikler oss. Det «naturlige» som han kaller det, så vel som vitenskapene, tar utgangspunkt i *problemer*, i det som «inspirerer amazement» i oss – det som overvelder eller overrasker oss (Popper, 1999, s. 3). Både vitenskapene og det «naturlige» møter problemet på en måte som handler om å prøve og feile, for å takle, løse eller imøtekomme

⁴ I samtale med James Gee under utenlandsoppholdet ved Arizona State University, forklarer Gee at Poppers problemteknikk knyttet til læring, samt hans syn på sannhet som prosess, er en stor inspirasjonskilde for hans utvikling av teorier om spill og læring (feltnotat, 17.10.2018). Jeg kommer nærmere inn på dette i 3.4.2.

situasjonen som har oppstått. Popper mener at det er metodene som handler om å prøve ut løsninger på problemene og så se vekk fra det som ikke fungerer, som får oss videre og som vi lærer av. Han impliserer at vi mer eller mindre bevisst nærmer oss problemer på en eksperimentell måte. Vi tester ut en løsning etter en annen og eliminerer. Denne prosedyren ser ut til å være den eneste logiske, skriver han: «At bottom, this procedure seems to be the only logical one» (Popper, 1999, s. 3).

For Popper er et *problem* altså det som oppstår når en form for *forstyrrelse* finner sted – en forstyrrelse enten av iboende forventninger eller en forstyrrelse som oppdages eller læres gjennom prøving og feiling (Popper, 1999, s. 3 ff). Ifølge Popper foregår læring gjennom prøving og feiling i form av en trestegsmodell som starter med utgangspunkt i et problem (1), deretter forsøk på å finne løsning (2) så eliminering av mindre vellykkete løsninger (3). Problemet (1) omtaler Popper i entall, mens det andre steget «attempted solutions» (prøving) (2) står i flertall (Popper, 1999, s. 4) – noe som anses å være viktig å understreke i tilknytning til denne studien. Når elevene i læringsøyeblikk står ovenfor et problem – som for eksempel den litterære teksten – kan problemet arbeides med på flere måter og flere ressurser kan tas i bruk samtidig for å prøve å finne plausible svar eller tolkninger. I denne prosessen kan tilnærminger som ikke fører frem til en meningsfull tolkning (jf. 2.3) elimineres og nye forsøk og perspektiv kan prøves ut. Steg 2 og 3 er på denne måten en gjensidig, pågående prosess som kan skape nye problemer, og som igjen må arbeides med (Popper, 1999, s. 4 f).

For at denne læringsprosessen skal kunne foregå, forutsettes for det første at det foreligger et problem som *forstyrrer* forventningene. Dette vil nødvendigvis være ulike ting i ulike situasjoner. I en skolehverdag er elevens forventninger nødvendigvis formet av erfaringer med ulike fag og av fagenes praksiser. Dersom elevene støter på oppgaver som bryter med det de kan fra før (jf. 3.2) – og som forstyrrer deres forventninger til hvordan de kan løses – kan forholdene ligge til rette for læring. I denne studien lar jeg Poppers teori om viktigheten av forstyrrelse i forventninger

klinge sammen med Vygotskijs betoning om at oppgaven (problemet) må være vanskelig nok (jf. 3.2). Fra et slikt perspektiv jeg anlegger, anses ikke oppgaven som et problem dersom det ikke er noe som forstyrrer forventningene. Og dersom problemet ikke er vanskeligere enn at eleven kan løse det på egen hånd, oppstår ikke den nødvendige spenningen for den proksimale utviklingssonen. Med Popper og Vygotskij bruker jeg dermed problem-begrepet som noe som forstyrrer forventningene til elevene, og som ikke lar seg løse på egenhånd.

3.4.1.1 Norskfaglige problem

Ideen om at man arbeider med problemer i skolefagene er ingen ny tanke, men den er kanskje mer uttalt og selvsagt i realfagene, som for eksempel i matematikk eller naturfag. En skulle kanskje ikke tro at det er vanskelig å se for seg at vi også i norskfaget arbeider med problemer, men vi ser av diskusjoner i didaktiske forskningsfelt at det er ikke så selvsagt (f.eks. Michelsen & Skaftun, 2018; Smidt, 2018a). Forklaringen ligger sannsynligvis i at koblingen mellom skolefag og universitetsfag ikke er så entydig i norskfaget som i realfagene. Ikke desto mindre går det an å få øye på koblinger til vitenskapsfagene ved å se til måten det arbeides med tekster på i norskfaget. I arbeid med blant annet skjønnlitterære tekster i klasserommet arbeides det med å lære elevene å beskrive *teksten som tekst*. Den helhetlige meningen i teksten gir rammer for nærmere gransking – det arbeides med samspillet mellom tekstens deler og helhet, både tematisk og formelt. På denne måten kan det argumenteres for at man arbeider etter hermeneutisk metode. Litteraturfaget som tekstfag er uløselig knyttet til hermeneutisk tanketradisjon. Når tekstene nærleses og deler settes i forbindelser med helheter, er det dermed mulig å se koblinger til det moderne litteraturfaget (se Skaftun & Michelsen, 2017, s. 42 f).

I denne studien betraktes skjønnlitterære tekster som norskfaglige problem. Jeg har gått til tekster som jeg antar vil forstyrre elevenes forventninger på en eller annen måte. Interessant nok er

forventingsbrudd sentralt som virkemiddel i litteraturen, både knyttet til underliggjøring (Shklovsky, 1990) og den poetiske språkfunksjonen (Jakobson, 1960). I denne studiens forbindelse bruker jeg ord som *vanskelig, kompleks* eller *krevende* i betydning av at blant annet *fortellingsformen* er komplisert nok til å bryte med elevenes forventninger. Antagelsen om at forventningsbrudd kan finne sted på grunn av en komplisert fortellingsform er rimelig enkel – den tar utgangspunkt i vårt iboende behov for å skape mening og sammenhenger i møte med fortellende tekster.

I møte med fortellende tekster – i inkluderende betydning – drives vi mot et ønske om å skape sammenheng og mening. Litteraturviter Peter Brooks hevder at vi drives til å lese på grunn av vårt begjær etter å finne en meningsfull, avgrenset og totaliserende orden i livets kaos. I *Reading for the Plot* (1984) betoner han begjæret som fører oss fremover, utover – gjennom teksten. Vi drives av forventninger om at hendelser og handlinger løses, for eksempel at en morder skal bli avslørt. Få fortellinger presenterer hendelser i kronologisk rekkefølge, men manipulerer heller historien på forskjellige måter, ifølge Brooks. De kan blant annet starte *in medias res*, hoppe frem og tilbake, avsløre noen faktum, men skjule andre. Denne diskursive manipuleringen av fortellingen skaper, ifølge Brooks, *utvidelse* som er nødvendig for å skape spenning og ubestemmelighet. Vårt begjær etter orden opprettholdes ved omveier og utvidelser som vi assosierer med plott og dersom en orden kommer etter at vi har blitt drevet av omveier og utvidelser, er de aller mest tilfredsstillende. Hvis «lukkingen» kommer for tidlig kan det føles som en kortslutning, som om vi ble lurt på en eller annen måte (Brooks, 1984, s. 37 ff).

Som tegnfortolkende dyr trekkes vi mennesker begjærlig mot problemløsning og narrative plott. Begjæret handler om en trang til forløsning – i form av en tolkning, et svar. For å gripe dette generelle

fenomenet slik det kommer til uttrykk i fascinasjonen for teksten som problem, vil jeg bruke frasen *hermeneutisk begjær*.⁵

De fortellende tekstene som benyttes i den didaktiske innrammingen er valgt med utgangspunkt i en antagelse om at de på ulike måter vil bryte med forventningene elevene har til en narrativ orden som lar seg etablere entydig. Jeg antar at tekstene vil motsette seg en tidlig «lukking», fordi *fortellingsformen er komplisert* på ulike måter. I tillegg er det et poeng at teksten skal være kort, slik at det er mulig å både lese og snakke om den innenfor tidsrammen av en norsktime. Utvalget presenterer på ingen måte bredden i mangfoldet av tekster som byr på motstand eller på ulike måter kan bryte med elevenes forventninger. Ikke desto mindre fungerer de som eksempler på litterære tekster som antas å være *vanskelige nok* for elever på 8. og 9. trinn. Med utgangspunkt i Poppers læringsprosess kunne vi si at de litterære tekstene som benyttes (jf. beskrivelse av tekstene i 4.3.2 – 4.3.5) kan åpne for utforskende prosesser av prøving og eliminering: «if an unsuccessful or misguided solution is eliminated, the problem remains unsolved and gives rise to new attempted solutions» (Popper, 1999, s. 4). Jeg har en forventning om at fortellende tekster der fortellingsformen er komplisert vil motsette seg entydige svar og tidlige «lukkinger», og at slike litterære tekster kan skape engasjement på grunn av leserens hermeneutiske begjær.

3.4.2 Affinitet og engasjement

Jeg bruker to begreper for å beskrive ulike aspekt av fenomenet jeg er opptatt av, nemlig *affinitet* og *engasjement*. Begge disse skal redegjøres for her.

⁵ Martin Block Johansen gjør noe tilsvarende. Han viser hvordan «Foran loven» undergraver det gjenkjennelige ved å ikke tilby en tolkning, noe som kan «forløse leserens hermeneutiske begær» (Johansen, 2015, s. 12).

3.4.2.1 Affinity spaces

Begrepet *affinitet* kan beskrive en nær sammenheng, en gjensidig tiltrekning, eller slik det brukes i kjemien: kjemiske stoffers tilbøyelighet til å forbinde seg (i stor eller liten grad).⁶ *Affinitet* brukes i avhandlingen i forbindelse med *space*, altså en bruksmåte som samsvarer med James Paul Gees teori om *affinity spaces*. Første gang Gee skrev utførlig om *affinity spaces* var i artikkelen «Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces» (Gee, 2005). *Affinity spaces* bruker Gee om sosiosemiotiske, læringsfremmende rom som vi lærer i *utenfor skolen* (jf. kap.1). Det grunnleggende argumentet til Gee for læringspotensialet i slike rom, er at de kjennetegnes ved at individene oppsøker dem på bakgrunn av egne *interesser* eller *lidenskaper* – de er rom hvor likesinnede interagerer og hjelper hverandre. Dette samarbeidet skjer på tvers av kjønn, alder og geografi og grad av interesse for emnet eller innholdet. Er man lidenskapelig opptatt eller interessert søker man ut mot nye læringsrom som ligger tett opp til det «opprinnelige» rommet, tilbakelegger mye tid og mange timer og dermed lærer mye – man blir en mester.

Ideen om å skape og opprettholde slike affinitetsrom står sentralt i læringsteorien som Gee og Elisabeth Hayes har formulert med eksempler fra det de kaller «out of school learning contexts» (Gee & Hayes, 2012; Gee, 2017). Den digitale tidsalder muliggjør søking på internett etter svar på alt mulig. Etter et søk, for eksempel om hvilket hundefôr som er best, blir vi henvist til ulike språklige rom der vi kan lese, delta og lære av andre som er interessert i eller lurert på det samme. Dette rommet peker eller leder videre til beslektede rom om dyrehold generelt eller dyrefôr eller kanskje om hunderaser. På denne måten eksemplifiserer Gee og Hayes hvordan den teknologiske revolusjonen har åpnet for nye måter og lære på – ved at kunnskapen er distribuert til ulike rom heller enn å være samlet på ett sted.

6

https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=affinitet&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

Gee beskriver videre læring som en reise (Gee, 2017, s. 107). Affinitetsrom som for eksempel spillteknologien åpner for kan lede spilleren videre til andre rom, som for eksempel rom der hun kan lære om spilllets bestanddeler eller hvordan hun kan forbedre grafikken. Ved å flytte seg fra rom til rom blir spilleren eller den som lærer en reisende. Spillerne kan også møtes i virkeligheten; de kan sitte sammen i fysiske rom og spille, de kan møtes i konferanser, ha LAN samlinger, møtes i butikker, delta i «conventions» og danne klubber. Hele settet med fysiske og virtuelle rom som karakteriseres av at noen kommer og går er *affinity space* – rom som er komponert av mange andre tilsluttende rom. Gjennom reisen i slike rom møtes ulike mennesker som i større eller mindre grad er nybegynnere, midt-på-treet dyktige eller mestere og alle lærer av hverandre (Gee, 2017, s. 117–127).

Ifølge Gee skiller læring som skjer i affinity-space seg fra læring som skjer i klasserommet. Klasserommet er bare *ett* sted som ofte bare har *en* lærer ikke flere, slik som i affinity-space. Skoler er isolerte, mener Gee. Elevene deler kanskje bare noen få interesser, lidenskaper, verdier og normer som kan knytte dem sammen i læringsreiser. Dessuten, peker han på, legger skolen opp til måling, testing og vurdering, noe man ikke finner i affinitetsrom. For Gee er det grunnleggende prinsipp at man skal trekkes til noe fordi man er interessert i det (skal det kunne kalles affinitetsrom), ikke fordi man må eller fordi man skal testes i noe (Gee, 2017, s. 115 ff). Det er mange veier til læring, men det som fungerer best er når man trekkes til *noe* på bakgrunn av egne interesser, ifølge Gee. Fra Gees sosiokulturelle ståsted forstås interesser og lidenskap likevel ikke som noe man er født med. I den forbindelse kan det være betimelig å stille spørsmål om ikke skolene nettopp kan bidra med noe i denne forbindelse – fordi dette *noe* som man trekkes til kan knyttes til affinitetspotensialet som er å finne i adekvate *problemer* (jf. 3.4.1). Affinitetsrom, som for eksempel læringsfremmende spill, er nemlig fundert i og rundt *engasjerende problemløsninger*, ifølge Gee (Gee,

2005, 2017; Gee & Hayes, 2012). I sin seneste bok er Gee eksplisitt i beskrivelsene av problemenes tiltrekningskraft: «Today you could probably not name a problem that is not an *attractor* (sic!) to one or more affinity spaces» (Gee, 2017, s. 117). Gee medgir at *noe* i klasserommet kan være en *attractor* til affinitetsrom.⁷

Gode problemer der innholdet ikke er fjernet fra problemene kan ifølge Gee altså være en *attractor* til ett eller flere affinity-spaces. Det er verd å tenke på om ikke undervisningen har mulighet til å *introdusere* elever for gode problemer slik at noe i dem kan *vekkes* og at de på bakgrunn av dette velger å bevege seg til nye rom, både i og utenfor undervisningssituasjonen. Dermed ligger det til rette for å utvide begrepet *affinitet* slik Gee bruker det, til også å romme *tiltrekning*. Tiltrekning trenger ikke utelukkende handle om en iboende interesse eller lidenskap, men også noe man trekkes mot fordi det på en eller annen måte oppleves meningsfullt eller relevant. Her er det verd å vende tilbake til Popper som hevder at det som forstyrrer (problemer) gjør at vi utvikler oss. Det er interessant i denne sammenhengen å snu forutsetningen i Gees læringsteori når det gjelder hva skolen kan bidra til: I stedet for å la elevenes individuelle interesser være styrende (noen elever tilkjenne gir kanskje ikke at de interesserer seg for noe som helst) – så kan deres møte med relevante problemer *skape engasjement* og kanskje også interesse eller lidenskap.

3.4.2.2 Engasjement

Engasjement slik det forstås i denne studien *forutsetter* affinitet. Der affinitet er tiltrekning, er variasjoner i engasjement det som kommer til syne som et resultat av denne tiltrekningen. I denne avhandlingen undersøkes engasjement som et aspekt som karakteriserer det kvalitative ved *møtet* mellom leser og tekst og ved *møtet* mellom enkeltindivid og

⁷ Fra samtale med J.P.Gee under utenlandsopphold ved ASU, ref. feltnotat datert 26.09.2018.

ytringer. Engasjementet forstås også som et fenomen deltakere i kommunikasjonssituasjoner kan *merke* i form av helhetsinntrykk (jf. 3.3) og er viktig å beskrive (som *intensitet* – jf. art. I, II), fordi det gir analysene en retning.

Engasjement er en sentral og sammensatt kategori i pedagogisk og fagdidaktisk forskning. Historisk sett har perioden fra midten av 90-tallet og fremover blitt beskrevet som *Era of Engaged Learning* (Alexander & Fox, 2004) – fordi i løpet av denne tidsperioden ble motivasjonsforskningen trukket mer aktivt inn i forskningen. Motivasjon er et begrep med en lang historie, mens engasjement er et nyere begrep (jf. Solheim, 2014). Begrepene brukes noen ganger om hverandre, og noen ganger som relaterte men distinkte begrep der motivasjon handler om intensjon og engasjement representerer handling (Reschly & Christenson, 2012). Guthrie og Wigfield (2000) og Nystrand og Gamoran (1990) er blant de forskerne som knytter motivasjon og engasjement sammen, men som behandler dem som distinkte begrep (jf. også Solheim, 2014, s. 72f).

Nystrand og Gamoran (Nystrand & Gamoran, 1989, 1990, 1991) skiller først og fremst mellom å være uengasjert (disengaged) og engasjert. Dersom elevene er uengasjerte, vil det si at de er «off-task». Videre skiller de mellom substansielt engasjerte elever og proseduralt engasjerte elever. Proseduralt engasjerte elever følger fagets og skolens prosedyrer, de gjør det de blir bedt om. Denne kategorien kjennetegner elevene i de fleste klasserom som undersøkes av Nystrand og Gamoran. Proseduralt engasjerte elever retter oppmerksomheten mot hvilke oppgaver de skal gjøre, hva hjemmearbeidet består av, hvor mye de skal gjøre og hvordan – de forholder seg til skolearbeidet på en måte som James Gee ville beskrevet som «[...]’playing the game’ for a passing grade» (Gee, 2005, s. 215). Substansielt engasjerte elever kjennetegnes derimot av at de viser en vedvarende forpliktelse rettet mot en faglig substans, og at de involverer seg i det faglige arbeidet. Et substansielt engasjement fordrer

forpliktelse og engasjement til innholdet i skolen, altså problemene og oppgavene i fagene. Forskjellen ligger i at elevengasjement ikke bare avhenger av elevenes involvering i skolearbeidet, men også kvaliteten på arbeidet de investerer tid i. Substansielt elevengasjement ser ikke likt ut, skriver Nystrand og Gamoran, noen kan se ut til å konsentrere seg, mens andre kan kikke ut av vinduet (f.eks. Nystrand & Gamoran, 1990, s. 5 ff). Dette skillet som Nystrand og Gamoran gjør, knytter motivasjon og engasjement sammen; proseduralt engasjerte er i mindre grad intensjonelt rettet mot saken selv. Likevel henvender de seg mot handlinger i samspillet mellom elev og lærer for å observere kjennetegnene ved de ulike typene engasjement, eller fravær av engasjement (f.eks. Nystrand & Gamoran, 1987, 1990). Nystrand og Gamoran finner at substansielt engasjement i større grad enn proseduralt engasjement bidrar til læringsutbytte (f.eks. Nystrand & Gamoran, 1991).

Med et litt kritisk blikk kan vi spørre om ikke slike variasjoner i engasjement må forstås i tilknytning til samfunnet for øvrig eller i alle fall til nære kontekstuelle rammer. Ulike former for engasjement kan være et uttrykk for at elevenes interesser peker i ulike retninger. For noen elever kan det å få gode karakterer være inspirerende og motiverende i seg selv – særlig i kulturer som i stor grad vektlegger prestasjon. I noen kulturer er gode karakterer ensbetydende med suksess, fordi man får mulighet til å studere ved anerkjente universitet. Vi kan for eksempel se for oss studenter som svært gjerne ønsker å komme inn på medisinstudier bli invitert inn i åpne utforskende samtaler i undervisningen. For dem ville denne arbeidsmåten kanskje oppleves som lite effektivt – i motsetning til at lærer gir forelesninger og går gjennom det de trenger å vite til eksamen; at det nettopp er viktig for dem å «‘playing the game’ for a passing grade» (Gee, 2005, s. 215). I et slikt tenkt tilfelle kan man argumentere for at studentene er «substansielt proseduralt» engasjerte. Dette er eksempel som viser at det kan være vanskelig å skille ulike former for engasjement og at elevenes arbeidsinnsats og -måte må ses i sammenheng med den kulturelle konteksten.

Instruksjon og arbeidsformer er to faktorer som har betydning for om og hvordan elevene engasjerer seg, ifølge Nystrand & Gamoran (1990, 1991, 1997). I boka *Opening Dialog* (1997) videreutvikler Nystrand refleksjonene sine om undervisning som fører til substansielt engasjement. Han knytter an til Bakhtins betegnelse om ytringen som uavsluttet kjede som rommer mer enn bare spørsmålene og svarene som umiddelbart følger – men i stedet rommer måter å tenke på og tro på – inkludert de som er relatert til elevens erfaringer utenfor skolen. Nystrand velger, inspirert av Bakhtin, å gjøre en grundig dialogisk analyse av transkriberte, individuelle timer. Et av trekkene han særlig er interessert i er spørsmålet om *autensitet* – altså hvorvidt lærers spørsmål har forhåndsbestemte svar «prespecified answers» (Nystrand, 1997, s. 36). Autentiske spørsmål signaliserer til elevene lærers interesse rundt hva de tenker og mener og ikke bare om de kan rapportere hva noen andre tenker eller har sagt. Autentiske spørsmål inviterer studentene til å bidra med noe nytt til diskusjonen som kan endre eller modifisere diskusjonen på en eller annen måte (Nystrand, 1997, s. 38). Slike spørsmål legger til rette for substansielt engasjement (Nystrand, 1990).

Noen arbeidsformer er mer velegnede enn andre til å fremme substansielt engasjement, slik som for eksempel samarbeid og diskusjoner i små grupper (Nystrand & Gamoran, 1990, 1991) (jf. 2.2.). Gruppearbeid som er av åpen og eksplorativ karakter gir elevene mulighet til å ta i bruk egne erfaringer i møte med det faglige arbeidet. Diskusjoner og samarbeid der det oppstår substansielt engasjement er gjenkjennelig når de oppstår (Nystrand & Gamoran, 1991; Sønneland, 2018). For at gruppearbeid skal fremme substansielt engasjement hos elevene, må elevene ha reel kontroll over diskursen, og ha mulighet til å bidra til det som skal læres (f.eks. Nystrand & Gamoran, 1990).

Den didaktiske innrammingen i denne studien består av en instruks som er ment å legge til rette for substansielt engasjement ved at den inviterer

elevene til å bidra med egne tanker og meninger om en tekst som ikke har et forhåndsbestemt svar. Sammen med den åpne arbeidsformen i grupper der elevene har reell kontroll over diskursen og kan bidra reelt i problemløsningen, forsøker innrammingen som helhet å legge til rette for substansielt engasjement.

3.4.2.3 Det paradoksale ved problem

I det ovenfor har jeg argumentert for at det finnes tiltrekningskraft (affinitet) i det som forstyrrer, i problemer – problemet blir tiltrekkende. Mot dette vil noen kunne innvende at vi mennesker tvert imot gjør alt vi kan for å unngå problemer. Det er en viktig innvending som rommer en sannhet som er minst like dyp som Poppers innsikt i fascinasjonskraften i problemer og løsningen av dem. De to motsatte påstandene knyttet til problemet som fenomen synes å ha paradoksets struktur på en måte som kan minne om et perspektiv som har fått mye oppmerksomhet i kultur- og litteraturvitenskapen.

Litteraturviter Steven Connor, for eksempel, beskriver *fascinasjon* som en «allotrope» (Connor, 1998, s. 12) – noe som kan eksistere i to eller flere former samtidig. Fascinasjon innebærer et kompleks av psykologiske mekanismer. Disse kan være motsatte impulser, inkludert det som er frastøtende. Slike paradoksale spenninger kan forklare fascinasjonen for bestialske drap eller skrekkfilmer; vi både skremmes og nyter. Helge Ridderstrøm (2012) viser i en gjennomgang av fascinasjonsbegrepet hvordan det som både er tiltrekkende og frastøtende har blitt behandlet i flere domener. I religionsfilosofien ble det *hellige* beskrevet som et enormt og fascinerende mysterium, noe som er godt og grusomt, trygt og skremmende. Ridderstrøm ser også til psykologien og Freuds begrep «das Unheimliche» – det som både er kjent og fremmed samtidig. Det er noe vedvarende ved slik «Unheimlichkeit», skriver Ridderstrøm; det er en gåte som bevares og dermed bevares også fascinasjonen (Ridderstrøm, 2012, s. 30). Ridderstrøm argumenterer for at fascinasjon er en «grunnplanke i

nyskaping, formidling og resepsjon innen hele kunst- og kulturfeltet» (Ridderstrøm, 2012, s. 27), fordi kunstnere og forskere kan være så fascinert av noe at de bruker et helt liv på å utforske det. På denne måten forstår jeg paradokset ved at problemer blir tiltrekkende som et argument *for* å arbeide med litterære tekster som ikke lar seg løse – selv om de kaller på gjentakende forsøk med prøving og feiling (jf. Popper, 3.4.1) – fordi *begjæret* etter forløsning på denne måten opprettholdes.

Min interesse er knyttet til problemer som er overkommelige og som dermed ikke er frastøtende, og samtidig vanskelige nok til å være meningsfulle å bruke tid på. Når denne måten å tenke om arbeid på flyttes inn i skolen, vil noen mene at det oppstår nye paradokser. Da handler det om at skolen som institusjon kjennetegnes av en form for innramming som bestemmer både lærernes og elevenes forventninger. På veggen til Universitetsmuseet i Bergen henger det i forbindelse med gjenåpningen juni 2019 store bannere på frontveggen, med sitater fra William Humboldt. Der kan vi lese at «Vitenskapen arbeider med problemer som ikke er avklart» og at «Skolen formidler kunnskap det hersker enighet om». Med det som utgangspunkt kan det virke illusorisk at man skal kunne skape rom for den formen for fascinasjon i møtet med ordentlige problemer som jeg er opptatt av.

Denne spenningen har tilsynelatende også paradoksetts struktur. Men samtidig er det i større grad en strid mellom to forståelsesrammer heller enn balanse mellom to motsatte påstander som begge er riktige. Mitt prosjekt hviler på en antakelse om at er både mulig og produktivt å skape problembasert engasjement i litterære samtaler i ungdomsskolen.

4 Metode

Avhandlingen er en flerkasusstudie (Yin, 2018), der målet er å få kunnskap *om* det er tiltrekningskraft i faglige problem i norskfaget – i litterære tekster – og hvordan det i så fall er mulig å legge til rette for å utnytte dette i litteraturundervisningen. De metodiske valgene springer ut av en grunnleggende forventning om at det finnes potensiell tiltrekningskraft i fagenes problemer (jf. kap 3.4.1 - 3.4.2, samt Gourvenec, 2017a; Skaftun & Michelsen, 2017) som elevene kan få tilgang til og komme i berøring med.

Den metodiske tilnærmingen er et resultat av min forskningsinteresse som er rettet mot å undersøke *om* ting kan være annerledes – og i så fall *vise* at de kan være det (f.eks. Biesta, 2003, s. 74 f) (jf. 3.1). For å kunne undersøke *om* ting kan være annerledes, trengs kunnskap om konteksten; å få innsikt i hva som kjennetegner lærerne, deres klasser og deres arbeid med litteratur ved denne skolen, i denne perioden. Derfor benytter jeg meg initialt av etnografiske verktøy, slike som observasjoner og feltsamtaler. Under observasjonstiden oppstår betydningsfulle *hendelser* (jf. *literacy events* Heath, 1982; Street, 2003, s. 79) – som gir viktig informasjon til prosjektets forskningsinteresse. Jeg får også tilgang til problemstillinger som lærere snakker om i feltsamtalene og setter disse i dialog med hendelsene jeg merker meg fra observasjonene. Å betone problemstillinger lærerne tar opp i løpet av observasjonstiden, kan gjenkjennes som en fremgangsmåte i pragmatisk-emansipatorisk aksjonsforskning (f.eks Beck, Elf, & Winum, 2016, s. 38 f). Når jeg prøver ut en hypotese på bakgrunn av observasjonene og problemstillinger som lærerne vektlegger, kan dette gjenkjennes som en fremgangsmåte i designbasert forskning (se Barab & Squire, 2004).

På bakgrunn av observasjoner og lærernes problemstillinger, endrer jeg forskerposisjon (Maxwell, 2009, s. 215 f) og innhenter data i form av casekonstruksjon (jf. 4.3). Funnene fra denne casen er så interessante for

studiens mål, at jeg velger å konstruere tre nye casus. Jeg ønsket å undersøke omfang av funnene fra den første casen, i tillegg til variasjoner, nyanser, grensetilfeller og mulige feilslutninger – innenfor de kontekstuelle rammene av den didaktiske innrammingen (Ragin & Becker, 1992; Yin, 2018). Når jeg interagerer med feltet og optimaliserer vilkårene gitt de kontekstuelle rammene, er det med utgangspunkt i å forsøke å gripe det komplekse og sammensatte bildet av forholdet mellom tekst og leser, der konteksten er en sentral del av bildet (som også gjøres i designbasert forskning, se Barab & Squire, 2004). Når jeg prøver ut hypotesen flere ganger – ved å konstruere tre nye case – får fremgangsmåten iterativ karakter, slik det gjenkjennes i design-eksperimenter, designbasert forskning og kvasi-eksperimenter (Barab & Squire, 2004; Reinking & Bradley, 2007; Vellutino & Schatschneider, 2004). Samtidig er lærerne tidvis medspillere i utviklingen av fremgangsmåten (som også gjøres i aksjonsforskning, se Beck mfl., 2016).

Slike tilnærminger (design eksperimenter, kvasieksperimenter, designbasert forskning) er eksperimentelle av natur, men de oppfyller ikke kravene om kontroll over omgivelsene som ligger til grunn for et typisk vitenskapelig eksperiment. På den andre siden er de orientert mot å forstå aspekter av praksis, men ikke på den lojale måten som er karakteristisk for en etnografisk undersøkelse av eksisterende praksiser. I prosjekter knyttet til slike design-eksperimenter prøver man gjerne ut et design flere ganger, for å raffinere det. Her skiller mitt prosjekt seg fra interessen for undervisningsdesign. Det inngår re-iterasjon også i mitt prosjekt, men det handler om en og samme enkle ide utprøvd i ulike kontekster. Fremgangsmåten skiller seg fra aksjons-, intervensjons- og designbaserte studier også ved at den verken er designet eller planlagt på forhånd, situasjonen påvirkes ikke over tid, og jeg er heller ikke gjennomgående aktiv i feltet. I dette kapitlet presenterer jeg nærmere alle delene av studiens fremgangsmåte. Jeg vil også diskutere validitet, pålitelighet og etiske aspekter som følger av fremgangsmåten.

4.1 Rammer for prosjektet

4.1.1 Kontekster og forskerposisjonering

Datainnsamlingen er gjort skoleåret 2015-2016 og høsten 2016 ved en ungdomsskole i en by på Vestlandet. Fire norsklærere med sine klasser – som utgjorde samtlige norskklasser på samme trinn – vendte seg til en institusjon som tilbyr høyrer utdanning for å få skolering i litterære samtaler. Det ble opprettet et samarbeid mellom lærerne og institusjonen. Åsmund Hennig ble ansvarlig for dette samarbeidsprosjektet som hadde som mål å skolere lærerne på veien mot å utvikle elevenes «litterære faglighet» (se Hennig, 2017, s. 79 f)⁸. Hennig var på denne tiden samtidig ansatt som post.doc. på et forskningsprosjekt som også mitt ph.d.- prosjekt er knyttet til – RESPONS. RESPONS var rettet mot forskning på respons- og literacypraksiser i ungdomsskolen. Tilgangen til RESPONS-skolene hadde av ulike grunner blitt forskjøvet, noe som betød at Hennig og jeg måtte vente på å få tilgang til skolene. I påvente av tilgang, definerte Hennig skoleringen av lærerne som et pilotprosjekt. Pilotprosjektet ble omdefinert til hovedprosjekt tidlig i innsamlingsperioden. I påvente av tilgang til RESPONS-skolene fikk jeg følge Hennigs feltarbeid for å lære av en seniorforsker og for å bli kjent med datainnsamlingsprosesser. Ganske tidlig i denne prosessen, så jeg at jeg kunne få tilgang til en skolekontekst som var svært relevant for min forskningsinteresse. Jeg spurte derfor Hennig om han kunne vurdere muligheten for at jeg fikk spørre lærerne om de kunne tenke seg å delta i mitt prosjekt, også. Det mente han var uproblematisk så lenge lærerne syntes det var i orden. Jeg fikk presentere mitt prosjekt for lærerne. Etter at de hadde vurdert konsekvenser ved å delta i mitt prosjekt – som blant annet betød at de måtte åpne opp for lydopptak i klasserommet – stilte

⁸ Vedlagt som vedlegg 1: Tilbakemelding på meldeskjema fra NSD.

de seg positive til prosjektet. Det ble deretter hentet inn nye samtykkeskjema hos elever og foreldre og søkt om utvidelse hos NSD⁹.

Dataene i dette prosjektet er derfor hentet fra norsklærere som med sine klasser også er involvert i et samarbeid som er ment til støtte og utvikle egen praksis knyttet til samtaler om litteratur.

4.1.1.1 Fagsamlinger med lærerne

Hennig organiserte såkalte fagsamlinger en gang i måneden, fra august 2015 til høst 2017 – totalt 10 fagsamlinger. Samlingene var av åpen, dialogisk og uformell karakter og var ment som rom for erfaringsutveksling om egen praksis i dialog med Hennig. Lærernes behov, observasjoner og kjennskap til elevene, var styrende for samlingenes tema. Tema kunne være legitimeringer av tekstvalg, utfordringer ved å holde samtaler i gang, utfordringer ved å få elevene til «å bli i teksten» og vurderingsproblematikk. I hovedsak dreiet diskusjonene rundt mulige didaktiske og pedagogiske løsninger for å imøtekomme disse utfordringene. Her var forslag til hvordan inngangen, gjennomføringen og etterarbeidet til samtaler kunne være. Det ble diskutert miniforelesninger eller lesemåter, bruk av leseposisjoner og rollekort, samt ulike former for samtaleregler (inspirert av bl.a. Mercer & Dawes, 2008). Skriveoppdrag som for eksempel logg ble benyttet som etterarbeid. Selve gjennomføringen av arbeidsmåtene så noe ulik ut i klasserommene – sannsynligvis fordi de ble farget av den enkelte lærers vurderinger og preferanser.

I de første samlingene hadde jeg en tilbaketrukket posisjon, noe som skyldtes at jeg hadde en slags lærlingrolle. Jeg deltok ikke eller bidro, jeg satt i stedet sammen med lærerne og tok observasjonsnotater av

⁹ Meldeskjema om endring er vedlegg 2. Bekreftelse på endring, vedlegg 3. Ny tilbakemelding på meldeskjema fra NSD er vedlegg 4. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til utvidelse av prosjekt samt lydopptak er vedlegg 5.

situasjonen. Jeg var særlig oppmerksom og interessert i lærernes italesetting av utfordringer knyttet til samtaler om litteratur og om hvordan man begrunnet valg av tekster i undervisningen.

Etter at lærerne hadde vært positive og akseptert mitt prosjekt, ble den tilbaketrukne rollen svært kunstig. Dermed deltok jeg i større og større grad som deltaker i samtalene. Samlingene fikk en tiltagende uformell karakter i tråd med lærernes økende signalisering av tillit. Denne tilliten tolket jeg ut av at de stadig oftere delte frustrasjoner og utfordringer ved å være norsklærer. Det uformelle preget samtalene etter hvert hadde, gjorde det mulig for meg å få innblikk i lærernes refleksjoner rundt utfordringer med å engasjere elevene i gruppesamtaler, valg av tekster og litteraturundervisningens mål, formål, utfordringer og potensial. Her var det viktig for meg å lytte til dem og å få innsikt i deres erfaringer og hvilke problemstillinger de betonet, derfor bestrebet jeg meg på å delta på en åpen og interessert måte.

4.1.1.2 Litteraturundervisning i helklasse

Ved oppstarten av mitt eget prosjekt var formålet å få så bred tilgang til og innsikt i møter mellom litterær tekst og elev som mulig – på leting etter informasjon om engasjerende situasjoner. Samtidig var jeg opptatt av å etablere et tillitsfullt forhold mellom lærerne og meg selv. Det betød blant annet at lærerne fikk selv bestemme når de ikke ønsket observasjon. Dette kunne bunne i ulike årsaker, som at de skulle ta opp sensitive tema om klassemiljø, gi uformelle vurderinger eller gjennomføre klassesamtaler. Det kunne også skyldes andre presserende årsaker; sykdom, vurderinger i andre fag som gikk over i norsktimene, arbeid med skolerevy, endring av tidspunkt for norsk, og endring av prioritering av hva de skulle gjøre i norsktimene.

Resultatet ble observasjoner av litteraturarbeid i klassene A, B, C og D over en periode på fire til fem uker i tidsrommet november 2015 til mai 2016 – totalt 15 økter à 60 minutter. Elevene gikk da på 8.trinn. Timene

jeg observerte sammenfalt med litteraturundervisning om Fantasy-litteratur, om Frode Gryttens *Twitterforteljingar*, om utdrag fra Jostein Gaarders *Appelsinpiken*, Lene Kaaberbøls *Skammarens Dotter*, Arnt Birkedals dikt *Halda på deg* og Erna Oslands novelle «Veslebror og Karlson». Disse timene omfattet både helklasseundervisning, plenumssamtaler, individuelt arbeid og gruppesamtaler om litteratur som munnet ut i presentasjoner i grupper, i visuell fremvisning av gruppearbeid (som å lage film-trailer), i dramatiseringer foran klassen, og i skriftlige innleveringer av logger og arbeidsoppdrag. De fire klassene fulgte i stor grad den samme undervisningsplanen og samarbeidet tett, selv om lærerne delvis arbeidet med ulike tekster (i valg av «Twitternoveller» og Fantasy-bøker) og ledet undervisningen på sine egne måter. 8C og 8D hadde ofte en ekstra voksenressurs til stede på grunn av særlige utfordringer blant elevene.

Da jeg skulle observere, ble jeg først introdusert av lærer og så henvist til en stol bakerst i klasserommene. På denne måten ble jeg en synlig flue på veggen. I begynnelsen merket jeg at lærerne var veldig oppmerksomme på min tilstedeværelse. Etter hvert som tiden gikk, ble lærerne tryggere på meg og henvendte seg aktivt til meg; jeg ble bedt om å hjelpe til å dele ut oppgaveark eller å hjelpe en gruppe som lurte på noe. Jeg fikk en slags mellomposisjon under observasjonstiden, der jeg verken gled helt inn i miljøet eller var helt på utsiden. Det gunstige ved denne situasjonen er at jeg fikk være vitne til lærere som, under bevissthet om at jeg var der, utførte litteraturarbeid på en måte der det er sannsynlig å anta at de var ekstra skjerpet. Siden jeg er interessert i engasjerende situasjoner, var det en fordel at lærerne hadde en eller annen bevissthet om å gjennomføre «gode» timer. Det la forholdene ekstra godt til rette for at hendelser jeg er interessert i kunne komme til syne.

4.1.1.3 Lærerinitierte gruppesamtaler i klasserommet

I store deler av litteraturundervisningen som er observert arbeidet elevene i grupper der målet var at de skulle arbeide sammen med utgangspunkt i en tekst. Lærer bestemte hvem som skulle sitte sammen med hvem. Gruppearbeidet hadde alltid et uttalt delmål eller mål (læringsmål eller –oppdrag) som enten ble kommunisert i forkant av timen eller ble minnet om som en fortsettelse på et mål som hadde vært snakket om i en annen time. Elevene var av den grunn ofte forberedt på hva som skulle skje i gruppene.

Denne organiserte varianten av gruppesamtaler forløpte på ulike måter, alt etter hvilke didaktiske rammer lærer la opp til; de diskuterte konkrete oppgaver knyttet til teksten, de øvde på samtaleregler, de forberedte et innlegg til samtalen (f.eks. ved hjelp av rollekort) eller de gav et sammendrag av ulike steder i teksten de hadde lest. Gruppesamtalene munnet ut i ulike uttalte mål, som for eksempel skriftlig produksjon av leselogg, en bokanmeldelse, en trailer eller en dramatisering. I disse organiserte arbeidene oppstod også samtaler på tvers av gruppene; elever kunne bevege seg fra en gruppe til en annen for å få hjelp eller grupper kunne snakke seg imellom. De organiserte gruppene bestod av 4 - 6 elever og kunne vare fra 5 - 20 minutter av norsktimen. Med unntak av da de arbeidet med selvvalgt Fantasy-litteratur eller da de arbeidet med en tekst som de ikke ble ferdige med på en time, alternertes gruppesammensetningen.

Gruppesamtaler oppstod også spontant i klasserommene; på vei inn til, i norsktimen og på vei ut av klasserommet. Samtalene kunne være relatert til arbeidet de hadde gjort eller det de skulle i gang med – eller om temaer knyttet til fritid og interesser.

I de lærerinitierte gruppesamtalene satt jeg alltid i nærheten av 2 eller 3 grupper, avhengig av hvilke klasserom jeg var i. Jeg kunne fint høre hva som ble sagt i de nærmeste gruppene. Gruppearbeidet var disiplinert – i

den forstand at lærer sørget for at støynivået var lavt og at alle elevene fikk komme til orde. I 8A var det et grupperom tilsluttet klasserommet med glassvegger og dør. Her plasserte lærer den gruppen som hun mente arbeidet mest selvstendig. I akkurat denne gruppen satt de samme elevene hver time jeg observerte. Dermed overhørte jeg aldri disse i de lærerintiterte samtalerne.

I begynnelsen var elevene nysgjerrige og henvendte seg til meg med spørsmål om hvordan det var å forske på norskfaget. De gløttet mot meg når de arbeidet og jeg fikk en fornemmelse av at de iscenesatte situasjoner for å underholde meg. Etter hvert som tiden gikk forsvant denne iscenesettingen og de inviterte meg med ujevne mellomrom inn i samtalerne. Det kunne virke som elevene etter en stund betraktet meg som «co-expert» eller «accomplice» (Bogner & Menz, 2009, s. 58 ff). Både oppfordret og uoppfordret fortalte de meg hva de syntes om tekstene de leste og måten å arbeide med dem på. Det var også tydelig at de ikke betraktet meg som lærer: Da lærer nærmet seg dem, endret samtalerne seg påtagelig – som best kan beskrives som en fornemmelse av at lærerdiskursen infiltrerte gruppene.

Også i de spontane samtalerne invitertes jeg inn i. Jeg ble spurt om jeg hadde sett den og den filmen, hvordan det var mulig å være interessert i norsk og hva jeg syntes om boka (f.eks.) som de hadde snakket om i timen. Det gunstige ved denne posisjonen der jeg ble betraktet som «voksen», men ikke som lærer, var at elevene høyst sannsynlig ga meg informasjon i kraft av å være på «deres lag». Det vil si at jeg fikk tilgang til spontane utsagn som signaliserte varierende grad av verdsetting om situasjoner, tekster og faget. Jeg fikk også tilgang til diskursene i spill i samtalerne slik de var når lærer ikke var tilstede og la merke til hvordan den endret seg når lærer var tilstede.

4.1.1.4 De forskerinitierte gruppene i klasserommet

Da jeg gjennomførte undervisningen med min didaktiske innramming i tre av klassene, delte jeg elevene inn tilfeldige grupper, ved hjelp av «kroppsøvingslærermethoden» – jeg gav dem nummer fra 1 til 6. Så ba jeg alle med samme tall sette seg sammen. Gruppene ble fordelt i klasserommet. Etter at elevene fant sine grupper, begynte de umiddelbart å snakke sammen om teksten. I den første gjennomføringen stoppet jeg dem og ba dem vente til jeg hadde fått satt ut lydopptaker. I de tre neste stoppet jeg dem ikke dersom de hadde begynt før opptakeren var på.

I disse timene satt jeg fremme i klasserommet og hadde 2 til 3 grupper i hørbar nærhet. Det er bare i 9B det er mulig å høre de bakerste gruppene fra der jeg sitter. I gjennomføringen av timene i 8A, 9A og 9D snakker elevene såpass høyt og i munnen på hverandre at jeg ikke kan høre de bakerste gruppene. Elevene henvender seg sjeldnere til meg eller de andre voksne i rommet i disse timene.

4.1.2 Forskersamarbeid

Åsmund Hennig var ansvarlig for fagsamlingene og la opp samlingenes tema i samarbeid og samråd med lærerne og han tildeles på denne måten en lærerrolle i fagsamlingene. Hennigs interesse var blant annet knyttet til utvikling og skolering av lærerne i litterære samtaler og han hadde derfor nødvendigvis oppmerksomheten rettet mot flere aspekter av lærernes praksis. Min interesse er knyttet hvordan vi kan skape faglig engasjement i litteraturundervisningen og jeg rettet derfor oppmerksomheten først og fremst mot samspillet mellom tekst og leser innenfor de ulike rammene lærerne la opp til. Det betyr at vi beveget oss i kontekstene med ulike blikk og med ulike forutsetninger og forventninger. Slike ulike perspektiv førte til fruktbare tolkningsrom der vi kunne tilføre hverandre verdifull respons på situasjonene, både i klasserommet og i fagsamlingene. Slike ulike perspektiv var særlig nyttige i samtalen oss imellom i etterkant av observasjonene. Fra hvert

vårt ståsted diskuterte vi potensielle utfordringer og mulige løsninger som kunne lede til engasjerende samtaler der elevene var koblet på tekstene og involverte seg i utforskende samtaler. Vi diskuterte blant annet hvordan læreren kunne skape relevans og vekke interesse i form av miniforelesninger eller modellering i forkant av samtalene – vi var altså begge interessert i hva som kunne gjøre litteraturundervisningen meningsfull og interessevekkende for elevene. Hennig var, når det gjaldt innramming av timen, opptatt av lærers evne til å skape relevans – også når det gjaldt tekstvalg, mens jeg var i økende grad interessert i *tekstenes evne* til alene å skape denne relevansen. For min del betød det nødvendigvis at tekstene måtte få mulighet til å være konstituerende for samtaleforløpet og læreren i første omgang måtte være i bakgrunnen.

Å være to forskere, om enn med ulike perspektiv, var til stor verdi også der norsktimene lå dobbelt på klassenes timeplan. I de tilfellene, delte Hennig og jeg oss og utvekslet erfaringer og notater i etterkant. Å være to i observasjonene, både fordi man kunne dekke flere timer og fordi det tilførte ulike blikk og perspektiv i det samme klasserommet, la til rette for rikere observasjonsgrunnlag. På en tilsvarende måte tilførte veileder Atle Skaftun et ekstra perspektiv under gjennomføringen av timene som jeg hadde rammet inn. I tillegg kunne han observere meg i rollen som leder av timen. Vi kunne utveksle observasjoner, erfaringer og fornemmelser av situasjonens hele og deler og slik sett fange variasjoner og komplekser som er vanskelig å få øye på fra bare ett ståsted.

4.1.3 Refleksjoner om forskerposisjon

Jeg har hatt flere posisjoner knyttet til ulike kontekster i dette skoleuniverset. I fagsamlingene fikk jeg etter hvert en deltakende rolle. I klasseromsobservasjonene fikk jeg en semi-deltakende rolle etter hvert som lærere og elever inviterte meg inn. Jeg har både vært ekskludert fra gruppesamtaler (de jeg selv intiterte) og inkludert (de lærerintiterte). På denne måten har jeg både vært på innsiden og utsiden av ulike situasjoner

både i og utenfor klasseromskontekstene. Den deltakende rollen i fagsamlingene la til rette for at jeg kunne være med i utforskende samtaler om litteraturundervisningens muligheter og utfordringer i ungdomsskolen fra ulike legitimeringsperspektiv i dialog med pedagogiske og didaktiske hensyn. Den semi-deltakende observasjonsrollen gav meg mulighet til å avstemme det som kom frem i fagsamlingene med praksis. Erfaringer fra de ulike forskerposisjonene gav meg verdifull informasjon til utarbeidelsen av oppgavens innramming.

4.2 Informanter

4.2.1 Skolen

Skolen ligger i en såkalt ressurssterk bydel og har 340 elever fordelt på 12 klasser. I bydelen er det færre som bor alene enn i resten av landet og husholdninger med lav inntekt er lavere enn i landet som helhet. Skolen rekrutterer fra barneskoler i bydelen, men også fra tilsluttende – der oppvekstvilkårene er mindre gunstig. Resultatene fra skolen lå på tidspunktet for datainnsamling over landsgjennomsnittet. Skolen er kjent i hele regionen for skolerevyen sin, som har vært en tradisjon i over 20 år. Hvert år besøker rundt 10 000 publikummere revyen, hvor mange av dem er elever fra andre ungdomsskoler i regionen. Skolen ligger ikke så langt fra en institusjon som tilbyr høyere utdanning. Det er nærliggende å anta at flere av elevene er barn av foreldre som arbeider ved institusjonen. Det er også påfallende få minoritetspråklige elever ved denne skolen. Ikke desto mindre utgjør elevene en sammensatt gruppe, der elever med forskjellige forutsetninger møtes.

4.2.2 Lærerne

Anna var kontaktlærer i A-klassen. Hun var i slutten av 30-årene og hadde undervist i fransk og norsk på denne ungdomsskolen siden 2005.

Anna omtalte seg selv som «norsklærer» og sa at hun underviste fransk «i tillegg». Dette indikerte at hun hadde en faglig identitet som norsklærer. Hun studerte til bachelor i nordisk språk og litteratur ved et universitet fra 2001-2003. Etter bachelorutdannelsen tok hun praktisk-pedagogisk utdanning. Anna var skeptisk til det hun kalte arbeid med skjema og avkryssingsarbeid der man sjekker sjangertrekk. Hun foretrakk å lese høyt for elevene og å dramatisere hele og deler av tekstene sammen med dem.

Kamilla var den mest erfarne i lærergruppen, og hadde arbeidet ved skolen siden 2000. Hun var initiativtaker til samarbeidsprosjektet, og hun har vært ansvarlig for flere andre utviklingsprosjekt ved skolen. Kamilla, i likhet med Anna, hadde lærerstudenter en gang i året og dette skoleåret fungerte hun også som mentor for sine yngre kollegaer, Pia og Bente. Kamilla underviste i B-klassen dette skoleåret. Hun hadde bachelorgrad i nordisk og mastergrad i Lesevitenskap. Kamilla var opptatt av kommunikasjon og kreativitet som sentralt i norskfaget.

Pia var lærer i C-klassen og den yngste av lærerne. Pia var lærerutdannet og hadde fordypning i norsk. Hun hadde nettopp begynt som norsklærer ved denne ungdomsskolen. Da datainnsamlingen pågikk var hun snart ferdig med sitt første år som norsklærer. Hun underviste også i fransk, men identifiserte seg først og fremst som norsklærer. Pia uttrykket stor interesse for lesing av skjønnlitteratur, særlig korte fortellinger, noveller eller korte romaner.

Bente var i starten av 30-årene og norsklærer for D-klassen. I tillegg til norsk, underviste hun også i engelsk fordypning. Hun identifiserte seg faglig som norsklærer. I fagsamlingene tok hun sjelden ordet med mindre hun fikk en direkte henvendelse. Denne noe forsiktige fremtoningen hadde hun til felles med Pia, som også virket til å tre i bakgrunnen til fordel for de to mer erfarne. Bente var en av de yngste lærerne i gruppen, og hadde arbeidet på skolen i to år. Hun hadde bachelorutdanning i nordisk og praktisk-pedagogisk utdanning.

4.2.3 Klassene

A-klassen var en sammensatt klasse. Lærer beskrev elevene som positive og at de fungerte godt sammen sosialt, selv om noen var høylytte og aktive og andre var svært stille og passive i timene. Hun brukte beskrivelsen på de aktive og høylytte som lekne «grand danois-valper», og andre som «passive og strever veldig». Også elevenes forutsetninger beskrev hun som veldig forskjellige; noen var raskt ferdig med arbeidsoppgaver og andre trengte lengre tid. Hun hadde ingen elever med særlige utfordringer som krevde ekstra lærerressurs. A-klassen opplevdes også i observasjonene som en positiv klasse, med vennlig innstilte elever – signalisert med mer eller mindre engasjement i litteraturundervisningen.

B-klassen var også en sammensatt klasse. På lik linje med A-klassen var også her aktive og mer passive elever og elever med ulike forutsetninger. Lærer beskrev elevene sine som lojale til skolediskursen, men at de også kunne være svært kritiske og sabotere undervisningen – særlig når det var lærerstudenter som ledet timene. Denne beskrivelsen kunne vi som forskere slutte oss til; i noen norsktimer virket elevene avventende og distanserte, mens i andre timer interesserte og aktive. Elevens interesse og deltakelse kunne variere fra aktivitet til aktivitet og fra dag til dag. Det har vært observasjoner der de så ut til å verdsette aktiviteter som de i neste time virket til å mislike. For eksempel gikk de med iver og glød inn i å dramatisere en tekst ved en anledning, men i uka etter virket de motvillige til å dramatisere. Elevene framstod som lett preget og farget av for eksempel vurderingssituasjoner som skulle komme/hadde vært – noe også lærer understreket. De snakket mye seg imellom om vurderinger og tester. Der A-klassen framstod som lekne og «valpete», framstod B-klassen mer som uberegnelig «katt-aktige».

I C-klassen hadde flere elever individuelle opplegg. To elever brukte laptop og arbeidet for seg selv helt fremme i klasserommet, mens de

andre samarbeidet i grupper. Det var veldig stille i dette klasserommet under alle timene vi observerte og det var vanskelig å få tak i hva elevene verdsatte og hva de mislikte. Vi forskere var enige om at de som gruppe fremstod som svært lojale til skolediskursen. På det tidspunktet der klassene skulle arbeide med en krevende tekst i forbindelse med datainnsamling til dette prosjektet, stod klassen i en krevende situasjon. Lærer vurderte det derfor slik at de derfor ikke skulle være med. Observasjonene i C- klassen har dermed utelukkende status som bakgrunnsmateriale.

D-klassen hadde ifølge alle lærerne også særlig utfordringer i klassemiljøet, uten at det var elever med individuelle undervisningsopplegg her, slik som i C-klassen. Men, noen elever hadde en ekstra lærer som holdt seg i nærheten av dem. Klassen oppfattes som noe uforutsigbar på samme måte som B-klassen, men med mer utalt både opportuniste og positivitet. De kunne være sprudlende og engasjerte, trøtte og uinteresserte, men også høylytt kritiske. I D-klassen var det en guttegjeng på fem som ikke fikk sitte sammen i timene eller i gruppearbeid, fordi de sammen skapte en diskurs som opplevdes ubehagelig og fiendtlig av resten av klassen og av lærer.

Til sammen utgjør de fire klassene et sammensatt bilde av elever med ulike forutsetninger – noe som gjerne kjennetegner ungdomsskolene. Det som utmerker seg når det gjelder elever i disse klassene og på skolen generelt, er at det er få minoritetsspråklige her (jf. 4.2.1.). De fire klassene fikk allerede tidlig i semesteret «besøk» av forskjellige voksenpersoner. «Besøket» kunne være ekstra lærer-ressurs (i C og D), bibliotekar, avdelingsleder, forskere, helsesøster og lærerstudenter. Mot slutten av andre semester i 8. klasse, hadde klasserommene egne stoler bakerst i klasserommet der «besøket pleier å sitte» (sit.elev).

4.3 «Making the case»

Så langt har jeg presentert det skoleuniverset prosjektet er knyttet til så utførlig beskrivende som mulig. Innenfor denne rammen ligger mine forskningsinteresser til grunn for å framstille dette universet som en case som representerer en utviklingsorientert ungdomsskole. Lærerne her, i kraft av sin uttrykte norskfaglige identitet og sine ønsker om å skape god litteraturundervisning, representerer denne utviklingsoptimismen også når det gjelder egen praksis. Dermed ligger forholdene godt til rette for å undersøke hvordan man kan arbeide med litteratur på en faglig måte som engasjerer den sammensatte elevgruppen.

4.3.1 Casekonstruksjon og casing basert på observasjoner

Ifølge Hammersly og Atkinson bør veien frem i et kvalitativt forskningsprosjekt være «a [...] reflexive process operating through every stage of a project» (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 24). Det vil si at å samle og analysere data, utvikle og modifisere teorier, utvikle eller endre fokus og omfang av forskningsspørsmål, samt identifisere og arbeide med validitetsspørsmål, er noe man gjør samtidig – det er en pågående prosess – alle deler av studien påvirker hverandre hele tiden (Maxwell, 2009, s. 214 f). I denne avhandlingen får refleksjonene i løpet av observasjonstiden konsekvenser for forskningsoperasjonen: Noen hendelser i klasserommet i spill med elevers og læreres ytringer rundt gruppesamtaler om litteratur samt etiske hensyn, trer frem som interessante og legger grunnlaget for den didaktiske innrammingen (som også gjøres i aksjons- og designbasert forskning, jf. 4): I løpet av observasjonsperioden da elevene gikk i 8.klasse, forsøkte lærerne flere didaktiske og pedagogiske innganger, rammer og organiseringer av samtalene om litteratur. En observasjon som fanget oppmerksomheten, var at de lærerinterte gruppesamtalene ofte skulle kunne ut i en logg eller en rapport. I de tilfellene så det ut til at elevene rettet mesteparten av oppmerksomheten mot å bli ferdige med loggen eller rapporten. Dette

fokuset på sluttprodukt var også iøynefallende når de fikk beskjed *hva* de skulle snakke om – f.eks. hva de visste om hovedpersonene eller hvordan forholdet mellom personene i teksten var. Da kom det ofte ytringer som «vi er ferdige å snakke om det vi skal snakke om», ganske raskt. Implikasjonen var at elevene så ut til å bli fanget av *oppgaven* i stedet for teksten. Denne observasjonen, som handlet om hva elevene rettet oppmerksomheten mot, gav resonans i utfordringer som lærerne la fram i fagsamlingene. Her gjentok de nemlig svært ofte spørsmålet: «Hvordan skal vi få elevene til å bli i teksten?» (ref. fra 3 fagsamlinger; 19.10.2015, 12.02.2016, 8.4.2016).

En annen observasjon handlet om tekstvalg. I arbeidet med Fantasy-litteratur, bestemte lærerne at elevene skulle få velge egne bøker i denne sjangeren. Valgfriheten var begrenset til et utvalg som lærerne presenterte (5-6 bøker i hver klasse). Lærerne ønsket å prøve dette, fordi de ønsket å se om det ville tilføre gnist og engasjement i samtalen. De hadde med unntak av et par anledninger, opplevelsen av at elevene ble fort ferdige, begynte å snakke om andre ting – eller på andre måter virket uengasjerte (f.eks. feltlogg, 22.01.2016, 12.02.2016). Lærerne organiserte samtalen slik at de som valgte samme bok, havnet på samme gruppe. Det påfallende var – fra lærers og observatørs perspektiv – at såkalt sterke elever (særlig gutter), valgte letteste bøker som de «ble fort ferdige med» fordi de «skjønte ikke vitsen» (sit. elev). Kanskje enda mer interessant var det at såkalt svake elever valgte en bok som «lå altfor høyt for dem» (sit.lærer). Lærerne ble imidlertid positivt overrasket av at de elevene som valgte vanskelige bøker «så ut til å ha de mest interessante samtalen» (sit.lærer) – en fornemmelse som også stemmer overens med forskernes observasjoner.

På bakgrunn av disse observasjonen tegnet det seg et bilde av klassenes utfordringer knyttet til gruppesamtalen om litteratur, som sammen med lærernes ord kan sammenfattes slik: Elevene rettet oppmerksomheten mot oppgavene heller enn tekstene, og brukte lite tid på å «gå frem og tilbake i teksten» eller å «bruke teksten til å underbygge tolkning og

argumentasjon». De virket tidvis uengasjerte i tekstene og var mest opptatt av å bli ferdige. Lærernes ytringer peker mot et ønske om *elevengasjement* tilknyttet *tekstnær tilnærming*. Som observatør var det glimt av elevengasjement å spore under observasjonstiden, men helhetsinntrykket var det samme som lærerne opplevde: aktivitetene virket ikke til å fenge elevene. Unntaket var de samtalene der de såkalt svake elevene hadde valgt krevende bøker. På bakgrunn av dette bildet foreslo forskerne at alle elevene på egenhånd skulle få prøve seg på en skikkelig vanskelig tekst, slik at samspillet mellom tekst og leser kunne tre i forgrunnen.

Forslaget var inspirert av observasjonene og samtalene med lærerne (Beck mfl., 2016), men også av forskning som peker i retning av at elever verdsetter utforskende arbeid med tekster som byr på motstand og krever arbeid med faglig relevans (Gourvennec, 2017a; Johansen, 2015) og at åpne instruksjoner og arbeidsmåter kan legge til rette for substansielt engasjement (Gourvennec, 2016a; Nystrand & Gamoran, 1989, 1991). Forholdene lå altså til rette for å kunne kretse inn en case – der interaksjonen mellom tekst og leser fikk best mulige vilkår. Lærerne ble spurt om de kunne tenke seg å la elevene *selv* få prøve seg på en vanskelig tekst – en tekst som de normalt ville utgrense fra undervisningen. De stilte seg positive til dette, men ba om at de fikk presentert noen alternativ, for å spare dem for tid. Min inntreden i situasjonen her – mitt ønske om å kretse inne en case som legger til rette for fenomenet jeg er opptatt av – finner støtte i Charles. S. Ragins definisjon av *casing*. *Casing* kan forstås som en *forskningsoperasjon*, skriver Ragin (1992, s. 218). Det Ragin kaller en forskningsoperasjon, er å anerkjenne forskerens blikk og interesse – hennes adferd – som uansett og på hvilket som helst tidspunkt bestemmer seg for å erklære noe som en case eller avgrenser studiet som en case. *Casing* bygger altså på innsikten i at det alltid er vilkår eller betingelser («conditions») hos forskeren som det er mulig å vurdere og å reflektere over gjennom hele forskningsprosessen.

Ragin minner om at det er umulig å gjøre forskning i et vakuum, enten man anser verden som gitt eller sosialt konstruert. Den empiriske verden, skriver han, er grenseløs i dens detaljer, kompleksitet, spesifisitet og særegenhet (Ragin & Becker, 1992, s. 217ff). Det faktum at vi kan gjøre alle sosiale kategorier problematiske (fellesskap, sosiale klasser, ungdomsskoleelever o.l.), vitner om kompleksiteten i den empiriske verden, men med våre forestillinger (ideer) begrenser vi den og gjør den mulig å gripe. Teoretiske ideer og prinsipper gjør det mulig for oss å se den empiriske verden og å strukturere vår oppfatning av den. På denne måten forstår vi at empirisk forskning kulminerer i beskrivelser som er teoretisk strukturerte, skriver Ragin. Teoretiske ideer i seg selv er relativt enkle og omfatter bare noen prinsipper. Men, selv om de fremstår som enkle å forholde seg til, er de verbale – altså abstrakte, ufullstendige og tentative. Derfor bruker vi ofte empirisk evidens for å formulere teorier, for å utdype eller forklare dem. På denne måten, hevder Ragin, er ideer og evidens gjensidig avhengige. Vi transformerer evidens til resultater med hjelp av ideer og vi skaper mening av teoretiske ideer og utyper dem ved å vise til empirisk evidens. Case figurerer ofte i begge disse forholdene, argumenterer han (Ragin & Becker, 1992, s. 217). Derfor bør man betrakte casus som produkt av grunnleggende forskningsoperasjoner, ikke som styrt av enten teoretiske kategorier eller slutninger fra empirisk evidens. *Casing*, som et metodologisk grep, kan gjøres i alle fasene av forskningsprosessen, men kommer til syne spesielt i begynnelsen eller slutten av et prosjekt (Ragin & Becker, 1992, s. 217 ff).

4.3.2 Didaktisk innramming

På tidspunktet da jeg foreslår at elevene selv får prøve seg på en vanskelig tekst, går elevene i 8.klasse. Etter en del diskusjoner med kollegaer, fikk lærerne presentert «Små ting» (Carver, 2004), «Et brodermord» (Kafka, 2000b) og «Brønnen» (Jacobsen, 2001). Det som var styrende for tekstvalgene var a) tilgang b) at tekstene skulle være

annerledes enn tekster de hadde arbeidet med under observasjonstiden, slik at de sannsynligvis var ukjente både for elevene og lærerne c) at de var korte og det aller viktigste d) at de motsatte seg et entydig svar blant annet på grunn av *en komplisert fortellingsform*. De skulle være tankenøtter. Lærerne bestemte seg for å arbeide med novellen «Brønnen». Da de ble spurt om hvorfor det valgte «Brønnen», svarte de med at «Vi forstår den ikke selv» (ref.feltsamtale, 10.05.2016). Det at de ikke forstod den, syntes de var spennende og mente det ville gi dem selv en utfordring. Språket i «Brønnen» er ikke spesielt komplisert og det er heller ikke veldig vanskelig å se for seg de enkelte hendelsene som framstilles. Men, teksten skifter perspektiv, veksler mellom ulike tidsplan, og utelater store deler av den historien som binder hendelsene sammen. Teksten inviterer dermed leseren til å identifisere de ulike sekvensene og til å skape narrativ sammenheng mellom de handlingstrådene som presenteres her.

Jeg ønsket å se hva som skjedde når elevene på like vilkår møtte problemet – teksten – slik den er. Derfor foreslo jeg for lærerne at elevene skulle få teksten som en åpen oppgave. Det virket på det tidspunktet som at lærerne var enige i det – de stilte seg positive til å se hva som skjedde om elevene fikk ta i bruk egne diskursive ressurser. Da observasjonen av timene der elevene skulle få møte «Brønnen» skulle gjennomføres, hadde jeg en forventning om at lærerne ville gi elevene teksten uten noe særlig styring utover det å finne ut av den. Men, det viste seg at lærerne likevel hadde tenkt annerledes. Tre av timene falt på samme dag og ble observert i tur og orden og alle lærerne hadde lagt stor vekt på å finne en arbeidsmåte som kunne hjelpe elevene inn i teksten. De hadde alle sammen klippet opp teksten i biter som i et puslespill, men hvordan teksten var klippet opp var forskjellig – avhengig av lærers lesning. Elevenes oppgave var å først lese en bit de hadde fått utdelt (i gruppene), snakke om dem, se for seg hva som hadde skjedd, hva de kunne tenke seg kom til å skje og så dele tankene med resten av gruppen. Deretter fikk de alle bitene presentert og fikk i oppgave å sette dem

sammen til et helhetlig bilde. Lærerne hadde dermed erstattet den åpne tekstorienterte rammen for oppgaven med en didaktisk bearbejdet ramme. Observasjonsnotatene og lydfilene fra disse timene viser at elevene ble særlig opptatte av hvordan de skulle sette sammen bitene, noen forsøkte sågar å pusle på bakgrunn av bitenes fysiske form. Elevene så altså fremdeles ut til å tilskrive oppgaven verdi, men *teksten som engasjerende problem i seg selv* var ikke i sentrum i det arbeidet som ble gjort i klassene.

For å se hvordan elevene reagerte på krevende tekster som åpen oppgave, ble Anna, som skulle gjennomføre opplegget noe senere, spurt om hun var villig til å justere planen. Det gikk hun med på under forutsetning av at en av oss styrte gjennomføringen – hun kunne ikke selv stå inne for en slik åpen tilnærming som jeg foreslo. Hensynet til Anna gjorde at det ble jeg som styrte den siste timen.

Jeg valgte en enkel innramming til timen – motivert av antagelsen om at teksten skulle presenteres som et reelt, åpent problem. Elevene fikk følgende instruks:

Dette er en vanskelig tekst, en tekst som kan få hvem som helst til å klø seg i hodet. Vi lærere og leseforskere har lest, grublet og diskutert. Vi har flere tanker om hva teksten handler om, men vi er ikke enige, vi synes dette er vanskelig. Vi lurar derfor på om dere kan hjelpe oss? Vi tror nemlig at dere kan hjelpe oss. Hva sier dere, vil dere prøve?

Instruksjonens hovedmål var at den skulle være så åpen som mulig for å legge til rette for at elevene skulle kunne ta i bruk egne diskursive ressurser i møte med «Brønnen». Derfor er formuleringer eller føringer som kan assosieres til spesifikke fremgangsmåter, tonet ned. Et annet hensyn i utviklingen av instruksjonen var å forsøke å skape et tillitsfullt fellesskap rundt det som var vanskelig. Ved å betone «hjelpe oss» signaliseres anerkjennelse til elevenes blikk samt tillit til deres ferdigheter. Instruksjonen var altså ment å signalisere tillit og å posisjonere dem som likeverdige med hverandre og med meg, innenfor

fagets praksisfellesskap. Dette er likevel ikke ensbetydende med at de posisjoneres som faglige eksperter. En slik instruks kan virke motiverende forutsatt at elevene faktisk tror på meg – noe som er vanskelig å vite i forkant. Det er dermed et element av nødvendig og kalkulert risiko involvert i instruksjonen.

Å bruke formuleringen «handler om» ble veid opp mot mer åpne instruksjoner, som for eksempel «å finne ut av» eller «å utforske». Forskning viser at sistnevnte formuleringer kan legge til rette for substansielt engasjement (f.eks. Nystrand & Gamoran, 1987), fordi den krever at man går i reell dialog med teksten (jf. Gourvennec, 2016, s. 19). Det er også formuleringer som har til hensikt å ta bort forventninger om en fasit eller en mestertolkning hos elevene. En utfordring med å anvende «handler om» som formulering er at den peker mot *en* tolkning eller gir føringer mot *ett* narrativt plot. Likevel havnet beslutningen på «handler om» under en antagelse at denne formuleringen var kjent for elevene – som noe de kjente fra sin hverdagsdiskurs. Ved å bruke «handler om» kan man også aktivere leserens narrative begjær (f.eks., Brooks, 1984) – noe som virket relevant i møte med «Brønnen», som nettopp inviterer leseren til å skape en narrativ sammenheng.

Måten jeg velger å presentere problemet til elevene på er motivert av en antagelse om at det er forventningene til elevene som skal forstyrres (jf. 3.4.1, 3.4.1.1). Derfor er den didaktiske innrammingen konstruert for å lage så stort spillerom som mulig for samspillet mellom tekst og leser (uten lærers innblanding). En slik tilnærming resonerer med undersøkende didaktikk som Peter Kaspersen (2012) finner har røtter i leser-respons teorier (f.eks. Rosenblatt, 1995) og dialogisk undervisning (Nystrand, Gamoran, & Prendergast, 1997). Min innramming skiller seg likevel fra andre undersøkende didaktiske studier (som f.eks. Tengberg, Olin-Scheller, & Lindholm, 2015), på den måten at det er ingen andre instruksjoner her foruten det innledende spørsmålet. En slik åpen innramming kan risikere at arbeidet vil bli for åpent og usystematisk og

i verste fall kan ende opp i hverdagslig prat dominert av elevenes egne erfaringer (Penne, 2012).

4.3.3 Gjennomføring av timen

A-klassens lærer hadde noen dager i forveien informert klassen om at jeg skulle ha en norsktime sammen med dem. Jeg hilste på dem, sa jeg hadde en vanskelig tekst med meg i dag som vi som forskere og lærere ikke helt ble enige om og spurte om de ville hjelpe oss til å finne ut av hva den handlet om. Elevene så ut til å være positive; noen nikkete, andre svarte «ja» på spørsmålet om de ville «hjelpe». Jeg sa at jeg skulle dele ut teksten og at de skulle få noen minutter på å lese den individuelt først. Deretter ville jeg dele dem inn i tilfeldige grupper, slik at de kunne snakke sammen om den. Jeg fortalte at lydopptaker ville bli satt ut mens de fant sammen i gruppene. Elevene fikk teksten og etter ca. 10 minutter så det ut til at de fleste var ferdige med å lese. Da delte jeg dem inn i tilfeldige grupper på 4-6 elever. Da de gikk i grupper, opplevde vi som forskere det som om rommet *eksploderte*. A-klassen virket som en positiv klasse på et generelt grunnlag, men en reaksjon som dette hadde vi ikke sett spor av dette skoleåret. Gruppesamtalene ble stoppet etter ca. 20 minutter og da var det fremdeles eksplosivitet i samtalene.

4.3.4 «Brønnen»-casen trer frem – en ekstrem eller kritisk case?

I «Brønnen»- timen blir jeg helt konkret eksponert for en hendelse som jeg opplever som et sterkt og tydelig eksempel på det kanskje vage formulerte fenomenet: fascinasjonskraften i problemløsning generelt og i litteraturundervisningen spesielt. Jeg gjør denne timen til en *case*, fordi jeg blir interessert i *vilkårene for hendelsen* (Ragin & Becker, 1992, s. 218). Dersom jeg får kunnskap om disse, ligger forholdene til rette for å kunne svare på hva som kan skape faglig elevengasjement og hvordan det kommer til uttrykk i gruppeinteraksjoner om litteratur – kunnskap som er sentral i tilknytning til prosjektets forskningsinteresse.

Analysen av samtalene i dialog med de kontekstuelle rammene, viste at i denne situasjonen oppstod det *faglig affinitet* mellom tekst og leser i samtalene, selv hos såkalte passive elever (Sønneland & Skaftun, 2017). Brønnen - casen illustrerer derfor på eksemplarisk vis fenomenet jeg er interessert i. Jeg ønsket å få mer kunnskap om fascinasjonskraften i faglig problemløsning, gjennom å undersøke hvorvidt Brønnen-casen var en *ekstrem case* eller en *kritisk case* (Flyvbjerg, 2006, s. 232 ff). Ifølge Flyvbjerg passer den ekstreme casen godt dersom man skal få et poeng ut på en litt dramatisk måte. En *kritisk case* derimot har strategisk viktighet i relasjon til et mer generelt problem og kan generaliseres på grunnlaget: «if it is valid for this case, it is valid for all (or many) cases» eller i sin negative form: «if it is not valid for this case, then it is not valid for any (or only a few) cases» (Flyvbjerg, 2006, s. 232). I tilfellet med Brønnen-casen kan man tenke seg at dersom det er slik at når elever får møte krevende tekster – faglige problem – på egenhånd, så oppstår faglig engasjement. Dersom det er sannsynlig at det er tiltrekningskraft i tekster som byr på motstand, vil dette mest sannsynlig komme til uttrykk i de situasjonene der teksten er i situasjonens forgrunn og de didaktiske rammene blir skjøvet til side – også dersom elevsammensetningen er annerledes. Den negative varianten kan vi også tenke oss – dersom det *ikke* er tekstene som skaper denne eksplosjonen så ville det *ikke* hende dersom vi konstruerer tilsvarende case der tekstene står i forgrunnen. På bakgrunn av Flyvbjergs generaliseringslogikk kan Brønnen-casen undersøkes som en *kritisk case* på følgende måte: dersom det er tekstene presentert som åpne faglige problem som skaper et faglig engasjement er det mest sannsynlig at dette engasjementet vil oppstå i lignende situasjoner, blant andre elevsammensetninger og på andre tidspunkt.

Ved å konstruere flere case med tilsvarende didaktisk innramming får jeg mulighet til å finne ut om Brønnen-casen er en kritisk case. Det gir meg mulighet til å beskrive rekkeviddene av funnene fra Brønnen-casen og til å fange opp mulige variasjoner i gruppedynamikk og engasjement. På bakgrunn av Brønnen-casen og på bakgrunn av forskningen til blant

annet Johansen (2015) og Gourvennec (Gourvennec, 2017), valgte jeg å fremsette en arbeidshypotese: *Tekster med komplisert fortellingsform presentert som et åpent, faglig problem fremkaller faglig affinitet blant elever i ungdomsskolen*. Hypotesen vil være til hjelp for å undersøke rekkevidden av funnene og få mer inngående innsikt i variasjoner og nyanser knyttet til tiltrekningskraften i faglige problemer.

4.3.5 Flere case som valideringsstrategi

Robert K. Yin (Yin, 2014, 2018) foreslår ulike design som kan hjelpe forskeren til å gjøre casestudiet sterkere, eller som i mitt tilfelle; undersøke rekkevidden av funnene og variasjoner i disse. Yin mener at forskeren bør velge flerkasusdesign dersom man har muligheten og begrunner dette med at studier av en case ofte er sårbare – særlig dersom man står ovenfor det som kan være en kritisk case. I tillegg, dersom man velger flerkasusdesign vil analysefordelene være substansielle (Yin, 2018, s. 24, 55 ff). Formålet med nye gjennomføringer i mitt tilfelle er for det første knyttet til om den didaktiske innrammingen egner seg til å engasjere elever utover løsrevne enkeltkasus (jf. Sønneland & Skraftun, 2017). I tillegg har jeg en forventning om at forskjeller vil komme til syne når antallet case øker. Deltakerne vil være andre og gruppedynamikk og -kjemi vil være annerledes. Elevens dagsform er uforutsigbar og vil ha betydning for arbeidet. Teksten i kombinasjon med disse faktorene vil også være forskjellig fra Brønnen-casen. Situasjonene vil ikke bare være annerledes men unike; klassekulturen vil være en annen og dagen vil være en annen. Det er altså ingen grunn å forvente identiske forløp. Ikke desto mindre er tiltrekning- eller fascinasjonskraft i faglige problemer et gjenkjennelig fenomen på tvers av slike forhold. Dermed er flere case både nødvendige og nyttige både for å forsvare analysen mot påstander om at Brønnen-casen er en enkeltstående hendelse og for å komme nærmere en beskrivelse av fenomenets kjerne ved å fange opp flere aspekter og uttrykksformer. Slike nye tilrettelegginger av flere case kan minne om det Yin kaller for replikasjonslogikk (2018, s. 54 ff). En

replikasjonslogikk tilsvarende den logikken som er brukt i multiple eksperimenter: Dersom viktige funn kommer til syne etter ett eksperiment, vil man replisere funnet ved å utføre et andre, tredje eller flere eksperimenter. Denne underliggende logikken finner vi også i flerkasusdesign, mener Yin. I en kvalitativ studie som denne er det viktig å understreke Yins poeng om at flerkasusdesign ikke skal forstås som et spørsmål om «sampling» (Yin, 2018, s. 55f), men en forskningsoperasjon har som mål å forstå nyanser og variasjoner av fenomenet man er interessert i.

For å få tilgang til flere case ble lærerne på ungdomsskolen spurt hva de syntes om at jeg fikk låne norskklassene deres en time, slik at jeg kunne gjennomføre et tilsvarende opplegg som i 8A. De var alle sammen positive til det og de syntes det høstes spennende ut. Gjennomføringen i 8A hadde funnet sted på slutten av skoleåret 2015-2016. Lærerne ble spurt etter at analysen av timen i 8A var gjort, altså høsten 2016. Det skulle vise seg at høsten bød på mye arbeid for lærerne; det ble mye sykefravær både blant dem, i administrasjon og blant elevene, noe som førte til at de følte seg svært presset når det gjaldt å rekke det periodeplanene til. Selv om også samarbeidsprosjektet fortsatt pågikk, var fagsamlingene mye sjeldnere. Det var derfor ikke før tidlig i 2017 (januar) etter at undervisvurderingene for høstsemesteret var satt, at det lot seg gjøre å gjennomføre timene. Elevene gikk da i 9.klasse. C-klassen hadde fremdeles så store utfordringer med klassemiljøet at lærer bestemte at de ikke skulle ha time med meg.

4.3.5.1 Justering av den didaktiske innrammingen

Den foreløpige hypotesen *Tekster med komplisert fortellingsform presentert som et åpent problem kan fremkalle faglig affinitet*, har to betingelser, eller vilkår: 1) Teksten har en fortellingsform som er komplisert og 2) Teksten blir presentert som et åpent problem. Den didaktiske innrammingen handler altså om å *iscenesette*

litteraturarbeidet med tekster presentert som åpent problem for å søke kunnskap om samspillet mellom tekst og leser i gruppeinteraksjoner.

4.3.5.1.1 De faglige problemene

Før gjennomføringen av timene ble det diskutert tekstvalg og innramming av timen med kollegaer. Premissene for valgene av tekster handlet om at tekstene skulle by på motstand, de skulle på ulikt vis motsette seg en enkel tolkning. Det skulle være reelt at vi, lærere og jeg, som deltakere i faglige fellesskap, ikke helt fant utav dem. Problemet skulle være adekvat. Jeg bestrebet meg på å finne tekster som på ulike måter hadde en komplisert fortellingsform, slik at selve handlingsforløpet ikke så lett lot seg avdekke eller «lukke» (jf. 3.4.1). Samtidig burde tekstene være såpass korte, at elevene kunne bruke relativt liten tid på å lese gjennom dem. Det var også viktig at jeg valgte tekster som elevene høyst sannsynligvis ikke hadde arbeidet med før. Tekstene som er brukt i gjennomføringen av de påfølgende timene, ble diskutert med lærerne i forkant av timene. Dette for å sikre at tekstene var av en slik karakter at også lærerne ville vurdert dem som *vanskelige* – at de av ulike årsaker ville bli vurdert av lærer som tekster som krevde nøye didaktisk tilrettelegging for elever på 9.trinn. Tekstene skulle altså være vanskelige nok for elevene – at de høyst sannsynlig ikke ville klare å finne utav dem på egenhånd (jf. den proksimale utviklingssonen, 3.2).

I 9B valgte jeg å prøve «Foran loven» (Kafka, 2000). Valget var i stor grad inspirert av studien til Johansen (2015). Johansen kommer frem til at interessen hos elever på 6.trinn vekkes når de møter denne teksten, fordi den er ubestemmelig og motsetter seg entydige svar. Det er også en tekst fagfellesskapet med sikkerhet kunne si at har mange mulige tolkninger. «Foran loven» (2000) er skrevet av den tsjekkiske forfatteren Franz Kafka og er opprinnelig utgitt i novellesamlingen *Ein Landarzt* i 1919. Den er også en del av *Proessen* fra 1925. I *Proessen* (Kafka, 2000) blir historien fortalt til Josef K av en prest. «Foran loven» blir fortalt av en allvitende forteller, noe som gjør at vi blir oppfordret til å

godta at han har full oversikt over det han forteller. Han forteller en historie om en mann fra landet som vil inn i loven og for å komme dit, må han gjennom en port. Han søker tillatelse til dette av en portvokter – uten å få det. Fortellingen er både enkel og vanskelig i den forstand at det enkle er vanskelig å se på grunn av det abstrakte begrepet *loven*, som puttes inn i en enkel handlingsstruktur. Fortellingsformen er komprimert og stilisert; mannen sitter utenfor en port hele livet og venter på tillatelse (se Skaftun & Michelsen, 2017, s. 59).

Inspirert av elevenes engasjement i møte med «Brønnen» valgte jeg «Løp for livet» som også er skrevet av Roy Jacobsen og er hentet fra samme novellesamling (*Fugler og soldater*, 2001). Teksten er veldig kort og minner om «Brønnen» i den forstand at fortelleren utelater store deler av historien som binder de ulike hendelsene sammen. Språket er heller ikke i «Løp for livet» spesielt komplisert, og det er ikke vanskelig å se for seg guttene som løper for å nå faren som står på bussholdeplassen. Men, forstyrrende setningslogikk og utelatelse av hendelser gjør at den logiske sammenhengen er vanskelig å få tak i.

«Små ting», eller «Little Things» er skrevet av den amerikanske lyrikeren og forfatteren Raymond Carver. På norsk er den å finne i samlingen *Hvem har ligget i denne sengen?* fra 2004. «Små ting» ble valgt fordi tredjepersonsfortelleren – selv om han fremstår som å ha full tilgang til personenes indre, likevel ikke legger alt frem for oss. I stedet holder han en nøktern beskrivende stil gjennom hendelser som det er rimelig å anta at de fleste leserne vil oppleve som emosjonelt opprivende. På den måten må leseren forsøke å få tak i hva som har skjedd, hvordan og hvorfor – både ved å se for seg mulige hendelser i forkant og i etterkant av fortellingen og ved å prøve å finne ut hva fortelleren holder skjult.

4.3.5.1.2 Didaktisk innramming

Teksten skal presenteres som et åpent problem, slik som det ble gjort i arbeidet med «Brønnen». Jeg valgte å beholde grunnprinsippene fra den samme instruksen, men i møte med klassen ble den spesifikke ordlyden noe forskjellig fra gang til gang – den ble farget av situasjonen. Det betyr at innledningen kunne være noe forskjellig fra gang til gang – alt etter hvordan læreren valgte å introdusere, eller ikke introdusere meg og timen de skulle ha. Dersom læreren sa at jeg hadde en vanskelig tekst med meg (9A), kunne jeg si at «som Anna sa, har jeg en vanskelig tekst med meg i dag». Dersom læreren ikke introduserte meg, kunne jeg si at «I dag er det jeg som skal ha timen sammen med dere». Jeg justerte også innledningen til hvilke kjennskap jeg hadde om klassenes situasjon; om de skulle ha prøve eller hadde hatt vurdering. Det kan farge elevens respons; at jeg aktiverer eller lager forbindelser til noe som er kjent. I A-klassen sa jeg for eksempel: «Nå har dere nettopp hatt prøve i matematikk. I matematikk løser dere problemer, ikke sant? I norskfaget har vi også problemer. I dag har jeg et problem med til dere – en vanskelig tekst [...]». Det er vanskelig å avgjøre hvorvidt slik tilpasning gjør at elevene blir ekstra skjerpet eller om det tvert imot aktiverer motstand – det er avhengig av hvilket forhold de for eksempel har til matematikk. Jeg vurderte det dithen at det avgjørende punktet uansett var å sørge for at instruksen alltid hadde de samme bærende elementene som i «Brønnen»-casen. Derfor ble teksten ved hver anledning presentert som *vanskelig* og som et *åpent, ekte* problem og jeg bestrebet meg på å posisjonere elevene som *likeverdige* – selv om det i praksis ikke nødvendigvis blir resultatet.

I selve gjennomføringen av timene tilstreber jeg likhet med «Brønnen»-casen. Instruksen kommer først og deretter forteller jeg hvordan fremgangsmåten blir:

1. Først deler jeg ut teksten, slik at dere kan lese gjennom den selv. Bruk gjerne blyant eller penn til å markere i teksten hvis dere vil.

2. Etter ca. 5-6 minutter deler jeg dere inn i tilfeldige grupper og setter ut lydopptaker i gruppene.
3. Så kan dere snakke fritt sammen og se hva dere klarer å finne utav.
4. Dere får ca. 10-14 å snakke sammen på, før jeg stopper dere.

En slik innramming kan gi elevene assosiasjoner til en formell situasjon – den har eksperimentelle trekk (jf. 4., 4.6 og 6), som kan gjøre dem ekstra skjerpet. Det motsatte kan også skje; at de forholder seg med ulik grad av distanse til hele eller deler av situasjonen. Likevel, ved å iscenesette en situasjon der jeg tilstreber likhet i elementer i fremgangsmåten og diskuterer dem der de varierer, så kan jeg styrke kvaliteten av innrammingen (jf. Yin, 2018 s. 42): Hvis jeg legger opp til at elevene har de samme rammene, de samme vilkårene, og gjennomføringen har de samme styrende elementene, legges det til rette for å styrke konstruktets validitet. Funnene må tolkes i lys av variasjoner i konstruktet. For denne studien betyr det at særlig tekstvalget er et viktig punkt å diskutere i og med at klassene leser forskjellige tekster. Forhold som variasjoner i klasser og elevgrupper må også tolkes i dialog med funnene.

Veileder Atle Skaftun og jeg prøvde ut ulike oppsummeringer og avslutninger i de tre gjennomføringene. Dette ble gjort av hensyn til elevenes opplevelse av avrundning – basert på fornemmelsen av at de gjerne ville ha forskernes og lærernes perspektiver med i spill etter arbeidet med tekstene. I 9B hadde vi en plenumssamtale i etterkant av samtalene. I 9D forsøkte vi å slå sammen gruppene til store grupper og i 9A forsøkte jeg meg på plenumssamtale igjen. Disse sekvensene inngår i sekundærmaterialet; det er de utforskende samtalene knyttet til det første møtet med teksten som er mitt fokus.

4.4 Materiale og datainnsamling

Materialet i sin helhet består av både primær- og sekundærmateriale. Jeg har fulgt en prosess og formulert det jeg mener er interessante case innenfor denne prosessuelle rammen. I varierende grad har jeg bidratt til å forme de variasjonene som materialet er hentet fra. Noe av dette materialet er nærmere knyttet til konkrete forskningsspørsmål i prosjektet og får dermed status som primærmateriale, mens andre deler av materialet får mer sekundær status blant annet som grunnlag for kontekstualisering av svarene på forskningsspørsmålene. Sekundærmaterialet danner grunnlaget for utvikling og kontekstualisering av den didaktiske innrammingen, og består av observasjoner og lydopptak av fagsamlinger og litteraturundervisning, av feltsamtaler og lærerinitierte gruppesamtaler. Primærmaterialet består av observasjoner og lydopptak av timene der jeg styrer undervisningen og der gruppesamtalene er organisert av meg.

Under presenterer jeg en oversikt over materialet i sin helhet, før jeg går nærmere inn på metoder for datainnsamling.

Metode

Tidspunkt	Type materiale	Antall	Deltakere
August, 2015 – september, 2017	Observasjon av fagsamlinger	7 samlinger à 2,5 timer, 2 samlinger à 1 time	Norsklærere for A, B, C og D (8. – 9.klasse)
November, 2015 – februar, 2017	Observasjon av norskundervisning	15 timer	8A, B, C og D
August, 2015 – september, 2017	Feltsamtaler, lærer	43 stk.	Norsklærere for A, B, C og D
November, 2015 – september, 2017	Feltsamtaler, elevgrupper	13 stk.	Elever i A, B og D
Mai, 2016	Observasjon av litterære gruppesamtaler om «Brønnen»	2 timer	8B og 8C
Mai, 2016	Litterære gruppesamtaler om «Brønnen»	5 stk./ 1 time	8A
Mai, 2016- juni 2016	Feltsamtale rundt «Brønnen»- timen (ca. 20 min) rundt	1,5 side	Lærer i 8A
Januar, 2017	Observasjon av litterære samtaler	15 sider	9A, 9B og 9D
Januar, 2017	Lyddopptak av litterære samtaler,	18 stk.	9A, 9B og 9D
25.01.2017 Januar, 2017	Feltsamtale (ca. 20 min.)	3 stk.	Lærer i 9A, 9B og 9D

4.4.1 Metoder for innsamling av sekundærmateriale

4.4.1.1 Observasjon og lydopptak av fagsamlinger

Jeg har observert og deltatt i fagsamlingene med lærerne gjennom skoleåret 2015 – 2016 og også noe ut i 9. klasse (2016 - 2017), da lærerne ønsket å videreføre samarbeidet. Det har vært totalt 10 samlinger der 7

varer i 2,5 timer og 3 varer i 1 time. Fra fagsamlingene er det gjort feltnotater og mot slutten også lydopptak. Etterhvert som tiden går, deltar jeg i samtaler med lærerne. Deltagelse i samtaler som har et hverdagslig preg er vesentlig for å få tilgang til data. Å delta handler også om å vise respekt for aktørene i feltet og bidra til å redusere avstanden mellom den studerende og de studerte. *Feltsamtaler* ligger nært opp til hverdagssamtaler, som oppstår spontant og naturlig. Feltsamtaler er ofte initiert av forskeren, men er likevel uformelle. Slike samtaler oppstår ofte med utgangspunkt i observasjoner eller samhandling der forskeren forteller like mye som hun spør (f.eks. Fuglestad & Wadel, 2011, s. 221f). Feltsamtaler skrives sammen som del av observasjonsnotatene.

I løpet av perioden ble det til sammen gjort observasjoner av 17 økter à 60 minutter, som er relativt jevnt fordelt mellom klassene. I to av timene jeg har observert, underviser lærerne i «Brønnen» (mai, 2016). I disse timene tar lærerne eierskap over fremgangsmåte og didaktiske rammer. D-klassen skulle ha undervisning en dag som falt sammen med Ph.d-kurs, derfor ble jeg forhindret til å være tilstede. Lærer i C-klassen ønsket ikke at samtaler ble tatt opp på bånd.

Fra undervisningen er det gjort feltnotater av øktene som helhet, men også av samtaler med elever på vei inn i klasserommet, i klasserommet og i etterkant av øktene. I forbindelse med observasjon av undervisning, har jeg også blitt invitert inn i gruppesamtaler når elevene samtaler om tekster eller oppgaver til teksten.

4.4.2 Metoder for innsamling av primærmateriale

4.4.2.1 Observasjon av samtaler

I gjennomføringen av timene der elevene får møte en tekst presentert som et åpent problem, er det jeg som intervenserer, kunne man si. Jeg står under introduksjonen og setter meg deretter på en stol fremme i klasserommet når samtaler starter og skriver observasjonsnotater.

Notatene inneholder en beskrivelse av energi og engasjement i klasserommet som helhet og i gruppene (jf. 3.3 og 3.4.2.2). Lærer som observerer sitter bak i klasserommet, og blir bedt om å innta en ikke-deltakende rolle. Hennes observasjoner skrives inn i notatene i etterkant. Veileder Atle Skaftun sitter også bakerst i klasserommet. At vi er flere tilstede kan forstås som en form for triangulering (Cresswell & Cheryl, 2018), der våre ulike blikk styrker kvaliteten på observasjonene.

4.4.2.2 Lydopptak av samtalene

Under gjennomføringene blir det satt ut opptaksutstyr hver gruppe, når elevene setter seg sammen i grupper for å snakke om teksten. Samtalene blir tatt opp med henholdsvis mobiltelefon, Zoom Q2 HD og en Olympus digital opptaker. Opptakerne blir plassert i enden eller midten av gruppene, men flyttes ofte på av elevene. De vier tidvis opptaksutstyret mye oppmerksomhet i form av lek og tøys. Dette kan bety at elevene forholder seg med en viss distanse til det eventuelle alvoret ved situasjonen. Mobiltelefoner og andre plattformer er brukt av klassene med ujevne mellomrom gjennom hele skoleåret i forbindelse med litteraturarbeidet. Ikke desto mindre er elevene bevisste om opptaksutstyret, kanskje særlig fordi situasjonen i seg selv fremkaller en slik bevissthet. I samtalene dukker det tidvis opp kommentarer om utstyret, hvorvidt det fungerer godt eller ei, hvem som har den kuleste opptakeren og hvem som helst vil ha den så nær som mulig. Heath, Hindmarsh og Luff (2010) viser til at påvirkning av videokameraets tilstedeværelse ofte antas å være stor, noe som vi kan tenke oss også kan gjelde for lydopptak. Utstyrets tilstedeværelse gjør noe med situasjonen, på lik linje med alt i en skolehverdag som påvirker elevene og situasjonene. Det som likevel er interessant er at Heath m.fl. kommer frem til at oppmerksomhetsvendinger ofte forekommer i pauser, når aktivitetene roer seg, eller ved brudd som når en ny person kommer inn i rommet. Når deltakerne er i full aktivitet med de oppgavene de skal utføre, ser det ut til at utstyret trer i bakgrunnen (C. Heath mfl., 2010, s. 48 f). I dette materialet er det i seg selv en interessant observasjon at i

grupper hvor det er tilløp til parodi, eller at oppmerksomheten er rettet mot å iscenesette seg selv foran opptaksutstyret, kan virke som elevene likevel tidvis blir så fanget av oppgaven at de glemmer både utstyret og parodien (jf. gruppe 2 og 5 i 9D – implisert i Sønneland, 2018).

I alle kvalitative studier er det en utfordring å vite hvilken kontekst det er avgjørende å ha kjennskap til for å kunne fortolke materialet best mulig (f.eks. *The frame problem*, Gee, 2011, s. 206). I denne studien fortolkes primærmateriale med vilkårene for casene – den komplekse teksten og presentasjonen av den som et faglig problem – som fortolkningsrammer for samtale og observasjonene i dialog med analysene.

4.5 Analyser av innsamlet materiale

4.5.1 Transkripsjon av lydopptak

Det er ikke gjort transkripsjon av lydopptakene som er gjort i forbindelse med datainnsamlingens første steg – altså av sekundærmaterialet. Disse er imidlertid alle gjennomlyttet og kort kommentert i logg.

Samtalematerialet i primærmaterialet består av 23 gruppesamtaler, hvorav samtlige samtaler fra 8A, 9A, 9B og 9D er fullstendig transkribert¹⁰. Det er transkripsjonene som i hovedsak er brukt i analysearbeidet, men under arbeidet har jeg stadig vendt meg mot opptakene for å sikre kvaliteten av fortolkningene. Lydopptakene av samtale sammen med feltnotater gir god støtte når transkripsjonen gir usikker eller tvetydig informasjon. Dette er viktig siden jeg er opptatt av ulike måter å forholde seg til teksten og oppgaven på. Ulike måter å forholde seg på signaliseres ofte gjennom stemmeleie, lydnivå, tonefall, taletempo og kroppsspråk (observasjonsnotater). Sarkasme, parodi og ironi for eksempel, kan være vanskelig å fange ved å utelukkende se til

¹⁰ I 8A – «Brønnen»-timen – ble en samtale fullstendig transkribert i løpet av arbeidet med artikkel I, mens de fire andre ble parafasert. I etterkant ble også de fire andre fullstendig transkribert.

det tekstlige materialet. Transkripsjoner kan aldri bli en direkte avbildning av den opprinnelige situasjonen. Den er både farget av formålet med studien og transkribørens teoretiske og ideologiske ståsted (Ochs, 1979; Roberts, 2006), og er derfor noe mer. I tillegg er den en dobbel reduksjon fra den opprinnelige situasjonen, der selve opptaket innebærer en første reduksjon (Roberts, 2006). En transkripsjon er derfor en første analyse av opptakene.

Diskursanalytiker James Paul Gee reflekterer rundt transkriberingens rolle i diskursanalysen og mener at det «[u]ltimately it is the purposes of the analyst that determine how narrow or broad the transcript must be» (Gee, 2014a, s. 136). Transkripsjonene er gjort med den grad av detaljer som synes nødvendig for å gjøre en analyse som er pålitelig – i den forstand at transkripsjonen arbeider sammen med andre elementer av analysen – som tolkningen av engasjement i samtalene som helhet. Formålet med transkripsjonen er å få tilgang til data som kan si noe om hvordan elevene forholder seg til teksten, oppgaven, situasjonen og hverandre. Jeg er derfor spesielt opptatt av hvordan elevene tilskriver teksten, hverandres ytringer og situasjoner signifikans (verdsetting, betydning) og alle nyanser i forholdningssett; subtile forskyvinger, distansemarkering, understrekninger, avbrytelser og overlapp. Transkripsjonen er skrevet på normert bokmål for å lette lesingen. Følgende tegn og markeringer er benyttet i transkripsjonene:

- [] overlapp, to eller flere elever snakker samtidig
- = ingen pause mellom to ytringer
- () ikke-identifiserbare ord
- (vet) beste gjetning
- (.) pause under 2 sekund
- (4s) pausetid

Fet vektlegging/trykk på ord

I tillegg er det markert i parenteser når informasjon forekommer som kan gi tolkningsinformasjon til hvordan elevene signaliserer verdsetting eller avstand til situasjonen, hverandres ytringer, teksten og oppgaven. For eksempel slik: (fikler med opptaksutstyr), (hiver etter pusten), (lyderer), (ler), (humrer), (hoster), (gjesper), (oppadstigende intonasjon – mulig markering av distanse?).

4.5.2 Videre analytisk tilnærming til materialet

Som observatør har jeg vært opptatt av å fange opp stemninger og fornemmelser av *energi* – fenomener som er svært avgjørende for hvordan både lærere og forskere opplever det som skjer i klasserommet. Feltnotatene er i så måte et første lavterskel fortolkningssteg. I videre kodingsarbeid har jeg sett nærmere på selve samtalene med et tilsvarende blikk for stemninger og energi. Jeg velger å kalle denne tilnærmingen fenomenologisk. Når jeg kaller denne tilnærmingen fenomenologisk, er det med bakgrunn i Bakhtins dialogiske forståelsesmodell; jeg er interessert i hvordan samspillet mellom elevene og teksten forholder seg til hverandre som gjør det mulig å oppfatte disse «delene» som helhetsinntrykk. I klasserommet, når jeg som delvis utenforstående blir vitne til eller utsatt for samspillet mellom tekst og lesere, så har jeg det privilegiet å danne meg et *helhetsinntrykk* av *samtalene*. (jmf. Bakhtins dialogiske forståelsesmodell, omtalt i 3.3). Helheten er på denne måten min forståelsesramme. Ulike aspekter av helhetsinntrykket forstås i lys av denne rammen; lydvolym, taletempo, latter, håndtering av tekst, blyant eller penn, kroppsbevegelser, gestikulasjon, flytting eller bevegelse på stoler og pulter.

Disse meningsfulle helhetene – eller helhetsinntrykket – kan bli oppfattet og begrepsliggjort som *fenomen*; i mitt tilfelle som *engasjement*. *Engasjement* forstår jeg i denne sammenheng som noe følges av eller som forutsetter *interaksjon* mellom elevene og teksten (saken,

problemet), altså ikke som knyttet til noe spesielt ved individet (jf. 3.4.2.2). Jeg anser min helhetlige fornemmelse av engasjement i klasserommet som utgangspunkt for møtet med samtaledataene. Ved å sette en slik helhetlig fornemmelse i dialog med analysene av elevenes ytringer, kan jeg avstemme delene og helheten av materialet i sin helhet.

4.5.3 Datareduksjon og koding av materialet

Helhetsinntrykket blir skrevet frem som narrative beskrivelser av gjennomføringene som helhet, i etterkant av observasjonene. En slik bearbeidelse regnes som datareduksjon og er et mellomledd i analysene. Slike arbeidssteg gir resonans til Yins anbefaling av hvordan man skriver frem casus der man først starter med «[a] description of the innovative practice being studied [...]» og så «[l]ater covers the agency context and history pertaining to the practice. [...]» (Yin, 2018, s. 94).

Feltnotatene fra timene rommer beskrivelser av elevenes kroppsspråk i situasjonen og settes i dialog med kodingen av samtalen. Feltnotatene gir oversikt over forhold som har vært påtagelige, gitt det fenomenet jeg er interessert i (jf. Yin, 2018, s. 93); om de sitter lent fremover over pulten, tilbaketrukket eller bortvendt; om de markerer tilsynelatende avstand ved å vende ryggen mot den som snakker, om hva de gjør med teksten – skyver de den bort, vifter de med den eller skribles den på; om de sitter stille, ligger på pulten eller hopper i stolen. Orienteringen mot samtalen som helhetlig hendelse rommer altså opplevelsen av heftighet og styrke både i kroppsspråk og tale – en fornemmelse av intensitet.

De transkriberte samtalen, observasjonsnotater og feltlogg er i sin helhet samlet i databehandlingsprogrammet NVivo. NVivo gir forskeren mulighet til å organisere og analysere kvalitative datakilder. Dataprogrammet kan klassifisere, sortere og arrangere informasjon, undersøke relasjoner og forbindelser i data og kombinere analysen med lenker, søk og modellering. Det er forskerens blikk og tolkning under kodingen av data som gir programmet informasjon til å lage modeller,

illustrere tendenser og arrangere informasjon, derfor bør kodene diskuteres i samsvar med kollegaer, slik at eventuelle tolkningskonflikter kan markeres og tas høyde for, eller styrke grunnlaget for kodingen. Det er mulig å se denne måten å sortere materialet på som en leseoperasjon. Det er derfor viktig å stadig ha blick for materialets helhet og kontekst. De transkriberte samtalene er kodet å flere nivå, som alle er nær knyttet til forskningsinteressen.

Under gis en oversikt over sentrale koder for analysearbeidet.

Modernoder	Hovedkoder				
	Elev	Elev	Elev	Elev	Elev
Gruppe	Svært høy	Høy	Moderat	Lav	Stille
Verdsetting	Positiv	Negativ	Lekkasje		
Gruppene i Foran loven	Dørvokter(ne)	Forbudet/porten	Loven	Mannen	Tid og rom
Gruppene i Løp for livet	At de løp	Det som glemtes	Jakken	Reisen	Relasjonen(e)
Gruppene i Små ting	Bildet av ungen	Mørket	Relasjonen	Tid og rom	Ungen

Tabell 1: Oversikt over materialets viktigste koder.

Som et utgangspunkt er det kodet for ytringer knyttet til hver elev i hver gruppesamtale. Det betyr at vi kan få et overblikk over distribusjon av taletid. Deretter rettes oppmerksomheten mot samtalene slik de oppleves/fornemmes (jf. 3.3 og 3.4.2.2). For det første er de derfor kodet for en *fornemmelse av intensitet* eller energi som oppstår i samspillet. En slik helhetlig fornemmelse av intensitet har jeg forsøkt å fange gjennom å beskrive lydnivå, taletempo og om en og en snakker eller om de snakker i munnen på hverandre. Når intensiteten er kategorisert som *svært høy*, kjemper alle elevene på gruppa om ordet, slik at de som regel snakker i munnen på hverandre. De avbryter hverandre, er insisterende og gjentar sine poeng. Når intensiteten defineres som *høy* snakker ikke hele gruppa på likt, men flere av dem – de som snakker i munnen på hverandre leder an, mens de andre følger på med kommentarer, innspill og spørsmål. I sekvenser kodet som *moderat* intensitetsnivå, kommer en med innspill som aktiverer andre på gruppa, men ikke nødvendigvis alle.

Når det kodes for *lav* intensitet, er det nølende, langsomt taletempo hos den som tar ordet, elevene leser for seg selv, mumler eller sukker. I denne kategorien kan også bare én av elevene i gruppa snakke, mens de andre tilsynelatende lytter. Koden *stille* forekommer når det er pauser og stillhet i samtalene. Her kan det imidlertid være sukking, gjesping, blafring i papir, hosting og andre lyder. Nvivo kan så generere et overblikk i form av tabell eller grafer av intensitet i hver samtale.

De transkriberte samtalene er også kodet for verdsetting (*Significance*, Gee, 2014b, s. 98 f). Verdsetting forstås som gradert mellom negativ og positiv og kommer indirekte til uttrykk i måten elevene posisjonerer seg i forhold til alle aspekter ved samtalen som faglig, institusjonell og sosial aktivitet (jf. Gourvenec, Nielsen, & Skaftun, 2014, s. 29). Analyser av verdsetting, slik det kommer til uttrykk i elevenes ytringer, kodes for *positiv*, *negativ* eller det jeg har valgt å kalle *lekkasje*. Når samtalene er kodet for lekkasje, betyr det at elevene snakker om fritidsaktiviteter, filmer de har sett, lekser de har, prøver, et annet fag, tannlege eller også opptakstutsyret. På denne måten får jeg en foreløpig oversikt over hvor mye av samtalens tid elevene retter oppmerksomheten mot situasjonen, og imot hvilken retning verdsetting går – mot positiv eller mot negativ.

Endelig er alle samtalene kodet for hva det snakkes *om*. Jeg skriver frem fortolkende handlingssammendrag som grunnlag for å identifisere formelle og tematiske komplekser, som jeg vekselvis kaller tematiske stanzas (se Gee, 2011, s. 137 f) og tematiske topoi. Formålet med disse kodene er å få grep om hva som til ulike tider er samtalens omdreiningspunkt. Det kan være ulike steder i teksten de leser, sentrale spørsmål de vender tilbake til, det kan være om fritidsaktiviteter eller situasjonen (til kameraet, forsøket, hvor lenge de har snakket, o.l.). Disse kodene vil naturligvis overlape hverandre, da flere ideer, tanker og spørsmål rundt ulike steder i teksten ofte er i spill samtidig. Ikke desto mindre ser jeg at noe har tendens til å tre i forgrunnen og noe mer i bakgrunnen, i ulike sekvenser til ulike tider i samtaleforløpet.

På denne måten, gjennom en fenomenologisk orientering mot samtalen som helhetlige hendelser i dialog med samtalekodene – dannes et rikt bilde av samspillet i tekstmøtene. Forholdene ligger også til rette for å gå enda nærmere analytisk til verks for å få kunnskap om variasjoner og subtile forskyvninger i elevenes ytringer. I arbeidet med gruppesamtalene i materialet og i artiklene, tas ulike teoretiske perspektiv i bruk, som redegjort for i teorikapittelet. Analysearbeidet med samtalene og observasjonsnotatene kan samlet sett karakteriseres som *dialogisk diskursanalyse*, slik som Atle Skaftun foreslår vi gjør i møte med skjønnlitterære tekster:

[E]n måte å opparbeide bevissthet om hvordan mennesker forholder seg til hverandre som språklige vesen, hvordan et utsagn får sin mening i lys av en dialogiserende bakgrunn, og hvordan vi til stadig inngår i diskursive felt som dels kan formes og dels former hva vi kan si og hvordan det blir forstått (Skaftun, 2010, s. 73).

I dette analysearbeidet ser jeg på de diskursive relasjonene mellom teksten og elevene, mellom elevene og mellom elevene og situasjonen. På denne måten søkes det kunnskap om hvordan de forholder seg til hverandre, situasjonen og teksten, i lys av timenes kontekstuelle rammer.

4.6 Validitet og pålitelighet

I et kvalitativt forskningsprosjekt handler validitet og pålitelighet i stor grad om hvor vidt det teoretiske perspektivet og de metodiske valgene kan belyse problemstillingen (Maxwell, 2009, s. 246). Det er sentralt å vise frem de valgene som er gjort på en transparent måte og å reflektere om hvordan perspektiv og metode har påvirket hvilket resultat man kan finne, og hva man må utelukke. Særlig viktig er spørsmålet om *bias* og forskers påvirkning på situasjonen og på individer (Maxwell, 2009, s. 243). Man må være klar over sin feilbarlighet og etterstrebe en transparent fremstilling der man «redegjør for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter» (NESH, 2016, s. 8). Mine holdninger og bias

handler om en voksende skepsis til at pedagogiske og didaktiske rammer ser ut til å vinne så stor plass i undervisningen, slik at *saken* står i fare for å drukne eller i det minste utvannes i velmente tilrettelegginger. Denne grunnleggende bias farger både tema for avhandlingen, observasjonene, forskningsdesignet og tolkningen av materialet og gjør at mitt blikk trekkes mot situasjoner som understøtter denne bias. Ikke desto mindre har det vært viktig for meg å undersøke om det faktisk er slik; om det er det går an å gjøre undervisningen i denne konteksten annerledes ved å sette problemene i forgrunnen. I praksis har jeg forsøkt å utfordre bias i de tre ulike studiene i form av å rette oppmerksomheten mot de gruppene i klassene hvor engasjementet ser ut til å være svakest, og definert disse som kritiske case. Hovedfokus i både artikkel I og II er altså rettet mot de gruppene som utfordrer hypotesen om at en åpen tilgang til faglige problem kan skape faglig engasjement. På denne måten forsøker jeg å innta et kritisk perspektiv til min egen bias på best mulig vis og løfter grensetilfellene frem slik at leserne også kan ta stilling til dem.

En annen trussel er min påvirkning på situasjoner og individer. Min tilstedeværelse i observasjonene, mine tekstvalg og min instruksjon påvirker både situasjonene, elevene og lærerne. Det er derfor viktig å etterstrebe transparens i de valgene jeg har tatt og reflektere om betydningen av disse for resultatet. Alle refleksjonene som handler om metodiske valg i dette kapittelet er forsøkt fremstilt på en måte som synliggjør prosjektets validitet og dets mulige feilkilder.

I en flerkasusstudie som denne, er det også viktig å drøfte konstruktets validitet på veien mot refleksjon om studiens pålitelighet (Yin, 2018, s. 42). For å «teste» konstruktets validitet, bør forskeren definere konstruktet slik man nærmer seg det; ved hjelp av spesifikke konsepter (intensitet, engasjement) og relatere det til det som studeres (samspillet mellom tekst og leser i gruppeinteraksjoner) (Yin, 2018, s. 44 ff). Slik sett er både deler av teorikapittelet (3.1, 3.4) og dette kapittelet et forsøk

på å fremstille konstruktet på en måte som synliggjør alle vilkår og betingelser som ligger til grunn for studien.

Åsmund Hennig og jeg har vært til stede sammen under observasjoner, gruppesamtaler og de fleste feltsamtaler med lærerne, og vi har hatt en kontinuerlig dialog, samt møter i for- og etterkant av både fagsamlinger og observasjoner. I forkant av, under, og i etterkant av gjennomføringen av timene i 9. klasse, har veileder Atle Skaftun vært til stede som observatør og diskusjonspartner. Hennigs og Skaftuns roller kan forstås som en form for triangulering: «[U]sing a peer or external auditor of the account.» (Cresswell & Cheryl, 2018, kap. 3, loc. 2177, The Features of a "Good" Qualitative Study). Ved å kombinere våre ulike blikk vil kvalitetene på observasjonene styrkes og eventuelle svakheter avdekkes.

En videre refleksjon om studiens begrensninger finnes i avhandlingens siste kapittel.

4.7 Etiske betraktninger

I denne avhandlingen er både lærere og elever utsatt for observasjoner, lydopptak og feltsamtaler med forskere. Å være underlagt andres observasjon og tolkning kan oppleves som nedverdiggende. Aktsomhet er særlig viktig, blant annet når «selvrespekt eller andre viktige verdier for individet står på spill.» (NESH, 2016, s. 5). Disse fire lærerne definerer seg selv som «norsklærere». Det er sannsynlig at når man som lærer definerer seg selv i tråd med yrket sitt, så er ens personlige identitet nært knyttet til den profesjonen man utøver. Det er altså stor sannsynlighet for at lærernes selvrespekt og verdier som er svært viktige for dem, står på spill når de blir observert i klasserommene, fagsamlingene og når de legger frem sine norskfaglige og pedagogiske vurderinger, sitt læringssyn og sin respons i fagsamlingene. Det har derfor vært svært viktig å utvise aktsomhet i møte med lærerne og i undervisningssituasjonene. Det betyr at jeg har bestrebet meg på å være sympatisk, forstående og medfølende (jf. Liamputtong, 2007, s. 8), som

i praksis betyr *en følsomhet* for omgivelsene man til enhver tid møter. Vi snakker videre om en måte å være på i samspill med den andre – en egenskap forskeren stadig bør strebe etter å finjustere – for å kunne manøvrere i ulike diskurser på en måte som tilstreber gjenkjennelighet heller enn fremmedhet.

Elevenes hverdag i skolen får også mye oppmerksomhet i vår tid, men på en annen måte enn lærerens. Elevenes trygghet, krav på tilrettelegging og tilpasset opplæring, elevenes ulike læringsvansker, deres krav om et trygt læringsmiljø og rettferdige vurderinger i skolen, har ført til store bevilgninger i forskningsmiljøene. Barn har krav på beskyttelse og er særlig nevnt i *Hensyn til personer* (NESH, 2016, s. 5–18). Hensynet til elevene har en selvsagt plass i innsamling av datamaterialet – det ligger alltid langt fremme i forskers bevissthet. Det samme gjelder hensynet til lærerne. I datainnsamlingen har lærerne hatt mulighet til å bestemme dersom det er timer de ikke vil bli observert i – av ulike årsaker – og de har selv fått bestemme hva som skulle bli tatt opp på lydbånd og ikke, både i fagsamlinger og i klasserom. I tillegg må hensynet til lærerne og elevene hele tiden reflekteres over og balanseres mot prosjektets forskningsinteresse.

Det er, som Maxwell (2009) påpeker i artikkelen «Designing a Qualitative Study» forskningsetiske utfordringer og viktige etiske hensyn og ta i alle aspekter av designet (Maxwell, 2009, s. 216). For denne avhandlingen blir hensynet til lærerne også en faktor *i casingen* – at det blir jeg som styrer de timene der elevene arbeider med krevende tekster. Det var i utgangspunktet tenkt at det skulle være lærerne som styrte disse timene, men av etiske hensyn sammen med tilfeldige omstendigheter ble den didaktiske innrammingen endret.

Forut for oppstart av datainnsamlingen ble det søkt om og innvilget prosjektgodkjenning fra NSD (se vedlegg 1: Kvittering på meldeskjema fra NSD). I starten ble det bare søkt om godkjenning for observasjoner, innsamling av elevtekster o.l. Det ble søkt om utvidelse av data der også

mitt prosjekt samt video- og lydopptak ble inkludert (se vedlegg 2, 3 og 4). Alle opptak er oppbevart nedlåst på separat harddisk og alle transkripsjoner er anonymisert. Alle navn som forekommer i datamaterialet – både skolens, læreres og elevers – er følgelig pseudonymer. Kodenøkkel er oppbevart separat fra opptakene, som slettes ved prosjektets slutt. Foreldrene har blitt informert muntlig om begge prosjektene av klassenes lærere i tilknytning til foreldremøter, og også mottatt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema). Det var viktig at samtlige foreldre tilsluttet seg prosjektet, dermed ble omfanget av opptaksutstyr redusert til lydopptak – da noen foreldre motsatte seg videoopptak. Det var viktig for prosjektets natur at hele klassen skulle delta, derfor var det hensiktsmessig å skape rammer som alle kunne være komfortable med. Elevene ble så informert muntlig av sine lærere om begge prosjektene. Det kunne dermed benyttes taleopptak i alle klassene og det kunne samles inn skriftlige besvarelser fra alle, samt gjøres observasjonsnotater av feltsamtaler og klasserom. Lærerne i prosjektet samtykket muntlig til begge prosjektene, men bestemte selv når de ville at opptaksutstyret skulle stå på i fagsamlingene.

4.7.1.1 Etisk ekskursjon om lærers posisjon

I møte med lærerne på skolen opplevde jeg i begynnelsen en slags tilbakeholdenhet – tilogmed i fagsamlingene. Det tok flere måneder før de slappet av og tilliten ble etablert. De kunne fortelle at de, som deltakere i en gruppe, alltid ble fremstilt som «udugelige» (ref. fra samtale) enten faglig eller pedagogisk eller begge deler i den offentlige diskursen. De var redde for mer negativt trykk og oppmerksomhet fra samfunnet. For dem var det veldig viktig at de stadig ble informert «hva informasjonen skulle brukes til» (NESH, s.12) – hva vi egentlig var ute etter.

Lærerrollen har fra et historisk perspektiv, vært gjenstand for mye interesse i samfunnet. Vi kjenner Kiellands *Gift* (1971) og Bjørneboes

Jonas (1955), der elevperspektivet fikk særlig oppmerksomhet og lærerens autoritet ble utsatt for mer og mindre eksplisitt kritikk. I årene etter dette, har lærerrollen fortsatt fått mye oppmerksomhet – også i skoleforskning. I vår tid kan vi for eksempel se interessen i Ungdomstrinnsatsningen som startet som følge av stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011), hvor blant annet læreren og lærerens rolle ble understreket som helt sentral. Lærerprofesjonalitet (Bayer & Brinkkjær, 2014; Laursen, Moos, Salling Olesen, & Weber, 2005), læring blant lærere (Postholm, Haug, & Munthe, 2012; Ramvi, 2007) og læreres tanker om egen praksis (*beliefs*) (Pajares, 1992; Thompson, 1992) er etablerte forskningsinteresser som følge av utdanningsmyndighetenes engasjement i ungdomsskolens praksiser. I strategien fra Kunnskapsdepartementet – *Lærerloftet* – skal «Kunnskap først og fremst» oppnås gjennom styrking og utvikling av lærerens faglige og pedagogiske kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2014).

I boka *Researching the Vulnerable* (Liamputtong, 2007), diskuterer forfatteren konseptet *sårbarhet* og sårbare grupper. Det blir understreket at en enkel definisjon er vanskelig, fordi *sårbarhet* er et begrep som kan forstås som sosialt konstruert, og at en sårbar person er et individ «Who experiences diminished autonomy due to physiological/psychological factors or status inequalities». Sårbare grupper og personer kan også forstås som personer som ikke kan ta vare på seg selv, som krever særlig beskyttelse, som er fratatt makt og status, utsatt for undertrykking eller stigma eller faller inn under kategorier som «sensitive», «hard-to-reach» og «hidden populations» (Liamputtong, 2007, s. 2 ff). Definisjonene er flere og mange.

Det synes ganske tilforlateglig å intuitivt ha en forståelse av hvem som er særlig utsatte eller sårbare i et samfunn. Likevel mener jeg at man som forsker bør prøve å utfordre sin umiddelbare forståelse om hvem som er mest utsatt av de personene og gruppene man forsker på. Våre grunnholdninger om å beskytte de svakeste i et samfunn har lenge vært (og bør fortsatt være) et styrende prinsipp. Spørsmålet er bare om det i

realiteten fortsatt er slik i skolene, at elevene er de mest sårbare? Skoleforskning er «big buisness» i vår vestlige del av verden. Det kan derfor være verd å løfte frem et par spørsmål til ettertanke: Er lærerne i vår kultur utsatt for undertrykking? I hvor stor grad eksponeres denne gruppen for medietrykk og forskningstrykk sammenlignet med andre yrkesgrupper? Hvilke muligheter har de reelt sett til å forsvare seg? Hvilke muligheter har lærerne reelt sett å «[v]ære rustet til å beskytte sine interesser overfor forskere» (NESH, 2016, s. 22)?

5 Analyse og drøfting

5.1 Oppsummering av resultat fra de tre artiklene

5.1.1 Artikkel I

Sønneland, M. & Skaftun, A (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». I *Acta Didactica Norge*, 11(2)-Art. 8.

I denne artikkelen utforskes det hva som skjer når ungdomsskoleelever får arbeide med fagspesifikke problemer i norsk på egen hånd. Problemet elevene møter og samtaler om er novellen «Brønnen» (2001) av Roy Jacobsen, en tekst som byr på litteraturfaglige utfordringer knyttet til form og innhold. Analysen gjennomføres i to steg. I første steg rettes oppmerksomheten mot timen og alle samtalene i klasserommet som fenomenologisk helhet, for å fange opp og formidle forskernes opplevelse av stemning og engasjement blant elevene. Deretter analyseres én av samtalene mer inngående som et kritisk case for å underbygge og validere den første analysen. Analysene gjøres i lys av James Paul Gees diskursanalytiske *building tasks* (Gee, 2014a, s. 31 ff), med særlig interesse for tilskrivning av signifikans – det vi kaller *verdsetting*.

Analysene finner at alle elevene deltar i samtalen om «Brønnen», og at samtalene bærer preg av sekvenser som er preget av verdsetting – noe som uttrykkes på ulike måter i de ulike gruppene og hos den enkelte elev. Vi fant også at denne verdsettingen uttrykkes hos alle elevene, også hos dem som er mest passive. Artikkelen argumenterer for at når elevene får møte et fagspesifikt problem på egenhånd, anerkjenner de problemet som relevant – det er et problem som er lett å akseptere – og det er adekvat også på den måten at det ikke er definert eller tilpasset til den enkeltes prestasjoner i faget. Med Gee (2005, 2017) argumenteres det for at det

oppstår affinitetsrom fordi interessen hos elevene skapes og opprettholdes av et relevant og engasjerende problem – «Brønnen». Med grunnlag i Gee og Hayes' læringsteori (2017), argumenteres det for at gode læringsfremmende literacy-praksiser forutsetter et problem som elevene anerkjenner som adekvat og meningsfullt å forsøke å løse. Samtaler som er rigget med fokus på å sette elevene i kontakt med teksten som problem, synes i et slikt perspektiv å romme stort didaktisk potensial knyttet til utvikling av elevenes diskursive ressurser.

Avslutningsvis foreslås det at arbeidet med litteratur i skolen bør handle om oppøving av dømmekraft som grunnlag for demokratisk deltakelse, noe som også var begrunnelse for Richards' (1929) arbeid. Oppøvelse av dømmekraft klinger svært godt sammen med vår tids utdanningspolitiske ideer. Vi impliserer at ved å gi elevene tilgang til problemet slik det er, kan de, som Richards studenter, få mulighet til å oppøve sin egen dømmekraft over tid. Funnene i studien peker mot en aktivering av engasjement som kan kultiveres og brukes i litteraturundervisningen.

5.1.2 Artikkel II

Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).

I denne artikkelen undersøkes variasjon i elevengasjement i 18 gruppesamtaler om litteratur i tre 9. klasser, iscenesatt som faglig problemløsning. 9A snakker om «Små ting» (Carver, 2004), 9B om «Foran loven» (Kafka, 2000) og 9D om «Løp for livet» (Jacobsen, 2001). Her introduseres *intensitet* som grunnlag for et helhetsinntrykk av engasjementet i gruppene, og ulike former for flerstemt diskurs (Bakhtin, 1984) og diskursive verdsettingsmekanismer (Gee, 2014a, 2014b) som grunnlag for å vurdere hvordan elevene forholder seg til det de arbeider

med. Disse kategoriene settes i dialog med etablerte engasjementskategorier. Formålet med studien er todelt. For det første er formålet knyttet til *om* den didaktiske innrammingen egner seg til å engasjere elever utover løsrevne enkeltkasus (jf. Sønneland & Skaftun, 2017). For det andre – med en forventning om at engasjementet vil variere når antallet kasus øker – er interessen knyttet til nyanser og grensetilfeller i spørsmålet om elevene er innenfor eller utenfor den faglige aktiviteten.

Tolkning av helhetsinntrykk og analysen av elevenes diskursive verdsettingsmekanismer pekte i samme retning da 9A snakket om «Små ting». I denne klassen fant jeg det Nystrand og Gamoran kaller «enthusiasm and excitement» (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 3) og substansielt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1990). Det samme ble funnet i hovedsak i 9D, med unntak av to grupper. I de to resterende gruppene som rekontekstualiserer oppgaven er intensiteten høy og det er mye latter i samtalene – de utspilles med en fandenivoldsk glede. I denne artikkelens sammenheng indikerer de likevel en posisjonering *utenfor* oppgaven de inviteres inn i.

9B som klasse er mer ubestemmelig og utgjorde som klasse en kritisk kasus, som satte antagelsen om at teksten er et engasjerende problem på prøve. Analysene viste likevel at alle elevene deltok, og de kan dermed ikke sies å være «off-task» (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 262). Men, det er i utgangspunktet vanskelig å få øye på om de er substansielt eller proseduralt engasjerte. I 9B peker helhetsinntrykket og analysen av elevens verdsettingsmekanismer i ulike retninger. Intensiteten signaliserer treghet og slapphet, som lett kan tolkes som at oppgaven faller til marken, at elevene utelukkende spiller skolens spill. Likevel pekte kodingene og analysene av de transkriberte lydfilene mot et substansielt engasjement, fordi elevenes ytringer signaliserte verdsetting av oppgaven og situasjonen. Nærlesingen av gruppe 1 viste at det er mulig å forstå denne tolkningskonflikten som at elevene befinner seg ved

engasjements grense – her var lavmælt engasjement, som utspiltes med en distanse til en autoritativ diskurs. Utforskingen av artikkelens forskningsspørsmål «hva kan intensitet og diskursive verdsettingsmekanismer fortelle om variasjoner i elevengasjement i litterære gruppesamtaler», viser at det i stor grad er sammenfall mellom den helhetlige fornemmelsen av engasjement og hva elevene uttrykker verdsetting av gjennom språket. Funnene utfyller Nystrand og Gamorans antagelse om at noen oppgaver og måter å interagere på er iboende mer egnet til å legge til rette for et substansielt engasjement enn andre (f.eks. Nystrand & Gamoran, 1991).

Det denne studien viser, er at det er mulig å skape elevengasjement ved å sette problemet i forgrunnen og invitere elevene til å ta i bruk sine diskursive ressurser i møte med det – det er altså engasjementspotensial i åpne møter med adekvate problemer i den faglige aktiviteten (Sønneland & Skaftun, 2017). På bakgrunn av disse funnene spør jeg om balansen mellom didaktisk styring og substansiell åpenhet både bør handle om grad av tillit til problemenes engasjementspotensiale, og om rekkefølge i undervisningen – åpenhet først og prosedyre etterpå?

5.1.3 Artikkel III

Sønneland, M. (2019). Friction in Fiction. A study of the importance of open problems in literary conversations. I *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-28.

I den første delstudien (art. I) ble det vist at teksten og oppgaven hadde tiltrekningskraft og skapte elevengasjement. I delstudie to (art. II) ble variasjoner i elevengasjement analysert frem gjennom beskrivelse av intensitet og analyse av elevenes diskursive verdsettingsmekanismer. I denne studien undersøkes det, hva det er med «Små ting» (Carver, 2004),

«Foran loven» (Kafka, 2000a) og «Løp for livet» (Jacobsen, 2001), som ser ut til å engasjere elevene.

Hovedfunnet er at elevene tiltrekkes av forskjellige former for *friksjon* som forsinker utfoldelsen av motivet eller plottet i de tre litterære tekstene. Denne friksjonen kan derfor også forstås som grunnlag for det engasjementet elevene viser i samtalene.

Når elevene leser «Små ting», trekkes de mot tekstens åpne slutt – til hva som skjer med ungen og hva som kan ha forårsaket konflikten mellom protagonistene. Deres responser skiller seg fra mine, i betydningen av at de ikke retter oppmerksomheten mot måten det fortelles på. Dette betyr at de ikke tilskriver betydning til måten ungen beskrives som et objekt på, og heller ikke at den ironiske distansen i fortellerstemmen bidrar til en fornemmelse av uforløst spenning i teksten som helhet.

Når de leser «Foran loven» er det abstrakte begrepet «loven» sentralt i elevenes respons, noe som også får mye oppmerksomhet i min respons. Elevenes og min respons er likevel forskjellig når det kommer til forslag som handler om den helhetlige tolkningen av teksten. Jeg ser flere mulige tolkninger avhengig av hvordan man forstår «loven». Elevene på sin side ser ut til å sitte fast i begrepets massive åpenhet, som de, forståelig nok, har problemer med å manøvrere i. Dette funnet resonnerer godt med forskning som viser at «eksperter» lanserer helhetlige fortolkninger fra starten av og setter disse i spill med hverandre, mens tolkningsmangfoldet mer er å finne i diskusjonene om delene hos elevene (Gourvenec mfl., 2014).

Når elevene snakker om «Løp for livet» har de oppmerksomheten rettet mot hvilke(n) forbindelse(r) personene i teksten har til hverandre. Dette er enklere for meg å få oversikt over. Ikke desto mindre er forholdet mellom personene – dets karakter og betydning, kilde til oppmerksomhet både for elevene og for meg. Men der jeg er opptatt av gåten med *jakken(e)*, og deres betydning som nøkkel til å forstå jeg-personens

følelsesutbrudd og relasjonen mellom personene, overser elevene mer eller mindre denne muligheten.

Det er interessant å observere forskjellen i hvor elevene i de forskjellige gruppene retter oppmerksomheten. I de gruppene som snakker om «Små ting» retter gruppe 1 oppmerksomheten i hovedsak mot fem topoi, mens gruppe 2 rettet oppmerksomheten mot to topoi. De andre gruppene retter oppmerksomheten mot fire og tre topoi. Diversiteten i responsen til gruppene som snakker om «Foran loven» og «Løp for livet» er mindre, men likevel tilstede. Kunnskap om diversiteten i gruppenes oppmerksomhet, kan gi lærer fruktbare utgangspunkt for plenumsgjennomgang i etterkant av samtale. Diversiteten støtter også studiens argument om at dersom jeg, eller lærer, ikke påvirker elevene i forkant av samtale, ligger forholdene godt til rette for at rike og mangfoldige tolkninger kommer til syne – som kan tilføre nye perspektiv til eventuell plenumssamtale.

Funnene indikerer at elevene i ungdomsskolen orienterer seg med genuint saklig engasjement mot aspekter ved tekstene som er svært relevante problem også fra forskningsfagets perspektiv – her representert ved meg på en forhåpentligvis nøktern måte. Hovedfunnet i denne studien er derfor enkelt, men som motivet i «Foran loven», kanskje så enkelt at dets betydning lett kan overses: Når elevene møter litterære tekster på egenhånd, trekker deres *hermeneutiske begjær* dem inn i kjernen av faget og de reagerer på en fagspesifikk og relevant måte.

Et sentralt mål for litteraturundervisningen er å løfte frem positive kilder til engasjement (for eksempel Malmgren, 1986; Molloy, 2003; Smidt, 1989). I praksis kan dette føre til at lærerne velger tekster som de forventer vil gi elevene et personlig utbytte (Kjelen, 2013, s. 198; Penne, 2012; Ulfgard, 2012). Det denne studien viser, er imidlertid at det som forstyrrer og er problematisk ikke nødvendigvis står i motsetning til det meningsfulle, og dette kan være relevant i avveiningen av hvilke tekster som inkluderes i litteraturlæringen.

Denne studien argumenterer for å anerkjenne litteratur som forstyrrer og byr på motstand som meningsfulle problemer å diskutere i morsmålsundervisningen, og at undervisningen med fordel kan være orientert mot elevenes interaksjon med fagspesifikke problemer – der man plasserer elevene og problemene i forgrunnen.

Den mer eller mindre vedtatte litteraturdidaktisk sannheten om at engasjement knyttet til litterære tekster først og fremst er et spørsmål om hvilken sammenheng tekster blir satt inn i (f.eks. Molloy, 2003; Smidt, 2009), kan med fordel nyanseres. Dersom vi gir elevene mulighet til å møte problemene på egenhånd, uten lærers *bias*, er sjansene gode for at elevene kommer i *berøring* med problemene, grunnet deres iboende behov for forløsning og mening – deres hermeneutiske begjær. Når elevene erfarer at noen tekster ikke tilbyr ett svar eller en tolkning, ligger forholdene godt til rette for at det skal oppstå fruktbare tolkningsrom og -fellesskap.

5.2 Avhandlingens bidrag til kunnskap om problemorientert litteraturundervisning

Avhandlingens tre artikler belyser hver for seg og sammen engasjementspotensialet i arbeid med litterære tekster iscenesatt som faglig problemløsning. Her drøftes avhandlingens viktigste funn på tvers av delstudiene og i dialog med tidligere forskning.

5.2.1 Hvorfor – fagspesifikke aktiviteter?

Sentralt i litteraturdidaktisk forskning står både eksplisitte og implisitte forhandlinger om hva meningen og formålet er med ulike aktiviteter i klasserommet, og hvordan man kan legge til rette for at det skapes kontakt mellom tekst og leser slik at undervisningen både blir engasjerende og oppleves meningsfull. Dette blir i våre dager i økende grad undersøkt i lys av en ny faglighetsoptikk.

I de litterære samtaleene i denne studien er elevene og teksten i forgrunnen, det er ikke noe krav til dem om vurdering eller produksjon i etterkant. De får heller ingen instruksjon i hvordan de skal snakke sammen, hverken når det gjelder turtaking eller samtaletid. Situasjonene er likevel rammet inn på en måte som kan skape forventninger; det er tidsbegrensning, det er opptaksutstyr på pultene og det er jeg som styrer timen. Alt dette kan skape en forventning hos elevene som både kan handle om hvordan de vil fremstå ovenfor meg og ovenfor lærer som er tilstede under gjennomføringene. Elevene står likevel relativt fritt til å velge hvordan de vil forholde seg til denne situasjonen, til hverandre og til tekstene. Jeg iscenesetter aktiviteten som faglig problemløsning og gir instruksjon som peker i en retning av at de skal se hva de finner ut av, eller nærmere bestemt hva teksten handler om. Dette kan lede dem mot å få på plass handlingen eller plottet i tekstene. Ikke desto mindre er de forholdsvis frie til å definere fremgangsmåter og samtaleens utfall. I disse samtaleene er det tydelig at elevene, uttrykt i ulik grad og på ulike måter, verdsetter oppgaven og situasjonen.

Det som trer tydelig frem i alle de tre artiklene er at det oppstår varierende grad av engasjement i samspillet mellom tekst og leser innenfor den didaktiske innrammingen, en innramming som er inspirert av Richards (1929) eksperiment og studiene til Gourvenec (2017) og Johansen (2015). Elevene i studien forholder seg aktivt til tekstene og tilskriver oppgaven og situasjonen *verdsetting* (Gee, 2014a) – de verdsetter situasjonen der de møter faglige problem på egenhånd. Ut av disse funnene kan vi se at det er tiltrekningskraft i arbeid med tekster som byr på motstand og krever tankearbeid i morsmålsfaget.

I alle artiklene argumenteres det derfor for å la elevene få komme i berøring med problemene på egenhånd før det videre arbeidet i litteraturundervisningen. I stedet for at lærer tilbyr elevene strategier, oppskrifter eller andre didaktiske føringer i *forkant*, argumenterer artiklene for fordelen ved å la elevene selv få erfaring med litterære

teksters materialitet (Richards, 1929) – og at det er engasjementspotensial i denne erfaringen. Når elevene i denne studien møter de litterære tekstene på egenhånd, ser vi at deres hermeneutiske begjær trekker dem inn i tekstene – fagets studieobjekt – og de reagerer på en fagspesifikk relevant og adekvat måte. Et overskridende funn i alle tre artiklene er at det er tiltrekningskraft i fagets problemer – de litterære tekstene, dersom arbeidet iscenesettes som problemløsning.

Det funnene i denne studien viser uttrykt eksplisitt i artikkel III, er at det som tiltrekker en litteraturfaglig skolert forsker også tiltrekker seg ungdomsskoleelevers oppmerksomhet. Når elevene retter oppmerksomheten mot det samme som jeg gjør, kan dette tolkes som et uttrykk for at de anerkjenner en litteraturfaglig måte å arbeide med tekstene på. Det som også er interessant er at analysen i artikkel III viser at elevene trekkes mot steder i teksten som jeg ikke har merket meg. Dette kan indikere at det ligger til rette for en interessant utveksling mellom vitenskapsfag og skolefag; den didaktiske innrammingen kan åpne nye perspektiv og viktige spørsmål som litteraturforskere kan velge å forholde seg til, som for eksempel hvilke fordeler det kan ha å nærme seg litteratur på samme måte som elevene gjør. Heller enn å insistere på ulikhetene mellom skolefag og vitenskapsfag (f.eks. Hennig, 2012, 2017; Hetmar, 1996; Smidt, 2018b, 2018a), indikerer funnene i denne studien at det kan være betimelig å se til hvilke *fordeler* vi har ved å knytte sterkere forbindelse mellom dem.

I Aslaug Fodstad Gourvennecs avhandling (2017) studeres høytpresterende elever i videregående skole. Informantene er valgt ut på grunnlag av at de er tatt opp ved en skole med høye opptakskrav og stolte akademiske tradisjoner (Gourvennec, 2017, s. 71). Gourvennec søkte vilkår med blant annet minst mulig sårbarhet for sosiale aspekter knyttet til skoleaktiviteter. Hun peker derfor på at avhandlingen hennes må forstås med forbehold i overførbarhet til andre settinger, aktiviteter og deltakere (Gourvennec, 2017, s. 109). Denne studien viser at

Gourvennecs funn også kan sies å ha overførbarhet til en setting med vanlige ungdomsskoleelever i et utdanningsløp som sannsynligvis er det stedet vi med størst grunn kan forvente avstandsskapende mekanismer.

I lange tider har *fag* vært noe som blir presentert i kurs eller timeplaner, noe som skal lagres mentalt og så skrives ned i forbindelse med tester eller vurderingssituasjoner (f.eks. Gee, 2013, s. 205). I vår digitale tidsalder har alle tilgang til innhold når som helst. Dersom vi anlegger et perspektiv der utøvelsen av fag i stedet står i sentrum for oppmerksomheten, trenger vi å se til de aktivitetene, tenkingen og problemløsningsferdighetene som *skaper* faget (se også Gee, 2013, s. 206). Det denne studien argumenterer for er at en problemorientering i morsmålsfaget betyr at elevene får bidra til å skape faget dersom de selv får prøve seg på relevante, faglige problemer. En problemorientering der problemet er åpent kan også gi elevene mulighet til å ta i bruk egne diskursive ressurser og øve seg på å utvikle sin tankekraft i møte med tekster. Funnene i studien indikerer at åpne tilganger til problemene i faget vil kunne være et sted å begynne og oppøve elevenes selv-initierte analysekompetanse i møte med det tekstlig landskapet de skal manøvrere i.

5.2.2 Hvordan – et spørsmål om rekkefølge?

God litteraturundervisning handler ofte implisitt eller eksplisitt om å skape engasjement i møte mellom fag og elev. Jon Smidts argument om at elevene skal oppleve subjektiv relevans (Smidt, 1989, s. 245 ff), og Gunnilla Molloys argument om å «teach the conflict» (Molloy, 2003, s. 294) kan ses som uttrykk for et underliggende ønske om å skape engasjement i litteraturundervisningen ved å komme elevenes erfaringsverden i møte. En slik tilnærming er fremtredende i litteraturredidaktisk forskning (f.eks., Hansen, 1986, s. 55; Malmgren, 1986; Molloy, 2003, 2007; Rosenblatt, 1995, s. 69; Skarðhamar, 1993, s. 75; Smidt, 1989, 2009).

Det denne studiens funn indikerer er at det ikke nødvendigvis trenger å være elevens erfaringsverden som må stå i forgrunnen for å skape engasjement. I stedet argumenteres det for engasjementspotensialet i at elevene får møte tekstene på egenhånd *først*. Det artiklene viser er at oppgaven og situasjonene i de tre klassene (A, B og D) skaper engasjement. Dersom det legges til rette for at elevene først får komme i berøring med problemene, ligger forholdene godt til rette for didaktiske strategier som er tilpasset det som kommer ut av elevenes arbeid.

Både tekstene, elevene og innrammingen er betingelser som må ses som vilkår eller betingelser for at det oppstår engasjement. Engasjementet som analyseres frem i elevsamtalene (artikkel I og II) settes i dialog med etablerte engasjementskategorier (artikkel II) (Nystrand og Gamoran 1990, 1991) og finner både *substansielt engasjement* (Nystrand & Gamoran, 1990, 1991), to grupper som rekontekstualiserer (Bernstein, 1986) oppgaven og elever som befinner seg mot *engasjements grense*. Funnene utfyller Nystrand og Gamorans antagelse om at noen oppgaver og måter å interagere på er iboende mer egnet til å legge til rette for substansielt engasjement enn andre. Diskusjonsarbeid i små grupper, der diskusjonene er «ekte» i betydningen av at elevene også har reel kontroll over diskursen, er én måte. Å legge til rette for at elevene på samme måte som lærer har innflytelse i læringsarbeidet, er en annen. Også såkalte autentiske spørsmål – spørsmål der lærer ikke har et forhåndsdefinert svar, er en tredje, som anses særlig egnet til å fostre engasjement når elevene arbeider med litteratur (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 266 ff).

Interessant er det også i denne forbindelse å se til funnene i artikkel III som viser at elevenes responser til tekstene noen ganger skiller seg fra min respons; for det første indikerer dette at lærer kan stå i fare for å overse problemer eller spørsmål i plenumsgjennomgangen. For det andre vil elevene kunne bidra til problemstillinger, tolkninger og spørsmål til teksten som lærer ikke har tillagt betydning eller har oversett. En slik oppdagelse gir læreren viktige innblikk i elevenes lesing. Å undersøke hvordan elever forstår en tekst, kan vi med Aase si, «[e]r ei praktisk form

for klasseromsforskning» (Aase, 2005, s. 117). Samtaler som er rigget med fokus på å sette elevene i kontakt med teksten som problem, synes i et slikt perspektiv å romme stort didaktisk potensial knyttet til utvikling av elevenes diskursive ressurser. Det artikkel I og II viser, er at det er mulig å skape elevengasjement ved å sette problemet i forgrunnen og invitere elevene til å ta i bruk sine diskursive ressurser i møte med det – det er altså engasjementspotensial i åpne møter med adekvate problemer i den faglige aktiviteten. På bakgrunn av disse funnene argumenteres det for å la elevene møte problemene først, og at andre didaktisk rammer kommer etterpå.

5.2.3 Hva – et spørsmål om begjær?

Et sentralt mål for litteraturundervisningen er å løfte frem positive kilder til engasjement, noe som ofte kan handle om tekstvalg (Malmgren, 1986; Molloy, 2003; Rosenblatt, 1995, s. 69 f; Smidt, 1989). I praksis kan dette føre til at lærerne velger tekster som forventes å gi elevene et personlig utbytte (Kjelen, 2013, s. 198; S. Penne, 2012; Skarstein, 2013; Ulfgard, 2012). Et slikt standpunkt kan gi lærerne vanskeligheter når de skal tilpasse læringsmål for litteraturundervisningen med interessen og lesenivået til elevene (Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009). Funnene i denne studiens tre artikler kan bidra til å nyansere et slikt standpunkt om tekstvalg.

I studiens didaktiske innramming er det brukt litterære tekster som er definert som «vanskelige», «krevende», «komplekse» – som «forstyrrer» og motsetter seg et entydig svar (jf. 4.3.2). Slike karakteristikk er alltid problematiske og påkaller klargjøring. Et stort tilfang av litteraturforskere har på ulike måter rettet oppmerksomheten mot det «komplekse», «vanskelige» og «forstyrrende», fra ulike perspektiv og med ulike tilnærminger (f.eks., Derrida, 1998; Felski, 2008; Heath, 1982; Jakobson, 1960; Miller, 1998; Bakhtin, 1984; Shklovsky, 1990). Når Martin Block Johansen (2015) forsker på litteraturundervisning i klasserommet, forankrer han sine analytiske begrep i flere av de

overnevnte forskere og definerer tekstene som «uforudsigelige» (Johansen, 2015, s. 3). Johansen viser blant annet til Heath som mener at definerende trekk ved «store» skjønnlitterære tekster er deres «unpredictability» (Heath in Franzen, 1996, s. 45 – sitert fra Johansen, 2015, s. 7). «Stor litteratur» er ifølge Heath, som Johansen slutter seg til, litterære tekster som motsetter seg forenklinger, enkle løsninger og entydige svar. Tekstene som inngår i denne studien kan muligens falle inn under definisjonen til Heath, men det er ikke gjort noe forsøk på å definere de litterære tekstene i tråd med «stor litteratur».

Det som imidlertid bød seg frem i retrospekt av funnene i samtaleanalysene og særlig i artikkel III er at elevene retter oppmerksomheten mot det som forstyrrer dem i å få på plass hendelsesforløpet (Brooks, 1984). Dette, sammen med at jeg ber dem finne ut av hva teksten handler om, kan forklare hvorfor elevene nærmer seg tekstene på den måten de gjør. En ganske enkel, men samtidig opplagt slutning artikkel III trekker av dette funnet, er at elevenes *hermeneutiske begjær* trekker dem inn i tekstene. En enkel implikasjon av dette funnet er at begjæret som handler om å få på plass en tolkning, et forløsende svar, kan være en sterk drivkraft som vi med fordel kan benytte i litteraturundervisningen.

Johansen peker også på det hermeneutiske begjæret som et fellesstrekk ved tekstene i sin studie, her eksemplifisert med teksten «Foran loven»: «Men samtidig undergraver den det genkendelig ved ikke at tilbyde en tolkning, som kan forløse læserens hermeneutiske begær» (Johansen, 2015, s. 12). Johansen argumenterer for at «[st]or litteratur er karakteriseret ved fraværet på løsninger, forsimplinger og entydige svar. Den giver derimod – med en nietzschiansk højstemthed – en dionysisk indsigt i tilværelsens uforudsigelighed (Johansen, 2015, s. 12). Denne studien argumenterer implisitt, i og med problemfokuset, for bruk av slike «kompliserte» tekster som Johansen peker på, men med et litt annet utgangspunkt og formål. Heller enn at elevene skal få oppleve motstand og tolkningskonflikter i møte med «stor» litteratur der målet om å gi dem

innsikt i tilværelsens uforutsigelighet er nok «i seg selv», ønsker jeg i tillegg å løfte frem potensialet i Richards (1929) praktiske estetikk: Å kunne manøvrere i en tekstlig verden krever en kontinuerlig utvikling av tankekraften – som *utfordres* gjennom *erfaring* med det uforutsigelige. Motstand og friksjon gir elevene mulighet til å *utfolde seg* som mennesker – til å utfolde sin kreative tankekraft. Tar man fra elevene all *meningsfull* motstand, mener jeg man risikerer stillstand og «mette» elever. Studien som helhet argumenterer på bakgrunn av funnene i analysene for å anerkjenne litteratur som forstyrrer eller byr på motstand som *meningsfulle problemer* å erfare og diskutere. Denne studien indikerer at det er didaktisk potensiale og ikke minst, engasjementspotensial, i arbeid med tekster som forstyrrer elevenes forventninger (artikkel I, II og III).

Et viktig legitimeringsgrunnlag for arbeid med litterære tekster i norskundervisningen fremkommer som et resultat av funnene i denne studien. Studien viser at tekster som motsetter seg et entydig svar og som fra fagfellesskapet anerkjennes som relevante kan gjøres tilgjengelig for elevene. Slik sett står arbeid med litterære tekster i en særstilling i skolen i motsetning til andre fag, som for eksempel matematikk eller naturfag. Det er vanskelig å se for seg at elevene i matematikkundervisningen skal kunne gis tilgang til adekvate matematiske problem før elevene har gått gjennom en god del fagstoff på forhånd – fagstoff som danner grunnlaget for å presentere problemer for elevene som fagfellesskapet er opptatt av. Kanskje får de ikke møte slike problemer før de eventuelt velger å studere faget ved universitetet. I norskfaget derimot, kan elevene tidlig få tilgang til slike fagspesifikke, relevante problem relativt tidlig i opplæringsløpet.

Dette kan være et argument for at man i morsmålsfaget orienterer undervisningen mot elevenes samspill med fagspesifikke problemer der tekstene og elevene står i forgrunnen. Selv om jeg argumenterer for at litterære tekster som forstyrrer eller byr på motstand har et særlig potensiale som meningsfulle problemer, betyr det ikke at jeg tar til orde

for å utelukkende bruke kompliserte tekster i undervisningen. Elevene bør få møte et mangfold av ulike tekster. Det handler i større grad om å være varsom med å *ekskudere* tekster på bakgrunn av at de antas å være kjedelige, vanskelige eller for fremmede. Satt litt på spissen kan vi spørre oss hvordan samfunnet ville sett ut dersom alle tekster vi møtte på var tilpasset den enkeltes interesser?

6 Veien videre – studiens begrensninger og behov for videre forskning

Avhandlingens funn må forstås i lys av forskningsdesignet og kaller på forbehold i forbindelse med overførbarhet i skolehverdagen, i andre klasserom, i arbeid med andre tekster og andre deltakere (f.eks. Vellutino & Schatschneider, 2004, s. 119 ff; Yin, 2014, s. 44 ff). Forbeholdene er alle knyttet til min forskerposisjon når jeg ved fire anledninger manipulerer undervisningssituasjonen. Jeg skal begynne med å diskutere forbehold knyttet til elevenes læringsutbytte, før jeg diskuterer de førstnevnte forbehold og begrensninger.

Det denne studien ikke sier noe om, er hva elevene *lærer* ved bruk av en slik tilnærming til tekster som studien tar til orde for. I avhandlingen undersøkes ikke elevens samtaler med blick for læringsdialoger eller utvikling, men *at* det er mulig å skape engasjement i møte mellom tekst og leser gitt de åpne rammene og *at* elevene verdsetter oppgaven og situasjonen. Det argumenteres for at elevene på denne måten får *erfaring* med motstand og *erfaring* med problemer som ikke gir entydige svar, men ikke hvilke implikasjoner dette har for elevenes utvikling og læringsarbeid, ei eller hvordan lærer kan vurdere kvaliteten ved elevenes arbeid. Studien peker også på at det oppstår kimer til affinitetsrom ved en slik didaktisk innramming (jf. 3.4.2) og impliserer at problemet elevene arbeider med er *vanskelige nok* for å legge til rette for utvikling (jf. den proksimale utviklingssonen i 3.2), men ikke hvordan læring skjer, eller hva elevene lærer. Bak studien ligger en antagelse om at fagenes substans har blitt skjøvet i bakgrunnen til fordel for pedagogiske og didaktiske prosedyrer – noe som har ført oppmerksomheten i retning av å finne ut *om* det er slik. En innvending til studien er derfor at man ved et slikt skarpt fokus, ikke får kunnskap om hva elevene lærer av fremgangsmåten – hvor langt de kommer i sitt tolkningsarbeid eller hvordan de lærer av hverandre i gruppesamtalene. For å få kunnskap om

hvordan det didaktiske potensialet som fremkommer i denne studien kan utnyttes på en best mulig måte trengs videre forskning – da gjerne knyttet til lengre læringsløp som innebærer også andre undervisningsaktiviteter enn gruppesamtaler.

En begrensning ved studien er dens fokus på en spesiell type tekster, nemlig korte, litterære tekster. Selv om det er mulig å se for seg hvordan denne innrammingen kan overføres til andre situasjoner, så er det grunn til å ta forbehold om tilsvarende didaktisk innramming vil kunne fungere for arbeid med andre norskfaglige problem – som for eksempel lengre litterære tekster (romaner), biografier samt andre sjangre som essay, saktekster, elevtekster eller digitale tekster. Studiens funn kaller på forskning som kan utforske og utdype gyldigheten av tilnæringsmåten i arbeid med andre norskfaglige problem.

Et annet forbehold gjelder overføringsverdien fra studien av disse klassene til andre elevgrupper. De lærerne som deltar i dette prosjektet kan sies å være særlig motiverte, gitt at de selv har initiert skoling i litterære samtaler. Dette kan bety at lærerne er særlig opptatte av litteraturundervisningen i norskfaget, noe som muligens kan farge elevenes innstilling til litteraturarbeid. Selv om jeg har vendt meg til vanlige ungdomsskoleklasser, lå resultatene fra denne skolen noe over landsgjennomsnittet og det er få minoritetsspråklige her. En innvending til studien er at dette er utgangspunkt som man ikke finner i alle ungdomsskoler – heller ikke på lavere utdanningstrinn – og dette er viktig med tanke på videre forskning. Jeg har vendt meg mot mer risikable kontekster til forskjell fra de mer selekterte elevene i andre studier (som f.eks. hos Gourvenec, 2017; Johansen, 2015), men videre forskning bør dytte grensene for funnens gyldighet enda lengre inn i utfordrende utdanningskontekster.

I denne studien trer jeg inn i undervisningssituasjonen ved fire anledninger og gjennomfører et didaktisk opplegg. Jeg manipulerer situasjonen, jeg intervensjonerer – noe som kaller på refleksjoner om

validitet (jf. 4.3, 4.3.2, 4.6). Selv om jeg prøver ut ideen flere ganger som valideringsstrategi (jf. 4.3.5), vil man fortsatt kunne stille spørsmål til om den didaktiske innrammingen vil kunne fungere på samme måte i et klasserom der det er klassenes lærer som utfører opplegget. En slik innvending kan betraktes i tilknytning til mine egne erfaringer som lærer; nemlig at timer som fungerer utmerket og skaper engasjement, likevel ikke blir like godt mottatt i neste runde eller med andre elever. Som lærer arbeider man konstant med å manipulere undervisningssituasjonen for å få til gode, engasjerende læringssituasjoner, kan man kanskje si. En av årsakene til at timene aldri, eller sjelden, blir de samme – kan skyldes at elevene etter hvert gjennomskuer skolske opplegg, rammer og lærers intensjoner, slik som implisitt fremkommer av for eksempel Johansens studie (2015). Denne studiens begrensninger – at man ikke med sikkerhet kan vite hva slags resultat man får i andre klasserom med andre elever og lærere – er derfor kanskje studiens styrke.

Denne studien ønsker ikke å ta til orde for utdanning i betydningen å få kontroll over læringsprosessen eller over praksiser til enhver tid og et hvert sted, ved å forsøke å få kontroll over alle faktorer som potensielt influerer sammenhengen mellom «input» og «output» (se f.eks Biesta, 2010). Å ha et slikt mål for øye vil i verste fall kunne føre til et uniformert samfunn der man har total kontroll over innbyggerne. Undervisningens kanskje største ressurs er dens «beautiful risk» (Biesta, 2013) – det er, ifølge Biesta, i det unike ved hver situasjon, i hendelsene, i det levende og risikable i møte med andres blikk, at elevene «come into the world» (Biesta, 2013, s. 144). Det som analyseres frem i alle fire gjennomføringene er at nettopp *den åpne innrammingen* tilskrives verdi, på ulike måter, i ulike situasjoner og i varierende grad. Kanskje styrken og begrensningen i fremgangsmåten ligger i at den ikke med sikkerhet sier akkurat hva som vil komme ut av møtene mellom tekst og elev?

7 Litteratur

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. & L. A. Nicolaysen (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Alexander, P., & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. I R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (s. 33–68). Newark: DE: International Reading Association.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (No. 41). *OECD Education Working Papers*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Andersen, V. (1912). *Dansk Litteratur: forskning og Undervisning*. København: Gyldendal.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne : Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 280–298.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. (M Holquist & C. Emerson, Overs.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (C. Emerson, Red.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Red.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays*. (M Holquist & V. Liapunov, Red., V. Liapunov & K. Brostrom, Overs.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2013). *Speech Genres & Other Late Essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Red.) (13. utg.). Austin: University of Texas Press.

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of The Learning Sciences*, 13(1), 1–14.
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2014). *Professionslæring i praksis: Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Beck, S., Elf, N., & Winum, H. (2016). Didaktisk innovation på VUC: design, teori, metode. I S. Beck, D. Hansen, & A. Piekut (Red.), *Forskning i og med praksis på VUC. Nye veje for tænkning, tale, skrift og handling* (s. 37–48). København: Forlaget UP Unge Pædagoger.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I *Det nye norskfaget* (s. 161–188).
- Bernstein, B. (1986). On pedagogic discourse. I J. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 205–240). New York: Greenwood Press.
- Biesta, G. J. J. (2003). How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. I L. Løvlie, K. P. Mortensen, & S. E. Nordenbo (Red.), *Education Humanity. Bildung in Postmodernity* (s. 61–75). Oxford: Blackwell Publishing.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why «What Works» Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge.
- Bjørneboe, J. (1955). *Jonas*. Oslo: Pax.
- Bogner, A., & Menz, W. (2009). The theory-generating expert interview: epistemological interest, forms of knowledge, interaction. I *Interviewing experts* (s. 43–80). London: Palgrave Macmillan.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. (I. Bråten, Red.). Oslo:

Cappelen Akademisk Forlag.

Brooks, P. (1984). *Reading For The Plot. Design and Intention in Narrative*. London: Harvard University Press.

Carver, R. (2004). Små ting. I *Hvem har ligget i denne sengen?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Connor, S. (1998). Fascination, skin and the screen. *Critical Quarterly*, 40(1), 9–24.

Cresswell, J. W., & Cheryl, N. P. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Thousand Oaks, California: Sage publications Ltd. Hentet fra <http://www.amazon.com.au>

Derrida, J. (1998). *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press.

Dewey, J. (1929). The Sources of a Science of Education. I J. A. Boydston (Red.), *John Dewey: The Later Works , 1925-1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1930). The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action. *The Journal of Philosophy*, 27(1), 14–25. <https://doi.org/10.2307/2014669>

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. (O. Dysthe, Red.). Oslo: Abstrakt.

Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

Fuglestad, O., & Wadel, C. (2011). Feltarbeid som prosess. I *Og kven si skuld er det?* (s. 175–268). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.

Gee, J. P. (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces introduction: from groups to spaces. *Beyond communities of*

practice: Language, power and social context, 214–232.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554>

Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (3. utg.). New York: Routledge.

Gee, J. P. (2013). *The Anti-Education ERA. Creating Smarter Students Through Digital Learning*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2014a). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (Fourth). London og New York: Routledge.

Gee, J. P. (2014b). *How To Do Discourse Analysis. A Toolkit* (2. utg.). New York: Routledge.

Gee, J. P. (2017). *Teaching, Learning, Literacy in Our High-Risk High-Tech World: A Framework for Becoming Human*. New York: Teacher College Press.

Gee, J. P., & Hayes, E. (2011). *Language and learning in the digital age*. London, New York: Routledge.

Gee, J. P., & Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning. I S. Steinkuehler, C., Squire, K., & Barab (Red.), *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age*. Cambridge University Press. Hentet fra <http://jamespaulgee.com/geeing/pdfs/Affinity Spaces.pdf>

Gourvennec, A. F. (2016a). En plass for meg ? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica*, 10(1), 1–19. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>

Gourvennec, A. F. (2016b). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literarcy Research*, 2, 1–18.

Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Universitetet i Stavanger.

Gourvennec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget?:

- litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv!Les!* (s. 27–47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (s. 403–422). Manhaw, New Jersey, London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Practices and principles*. New York: Routledge.
- Hansen, T. (1986). *Leselyst og leseglede: leseopplæring i 2.-6.klasse*. Oslo: Skolebokforlaget.
- Hansson, G. (1959). *Dikten och läsaren*. Halmstad: Albert Bonniers förlag.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research*. London: Sage publications Ltd.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heilä-Ylikallio, R. (2012). Digitalt litteraturprosjekt i klass 7 och 8: læreres syn på planering och genomförande. I S. Matre, D. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 203–213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpedagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en*

almenpædagogisk position: Indleveret til DLH med henblik på erhvervelse af ph. d.-graden. Danmarks Lærerhøjskole.

Hetmar, Vibeke. (2013). Faglighed. *KvaN. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 33(96), 7–17.

Holquist, Michael. (1990). *Dialogism. Bakhtin and his World*. London: Routledge.

Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro Universitet. Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-704>

Jacobsen, R. (2001). *Fugler og soldater: noveller*. Oslo: Cappelen.

Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. I *Style in language* (s. 350–377). MA: MIT Press.

Johansen, M. B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, 9(1), 1–20. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391>

Kafka, F. (2000a). Foran loven. I *Prosessen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kafka, F. (2000b). *Fortællinger og annen prosa*. (T. Winje, Red. & Overs.). Oslo: Gyldendal.

Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Syddansk Universitet.

Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I Sigmund Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 47–76). Oslo: Novus forlag.

Kielland, A. (1971). *Gift* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon*,

- danning og kompetanse*. Noregs teknisk- naturvitenskaplege universitet.
- Kuhn, T. (2002). *Vitenskapelige revolusjoners struktur* (2. utg.). Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28. Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec4>
- Kyriakides, L., Creemers, B., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12–23.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). New York, London: Teacher College Press.
- Laursen, P. F., Moos, L., Salling Olesen, H., & Weber, K. (2005). *Professionalisering - en grundbog*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable: A guide to sensitive research methods*. London: Sage publications Ltd.
- Lothe, J. (1999). diskurs. I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (s. 50). Kunnskapsforlaget.

- Malmgren, L.-G., & Thanvenius, J. (1981). *Två uppsatser om litteratur och pedagogik*. Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Lunds universitet.
- Malmgren, L. G. (1986). *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L. G. (1987). *Elevs samtaler om litteratur. En analyse av ett litteraturpedagogisk forsök i en teknikerklasse*. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, L. G. (1988). *Svenskundervisning i grundskolen*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, B.-G. (2012). Litteraturundervisning som motstandets didaktik? I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 185–203). Oslo: Novus forlag.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. *Applied Social Research Methods*, 214–253.
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 55–71). California: Sage publications Ltd.
- Michelsen, P. A., Gourvennec, A. F., Skaftun, A., & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. I N. Simonhjell & B. Jäger (Red.), *Norsk Litterær Årbok* (s. 259–283). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Michelsen, P. A., & Skaftun, A. (2018). Faglighet i skolens litteraturarbeid. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 42(3), 9–18.
- Miller, J. H. (1998). *Reading Narrative*. The University of Oklahoma Press, Norman.

- Molloy, G. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Malmö: Studentlitteratur AB, Lund.
- Molloy, G. (2007). I litteraturen lyssnar jag till mig själv. *Pedagogiska magasinet*, 4, 30–35. Hentet fra <http://blogg.lararnasnyheter.se/pdf/pm-teman/2007-4.pdf>
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Morson, G. S., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. Stanford, California: Stanford University Press.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nicolaysen, B. (2005). Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nicolaysen, B. K. (1999). Døme, dømesoger og føredøme. Usystematiske merknader kring system i studiet av døme. I A. O. Børdahl, S. Høisæter, & G. Johannesen (Red.), *Walter Benjamin. Retorisk årbok* (s. 102–254). Bergen: Senter for europeiske kulturstudier.
- North, J. (2013). What's «New Critical» about «Close Reading»? I.A. Richards and His New Critical Reception. *New Literary History*, 44(1), 141–157.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1989). *Instructional Discourse and Student Engagement*. Wisconsin-Madison. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=ED319780>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When Recitation Becomes Conversation*. Washington. Hentet fra

<https://eric.ed.gov/?id=ED323581>

- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse and student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue*. New York: Teacher College Press.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. I E. Ochs & B. B. Schiefflen (Red.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Odgen, C., & Richards, I. A. (1989). *The Meaning of Meaning. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. San Diego, New York, London: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Olin-Scheller, C. (2007). *Mellan Dante och «Big Brother». En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad Universitet.
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? I C. . Säfstöm & L. Östman (Red.), *Textanalys. En introduktion til syftesrelaterade analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Ongstad, S. (Red.). (2012). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus forlag.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307–332.
- Pellegrino, J., & Hilton, M. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. (M. L. Pellegrino, J.W., Hilton, Red.). Washington: National Academies Press.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 290–310).

- Penne, Sylvi. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, Sylvi. (2013a). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Penne, Sylvi. (2013b). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I Dagrun Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 43–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, Sylvie. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, Sylvie. (2012). Hva trenger vi litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I Nikolay Frydensbjerg Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.
- Pieper, I. (2007). Reading literature: A major domain in German primary and secondary education under challenge. I W. Martyniuk (Red.), *Towards a common framework of reference for languages of school education?* (s. 362–376). Krakau: Universitas.
- Pieper, I. (2011). Literature Classrooms and Their Limits. I P.-H. Van de Ven & B. Doecke (Red.), *Literary Praxis. A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature* (5. utg., s. 189–202). Rotterdam: Sense Publishers.
- Popper, K. (1999). *All Life is Problem Solving*. (P. Camiller, Overs.). London, New York: Routledge.
- Postholm, M.-B., Haug, P., & Munthe, E. (Red.). (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ragin, C., & Becker, H. (Red.). (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Ramvi, E. (2007). *Læring av erfaring?: et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Roskilde Universitetet.

- Reinking, D., & Bradley, B. (2007). *On Formative and Design Experiments: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teacher College Press.
- Reschly, A., & Christenson, S. (2012). Jingle, Jangle, and Coceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. I S. Christenson, A. Reschly, & R. Wylie (Red.), *Handbook og Research on Student Engagement* (s. 3–20). New York: Springer.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The Most Reasonable Answer: Helping Students Build Better Arguments Together*. Cambridge, MA 02138: Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor.
- Richards, I. A. (1924). *Principles of Criticism*. London: Keagan & Paul.
- Richards, I. A. (1929). *Practical criticism: a study of literary judgment*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Richards, I. A., Odgen, C., & Wood, J. (1948). *The foundations of aesthetics* (2. utg.). New York: Lear Publishers.
- Ridderstrøm, H. (2012). Fascinasjonskraft i Henry Dargers verden. *Idunn*, 3(1), 26–38.
- Roberts, C. (2006). Part one: Issues in transcribing spoken discourse. I *Qualitative research methods and transcription*. Hentet fra <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/ldc/knowledge-transfer/DATA/part1.pdf>
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. Universitetet i Oslo.
- Rødnes, Kari Anne. (2012). «It's insanely useful!» Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3).
- Rødnes, Kari Anne. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. Forskningsoversikten tar for seg kvalitative empiriske

undersøkelser av elevers, 8(1), 1–17.

Rødnes, Kari Anne, & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningskaping av skjønnlitteratur - samtaler og tekst. *Nordic Studies in Education*, 29(2), 235–249.

Rørbech, H. (2017). Litteratur og kultur i danskfaget. I E. Krogh, N. Elf, T. Høegh, & H. Rørbech (Red.), *Fagdidaktik i dansk*. Fredriksberg: Frydenlund.

Rørbech, H., & Hetmar, V. (2012). Positioneringer og forhandlinger i litteraturundervisningen. I & R. S. Matre, Synnøve, D. Kibsgaard Sjøhelle (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 214–222). Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader the Text the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction Versus Interaction - A Terminological Rescue Operation. *Research in the Teaching of English*, 19(1).

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America.

Shklovsky, V. (1990). *Theory of Prose*. Illinois: Dalkey Archive Press.

Sinnes, A., & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge-tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 11(3).

Skaftun, A. (2002). Dialogen som paradigme? *Nordlit: Tidsskrift i Litteratur og Kultur*, 6(2), 132–152.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.

Skaftun, A. (2010). Dialogisk diskursanalyse. Litteraturvitenskapelig metode og skolepraksis. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 40(3), 71–80.

- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Universitetet i Bergen.
- Skjelbred, D, & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Norskfag og norskdidaktikk. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018a). Faglighet i skolens litteraturarbeid. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 42(4), 10–14.
- Smidt, J. (2018b). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71–93). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35(4), 32–41.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80–97. [https://doi.org/https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129](https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129)

- Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems in literary conversations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(running issue), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica*, 11(2). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4725/4968>
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur - forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*, 3. Undervisningsministeriet.
- Street, B. (2003). What's «new» in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Svensson, C. (1988). *Att ge mening åt skönlitteratur - Om barns och ungdomars utveckling till läsare*. Universitetet i Linköping.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Göteborgs Universitet.
- Tengberg, M., Olin-Scheller, C., & Lindholm, A. (2015). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach. *L1 Educational Studies in Language and Literature. Effectes of Dialogic Strategy Instruction in secondary school*, 15(Running Issue).
- Thavenius, J. (1983). *Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan*. Järfälla: Symposion.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. I D. Grouws (Red.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (s. 127–146). New York,

England: Macmillan Publishing Co, Inc.

Ulfgard, M. (2012). Den polyparadigmatiska modersmåsläraren. I Nikolaj Frydensbjerg Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo.

Vellutino, F., & Schatschneider, C. (2004). Experimental and Quasi-Experimental Design in Literacy Research. I N. Duke & M. Mallette (Red.), *Literacy Research Methodologies*. New York, London: The Guilford Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language*. (E. Hanfmann, G. Vakar, & A. Kozulin, Red.). London: The MIT Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5. utg.). California: Sage publications.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. utg.). Thousand Oaks, California: Sage publications Ltd. Hentet fra <http://amazon.com.au>

Artikler:

- I. Sønneland, M. & Skaftun, A (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». I *Acta Didactica Norge*, 11(2)-Art.8.
- II. Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).
- III. Sønneland, M. (2019). Friction in Fiction. A study of the importance of open problems in literary conversations. I *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-28.

Artikkel I

Margrethe Sønneland

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Universitetet i Stavanger

E-post: margrethe.sonneland@uis.no

Atle Skaftun

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Universitetet i Stavanger

Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen»

The problem with school is that the kids can't figure out what the problem is.
James Paul Gee (notat fra The Sedona Meeting, mai 2016)

Sammendrag

Denne artikkelen utforsker hva som skjer når ungdomsskoleelever får arbeide med fagspesifikke problemer i norsk på egen hånd. Problemet elevene møter og samtaler om er novellen «Brønnen» av Roy Jacobsen, en tekst som byr på litteraturfaglige utfordringer knyttet til form og innhold. Analysen gjennomføres i to steg. I første steg rettes oppmerksomheten mot timen og alle samtalene i klasserommet som fenomenologisk helhet, for å fange opp og formidle forskernes opplevelse av stemning og engasjement blant elevene. Deretter analyseres én av samtalene mer inngående som et kritisk case for å underbygge og validere den første analysen. Analysene gjøres i lys av James Paul Gees diskursanalytiske building tasks, med særlig interesse for tilskrivning av signifikans – det vi vil kalle verdsetting. Analysen viser at elevene verdsetter å samtale om fagspesifikke problemer på egen hånd, og dette diskuteres i lys av James Paul Gees og Elisabeth Hayes' læringsteori om affinitetsrom (2012).

Nøkkelord: fagspesifikke problemer, affinitetsrom, fagspesifikk literacy-praksis, litteratursamtaler

Abstract

This article explores what happens when pupils in lower secondary school work with subject-specific problems in the Norwegian subject by themselves. The problem that these students encounter and talk about, is the short story "Brønnen" by Roy Jacobsen. This short story is a text that offers literary challenges relating to both style and content. The analysis is conducted in two steps. First, the attention is drawn to the classroom and to all the conversations understood as a phenomenological whole. This is done in order to capture and convey the researchers' experience of mood and engagement among the

students. Second, one of the conversations, seen as a critical case, is analysed in depth for the purpose of underpinning and validating the first analysis. This analysis is conducted in the light of James Paul Gee's discourse-analytical building tasks, paying particular attention to significance. The analysis shows that students appreciate being provided with opportunities to explore subject-specific problems by themselves. James Paul Gee's and Elisabeth Hayes' (2012) learning theory on affinity spaces provides the backdrop for the discussion of this finding.

Keywords: subject-specific problems, affinity spaces, disciplinary literacy-practice, literary conversations

Innledning

Forholdet mellom tekst og leser har vært et sentralt spørsmål i hele litteraturredidaktikkens relativt korte historie som forskningsfelt. Denne historien har interessant nok sine røtter i en premissleverandør for vendingen mot teksten som selvtilstrekkelig analyseobjekt i litteraturvitenskapen, I. A. Richards (1929). Richards var med på å oppdage teksten som tekst, i den forstand at han ville skape et språk for å snakke om oppbygging og virkemidler innenfor teksten som meningsfull helhet. Leseren som feilkilde er snarere et argument for metodens nytteverdi enn et interesseobjekt i seg selv. Når Gunnar Hansson (1959) tar utgangspunkt i Richards metode i sin studie *Dikten och Läsaren* 30 år senere, så er nykritisk nærlesing nokså selvfølgelig som referanseramme. Med det som utgangspunkt trer også *leseren* fram og kaller på oppmerksomhet – parallelt med framveksten av resepsjonsetikk og reader-response-teori innenfor litteraturvitenskapen. Hansson innleder en sterk bølge av nettopp leserorientert litteraturredidaktisk forskning i Sverige og resten av Norden (Kaspersen, 2012, s. 63), som henter inspirasjon fra et mangfold av teorier. Dette feltet har hatt sine kontroverser, særlig knyttet til hvordan man skulle forholde seg til elevenes tekstforståelse (Hetmar, 1996; Steffensen, 2005; Sørensen, 2001).

Richards forholdt seg på 1920-tallet til en sosialt selektert elite innenfor rammene av et elite-universitet. Han utfordret den kulturelle referanserammen studentene hadde med seg til studiet, og ville erstatte den med større sensitivitet for tekstenes form og innhold. Denne måten å lese på – nærlesingen som metode – er selve grunnsteinen til den moderne litteraturvitenskapen, og som sådan også et kjerneelement i det moderne norskfaget. Når vi i våre dager snakker om *Kunnskapsløftet* som en norsk literacy-reform og om at elevene skal kunne utøve faglighet (Berge, 2005), så handler det i litteraturundervisningen for en stor del om å kunne bruke og utvikle sin dømmekraft som leser innenfor rammene av en faglig praksis (Gourvennec, 2017). Etter mer enn ti år med fokus på fagovergripende ferdigheter i kjølvannet av *Kunnskapsløftet* (Utdannings-

direktoratet, 2006), er utdanningsforskere og skole-Norge i ferd med å vende oppmerksomheten mot ferdighetene forstått som fagspesifikke (Skaftun, Karlsten & Syversen, 2015; Skaftun, Aasen & Wagner, 2015). En vesentlig del av denne vendingen viser seg i at forskning understreker betydningen av fagspråk og fagenes literacy (Penne, 2012; Rødnes, 2011; Skarstein, 2013), men også at faget blir et rom for utøvelse og utvikling av fagrelevant arbeid (Skaftun & Michelsen, 2017; Skaftun, 2009). I økende grad ser vi også at teksten som forståelsesobjekt får oppmerksomhet på disse nye vilkårene, ikke minst i bøker som tilbyr praktiske rammer for arbeidet med litteratur i skolen. Her finner vi en påfallende samling omkring verdien av det å *åpne tekster* (Fjørtoft, 2014; Skaftun & Michelsen, 2017; Solbu & Hove, 2017). Disse tendensene må ses i sammenheng med en global utdanningspolitisk dreining mot faglig problemløsning og dybdeløring som retningsgivende for utviklingen av framtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2015; Pellegrino & Hilton, 2013).

To studier har vært særlig inspirerende for denne artikkelen. Johansen (2015) viser hvordan sjetteklassinger responderer på å bli presentert for utfordrende tekster. Han demonstrerer hvordan elevene «gjennomskuer» et didaktisk opplegg og mister gnisten, men også hvordan interessen vekkes opp igjen når de – litt improvisert og eksperimentelt – utfordres til å lese krevende tekster som ikke primært retter seg mot barn. Gourvennecs (2017) studie viser hvordan elever i videregående skole forstår og verdsetter tekstarbeidet som del av norskfaget, og mer spesifikt at dette arbeidet oppleves som meningsfullt når det rammes inn som meningsfull problemløsning med rom for elevenes selvstendige og kollektive bidrag. Begge disse studiene er basert på et strategisk utvalg elever, som kan karakteriseres som høytpresterende eller motiverte.

Denne studien føyer seg inn i dette bildet ved å betrakte teksten som faglig problem. Studien viderefører perspektivene til Johansen (2015) og Gourvennec (2017) og undersøker hvordan elever i en helt vanlig ungdomsskoleklasse forholder seg til åpent og åpnende arbeid med en tekst som det ikke er helt enkelt å forstå. Ungdomsskolen beskrives gjerne som preget av fallende skoleengasjement for mange elever, og en studie av motivasjonskraften i fagspesifikke problemer lagt til ungdomsskolen, kan forstås som et *kritisk case* (Flyvbjerg, 2016) ved å svare på om funn fra selekterte utvalg også kan gjelde i et mer gjennomsnittlig klasserom på ungdomstrinnet. Med dette som utgangspunkt er artikkelens første forskningsspørsmål: *Hva skjer når ungdomsskoleelever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?*

Primærmaterialet er seks gruppesamtaler om Roy Jakobsens novelle «Brønneren» hentet fra en skoletime i klassen 8A våren 2016. Denne timen presenteres som et kasus hentet fra en kontekst av observasjoner i fire klasser ved Gynde skole og samtaler med de fire lærerne gjennom skoleåret 2015–16. Innenfor timen som helhetlig kasus finnes det variasjoner. I denne timen er en slik variasjon uttrykt som en tolkningskonflikt mellom forskerne og læreren. Forskerne mente å se at aktiviteten tente hele elevgruppa, mens læreren på sin

side pekte ut en gruppe elever som ofte var passive i timen, og som også i dette tilfellet ble satt på sidelinjen. Med dette som utgangspunkt er artikkelens andre forskningsspørsmål: *Hva skjer når passive elever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?*

Metodologiske overveielser

Teoretisk rammeverk

I James Paul Gees diskursanalyse finner studien støtte til analysemetode. Hans teoretiske forståelse av diskursbegrepet ankres i en forståelse av at språket gjør det mulig for oss – foruten å gi og få informasjon – å gjøre noe og å være noe i verden, i ulike situasjoner (Gee, 2014).

Ved hjelp av språket skaper vi tilhørighet til ulike arenaer og områder i livet, og til ulike «verdener». Når vi snakker eller skriver, designer vi det vi sier til å passe til en bestemt situasjon. Gee argumenterer for at våre verdener blir konstruert og rekonstruert ikke bare via språk, men i samklang med andre handlinger, interaksjoner, ikke-lingvistiske symbolsystem, objekter, verktøy, teknologier, måter å tenke på, verdsette, føle og tro på. Når vi snakker eller skriver, konstruerer vi samtidig syv områder av språklig virkelighet, også kjent som syv «building tasks» (Gee, 2014, s. 31ff). Disse syv er *Significance* (1), *Practices (Activities)* (2), *Identities* (3), *Relationships* (4), *Politics* (5), *Connections* (6) og *Sign Systems and Knowledge* (7) (Gee, 2014, s. 32ff). Disse syv er alltid til stede når vi skriver eller snakker, og glir tidvis over i hverandre. For diskursanalytikeren representerer de ulike aspekter som kan løftes fram og utforskes i tur og orden, ofte som grunnlag for å velge det perspektivet som i størst grad fanger kompleksiteten i den språklige hendelsen – det er forskningsinteressen som er avgjørende for hvilke *areas of reality* man undersøker.

I denne artikkelen legger vi særlig vekt på *tilskrivning av betydning* (jf. *significance*, Gee, 2014, s. 32, av språklige hensyn også kalt *verdsetting*) som analytisk kategori. *Verdsetting*, slik vi definerer begrepet, er en dynamisk kategori, som kan komme til uttrykk på ulike måter og som spenner fra eksplisitt nedvurdering til begeistret tilslutning, med et kontinuum av posisjoner i spennet mellom ekstremene. For å fange samspillet mellom verdsetting og selve aktiviteten, aktiverer vi Gees beskrivelse av *affinitetsrom* («affinity space», Gee & Hayes, 2012; Gee, 2005, 2017). Dette begrepet er utviklet med utgangspunkt i teori om *praksisfellesskap* (Lave & Wenger, 1991) for å fange opp interessebasert samhandling i digitale møteplasser. Folk trekkes mot slike rom med ulik grad av interesse, som opprettholdes av at det som skjer i rommet engasjerer til deltakelse. Når vi snakker om tekstarbeidet som affinitetsrom, så er det med fokus på det som oppstår i situasjonen, som kan være en kime til affinitetsrom av den mer stabile sorten.

Ideen om å skape og opprettholde slike affinitetsrom står sentralt i lærings-teorien som Gee og Hayes har formulert med eksempler fra det de kaller «out of school learning contexts» (Gee & Hayes, 2012; Gee, 2017). Gee og Hayes ser til spillteknologien for å identifisere læringsstøttende literacy-praksiser: «Good learning features are, in fact, a key aspect of good game design, because games are fundamentally problem solving spaces that are meant to engage players» (2012, s. 2). Læringsfremmende spill er altså fundert i og rundt *engasjerende problemløsninger*.

Problemløsning er helt sentralt i Gees læringssyn. I *Language and Learning in the Digital Age* (2011) skriver han at «School abstracts the content from the problems and we get students who can pass tests, but not solve problems» (Gee & Hayes, 2011, s. 67). Vi kan forstå Gee dithen at han er kritisk til praksiser som ikke gir elevene tilgang til problemer som er å finne i læringsområdene, men i stedet løfter fram innholdet der problemene er fjernet. I sin seneste bok er han enda mer eksplisitt i beskrivelsene av problemenes tiltrekningskraft: «Today you could probably not name a problem that is not an attractor to one or more affinity spaces» (2017, s. 117).

Design

I denne artikkelen ønsker vi å undersøke om det er mulig å finne noe som minner om affinitetsrom i arbeidet med fagproblemer i litteraturundervisningen – slik de beskrives i James Paul Gees læringsteori. Vi er ute etter hvordan elevene generelt og de svake spesielt forholder seg til tekster som byr på faglig relevante problemer. Ønsket om å undersøke tiltrekningskraften i litteraturfaglig problemløsning har lagt føringer for hvordan studien er konstruert, og innebærer noen valg som tilfører forskningsdesignet eksperimentelle trekk. Vi er interesserte i tiltrekningskraften i fagrelevant problemløsning. Et eksperimentelt trekk er å skyve de pedagogiske og didaktiske rammene i bakgrunnen for å optimalisere mulighetene for å få tilgang på materiale der elevene på like vilkår møter problemet – teksten – slik den er. Vi har, inspirert av Gee, en ambisjon om å dempe effekten av rammene rundt aktivitetene for å gi mest mulig spillerom til selve kjernen i problemløsningsaktiviteten. Det er derfor en forsker som styrer gjennomføringen i 8A. Elevene får en svært åpen introduksjon, der problemet løftes fram som åpent og vanskelig, før de blir delt inn i tilfeldige grupper. Lydopptakere blir satt ut i gruppene når samtalen starter, og det er en elev som styrer plenumsdiskusjonen i etterkant – ikke læreren eller forskeren. Teksten som brukes i forsøket er valgt i samråd med lærerne, med sikte på at den skal være såpass krevende at den normalt utgrenses fra litteraturundervisning i 8. klasse. Denne måten å gjennomføre forsøket på, når det gjelder både tekstvalg, aktivitet og innramming av aktiviteten, kan ha en nyhetsverdi som kan virke motiverende og engasjerende for noen elever, men kanskje også det motsatte for andre. Gruppesamtalen er likevel en kjent arbeidsform for

elevene, og de har også et visst kjennskap til forskeren som har sittet bakerst i klasserommet denne høsten og våren.

Forsøket vi gjennomfører er inspirert av implikasjoner fra 17 timer med klasseromsobservasjoner av samtaler om litteratur på Gynde skole, som indikerte at *teksten* var av betydning for elevenes oppmerksomhet og deltakelse i samtalen. Datainnsamling er gjort i tilknytning til et samarbeid mellom fire norsklærere ved en ungdomsskole i en by på Vestlandet og en institusjon som tilbyr høyere utdanning. Samarbeidet kom i stand som del av et forskningsprosjekt rettet mot respons- og literacy-praksiser i ungdomsskolen, med særlig fokus på måter å organisere litterære samtaler på. Margrethe har deltatt på samlinger med lærerne og i observasjoner av klasseromspraksis gjennom hele 8. klasse. Innenfor denne rammen er også eksperimentet med å gi elevene tekster som kan by på faglig relevante utfordringer gjennomført. Det innebærer at lærerne representerer et utsnitt av skolevirkeligheten, definert av lærere som ønsker å utvikle sin egen undervisning. Elevene er gjerne mer fortrolige med å arbeide med litteratur enn mange andre elever vil være.

Datamaterialet¹ fra skoleåret som helhet består av feltnotater av klasseroms-situasjoner og litteraturundervisning, feltsamtaler med elever og lærere, samt lydopptak fra fagsamlinger med lærerne. Primærmaterialet i denne artikkelen er lydopptak av elevsamtalene i grupper og i plenum, samt feltnotater fra timen.

Teksten og oppgaven

Lærerne fikk velge mellom tre krevende tekster til forsøket, og de bestemte seg for å arbeide med novellen «Brønnen» av Roy Jacobsen. «Vi forstår den ikke selv», var begrunnelsen lærerne ga. «Brønnen» er skrevet av Roy Jacobsen og er hentet fra novellesamlingen *Fugler og soldater* (Jacobsen, 2001). Språket er ikke spesielt komplisert, og det er heller ikke veldig vanskelig å se for seg de enkelte hendelsene som framstilles. Teksten skifter perspektiv, veksler mellom ulike tidsplan og utelater store deler av den historien som binder hendelsene sammen. Teksten inviterer leseren til å identifisere 8 sekvenser og til å skape narrativ sammenheng mellom de handlingstrådene som presenteres i disse sekvensene. I den første møter vi en dikter som sitter hjemme og er klar til å ta sitt eget liv. Så ringer telefonen, og han får et budskap som får ham til å ombestemme seg og i stedet går ut for å feire. Han gjør framstøt mot en kvinne han er forelsket i – med hell. Neste del, som begynner med «Da ringer vekkerklokka», er av et annet slag. Den siterte setningen er flertydig. Del tre handler om en gammel kvinne som våkner tidlig om morgenen – av lyden fra en klokke. Hun har reist til barndomshjemmet sitt for å gjøre klart for besøk av familien. Hun ser at det er tomt for vann, og tar begge de tomme vannbøttene med seg for å hente vann i brønnen. Når hun skal dra dem opp, mister hun balansen og faller i brønnen. Del fire er en replikkveksling mellom en kvinne som har mistet mannen sin – han har tatt sitt eget liv – og en som stiller spørsmål. I neste del skildres familien som har kommet til feriestedet og leter

etter kvinnen. Barnebarnet finner henne, men den lille jenta går bort fra brønnen når moren roper at hun skal passe seg, for så å bli med på å lete. I neste del skildres en samtale mellom en kvinne og en mann som møtes på en bar. Samtalen samler seg om de små tingene som bestemmer hvordan livet arter seg, og fra dette springer teksten over til prestens tale i en begravelse. I del syv siteres et utdrag av prestens tale, der han dveler ved de små avgjørende tingene – en telefonsamtale, en vekkerklokke, en vannbøtte – og han knytter dette til den uunngåelige døden, slektenes gang og glemsel. I siste del er vi i begravelsen til den gamle kvinnen og leser om de små barnebarna. En gutt klatrer opp i fanget til moren med sølete føtter, og får et klaps på kinnet. Teksten slutter med at dette husker mor og barn lenge.

Utvalg – 8A

Forskerne hadde en forventning om at lærerne ville gi elevene teksten som en åpen oppgave uten noe særlig styring utover det å finne ut av den, men det viste seg at lærerne tenkte annerledes. Tre av timene falt på samme dag og ble observert i tur og orden, og alle lærerne hadde lagt stor vekt på å finne en arbeidsmåte som kunne hjelpe elevene inn i teksten. De hadde klippet opp teksten i biter som i et puslespill. Elevenes oppgave var å sette dem sammen til et helhetlig bilde. Lærerne hadde dermed erstattet den åpne tekstorienterte rammen for oppgaven med en didaktisk bearbeidet ramme. For å se hvordan elevene reagerer på krevende tekster som åpen oppgave, ble Anna, som skulle gjennomføre opplegget i sin klasse 8A noe senere, spurt om hun var villig til å justere planen.

Alle elevene i klassen har samtykket til bruk av innsamlet datamateriale, under forutsetning om anonymisering. For å lette oversikten over gruppene i framstillingen er alle elevene i samme gruppe gitt oppdiktete navn på samme forbokstav.

8A leser «Brønnen»: gjennomføring

Margrethe tok ansvaret for å styre timen. Hun planla en enkel innramming rundt elevenes arbeid individuelt og i grupper med hele teksten som åpen oppgave. Hun innledet med følgende instruks:

Dette er en vanskelig tekst, en tekst som kan få hvem som helst til å klø seg i hodet. Vi lærere og leseforskere har lest, grublet og diskutert. Vi har flere tanker om hva teksten handler om, men vi er ikke enige, vi synes dette er vanskelig. Vi lurte derfor på om dere kan hjelpe oss? Vi tror nemlig at dere kan hjelpe oss. Hva sier dere, vil dere prøve?

Elevene svarte positivt, og arbeidet individuelt med teksten i ca. 13 minutter, før de ble satt til å samtale i tilfeldig inndelte grupper på 4–6 elever. Gruppesamtalen ble stoppet etter ca. 20 minutter. Det var knyst stille mens

elevene arbeidet på egen hånd. Da de gikk i grupper, opplevde forskerne det som om rommet *eksploverte*.

Analytiske grep

Et viktig steg i analysen av alle samtaler har vært å forsøke å fange observasjonen av «eksplosjon» i klasserommet, og å avdekke om det er noen som aldri kommer til orde. Feltnotater fra timen rommer beskrivelser av elevenes kroppsspråk i situasjonen, og disse settes i spill sammen med en analyse av samtaler. Som et første steg i tekstliggjøring av lyd materialet, ble samtaler parafasert og inndelt i tidssekvenser, og videre analysert med NVivo. I denne artikkelen er kategorien *intensitetsnivå* sentral for å underbygge beskrivelsen av den eksplosive stemningen i gruppene og i klasserommet.

Denne måten å dele inn samtaler i sekvenser på er valgt dels fordi det ville vært svært vanskelig å gi en fullverdig transkripsjon av alt det elevene sier i de fleste av samtaler, ettersom det gjennomgående er flere som snakker samtidig. I tillegg gjør den det mulig for oss å finne ut om det er noen i gruppa som ikke kommer til orde, selv der elevene snakker i munnen på hverandre. Vel så viktig som begrunnelse er imidlertid ønsket om å gi mer substansielle bilder av hvordan samtaler arter seg i forlengelsen av inntrykket fra observasjonen i klasserommet. Samtalen i gruppe O, som læreren peker ut som eksempel på marginalisering av de passive, er dominert av to stemmer og forløper mer disiplinert. Derfor er den også transkribert mer detaljert, noe som gir grunnlag for å kartlegge fordeling av taletid mer detaljert i form av antall ytringer og antall ord. I forlengelsen av det generelle bildet av samtaler som hendelse i klasserommet, nærleser vi derfor transkripsjonen av samtalen i gruppe O, med særlig interesse for *significance* (Gee, 2014) – eller verdsetting – som uttrykk for at elevene opplever affinitet til teksten som problem. Verdsetting forstås som gradert mellom negativ og positiv og kommer indirekte til uttrykk i måten elevene posisjonerer seg i forhold til alle aspekter ved samtalen som faglig, institusjonell og sosial aktivitet (jf. Gourvenec, Nielsen & Skaftun, 2014, s. 29), samt aspekter ved teksten som faglig relevant problem. Alle disse aspektene ved situasjonen og teksten kan tiltrekke seg oppmerksomhet på ulike vis og skape veldig forskjellige situasjoner.

Analyse

Forsknings spørsmål 1: Hva skjer når ungdomsskoleelever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?

En sentral metafor i feltnotatene fra timen er at klasserommet «eksploverte». Det handler i stor grad om *intensitetsnivået* i klasserommet. Tabell 1 viser hvor stor del av samtaler som er kodet som ulike intensitetsnivå fra det mest eksplosive (svært høy) til stillhet.

Tabell 1: Intensitetsnivå i samtalene – prosentvis andel av samtaletiden

	Svært høy	Høy	Moderat	Lav	Stille
Gruppe K	20,0	18,2	38,2	21,7	1,9
Gruppe L	23,1	20,9	11,7	40,9	3,4
Gruppe M	79,1	16,3	2,1	2,5	0,0
Gruppe N	50,5	35,9	11,0	0,7	1,9
Gruppe O	0,0	68,1	19,5	10,2	2,2
Snitt	34,5	36,6	14,2	12,0	1,8

Spekteret fra stille til svært høy er knyttet til lydnivå, taletempo og turtaking samt en mer helhetlig fornemmelse av energi i samtalene. Kodingen er utført av forskerne i fellesskap. Når intensiteten er kategorisert som *svært høy*, betyr det at elevene snakker i munnen på hverandre, avbryter hverandre, gjentar eller insisterer på egne poeng og snakker høyt. Når intensiteten defineres som *høy* betyr det at noen leder an, andre leser lavt fra teksten, og andre igjen kommenterer eller stiller spørsmål. I sekvenser kodet som *moderat* intensitetsnivå, ser vi at noen elever kommer med innspill som aktiverer flere av gruppas medlemmer, men ikke nødvendigvis alle. De sekvensene der intensiteten beskrives som *lav*, er sekvenser der noen elever leser for seg selv, mumler («hm», «mm» og «ja»), andre snakker om lydopptakeren, om en forsvunnen blyant, eller det høres rasling i papir. I denne kategorien kan også bare én av elevene i gruppa snakke, mens de andre lytter. Det er i denne kategorien vi finner det vi kaller *lekkasjer*, altså at en eller flere av elevene i samtalene snakker om noe annet (lydopptakeren, blyanten som faller på gulvet, gitarundervisning og skytevåpen). Samtalene har også sekvenser definert som stillhet, som selvsagt betyr at ingen av elevene snakker.

Det er totalt 13 sekvenser med stillhet i alle gruppene, der den lengste varer i 22 sekunder og de korteste i 4 sekunder. I samtaler på godt og vel 19 minutter er det altså påfallende lite stillhet. Samtale M og N skiller seg ut ved at over halvparten av tiden er preget av svært høy intensitet, som vi ser. Av disse særmerker likevel samtale M seg ved et svært høyt lydnivå, energiske enkeltinnlegg og avbrytelser i store deler av samtalen. Samtale N har mye av den samme energien, men samtidig med noe mindre karakter av støy. Samtale L og O merker seg ut ved at over halvparten av tiden er preget av høy intensitet, uten den mer eksplosive karakteren til gruppene M og N. I samtale L forekommer det sekvenser med svært høy intensitet, der elevene avbryter hverandre og insisterer på sine synspunkt, men ikke i samme grad som i samtale M og N. Samtale O er den samtalen læreren pekte ut som kritisk eksempel med tanke på de svakeste elevenes deltakelse. Gruppa er mindre enn de andre, og av de fire elevene er det to som sier lite. Det er forklaringen på at det ikke forekommer svært høyt intensitetsnivå i denne samtalen, som vi skal se nærmere på om litt. Først skal vi imidlertid utdype bildet av de fem samtalene.

Gruppe K – Karl, Kjell, Karin, Kristine og Kjersti

Denne samtalen blir brutt etter 7 minutter, fordi opptakeren går tom for strøm². Den utmerker seg ved at det ofte oppstår parallellsamtaler: guttene snakker om noe, jentene om noe annet. Likevel oppstår møteplasser der alle deltar i det samme rommet – en vekselvis bevegelse altså, mellom parallellsamtale og enhetlig samtale. Det er ingen som tydelig dominerer samtalen når parallellsamtalene opphører. Her lytter de til hverandre og kommenterer hverandres innspill, eller støtter taleren ved å bruke «mm» og «ja». I de sekvensene der intensiteten er sterk, snakker elevene om dikterens sinnstilstand, om hendelsesforløpet og om årsaken til dikterens selvmord. Karl og Kjell henvender seg til hverandre og spøker av og til – de kommenterer mikrofonen og tøyser med dikterens «febrile lykkerus». En kan få inntrykk av at de er veldig bevisste på at samtalen blir tatt opp på bånd. Karin er den som sier minst i denne første delen av samtalen, men hun deltar i samtalen med støttende kommentarer, særlig når Kjersti har ordet.

Gruppe L – Lise, Lotte, Line, Ludvig og Lars

Denne samtalen varer i 19 minutter og 36 sekunder før den blir avbrutt av forskeren, men den fortsetter hviskende fram til 22 minutter er passert. De første 20 sekundene kretser samtalen rundt lydopptakerens utseende og tilstedeværelse, og elevene spøker og ler. Det som kjennetegner denne samtalen er sekvenser med høy intensitet, avbrytelser og insisteringer. Samtalen kretser rundt dikterens død, hvorvidt han skjot seg eller ikke og eventuelt når, om bestemoras dødstidspunkt, om relasjonen mellom dikteren og bestemora, og ikke minst om hendelsesforløpet. Det er når elevene diskuterer hendelsesforløpet at intensiteten i samtalen er sterkest.

Lise og Line er to dominerende stemmer på hver sin måte, mens Lotte nesten utelukkende slutter seg til Lises og Lines utspill. Lise snakker høyt og er insisterende mesteparten av tiden, bortsett fra når hun legger fram sin helhetlige tolkning av hendelsesforløpet. Line dominerer også i samtalen, men inviterer til dialog ved å begrunne sine tolkninger og sine protester. Hun inviterer eksplisitt Ludvig og Lars til å komme med innspill. Ludvig oppleves som søkende og prøvende – han lar seg overtale av jentenes lesing og støtter dem med innspill som «åja, nå forstår jeg». I tillegg støtter han Lars, når han kommer med et løsningsforslag på tolkningsgåten.

Gruppe M – Mari, Mia, Mona, Mads, Magnus og Morten

Denne samtalen varer, i likhet med gruppe L, langt ut i plenumsamtalen, helt til 23 minutter er gått. Ei av jentene i denne gruppa, Mari, melder seg frivillig som ordstyrer i plenumsamtalen. Det er svært høy intensitet i denne samtalen – man kan si at *kampen om ordet* best beskriver det som skjer her. Her er flest sekvenser med høye stemmer og avbrytelser, og i disse sekvensene diskuteres

hendelsesforløpet, og relasjonen mellom personene i teksten. I et par sekvenser er de innoem dikterens psyke og drikkevaner og vanskelige ord.

I denne gruppa er det vanskelig å få tak i de mest og minst dominerende stemmene. Mona er den som sier minst, men hun kommer med flere spørsmål, egne innspill og kommentarer som støtter de andres utspill, og hun bidrar også selv med betraktninger om personenes identitet, dikterens sinnstilstand og tekstens orden. Morten har en tilsvarende rolle. Selv om han ikke kjemper om ordet på linje med de andre fire, er han også gjennomgående aktiv når de snakker om skytevåpenets kvaliteter, dikterens sinnstilstand, personenes relasjon, og tekstens orden. Mona, Mari, Mia og Magnus er særlig opptatte av tekstens kronologi, orden og hendelsesforløp, og særlig Magnus og Mia er opptatt av å få på plass en helhetlig forståelse.

Gruppe N – Nina, Nathalie, Norunn, Nils og Nure

Denne gruppa har sterk energi og intensitet selv om lydnivået er lavere enn i gruppe M. De stopper opp med det samme forskeren tar ordet etter ca. 19 minutter. I de sekvensene der intensiteten er sterk, snakker elevene om årsaken til dikterens død, hendelsesforløpet, overgangen mellom tekstens deler og hvem som snakker til hverandre i dialogen. Denne samtalen preges av jentene, der Nina og Nathalie er mest dominerende, selv om Norunn i perioder tar ordet og beholder det lenge. Når Norunn først tar ordet, lar hun seg ikke affektere av at Nina forsøker å ta plass igjen, men får i stedet Nathalie med seg i samtalen. Norunns utspill endrer seg gjennom samtalen, fra først å være distansert «jeg forstår ingenting» til å gi et forsøk på en utfyllende helhetsforståelse. Det er utelukkende Norunn som forsøker seg på dette. Resten av jentene (og også Nils) retter oppmerksomheten mot hendelser og steder i teksten og forsøker å finne forklaringer på det som har skjedd. Nina og Nathalie inviterer vekselvis guttene til å delta og der Nathalie er insisterende og utfordrende, er Nina avvæpnende og forståelsesfull. Guttene snakker mindre enn jentene, men deltar i samtalen ved å nikke, sukke, le, riste på hodet og feste blikket vekselvis på den som snakker og på teksten.

Gruppe O – Ole, Oskar, Olga og Oline

Det helhetlige inntrykket av denne samtalen kan karakteriseres som en bris med tidvis sterke vindkast. Lydnivået er verken høyt eller lavt, men i noen sekvenser preges stemmene av kraft og engasjement. I de sekvensene der intensiteten er høyest, snakker elevene om hendelsesforløpet, dikterens død og relasjonen mellom dikteren og bestemora som falt i brønnen. I denne gruppa snakker to av elevene nesten hele tiden – Olga og Ole – og to av de antatt stille og passive, Oskar og Oline, sier lite. Men, Oskar og Oline sier *noe* og de blir lyttet til av de to andre. Det de sier er ikke utenfor teksten eller tull og tøys, men saksrettet og relevant.

Oppsummering

Alle elevene sier noe i samtalen om «Brønnen». Opplevelsen av at klasserommet «eksploverte», er belyst dels i et forsøk på å synliggjøre hvordan samtalerne er preget av ulike intensitetsnivå, dels i form av fenomenologiske beskrivelser av de fem samtalerne. Som vi ser av tabell 1, preges samtalerne av intensitet i sekvensene *svært høy* og *høy*. Disse sekvensene bærer preg av høye stemmer, høyt tempo, insisteringer og avbrytelser, som skaper – slik også observasjonsnotatene tilsier – et kraftig trøkk i rommet. Poenget vårt er ikke å løfte fram dette eksplosive som et mål i seg selv, men snarere å peke på et motivasjonspotensial som kan og bør kultiveres. Ingen av elevene kobler seg av diskusjonen eller glir ut i omfattende lekkasjer – det de snakker om er *teksten*. Opplevelsen av en «eksplosjon» må forstås i lys av erfaringer fra tidligere observasjon av litteraturarbeid i denne klassen. Det er generelt en positiv stemning i 8A, men aldri noe som likner det som skjedde i arbeidet med «Brønnen». Vi tolker derfor «eksplosjonen» som et sterkt uttrykk for verdsetting av det å arbeide med et problem som krever relevant tolkningsarbeid. Den intense deltakelsen i samtalen om «Brønnen» indikerer at elevene tilskriver oppgaven betydning og oppfatter den som relevant. Vi kan si at måten de involverer seg i samtalerne indikerer at de opplever det Gee beskriver som *affinitet* – tiltrekning – til teksten som problem. På spørsmålet *hva skjer når ungdomsskoleelever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd*, vil svaret for elevene i 8A være at de tilskriver den faglige aktiviteten og situasjonen betydning gjennom varierende grad av aktiv deltakelse.

Forskningsspørsmål 2: Hva skjer når passive elever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?

Nærlesing av samtalen i gruppe O

I tråd med lærer Annas kommentar, skiller gruppe O seg ut, både når det gjelder intensitet i samtalesekvensene og fordeling av taletid. Det er to elever som snakker mye her, og to som snakker lite. I denne samtalen prøver vi ut vårt første funn som handler om at elevene generelt verdsetter det å arbeide med et faglig problem på denne måten, både de som er mest aktive og de som er passive.

Gruppe O består av Ole, Oskar, Olga og Oline. Ole og Olga snakker mye (ca. 100 ytringer hver), og Oskar og Oline sier lite (16–17 ytringer hver). Oskars og Olines ytringer er også gjennomgående kortere.

Det oppstår en rollefordeling i denne samtalen, som er interessant både i seg selv og som grunnlag for å diskutere lærerens bekymring. Ole og Olga er de to som snakker mest, men de gjør det på forskjellig vis. Oskar og Oline er ikke like frampå, men de deltar på ulike måter.

Ole og Olga – de dominerende stemmene

De fire elevene er ganske ulike både i måtene de snakker om teksten på, hvordan de responderer og hvordan de posisjonerer seg i samtalen. I det avsnittet som vi nå skal se på, kretser samtalen rundt dikteren og hans selvmord:

(0:22) Olga: Ja, men det er liksom veldig rart fordi (.) plutselig så er det liksom, eh, det er liksom en «han», ikke sant?

Ole: så er det en «hun»

Olga (nesten samtidig): eller det kan jo være at det er en «hun», men det står «han» her

Ole (nesten samtidig): nei, vent, det er en «han», se, han her diktat, nei, dikteren, skulle ta selvmord

Olga (overlapp): ja?

Ole: fordi han ikke fikk en pris, tenker jeg, og så fikk han prisen, og så fikk han kona, nei, så fikk han jenta som han hadde drømt om,

Olga (overlapp): ja, men

Ole (fortsetter): og så tok han, og så tok han selvmord seinere. Og så, og så står det jo her, at, ehm, at det ikke var vann i bøttene, og et eller annet sånt. (Mumler: «går ned, stikker hodet (.)))».

Ole (leser høyt): «Jeg hater ham i grunnen enda mer etter at han skjøt seg.» For det, det var jo sånn, at det var sikkert kona da, han ville ha, og, at når hun var ikke sånn, ikke sterk nok til å ta to bøtter på en gang, og alt det der

Olga: Ok, men hvorfor, eh, hvorfor skjøt han seg selv seinere da, hvis, at, eh, fordi at her står det at

Ole (overlapp): her står det at hun ikke hadde vært snill mot han? Se her: eh..«jeg har ikke vært» god, eh, «et godt nok menneske, hverken mot meg selv eller ham» (1:50)

Oles posisjon som en som byr på svar, viser seg allerede i begynnelsen. Ole gir bud på en helhetsforståelse ved å forsøke å lage forbindelser mellom hendelsene, tidspunkt og mulige årsaksforklaringer.

Olga anerkjenner Oles tolkning av hendelsesforløpet først med «ok», men utfordrer den deretter ved å vise til et sted i teksten for å få nøstet opp i en forklaring på dikterens selvmord. Ole har allerede gitt bud på en forklaring, noe Olga må ha overhørt, eller som hun trenger å få elaborert. Ole anerkjenner spørsmålet som relevant og viser til teksten: «her står det at hun ikke hadde vært snill mot han? Se her [...]» Det skinner gjennom at Ole forsøker å vise at relasjonene mellom dikteren og kjæresten ikke har vært god – uten at han helt klarer å uttrykke det han er på vei mot å forstå.

I denne sekvensen viser de begge direkte eller indirekte til teksten, noe som karakteriserer måten disse to snakker på i samtalen. Olga utfordrer Oles tolkning ved å først gjenkalle ord fra novellen: «hvorfor skjøt han seg selv seinere da [...]», og senere mer eksplisitt «fordi at her står det at». Ole begrunner her sin tolkning ved å direkte sitere teksten markert med «her står det» eller «se her». Ole og Olga utveksler ord og sitater fra «Brønnen». De siterer både direkte og indirekte og gjenkaller det som deltakerne i gruppa vil gjenkjenne som ord fra novellen («skjøt seg», «selvmord»). Slike ytringer kan ha mange funksjoner i det sosialt situerte språket. Noen ganger er det bevis i svarene Ole

gir til Olga, og noen ganger er de argument for en helhetsforståelse. Han bruker dem for å skape sammenhenger i tid og mellom hendelser og for å skape forbindelser mellom personene i novellen. Olga på sin side viser til teksten for å påkalle oppmerksomhet rundt knuter eller passasjer i teksten på en mer fragmentert måte – uten at hun nødvendigvis gir bud på å sette disse stedene i sammenheng med det store bildet. Hos Ole og Olga er det viktig for både taler og lytter at anførselstegnene *høres*, slik tilskrives primærteksten betydning i samtalen. Samtidig viser de at de anerkjenner hverandres ytringer: Ole anerkjenner Olgas utspørring ved å ta den på alvor og forsøke å tilby svar ved å vise til teksten, og Olga anerkjenner Ole som en som har svarene ved å følge opp Oles forslag.

Oskar – den observerende stemmen

Oskar er en av dem som sier minst i løpet av samtalen. Han er også en av dem som ble utpekt av Anna som passiv. Observasjonsnotatene viser at Oskar og Oline tidvis sitter med albuene på pulten, framoverlente, og tidvis setter seg tilbake og ser ned på teksten. Oskar inntar en lyttende posisjon og ser ut til å fordøye innspillene som kommer fra de andre. Han kaster seg ikke frampå i samtalen, men venter med å snakke til han og Oline inviteres av Olga, i et avsnitt der samtalen kretser rundt bestemoras død:

(2:04) Olga: Hva tenker dere to?

(pause)

Oskar: Det virker litt sånn, litt sånn forskjellige historier

Olga (overlapp): ja?

Oskar (fortsetter): i en,

Olga (overlapp): jeg vet det [som i det engelske «I know»]

Oline (samtidig): ja

Oskar (fortsetter): i en tekst, på en måte

Olga: Fordi at, dere vet det siste? Det siste her, står det at, ehm, helt på siste side, så står det her «Hun slår ham med flat hånd i ansiktet og lager en liten skandale.» Og så kommer da: Gutten, «Gutten husker det lenge.» Han husker at, «Han husker at den dagen bestemor ble begravet, fikk han seg en sviende ørefik. Moren husker det også. «Men en dag» ville de, en dag «ville de glemme.» Så er det liksom det som skjedde før, tenker jeg, og så hadde det vært en begravelse. Men her står det at det hadde vært en begravelse for bestemora? (2:40)

Olgas mange korte og overlappende ytringer i begynnelsen av dette avsnittet kan forstås som at hun raskt skjønner hva Oskar skal si, og at hun kanskje har tenkt det samme selv eller at han setter ord på noe som hun har ant konturene av, men ikke uttrykt. Det samme gjør Oline som samtidig med Olga utbryter «ja». Oskar viser ikke til steder eller passasjer i teksten, men lytter til det de andre sier og forsøker å abstrahere og samle trådene i samtalen. Å vise til at dette er «flere historier i en» kan forstås som en strukturering eller fortolkning av det som de andre har snakket om før, som da Ole i samtaleutsnittet over forsøker å nøste opp i handlingsrekkefølgen.

Oskar ser forstyrrelsene i novellens komposisjon, som han implisitt skjønner er viktig å nøste opp i for å få tak i hendelsesforløpet. Dette overordnede blikket får Olga til å forsøke å lage sammenheng mellom ulike historier i teksten. Måten Olga responderer på kan indikere at hun anerkjenner Oskars observasjon og forsøker å underbygge den ved å bruke «fordi», som en fortsettelse på Oles innspill, og bruke ulike steder i teksten for å eksemplifisere det som av Oskar blir forstått som «ulike historier i en». Oskar støtter Olgas respons ved bekreftende «ja» på Olgas spørsmål, og sammen med Ole underbygger han hennes resonnement med en hendelse fra annet sted i teksten: «ja, hun datt jo oppi brønnen.»

Det er flere steder i samtalen som tilsier at Oskar har lyttet til det de andre har sagt og intuitivt har skjønnet at noe er betydningsfullt for tolkningsgåten. Den neste sekvensen kommer i samtalen niende minutt. Her kan det se ut til at Oskar plukker opp igjen det som Ole forsøkte å uttrykke innledningsvis (sekvens 1) da han sa: «Se her: eh, ‘jeg har ikke vært’ god, eh, ‘et godt nok menneske, hverken mot meg selv eller ham’»:

(9:04) Ole (overlapp): Jeg tror at grunnen til at han tok selvmord, tenker jeg, er at, han har ventet på den der prisen hele livet, men han fikk den ikke

Olga (overlapp): ja

Olga: Ja, det kan jo være!

Ole: Ja, men så tok han selvmord etter at han hadde fått den, det skjønner jeg ikke helt.

Det er det

Olga (samtidig): så tok han [?]

Ole: eller at han, eller at han tok selvmord, nei, for det fikk han, og

Oskar: det kan jo være at han tok selvmord, fordi (.) eller at han tenkte å ta selvmord først, fordi han ikke fikk hun der dama, eller hva det var

Ole (overlapp): det var det jeg òg tenkte, men du

Oskar: og så etterpå, så var han ikke fornøyd med hun der dama, og bare

Ole: ja, ikke sant?

Oskar: skjøt seg selv, eller noe sånt

Ole: Mhm (9:37)

Oskars «så var han ikke fornøyd med hun der dama» kan forstås som en tolkning av Oles tidligere ytring der han siterer fra novellen ved å si at kvinnen ikke hadde vært god mot dikteren. Oles raske respons og anerkjennende «ja, ikke sant», bekrefter Oskars tolkning av det Ole har forsøkt å sette ord på.

Oskars rolle i samtalen preges av å strukturere, sammenfatte eller holde fram det som han antar er betydningsfulle observasjoner hos Ole. Ytringene hans fungerer tidvis som en katalysator for Olga og andre ganger som støtte og anerkjennelse av Oles forsøk på å organisere tidsforhold, årsaksforklaringer og hendelsesforløp. Ole og Olga på sin side tilskriver Oskars ytringer betydning ved å følge dem opp, bekrefte dem eller anerkjenne dem som sentrale på veien mot å nøste opp i novellen.

Oline – den forsvarende stemmen

Oline er den som sier absolutt minst i denne gruppa. Hun er derimot den som markerer verdsetting av selve aktiviteten ved å forsvare arbeidet til gruppa. Det gjør hun blant annet ved å forsvare gruppas arbeid når en elev fra en annen gruppe vil prøve ut sitt løsningsforslag hos gruppe O. Idet han begynner å tegne på deres ark utbryter hun: «Ikke lag ny tegning!», flere ganger. Hun er for det meste aktiv når Olga i begynnelsen og slutten av samtale spør etter sentrale hendelser i teksten. Hun er for eksempel raskt på banen når Olga inviterer til dialog ved å spørre de andre etter en helhetlig forståelse:

(0:10) Olga: Ok, så denne heter jo da «Brønnen», men – eh, hva tror dere den handler om?

Oline: Em

Ole: Det handler om en død bestemor!

Oline: Og det handler om en som tok selvmord (0:22)

Disse to sentrale og kanskje mest dramatiske hendelsene i teksten ser ut til å ha fanget Olines oppmerksomhet. Oline anerkjenner Oles tolkning om at bestemoras død er en viktig hendelse i teksten, ved å binde den sammen med «og» som indikerer at hun sidestiller den med «en som tok selvmord». Det samme gjør hun når Olga spør om de har kommet fram til noe i slutten av samtalen:

(15:05) Olga: Ja, har vi kommet frem til noe, da?

Oline: Ja, vi har kommet frem til at bestemora døde

Oline viser at hun verdsetter gruppearbeidet ved å ytre seg når arbeidet skal settes i gang, når det er snakk om hva gruppa har kommet fram til, og når arbeidet blir utfordret av inntrengeren. Ellers sier hun lite, bortsett fra støtteerklæringer som «ja» og «mm». En gang i løpet av samtalen kommer hun likevel med det som må betraktes som en tolkning, og det er når gruppa igjen prøver å nøste opp i forklaringen på hvorfor dikteren skjøt seg – når han hadde fått både litteraturpris og kvinnen han hadde drømt om:

(16:42) Olga: ja, ehm, men se nå, hvorfor står det at hun har, eh

Oline: Det er hevn

Olga: Ja, men hvorfor tar han hevn, liksom. Det er veldig vanskelig å svare på. Eh.

Åja! Han tenker nok at han har sikkert bodd her, ikke sant, denne dialogen, ikke sant?

Det kan være, at han levde med henne, bestemora, ganske lenge. Men han, liksom [?]

(17:16)

«Det er hevn» er ikke noe som har blitt nevnt av de andre tidligere, og tilfører noe nytt i samtalen. Olga er rask til å respondere på Olines innspill på en måte som indikerer at hun har tenkt samme tanke selv, men forkastet den i mangel på bevis. Ved å likevel ta den på alvor og forsøke å finne støtte for denne mulige forklaringen, viser hun at hun tar Olines innspill alvorlig. Olines ytring fungerer, slik som vi så hos Oskar, som en katalysator for Olga – den aktiverer noe som får henne til å prøve å finne årsaken til hvorfor dikteren skulle ville ta hevn.

Olines rolle i denne samtalen er å være gruppas forsvarer og støtte, selv om bidragene hennes er få. Hun viser at hun verdsetter gruppearbeidet som helhet – som aktivitet – og hun er på banen når gruppas framdrift og innsats står på spill.

Diskusjon og konklusjon: Tiltrekningskraften i fagspesifikke problemer

Forskerne opplevde det som om 8A eksploderte da elevene fikk møte et fagspesifikt problem på egen hånd. Denne eksplosjonen er forsøkt sirklet inn ved først å kategorisere intensiteten i gruppene, avdekke om alle deltar i samtalen – om det er mange lekkasjer eller sekvenser med stillhet, og hvordan elevene signaliserer grad av verdsetting i måten de snakker sammen på. Vi finner at *alle* deltar i samtalen om «Brønnen», og at samtalen bærer preg av sekvenser som er preget av *verdsetting* – noe som uttrykkes på ulike måter i de ulike gruppene og hos den enkelte elev. Vi ser også at i den gruppa som av lærer blir utpekt som avvikende, uttrykkes denne verdsettingen hos alle elevene, også hos dem som er mest passive – det er ingen som melder seg ut, snakker om andre ting eller på andre måter viser avstand til oppgaven. Man kunne kanskje forvente at noen elever ville distansere seg og ikke delta i samtalen, eller at vi hadde funnet flere sekvenser i samtalen med gjennomgående avstandtaking i form av parodi. En måte å forstå det som skjer når elevene får møte et fagspesifikt problem på egenhånd i 8A, er at de anerkjenner problemet som relevant³ – det er et problem som er lett å akseptere – og det er adekvat også på den måten at det ikke er definert eller tilpasset til den enkeltes prestasjoner i faget. Man kan spørre seg om det er slik, at når disse elevene får tilgang til et relevant, fagspesifikt problem, så anerkjennes det som gyldig og «vits i» å forsøke å løse, og dermed tas oppgaven alvorlig?

Det som skjer i gruppene, i samtalerommene, kan vi forstå i lys av *affinity spaces*. Med Gee (2005, 2017) kan vi argumentere for at det oppstår slike affinitetsrom fordi interessen hos elevene skapes og opprettholdes av et relevant og engasjerende problem – «Brønnen». Dersom vi legger Gee og Hayes' læringsteori til grunn, at gode læringsfremmende literacy-praksiser forutsetter et problem som spillerne anerkjenner som adekvat og meningsfullt å forsøke å løse, så kan vi forstå *problemet* som attraktor i et affinity space (2017, s.117). Aktørene *trekkes mot en attraktor* fordi oppmerksomheten deres fanges. «Brønnen» ser ut til å være et problem som elevene trekkes mot. Dersom man lykkes med å aktivere tiltrekning på bakgrunn av nærhet mellom problem, læringsområde og elev, så kan elevene trekkes inn i et engasjerende affinitetsrom, slik som hos 8A. Vi har brukt begrepet affinitetsrom knyttet til en enkeltstående hendelse. Denne hendelsen peker ut en meningsfull vei mot mer stabile affinitetsrom, eller faglige praksisfellesskap, knyttet til litteraturarbeid i skolen (jf. Skaftun & Michelsen, 2017). Samtaler som er rigget med fokus på å sette

elevene i kontakt med teksten som problem, synes i et slikt perspektiv å romme stort didaktisk potensial knyttet til utvikling av elevenes diskursive ressurser.

Det som skjer i 8A kan forstås som et engangstilfelle som ikke nødvendigvis har overføringsverdi til alle 8.-klasser. Flere faktorer kan ha farget datamaterialet. Nyhetens interesse – når det gjelder både tekstvalg, den åpne didaktiske innrammingen, og at det er en forsker som styrer gjennomføringen – kan være motiverende. Elevene kan også bli motiverte av å bli bedt om å hjelpe forskere og lærere med et problem. Men man kunne også forestilt seg at elevene av *de samme grunnene* ville markert distanse og sabotert forsøket. I en skolehverdag er det vanskelig å designe undervisningsopplegg som vil fungere likt hver eneste dag – det vil alltid være faktorer som er relativt ustabile og uforutsigbare og som kan farge det som skjer i en time. En måte å forsøke å fange faktorer som bidrar til å skape slike affinitetsrom på – og å få mer kunnskap om faktorer som er relativt stabile og ustabile – er å foreta lignende forsøk i flere klasserom, med samme didaktiske innramming og med tekster som kan forstås som fag-spesifikke problem.

Vi mener å se at det oppstår affinitetsrom i 8A, strukturert rundt arbeidet med teksten som faglig problem. Problemet ser ut til å være av betydning for elevenes deltakelse i samtale, noe som synes å understøtte orienteringen mot teksten som sentralt element i nyere litteraturredidaktisk praksis og forskning (Fjørtoft, 2014; Gourvenec, 2017; Johansen, 2015; Solbu & Hove, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017; Blau, 2013). Funnene fra 8A kaller på ytterligere forskning og fagdidaktisk utviklingsarbeid innrettet mot å etablere og konsolidere faglige affinitetsrom i skolen, der elevene får arbeide med ordentlige problemer på en utforskende måte.

Oppøving av dømmekraft som grunnlag for demokratisk deltakelse, vokste fram som begrunnelse for Richards' (1929) arbeid og klinger svært godt sammen med vår tids utdanningspolitiske ideer. Dersom vi våger å gi elevene tilgang til problemet slik det er, kan de, som Richards studenter, få mulighet til å oppøve sin egen dømmekraft over tid. Funnene i studien peker mot en aktivisering av engasjement som kan kultiveres og brukes i litteraturundervisningen. Slike tekstmøter kan generere unike og situerte didaktiske mulighetsrom.

Referanser

- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blau, S. D. (2013). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann Educational Books.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2016). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.
- Gee, J. P. & Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning. I C. Steinkuehler, K. Squire & S. Barab (red.), *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age*, (s. 129–153). Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools. I D. Barton & K. Tusting (red.), *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context* (s. 214–232). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012>
- Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (Fourth edition). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2017). *Teaching, Learning, Literacy in Our High-Risk High-Tech World: A Framework for Becoming Human*. New York: Teacher College Press.
- Gourvennec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget?: litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (red.), *Skriv!Les!* (s. 27–47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gourvennec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen". *En studie av møtet mellom høyt-presterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Universitetet i Stavanger.
- Hansson, G. (1959). *Dikten och läsaren*. Stockholm: Bonnier.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpedagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position: Indleveret til DLH med henblik på erhvervelse af ph. d.-graden*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Jacobsen, R. (2001). *Fugler og soldater: noveller*. Oslo: Cappelen.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, 9(1), Art. 6. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391>
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (red.), *Nordisk mormålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 47–76). Oslo: Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyetelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (red.) (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington: National Academies Press.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Mormålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen. I S. Ongstad (red.), *Nordisk mormålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 290–310). Oslo: Novus.
- Richards, I. A. (1929). *Practical criticism: a study of literary judgment*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. Universitetet i Oslo.
- Skaftun, A., Karlsen, O. & Syversen, E. M. (2015). Litteratur og læring – om faglighet for framtiden. *Norsklæreren*, 4, 14–21.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A., Aasen, A. J. & Wagner, Å. K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i framtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren. Tidsskrift for Språk og Litteratur*, 2, 50–60.

- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Universitetet i Bergen.
- Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). *Samtidslyrikk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion. Grunlaget for den nye litteraturpædagogik, 3*. København: Akademisk forlag.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo.

Brønne-caset er brukt som utgangspunkt for didaktisk refleksjon i en ny lærebok i litteraturdidaktikk (Skaftun & Michelsen, 2017). I boken brukes eksempelet som utgangspunkt for refleksjon om andre forhold enn de som analyseres her.

² Vi utdefinerer ikke denne gruppa fra materialet fordi feltnotatene støtter opp under en antakelse om at de første 7 minuttene er representative for samtalen som helhet.

³ Relevansbegrepet som benyttes her, er i tråd med Skaftuns og Michelsens begrep i boka *Litteraturdidaktikk* (2017).

Artikel II

Innenfor eller utenfor?

En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem

Margrethe Sønneland

Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

Sammendrag

I denne studien undersøkes variasjon i elevengasjement i 18 gruppesamtaler om litteratur i tre 9. klasser, iscenesatt som faglig problemløsning. Her introduseres *intensitet* som grunnlag for et helhetsinntrykk av engasjementet i gruppene, og ulike former for *flerstemt diskurs* (Bakhtin, 1984) og *diskursive verdsettelsesmekanismer* (Gee, 2014a, 2014b) som grunnlag for å vurdere hvordan elevene forholder seg til det de arbeider med. Disse kategoriene settes i dialog med etablerte engasjementskategorier. Formålet med studien er todelt. Første del er knyttet til om det didaktiske designet egner seg til å engasjere elever utover løsrevne enkeltkasus (jf. Sønneland & Skaftun, 2017). For det andre - med en forventning om at engasjementet vil variere når antallet kasus øker - er interessen knyttet til nyanser og grensetilfeller i spørsmålet om elevene er innenfor eller utenfor den faglige aktiviteten.

Nøkkelord: *Litteraturredidaktikk; engasjement; faglig problemløsning; samtaler om litteratur*

Abstract

In this study, variation in student engagement is examined in 18 small-groups in 9th grade, when they talk about literary texts. The activity is staged as disciplinary problem-solving. *Intensity* is introduced as a way of describe and capture the overall impression of student engagement in the groups. Through various forms of *double-voiced discourse* (Bakhtin, 1984) and the discursive building-task *significance* (Gee, 2014, 2014) the analysis aims to assess how the students are relating to the task. These categories are set in dialogue with established categories of engagement. The purpose of the study is two-fold. Firstly, there is an interest in whether the didactic design is suitable for engaging pupils beyond detached single-cases (see Sønneland & Skaftun, 2017). Secondly - with the expectation that the engagement will vary when the number of cases is increasing - the interest is related to nuances and boundaries in the question of whether the students are within or outside the disciplinary activity.

Keywords: *Literary didactics; engagement; disciplinary problem-solving; talks on literature*

Received: January, 2018; Accepted: June, 2018; Published: September, 2018

*Correspondence to: Margrethe Sønneland, Universitetet i Stavanger, Postboks 8600 Forus, 4036 Stavanger. Epost: Margrethe.sonneland@uis.no

© 2018 M. Sønneland. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: M. Sønneland. «Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem» *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 2018, pp. 80–97.

<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.882> 80

Innledning

Engasjement er en sentral og sammensatt kategori i pedagogisk og fagdidaktisk forskning, og det finnes modeller for både å fange opp og beskrive fenomenet innenfor ulike forskningsparadigmer. Modeller har sin åpenbare styrke i at de har forklaringskraft utover enkelthendelser, og at de på den måten gjør det mulig å sammenholde større datamengder. Det betyr imidlertid også nødvendigvis at modellene ikke kan fange opp alle nyanser og grensetilfeller.

I litteraturredidaktisk forskning er engasjement en sentral kategori, men ofte også en implisitt kategori. Når Jon Smidt forankrer sitt litteraturarbeid i egen klasse i ideen om at elevene skal oppleve subjektiv relevans (1989, s. 245 ff), er det uttrykk for et underliggende ønske om å skape engasjement. Lærerens oppgave i dette bildet er å tilrettelegge – eller didaktisere (Ongstad, 1999) – litteraturarbeidet slik at det treffer elevene. I Smidts studie handler det i stor grad om valg av tekster. På liknende vis – med omvendt fortegn – viser Gunilla Molloy at lærers kjennskap til klassemiljø og elevenes verden er viktig for at ikke elevene skal synes det er *kjedelig* å lese litteratur på skolen (2003, s. 16). Denne forståelsen av didaktisk tilrettelegging av litteraturarbeidet som en måte å komme elevenes erfaringsverden i møte på, er framtrødende i litteraturredidaktisk forskning (f.eks., Hansen, 1986, s. 55; Malmgren, 1986; Molloy, 2003, 2007; Rosenblatt, 1995, s. 69; Skarøhamar, 1993, s. 75; Smidt, 1989, 2009).

Det finnes imidlertid også en annen linje i litteraturredidaktisk forskning, med røtter tilbake til I.A. Richards og hans ønske om å styre studentene inn i teksten forstått som helhetlig meningsunivers (f.eks., Hansson, 1959; Kaspersen, 2009; Langer, 1995; Richards, 1929). Denne linjen har vært levende tradisjon i skolen i form av nykritisk analysepraksis, som på mange måter representerer et motstykke til den elevorienterte litteraturredidaktikken (se f.eks. Rødnes, 2014). I løpet av de siste årene er det imidlertid flere forskere og praktikere som aksentuerer tekstens betydning for elevengasjement på nye måter (f.eks., Gourvennec, 2017; Johansen, 2015; Sønneland & Skaftun, 2017). Det handler dels om hva slags tekster som kan oppleves som relevante (Johansen, 2015), dels om hvordan arbeidet rammes inn (Fjørtoft, 2014; Gourvennec, 2016; Hennig, 2012; Skaftun & Michelsen, 2017; Solbu & Hove, 2017).

Denne artikkelen er et forsøk på en inngående beskrivelse av variasjon i elevengasjement i 18 gruppesamtaler om litteratur i tre 9. klasser, iscenesatt som faglig problemløsning. For å gjøre det vil jeg introdusere *intensitet* som grunnlag for et helhetsinntrykk av engasjementet i gruppene (jf. Sønneland & Skaftun, 2017), og jeg vil peke på ulike former for *flerstemt diskurs* (Bakhtin, 1984) og *diskursive verdsettelsesmekanismer* (Gee, 2014a, 2014b) som grunnlag for å vurdere hvordan elevene forholder seg til det de arbeider med. Disse kategoriene settes i dialog med etablerte engasjementskategorier. Formålet med studien er todelt. For det første er formålet knyttet til om det didaktiske designet egner seg til å engasjere elever utover løsevne enkeltkasus (jf. Sønneland & Skaftun, 2017). For det andre, med en forventning om at engasjementet vil variere når antallet kasus øker, er interessen knyttet til nyanser og grensetilfeller i spørsmålet

M. Sønneland

om elevene er innenfor eller utenfor den faglige aktiviteten. For å få bredere kunnskap om det didaktiske designet og dets engasjementspotensial, er artikkelens forsknings-spørsmål: *Hva kan intensitet og diskursive verdsettelsesmekanismer fortelle om variasjonen i elevengasjement i litterære gruppesamtaler?*

Teoretisk rammeverk

Fornemmelser og helhetsdannelser

Denne studien legger til grunn en forståelse av engasjement som noe vi som deltakere i kommunikasjonssituasjoner generelt og i skolen spesielt, kan sanse som helhetlig fenomen. Vi har en evne til å oppleve komplekser som helhetlige størrelser, og når lærerne på ungdomsskolen sier at «denne teksten fungerte godt» (sit. feltsamtale) eller «denne teksten engasjerte elevene» (ibid.), er det nettopp ulike uttrykk for en helhetlig opplevelse av timen. I *Art and Answerability: Early philosophical essays*, skriver Bakhtin om den estetiske helhetsdannelsen, «the aesthetic act of contemplation» (1990, s. 24 ff). Bakhtins beskrivelse handler om at hvert menneske, i kraft av å være seg selv og å kunne rette blikket utover, kan se den andre på en måte han ikke kan se seg selv. I alle øyeblikk, «at any given time» (s. 24), har jeget mulighet til å oppfatte og kontemplere komplekse størrelser som avgrensede helheter med mening og form. Denne måten å tenke på om oppfattelsen av helhetlige fenomen, er kjernen også i hermeneutikken som erkjennelsesteori (Gadamer, 2008).

Evnen til å oppfatte meningsfulle helheter kan også komme til nytte når vi velger en kasus vi vil studere. Ifølge Robert K. Yin kan vi forstå en kasus som et *fenomen*: «[A] case study investigates a contemporary phenomenon (the «case») in its real-world context [...]» (2013, s. 3). En kasus kan forstås som et bilde av en helhet som kun kan oppfattes subjektivt og som blir til en meningsfull kompleks størrelse på et tidspunkt i en situasjon, på grunn av jegets kontemplasjon. Slike oppfattelser av helheter kan vi også ha i møte med diskursive fenomen. I det øyeblikket vi møter en fremmed Diskurs (med stor D, se Gee, 2014, s. 34 ff) med alt det den innebærer av språk, måter å være på, kle seg på, bevege seg på – opplever vi den som helhetlig og avgrenset. Nøkkelen til å være en del av Diskurser handler om å *bli gjenkjent* skriver James Paul Gee (ibid., s. 35). Dersom man ikke blir gjenkjent som en del av en Diskurs, er man ikke «i» en Diskurs (ibid.). Det situasjonelle språket kan slik sett skape en helhetlig fornemmelse av en diskurs, og særlig tilgjengelig er denne fornemmelsen for oss når vi ikke er en del av den. Slik kan man forstå lærernes fornemmelse av klasseromssituasjoner; de fornemmer engasjementet i klasserommet som helhet og engasjementet i samtalene som situasjonelle, helhetlige komplekser – som diskursive, situasjonelle helheter.

Diskurs og engasjement

Diskursanalyse av kasusene i denne artikkelen forankres i James Paul Gees diskursbegrep, med særlig interesse for det han kaller *building tasks* (Gee, 2014, s. 30 ff). Building tasks er «virkelighetsområder» som vi alltid, og ofte samtidig, konstruerer

gjennom språket – det er språklig utført konstruksjonsarbeid. Disse «virkelighetsområdene» vi konstruerer, kaller han *Significance* (1), *Practices (Activities)* (2), *Identities* (3), *Relationships*, (4) *Politics* (5), *Connections* (6) og *Sign Systems and Knowledge* (7) – de er «virkelighetsområder» som diskursanalytikeren kan stille spørsmål til (Gee, 2014a, s. 32). Gjennom språket, altså gjennom ytringene våre i interaksjon med andre, tilskriver vi for eksempel ting, personer og hendelser betydning og verdi (*verdsetting* vil, av språklige hensyn, bli brukt i det følgende for å referere til Gees begrep *significance*). Verdsetting er av særlig interesse, fordi det antas å være en forbindelse mellom tilskrivning av betydning og engasjement. Det er derfor meningsfullt å stille spørsmål til «virkelighetsområdet» *verdsetting* på veien mot å få grep om variasjoner i engasjement.

Engasjement er en kompleks størrelse som kommer til uttrykk på flere måter, og som har fått oppmerksomhet i flere studier (f.eks., Dreyfus & Dreyfus, 1986; Guthrie & Wigfield, 2000; Nystrand & Gamoran, 1990; Solheim, 2014). I artikkelen *Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation* (1990) spenner Nystrand og Gamoran opp et dystert bakteppe av forskningsfunn som indikerer at lærere er villige deltakere i å opprettholde «lifeless but orderly classrooms» (1990, s. 3). I slike klasserom opprettholder lærer kontroll over elevene, men på samme tid elimineres «enthusiasm and excitement» (1990, s. 3). En mulig forklaring, hevder de, er at lærere har gitt opp «trying to engage students» (1990, s. 3 - min utheving). Her blir entusiasme og begeistring synonymt med engasjement, og livløse og ordentlige klasserom kan enten forklares med fravær av engasjement, eller det de kaller proseduralt engasjement (1990, s. 5). Uengasjerte elever kjennetegnes ved at de er «off-task» (1991, s. 22), mens proseduralt engasjerte elever følger fagets og skolens prosedyrer, de gjør det de blir bedt om. Substansielt engasjerte elever kjennetegnes, ifølge Nystrand og Gamoran, av at de viser en vedvarende forpliktelse rettet mot en faglig substans, og at de involverer seg i det faglige arbeidet (1990, s. 5). De finner at det er vanskelig å skille mellom proseduralt og substansielt engasjerte elever bare ved å spørre dem eller observere dem. Særlig er det vanskelig å få øye på substansielt engasjerte elever, fordi de kan oppføre seg forskjellig; noen kan se ut til å konsentrere seg, andre kan stirre ut av vinduet (1990, s. 5). Ikke desto mindre, mener de, at *noen oppgaver og måter å interagere på* er iboende mer egnet til å fordre et substansielt engasjement (1990, s. 5).

Gee er også inne på hvor vanskelig det kan være å få øye på ulike variasjoner i elevengasjement, og han illustrer det ved å vise hvordan elevene forholder seg til skolens og fagenes praksiser på. I artikkelen *Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces* (2005) viser han et eksempel fra en time i naturfag – der Johnny og Janie går i samme klasse. Janie er proaktiv og prøver å «engage with science» i klassen, mens Johnny «is playing the game» med det for øye å få en god karakter (2005, s. 2). Med dette reiser han spørsmålet om Janie og Johnny kan sies å være deltakere i det samme *praksisfellesskapet* (jf. Lave & Wenger, 1991), og slik eksemplifiserer Gee implisitt hvor vanskelig det kan være for en lærer å avgjøre hvilken engasjementskategori elevene tilhører, nettopp på bakgrunn av at de kan *forholde seg til* fagets rammer eller praksiser på forskjellige måter, med ulike intensjoner.

M. Sønneland

Mikhail Bakhtin har konseptualisert dialogiske relasjoner mellom stemmer i ulike diskurser i *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1984). En flerstemmig ytring er «directed both towards the referential object of speech as in ordinary discourse, and toward another's discourse, towards someone else's speech» (Bakhtin, 1984, s. 105). Et blikk for at en ytring er rettet mot både objekt, andres ord og andre diskurser, åpner et rom for uendelige mange store og subtile forskyvninger i hvordan den som taler forholder seg til objekt og andres ord. I Dostojevskijboken etablerer Bakhtin likevel tre hovedtyper av flerstemt diskurs. I *konvergerende diskurs* har de ulike stemmene en intensjonalitet som peker i samme retning uten å reduseres til en stemme. Stilisering eller markering av enighet er eksempler. I *divergerende diskurs*, peker stemmene i mer ulike retninger. Parodien er et framtrekkende eksempel, fordi den både representerer diskursen til den som parodierte og den parodierte diskursen. Endelig nevner Bakhtin den *aktive diskurs*, der en annen diskurs har innflytelse utenfra, uten å være representert (Bakhtin, 1984, s. 199 ff).

I analysen av hvordan elevene forholder seg til teksten og oppgaven vil jeg med utgangspunkt i alle de forestående kategoriene, undersøke intensjonalitetene stemmene i ytringene representerer, med særlig oppmerksomhet rettet mot subtile forskyvninger i elevenes ytringer.

Metodologiske overveielser

Design

Studien er en flerkasusstudie (*multiple case study*, Yin, 2013; *collective study*, Stake, 1995), fordi jeg studerer flere kasus for å forstå nyanser og variasjoner i situasjoner (Baxter & Jack, 2008; Stake, 1995; Yin, 2013). I denne studien dreier det seg klasseromssituasjoner der elevene blir invitert til å hjelpe forskere og lærere med å forstå en vanskelig tekst. Jeg er interessert i helhetsinntrykket av en time i hver klasse, samtalen der de tre klassene arbeider med en tekst som blir presentert som vanskelig og interaksjonene som foregår innenfor de kontekstuelle rammene (Stake, 1995, s. 16). I de tre klassene som studeres her - 9A, 9B og 9D, forteller lærerne at jeg skal ha timen i dag. Oppgaveinstruksjonen har samme kjerneelementer i hver time: Jeg sier at jeg har en vanskelig tekst med meg i dag, en tekst som vi som lærere og forskere ikke helt finner ut av, og elevene inviteres til å hjelpe. Slike oppgaver er ment å invitere til substansielt engasjement (jf. Nystrand & Gamoran, 1990, s. 22). Instruksjonen inviterer også til at man i liten grad kan gjøre det man blir bedt om uten å engasjere seg, simpelthen fordi det å «finne ut av den» krever at man går i reell dialog med teksten. Dersom elevene aksepterer rammen – kan veien til engasjement bli kort (jf. Gourvenec, 2016, s. 19). På denne måten gis elevene tillit og posisjoneres som likeverdige med hverandre og med meg i denne spesifikke situasjonen. Elevene får 5–6 minutter til å lese teksten individuelt, før de blir satt til å samtale i tilfeldig inndelte grupper på 4–6 elever. Lyddopptakere blir satt ut i gruppene når samtalen starter.

Designet for gjennomføring har noen trekk til felles med det kontrollerte eksperimentet som kan sies å bryte med hverdagens praksis. Det har derfor vært særlig viktig

at alle aspekter av forsøkene innhold, form og formål er gjort i samråd og samarbeid med klassenes lærere. Ett eksperimentelt trekk er at det er jeg som styrer timen. Det kan føre til at elevene blir ekstra skjerpet. Men, jeg er ikke en ukjent person for elevene – de har gjennom store deler av observasjonstiden henvendt seg til meg, både i og utenfor klasserommet. Elevene har i løpet av året også hatt lærerstudenter og andre voksne de skal forholde seg til innimellom. Det er derfor sannsynlig at slike situasjoner der noen andre styrer timene ikke er helt ukjent for dem. Et annet eksperimentelt trekk er knyttet til ambisjonen om å gi mest mulig spillerom til tekstmøter der elevene får bruke sine diskursive ressurser, med minst mulig styring av hvordan de skal gjøre det. Ønsket er å lage situasjoner hvor den didaktiske innrammingen skyves så langt i bakgrunnen som mulig, for å gi mest mulig spillerom til tekstmøtene.

Et siste, og helt tydelig eksperimentelt trekk ved situasjonen, er at elevene møter tekster som i samråd med lærerne ble vurdert som vanskelige eller fremmede. Lærerne har karakterisert *Små ting* (Carver, 2004) som vanskelig på bakgrunn av novellens tema, de mente dette var *fremmed*. Denne teksten møter 9A. *Små ting* er en kort novelle og kan beskrives som et dystert relasjonelt voksendrama, der en relasjon er i ferd med å gå i oppløsning uten at det eksplisitt blir sagt hvorfor. Mot slutten av dramaet kjemper de to partene, «han» og «hun», om hvem som skal ha deres felles barn («ungen»). Utfallet av kampen er åpen – en mulig tolking er at ungen dør. Valget av *Foran loven* (Kafka, 2000 [1933]) er inspirert av Martin Block Johansens studie (2015). Den møter 9B. *Foran loven* er en kort tekst hentet fra *Prossessen* (1925). En mann fra landet kommer og ber om adgang til loven, men dørvokteren sier at han ikke kan gi ham tillatelse å tre inn nå. Flere år går der mannen på ulike måter prøver å få tillatelse til å gå inn gjennom porten. Til slutt lukker dørvokteren porten og sier at ingen andre enn han kunne få adgang fordi inngangen var bestemt for ham. *Løp for livet* (Jacobsen, 2001) har en komplisert komposisjon der flere viktige hendelser er utelatt, og teksten ville etter lærers mening krevd særlig didaktisk tilrettelegging. Den møter 9D. I *Løp for livet* løper to gutter for å nå den enes far på busstasjonen – faren skal reise til Singapore. Teksten slutter med at faren ikke reiser, og den ene av guttene, den som ikke er sønn til faren i novellen, begynner å gråte og sier at han ikke har noen far.

Dataproduksjon og -bearbeiding

Datainnsamling er gjort i tilknytning til et samarbeid mellom fire norsklærere ved en ungdomsskole i en by på Vestlandet og en institusjon som tilbyr høyere utdanning. Lærerne har selv ønsket å bli skolert i litterære samtaler, noe som indikerer at de er særlig motiverte for å undervise i litteratur. Utvalget er fra vanlige 9. klasser i ungdomsskolen. Feltnotatene fra skoleåret som helhet er fra 17 timer observasjon av litteraturundervisningen i fire klasser i morsmålsfaget, da elevene gikk i 8. klasse. Videre består datamaterialet av feltsamtaler med elever og lærere, lydopptak fra fagsamlinger med lærerne der de diskuterer undervisningsopplegg og utfordringer i timene og lydopptak og feltnotater av lærernes respons etter timen. Primærmaterialet i denne

M. Sønneland

artikkelen er lydopptak av elevsamtalene i grupper og i plenum – 18 samtaler totalt – og av feltnotater fra timen og feltsamtaler med klassenes lærere før og etter timene. På grunn av at vi i samarbeidsprosjektet ikke har tillatelse til å gjøre videoopptak, er observasjonsnotatene tillagt stor vekt i beskrivelsene av gruppene. Det er to forskere tilstede som tar observasjonsnotater under forsøkene. En narrativ beskrivelse av forsøkets gjennomføring i sin helhet (Yin, 2013) er gjort i etterkant av forsøkene som et mellomledd i analysene.

Jeg inntar en deltakende forskerposisjon, ettersom det er jeg som styrer timene. Denne posisjonen innebærer at både valg av tekster, måter å arbeide på, samt hva jeg ser etter er preget av min forståelseshorisont som er forankret i observasjonsarbeidet i klassene forut for gjennomføring av opplegget. Forståelseshorisonten farger mine fornemmelser av stemningene som oppstår når elevene møter oppgaven.

Analytiske grep

Alle de 18 samtalene er transkribert – et tekstkorpus på 108 sider. Den tekstliggjøringen transkripsjonen innebærer er et første analysetrinn (Ochs, 1979). For at analysene skal yte samtalene rettferdighet, har jeg stadig vendt tilbake til opptakene som en kvalitetssikring.

Et viktig moment i analysen av alle samtalene har vært å forsøke å fange og beskrive fornemmelsen av *engasjement*. Dette første steget i analysen innebærer en fenomenologisk orientering mot samtalene som helhetlige hendelser. Feltnotater fra timen rommer beskrivelser av elevenes kroppsspråk i situasjonen: om de sitter lent fremover over pulten, tilbaketrukket eller bortvendt; om de markerer tilsynelatende avstand ved å vende ryggen mot den som snakker, om hva de gjør med teksten – skyver de den bort, vifter de med den eller skrables den på; om de sitter stille, ligger på pulten eller hopper i stolen. Heftigheten eller styrken i kroppsspråket oppfattes som uttrykk for grader eller variasjoner av engasjement. Orienteringen mot samtalen som helhetlig hendelse rommer altså opplevelsen av heftighet og styrke både i kroppsspråk og tale – en fornemmelse av *intensitet*. Ulike grader av intensitet oppfattes som uttrykk for variasjoner av engasjement; fra treghet, slapphet til gnist og høy energi.

Samtalene er kodet i samråd med kollegaer i Nvivo. For det første er de kodet for en fornemmelse av *intensitet*. Det har først og fremst å gjøre med en helhetlig fornemmelse av energi i samtalene som kommer til uttrykk gjennom lydnivå, taletempo og om en og en snakker eller om de snakker i munnen på hverandre. Når intensiteten er kategorisert som *svært høy*, kjemper alle elevene på gruppa om ordet, slik at de som regel snakker i munnen på hverandre. De avbryter hverandre, er insisterende og gjentar sine poeng. Når intensiteten defineres som *høy* snakker ikke hele gruppa på likt, men flere av dem – de som snakker i munnen på hverandre leder an, mens de andre følger på med kommentarer, innspill og spørsmål. I sekvenser kodet som *moderat* intensitetsnivå, kommer en med innspill som aktiverer andre på gruppa, men ikke nødvendigvis alle. Når det kodes for *lav* intensitet, er det nølende, langsomt taletempo hos den som tar ordet, elevene leser for seg selv, mumler eller sukker. I

denne kategorien kan også bare én av elevene i gruppa snakke, mens de andre lytter. I kategoriene *høyt*, *moderat* og *lavt*, finner vi i tillegg det vi kaller *lekkasjer*, altså at en eller flere av elevene i samtalen snakker om noe annet; noe som ikke synes relevant for oppgaven. Samtalene har også sekvenser definert som *stille*, da snakker ingen av elevene. Det er viktig nå å understreke at kodingen *høyt* og *lavt* ikke blir utført i tråd med fornemmelse av substansielt og proseduralt engasjement. Lav intensitet kan være en idealbeskrivelse av disiplinert affinitet, og høy intensitet kan bety at elevene tøyser eller leker –fullstendig løsrevet fra eller til og med antagonistisk til oppgaven.

Samtalene er også kodet etter uttrykk for *verdsetting* (*significance*, Gee, 2014). Verdsetting forstås som gradert mellom negativ og positiv og kommer indirekte til uttrykk i måten elevene posisjonerer seg i forhold til alle aspekter ved samtalen som faglig, institusjonell og sosial aktivitet (jf. Gourvenec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, 2014, s. 29), samt aspekter ved teksten som faglig relevant problem. Elevene kan på ulike måter tilskrive hverandres ytringer, situasjonen og teksten betydning. En måte er å bekrefte den andres ytring som betydningsfull ved å ta den på alvor og prøve og følge resonnementet, en annen kan være å stadig referere til teksten, sitere fra teksten, løfte den frem som belegg for tolkninger, tanker eller spørsmål (jf. Gee, 2014b, s. 98).

Endelig er alle samtalen kodet for *hva det snakkes om*. Samtalene er delt inn i tematiske *stanzas*¹ (se Gee, 2014, s. 137), som markerer sekvenser der samtalen dreier rundt steder *i* teksten, rundt spørsmål *til* teksten, rundt situasjonen (til kameraet, forsøket, hvor lenge de har snakket, o.l.) og sekvenser med lek og/eller parodi der det tydelige høres flerstemthet i form av divergerende diskurs. Alle samtalen er også kodet for hver enkelt elev, slik at det er mulig å stadfeste om alle elever sier noe i samtalen.

Analyse

I analysen rettes blikket først og fremst mot klasserommene som helheter og disse settes i dialog med samtalen som situasjonelle helhetlige hendelser. Deretter nærleses en av gruppene på bakgrunn av det som fremkommer av det første analysesteget.

Klasserommene som helheter

I 9A, som leser *Små ting*, opplevdes stemningen i klasserommet som *eksplosiv*. Intensiteten er gjennomgående *svært høy* eller *høy*: Det er 30 sekvenser som er kodet til *svært høy*, 36 sekvenser med *høy*, 17 sekvenser med *moderat* intensitet, 0 med *lav* og 9 med *stille*.

¹«Each stanza is a group of lines about one important event, happening, or state of affairs at one time and place, or it focuses on a specific character, theme, image, topic, or perspective. When time, place, character, event, or perspective changes, we get a new stanza.» (Gee, 2014, s. 137).

M. Sønneland

Tabell 1. Antall sekvenser kodet i hver intensitetskategori og hvor stor dekningsgrad de utgjør av det transkriberte materialet i 9A.

Grupper	Intensitet – antall sekvenser/dekningsgrad				
	Svært høy	Høy	Moderat	Lav	Stille
9A-gr1	4/30,69%	6/49%	5/16,35%	0	1/0,05%
9A-gr2	6/51,75%	7/37,06%	2/5,69%	0	1/0,65%
9A-gr3	9/55,55%	8/35,62	3/5,45%	0	0
9A-gr4	5/79,88%	3/19,25%	0	0	0
9A-gr5	3/47,92%	5/36,41%	5/10,21%	0	4/0,46%
9A-gr6	3/30,14%	7/65,46%	2/0,69%	0	3/0,16%

Samtalene varer i gjennomsnitt 12,5 minutter (min. 12,12 – maks. 13,00). Som vi ser av tabellen, utgjør kategoriene *svært høy* og *høy* størst dekningsgrad av det transkriberte materialet. Det korresponderer med opplevelsen av et høyt trykk i samtalene. Analysen av verdsetting viser gjennomgående at elevene verdsetter oppgaven og hverandres ytringer. Samtalene dreier rundt knuter i teksten som elevene stadig vender tilbake til. Særlig er det årsaken til den dystre spenningen mellom «han» og «hun» i novellen de er opptatte av, og ikke minst hva som skjer med «ungen». Ved å rette oppmerksomheten mot disse knutene i teksten, uttrykt med høy intensitet, tilskriver de tekstens motstand betydning. Opptakene viser at alle elevene deltar, og samtlige diskusjoner i 9A fortsetter selv etter at forsker har bedt om ordet. Elevene tilskriver her teksten, oppgaven, hverandres ytringer og situasjonen som helhet verdi og betydning uttrykt både gjennom intensitet og gjennom det de sier og måten de sier det på.

I 9D, som leser *Løp for livet*, opplevdes stemningen i klasserommet som positiv, men ikke av den samme eksplosive karakteren som i 9A. Her er det kodet for 4 sekvenser med *svært høy*, 14 med *høy*, 21 med *moderat*, 0 med *lav* og 6 med *stille*.

Tabell 2. Antall sekvenser kodet i hver intensitetskategori og hvor stor dekningsgrad de utgjør av det transkriberte materialet i 9D.

Grupper	Intensitet – antall sekvenser/dekningsgrad				
	Svært høy	Høy	Moderat	Lav	Stille
9D-gr1	0	4/76,86%	2/19,35%	0	0
9D-gr2	0	4/75,71%	3/23,0%	0	0
9D-gr3	0	1/5,70%	4/94,71%	0	3/0,23%
9D-gr4	0	1/7,42%	4/88,96%	0	2/0,18%
9D-gr5	4/53,84%	2/22,40%	4/22,20%	0	0
9D-gr6	0	2/17,31%	4/81,10%	0	1/0,06%

Samtalene varer i gjennomsnitt 9 minutter (min. 7,12 – maks. 9,28). Som vi ser av tabellen utgjør kategoriene *høy* og *moderat* størst dekningsgrad av det transkriberte

materialet. Alle elevene i 9D deltar i samtale. Etter nærlesing og koding tolkes fire av de seks samtale som at elevene gjennomgående tilskriver hverandres ytringer og oppgaven verdi, de signaliserer verdsetting tilsvarende måte som samtale i 9A. Den helhetlige fornemmelsen av disse fire samtale er at elevenes oppmerksomhet er rettet mot steder i teksten de ikke helt kan finne ut av. Det er en positiv glød i samtale, og diskusjonen dreier seg i overveidende grad om å få på plass hendelsesforløpet i teksten. Tolkningen av samtale koder viser at de tilskriver teksten motstand betydning, ved at de stadig vender tilbake til steder i teksten som kan hjelpe dem med å få hendelsesforløpet på plass.

I to av samtale – i gruppe 2 og gruppe 5 – er det også positiv glød og gjennomgående høy intensitet, men det er samtidig en form for distanse i spill innenfor rammen av den engasjerte samtale. Det synes som elevene rekontekstualiserer oppgaven gjennom lek og parodi. Det uforløste potensialet som kan ligge i slike samtale bør undersøkes nærmere fordi de korresponderer med opplevelse av et høyt trykk, men utfordrer artikkelens rammer. I denne artikkelen representerer disse to samtale de mest markerte posisjonene *utenfor* eller i utkanten av det faglige rommet oppgaven inviterer elevene inn i. Mer kritisk er opplevelsen av lav intensitet og den nærliggende – og trolig vanlige – assosiasjonen til uengasjerte elever som preger stemningen i 9B.

I 9B som leser *Foran loven* – opplevs stemningen i klasserommet som treg og slapp. Det er ingen sekvenser med *svært høy* intensitet i samtale. Det er 11 sekvenser med *høy* intensitet, 49 sekvenser med *moderat*, 14 sekvenser med *lav*, og 26 sekvenser med *stille* totalt i alle gruppene.

Tabell 3. Antall sekvenser kodet i hver intensitetskategori og hvor stor dekningsgrad de utgjør av det transkriberte materialet i 9B.

Grupper	Intensitet – antall sekvenser/dekningsgrad				
	Svært høy	Høy	Moderat	Lav	Stille
9B-gr1	0	0	5/84,76%	4/12,11%	4/0,27%
9B-gr2	0	0	9/91,38%	1/5,72%	7/0,64%
9B-gr3	0	3/15,61%	11/73%	5/4,80%	2/0,14%
9B-gr4	0	3/22,73%	6/72,96%	0	3/0,53%
9B-gr5	0	0	9/75,05%	3/19,77%	8/0,67%
9B-gr6	0	5/24,69%	9/75,20%	1/1,54%	2/0,09%

Samtale i 9B varer i gjennomsnitt 10,5 minutter (min. 10,29 – maks. 10,58). Tabellen viser at det er kategorien *moderat* som har størst dekningsgrad, noe som kan forklare opplevelsen av treghet i klasserommet.

Den videre analysen av samtale viser likevel at *alle elevene deltar og de tilskriver oppgaven og situasjonen betydning*. Det viser seg ved at samtale dreier rundt steder i teksten de forsøker å finne ut av, og særlig forsøker de å finne ut av hvorfor mannen ikke går inn i loven. De stiller spørsmål til steder i teksten og siterer fra den for

å utfordre andres tolkning, og de bruker teksten som kilde til egne spørsmål. Ved å ha en orientering mot å prøve å finne ut av hvorfor mannen ikke går inn i loven, forholder de seg til det som yter motstand og bruker tid på det – og på denne måten viser de at de tilskriver motstanden betydning. Når de også gjennomgående inviterer hverandre til å respondere eller til å komme med innspill, og følger opp hverandres ytringer, tilskriver de også situasjonen og hverandres ytringer betydning. Den helhetlige fornemmelsen av samtale er treghet og slapphet, men samtidig viser de transkriberte lydfilene at elevenes oppmerksomhet er rettet mot oppgaven.

Denne tolkningskonflikten er interessant å forfølge videre. Som helhetsinntrykk er her en opplevelse av at teksten er «kjedelig» (Molloy, 2003, s. 16) eller at her er «døde pliktlop» (Smidt, 1989, s. 245). Samtidig, dersom man utelukkende forholder seg til det transkriberte materialet – viser kodingene at elevene signaliserer verdsetting av oppgaven og hverandres ytringer (Gourvenec, 2017; Nystrand & Gamoran, 1990; Sønneland & Skaftun, 2017). Det som skjer i 9B er noe man som lærer kan kjenne seg igjen i; en opplevelse av at oppgaven «faller til marken» eller at elevene bare gjør det de blir bedt om – at de spiller skolens spill. 9B får status som kritisk kasus på grunn av denne tolkningskonflikten. 9B er altså viktig i relasjon til forskningsspørsmålet (jf. Flyvbjerg, 2016), og antall elever som potensielt faller utenfor det faglige rommet, er stort. Klassen er en kasus som kan gi oss kunnskap om variasjoner i elevengasjement på en måte som tar opp i seg implikasjoner fra de ulike delene av det litteraturdidaktiske forskningsfeltet som særlig er opptatt av engasjement. På grunn av kunnskapspotensialet en slik tolkningskonflikt kan frembringe, gjøres en nærlesing av en samtale i klassen – av gruppe 1. Gruppe 1 velges fordi den er et eksempel som på *typisk vis* illustrerer samtale i 9B. Jeg sitter også nærmest denne gruppa og har derfor mest og best observasjonsdata tilknyttet denne.

Gruppe 1 snakker om *Foran loven*

Det er tre jenter og to gutter i gruppa. Det er kodet for 4 sekvenser med *lav intensitet*, 5 med *moderat* og 4 med *stille*. Her, som i resten av klassen, er det ingen sekvenser med *høy* eller *svært høy* intensitet. De fire sekvensene med stillhet spenner fra 8 til 19 sekund, i en samtale som varer i overkant av 11 minutter. J1 har 54 ytringer, J2 30, G1 38, G2 11 og J3 28. Det virker som at to av jentene, J1 og J2, sammen driver samtalen fremover, og at G2 og J3 responderer på deres utspill ved å være de som tilbyr dem svar. G1 kommer med faglige substansielle innspill og prøver flere ganger å få med seg G2. G2 sier noe (på oppfordring), og ser ut som han interesserer seg for det de andre sier – særlig i starten. Når det nærmer seg slutten av samtalen, legger han seg over pulten og lukker øynene – det ser ut som han sover. J3 svarer på J1s, J2s og G1s ytringer, både i form av bekräftelser og som forsøk på svar, men hun er sjelden igangsetter. Det er ingen lekkasjer i denne samtalen, men den går seint når det gjelder taletempo, noe som gir et helhetlig inntrykk av treghet. Det fornemmes likevel flere tilløp til gnist – i form av at taletempoet øker, at de avbryter hverandre og snakker i munnen på hverandre. Det oppleves som det

er en form for distanse i spill i denne gruppa – en distanse som innimellom avløses av gnist og nærvær.

La oss se nærmere på åpningssekvensen i denne samtalen – det første stanza. Verdien av å analysere åpningssekvensen kan blant annet være at vi får tilgang til hvordan elevene velger å tre inn i det sosiale og faglige samspillet – hvordan de forholder seg til oppgaven og situasjonene. I tillegg kan vi få vite noe om hvordan de skaper diskursive rammer for oppgaven og samspillet, rammer som kan legge føringer for hvordan de kommer til å forholde seg til oppgaven (også omtalt hos J. Baxter, 2014). Det er moderat intensitet i denne første sekvensen. Sekvensen er kodet til positiv – altså at elevene på ulike måter signaliserer verdsetting til oppgaven. Observasjonsnotatene viser at J1, J2 og G1 ofte sitter fremoverlent med hendene på pulten, mens J3 er bakoverlent hele denne sekvensen. G2 hviler kroppen mot veggen.

J1: hva er det vi skal gjøre?

J3: vi skal diskutere denne teksten

J1: ok, vi tar en runde (*ler – det høres latter fra de andre*) folk- hva synes folk om teksten? Eller hvordan oppfatter dere den liksom?

G1: eh..ok?

J2: jeg forsto aldri om han kom inn i loven eller, om han enda satt utfor=

G1: [han kom **ikke** inn i loven]

J2: =Fordi det sto sånn at det «Her kunne ingen annen slippe inn» ingen annen slippe inn liksom «for denne inngangen var bare bestemt for **deg**. Jeg går nå og lukker den». (3s)

J3: [Mm]

J1: [Ja]

J2: Det gir ikke så mening=

G1: =for meg så gir det litt mening liksom at- eh det (2s) liksom (3s) det er liksom å følge sin egen vei (.) (*markerer hermetegn i luften med fingrene*) på en måte (3s)

J1 er den første personen som snakker i denne gruppa, og hun starter med et spørsmål til oppgaven: «hva er det vi skal gjøre?» Dette er et spørsmål som opptrer i store deler av det totale datamateriale, og det er grunn til å tro at det kan fungere som en igangsetter, som en invitasjon til resten av gruppa og som en måte å etablere et sosialt fellesskap på. Tolkningen forsterkes når det utover samtalen viser seg at J1 er den som tar ansvaret som moderator, og som derfor kan tenkes å ha full kontroll på hva som forventes av dem. J3s svar kommer hurtig, det er aktivt flerstemmig (Bakhtin, 1984, s. 199) – et primært tilsvarende til en annens ytring, noe som signaliserer at hun tilskriver spørsmålet til J1 betydning. J1 fortsetter med å si «vi tar en runde», der «runde» er utalt med en syngende, lang «e». Som respons på dette humrer de andre og også hun selv. Tonen i ytringen indikerer en holdning til det som blir sagt, og i dette tilfellet fungerer tonen som en demping av rollen hun tar som igangsetter. Denne dobbeltheten i ytringen – at hun bestemmer at «vi tar en runde» samtidig som hun demper ytringen med tonen i den – signaliserer flerstemmig diskurs (Bakhtin,

1984, s. 199). Hun tar på seg oppgaven som igangsetter samtidig som hun marker distanse til den. På denne måten bygger hun solidaritet både med gruppa og den didaktiske rammen som definerer situasjonen. Det at de andre humrer som respons på hennes ytring, kan indikere at de gjenkjenner oppfordringen som en del av en annen diskurs – sannsynligvis lærers² eller den autoritative diskursens ord – og de skjønner at hun både tar opp i seg denne og forsøker å minske dens autoritet. Når J1 fortsetter med spørsmålet: «Eller hvordan oppfatter dere den, liksom», kan «liksom» fungere som en diskursmarkør på muntlig, hverdagslig språk – som modererer oppfordringen hun kommer med til de andre. Uten markøren kan ytringen oppfattes autoritativ, men ved å bruke «liksom» tones denne ned, samtidig som hun forminsker risikoen for en mulig negativ respons i gruppa. På denne måten kan hun ta på seg den ansvarlige rollen og samtidig signalisere at hun er en del av gruppa. Det bør legges inn et forbehold her – det er ikke sikkert at «liksom» brukes intensjonelt. Det kan også være et eksempel på at den faglige diskursen tas inn i hverdagspråket.

G1 responderer på «hvordan oppfatter dere teksten, liksom», med et «ok» ytret som et spørsmål. Det ligger en dobbelthet i denne bekreftelsen. Vi kan si at han signaliserer tvetydighet til J1s oppfordring, han aksepterer at de skal «ta en runde», samtidig som han setter spørsmålstegn til måten de skal gjøre det på. «Skal vi gjøre det på denne måten?», «er det du som skal styre?» eller «når begynte du å snakke som en lærer?» – kan vi tenke oss hadde kunnet erstattet det spørrende ok-et i denne situasjonen. Alle tolkningene er mulige i denne situasjonen og alle peker i retning mot at G1 i starten signaliserer motstand til samtalediskursen som J1 aktiverer, for deretter å tre inn i den.

J2 på sin side retter oppmerksomheten umiddelbart mot noe hun ikke forstår i teksten etter oppfordringen fra J1: «jeg forstod aldri om han kom inn i loven, eller om han enda satt utfor». G1s respons kommer kjapt: «han kom **ikke** inn i loven». I G1s ytring er det her et direkte forhold mellom språket og J2s ytring – G1s ytring er aktiv flerstemmig (Bakhtin, 1984, s. 199). På denne måten tilskriver han J2s ytring betydning med et empatisk trykk og et tydelig standpunkt – han tilbyr et konkret svar. For J2 er spørsmålet om mannen går inn i loven eller ikke, ikke så ukomplisert som G1 indikerer, og hun ignorerer innspillet til G1 ved å fortsette resonnerementet sitt med å henvise til teksten: «fordi det stod sånn», etterfulgt av direkte sitat fra teksten. Subjunksjonen «fordi» brukes til å signalisere årsaken til hvorfor hun er usikker og etterfølges av sitat fra teksten – sitat som her fungerer som bevis på hennes oppfattelse av kompleksitet. «Her kunne ingen annen slippe inn» er hovedleddet i ytringen hennes, den står i forgrunnen. At ingen andre kunne slippe inn blir også gjentatt av henne selv rett etterpå i sammenheng med den muntlige diskursmarkøren «liksom» og så blir sitat fra teksten igjen satt i forgrunnen: «for denne inngangen var bare bestemt for **deg**. Jeg går nå og lukker den». J2 tilskriver her teksten betydning ved å sette den i forgrunnen som bevis- eller årsaksforklaring på hennes spørsmål som betydningsfull

²I de timene 9B er observert, har lærer lagt vekt på turtaking når elevene skal snakke om litteratur.

kilde til spørsmål og forvirring. J2 setter teksten i tale ved å direkte referere til den som årsak til spørsmål som dukker opp hos henne. Hun tilskriver teksten betydning og bruker språket til å referere direkte til objektet for tale (Bakhtin, 1984, s. 105). Teksten får her en betydningsfull rolle, og blir tilskrevet verdi av J2. J3 og J1 responderer raskt – før J2 er ferdig med å snakke – med «mm» og «ja», en øyeblikkelig enighet og istemming av J2s ytring, og dermed også en aksept for teksten som betydningsfull kilde til forvirring eller undring.

Etter en pause gjentar J2 at dette utdraget fra teksten er kilde til forvirring, ved å si «dette gir ikke så mening». G1 aksepterer utspillet og årsaksforklaringen fra J2, ved å ta det alvorlig og tilby en forklaring. «For meg gir det litt mening, liksom», sier han, og bruker nå adjektivet «litt». «Litt» kan ha dobbel funksjon i samtaler, det kan både indikere at jeg forstår litt, men ikke alt, og det kan ha en dempende funksjon. Ved å si «for meg så gir det litt mening, liksom», reduserer G1 en mulig autoritet – han unngår å fremstå som påståelig og bygger solidaritet med de andre, slik blir han ikke oppfattet som autoritær og som at han posisjonerer seg utenfor gruppa – noe han muligens var i fare for å i åpningssekvensen. Når ytringen etterfølges av den muntlige diskursmarkøren «liksom», som her har en dempende funksjon, er det demping både foran og etter «mening». Ved å sette «å følge sin egen vei» i hermetegn rett etter en dempet påstand om at det gir mening for han, og slik markere tydelig uttrykket som en klisje, indikeres en distanse til klisjeen. Når klisjeen settes i spill med «litt mening» kan en forstå G1 dithen at han mener utdraget handler om å finne sin egen vei – et gjenkjennelig tema i noveller – og at han markerer en eller annen form for distanse til det. Det er mulig at G1 demper sin motstand mot måten de skal snakke om teksten og oppgaven ved å signalisere solidaritet til de diskursive rammene som er i spill blant jentene, samtidig som han viser distanse til det han opplever som klisjefylt.

I denne åpningssekvensen inntar J1 rollen som lærer eller igangsetter – en oppgave hun virker å ta på alvor gjennom hele samtaleløpet. For å avvæpne eventuell misnøye eller kritikk demper hun sin rolle samtidig som hun tar den. Ved å forminske det autoritative i ytringene, markerer hun at lærerstemmen og hun er to; hun forholder seg lojalt til den samtidig som hun markerer at den ikke er hennes egen. G1 posisjonerer seg raskt som en som tilbyr svar på problematiske sider ved teksten, først ved å aktivt flerstemmig gi bud på svar, «han går **ikke** inn i loven», og siden ved å dempe sin egen autoritet og signalisere ønske om å være en del av gruppa. G1, sammen med J2, tilbyr svar på J1s utspill, men de gjør det på ulike måter. G1 henviser ikke til, eller siterer ikke fra teksten, noe som kan indikere at han ikke tilskriver den særlig betydning, men har i stedet gjort seg opp en mening som han bidrar med, helst på en litt distansert måte. J2 derimot, refererer direkte til teksten, løfter denne frem som det fremste bevis og som autoritativ kilde til undring, og utfordrer altså G1s svar. G2 har tilsynelatende oppmerksomheten rettet mot talerne, men kroppsspråket hans indikerer innimellom en form for distanse til oppgaven og teksten.

Elevene i gruppe 1 skaper en måte å forholde seg til oppgaven på som signaliserer ulik grad av distanse og nærhet til en autoritativ diskurs, og det bygges solidaritet

M. Sønneland

gjennom et diskursivt samspill. De forholder seg til oppgaven på egne premisser – teksten og oppgaven tilskriver de betydning – men de «skolske» rammene markerer de på ulike måter distanse og nærhet til.

Oppsummering

Alle elevene i de 18 samtaler deltar og forholder seg til teksten presentert som et problem. I 9A er alle samtaler (6) preget av at elevene forholder seg med *svært høy* og *høy* intensitet til oppgaven. I 9D forholder elevene i 4 grupper seg til oppgaven på liknende måte som i 9A. Totalt signaliserer elevene i 10 av 18 samtaler verdsetting til oppgaven, uttrykt både som intensitet og gjennom diskursive verdsettingsmekanismer. På denne måten peker samtaler mot det Nystrand og Gamoran vil kalle et substansielt engasjement (1990) både slik de helhetlig fornemmes og slik de uttrykkes språklig. I 9D trer to av samtaler, på ulikt vis, frem som *lekende/parodiske*.

Analysene av samtalen i 9B – som fremstår som slappe og potensielt utenfor oppgaven – viser at elevenes ytringer ofte signaliserer en eller flere former for distanse til de kontekstuelle («skolske») rammene, men de forholder seg likevel lojalt til dem. I følge Nystrand og Gamorans kategorier, ville det kunne bety at de fremstår som proseduralt engasjerte. Men, med Bakhtin finner vi at selv om de distanserer seg i ulik grad og på ulike måter til en autoritativ diskurs, bygger de likevel et rom der de forholder seg til oppgaven, på egne premisser. På denne måten kan vi forstå engasjementet i 9B som å være plassert lenger mot grensen av engasjementet, som variasjon. De er ikke uengasjerte, og de forholder seg heller ikke gjennomgående proseduralt til oppgaven. Det er tilløp til gnist og substansielt engasjement.

Diskusjon og konklusjon

Beskrivelse av eksplosjonen og analysen av elevenes diskursive verdsettingsmekanismer pekte i samme retning da 9A snakket om *Små ting*. I denne klassen finner vi det Nystrand og Gamoran kaller «enthusiasm and excitement» (1990, s. 3) og substansielt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1990). Det samme ser vi i hovedsak i 9D, med unntak av to grupper. I de to gruppene som rekontekstualiserer oppgaven, er intensiteten høy, og det er mye latter i samtaler – de utspilles med en fandenivoldsk glede. I denne artikkelens sammenheng indikerer de en posisjonering *utenfor* oppgaven de inviteres inn i.

9B som klasse er mer ubestemmelig og utgjør som klasse en kritisk kasus og setter dermed antagelsen om at teksten er et engasjerende problem på prøve. Analysene viser at alle elevene deltar, og de kan dermed ikke sies å være «off-task» (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 22). Men, det er i utgangspunktet vanskelig å få øye på om de er substansielt eller proseduralt engasjerte, en utfordring som vi så Nystrand og Gamoran (1990) understreket, jamfør «Teoretiske begrep». I 9B peker helhetsinntrykket og analysen av elevens verdsettingsmekanismer i ulike retninger. Intensiteten signaliserer

treghet og slapphet, som lett kan tolkes som at oppgaven faller til marken, at elevene utelukkende spiller skolens spill. Likevel peker kodingene og analysene av de transkriberte lydfilene mot et substansielt engasjement, fordi elevenes ytringer signaliserer verdsetting til oppgaven og situasjonen. Nærlesingen av gruppe 1 viser at det er mulig å forstå denne tolkningskonflikten som at elevene befinner seg mot engasjements grense – her er lavmælt engasjement, som utspilles med en distanse til en autoritativ diskurs.

Utforskingen av artikkelens forskningsspørsmål *hva kan intensitet og diskursive verdsettelsesmekanismer fortelle om variasjoner i elevengasjement i litterære gruppesamtaler*, viser at det i stor grad er sammenfall mellom den helhetlige fornemmelsen av engasjement og hva elevene uttrykker verdsetting av gjennom språket. Legger man analysene av 9A og 9D til grunn, vil man kunne si at læreren kan stole på at faglig engasjement er noe de kan merke. Etter nærlesingen i 9B ser vi at det som oppleves som «døde pliktøp» ikke nødvendigvis er det. Implikasjonene er at man i stor grad kan stole på en helhetlig fornemmelse, men at man skal være varsom med å avvise tekstmøter som ikke er av eksplosiv eller positiv karakter som i 9A og 9D – det kan være uttrykk for et arbeid som befinner seg mot engasjementets grense, et engasjement som er vanskelig å få øye på (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 5). Funnene utfyller Nystrand og Gamorans antagelse om at *noen oppgaver og måter å interagere på* er iboende mer egnet til å legge til rette for et substansielt engasjement (1990, s. 5) enn andre.

For Jon Smidt handler forklaringen på hvorfor en vanskelig tekst faller til marken eller ikke, om forskjellen i den sosiale sammenhengen teksten blir satt inn i (1989, s. 246) – det er et didaktisk anliggende. Følelser som frustrasjon og kjedsomhet er noe man vil unngå, både hos Smidt og Molloy, fordi utviklingspotensialet ligger i mestring, glede, håp og lyst (Smidt, 1989, s. 237). For Johansen (2015) vekkes elevenes interesse ved at de får møte tekster som byr på motstand, og Gourvennec (2017) viser at elevene retter oppmerksomheten mot en faglig substans, innenfor rammene av en åpen instruks. Det denne studien viser, er at *det er mulig* å skape elevengasjement ved å sette problemet i forgrunnen og invitere elevene til å ta i bruk sine diskursive ressurser i møte med det – det er altså engasjementspotensial i åpne møter med adekvate problemer i den faglige aktiviteten (Sønneland & Skaftun, 2017).

Litteraturarbeidet har lenge hatt en sentral plass i norskfaget, selv om norskfaget som helhet er «et møtested for mange faglige teorier og disipliner» (Smidt, 2018, s. 147). Det er lite nytt å betrakte tekster som faglige problem (Skaftun, 2009; Skaftun & Michelsen, 2017) i norskundervisningen. Det nye i denne studien er at elevene kommer i *berøring med problemet* heller enn å få en løsning formidlet, slik kritikere av tradisjonell litteraturundervisning vil ha det til at lærere gjør. Studien viser en vending vekk fra lærers tolkning av problemet som utgangspunkt for tekstarbeidet, og mot en interesse for hva *eleven* identifiserer som problem i møte med tekster som byr på motstand. På bakgrunn av disse funnene kan man spørre om balansen mellom didaktisk styring og substansiell åpenhet *både* bør handle om grad av tillit til problemenes engasjementspotensiale, og om rekkefølge – åpenhet først og prosedyre etterpå? For å få mer kunnskap om hva elevene trekkes mot i de ulike tekstmøtene

og hvilke didaktiske potensialer som oppstår, trengs flere studier av engasjement i samtaler om faglige problemer generelt og tekster spesielt. Det trengs også en nærmere analyse av tekstene som elevene har arbeidet med i 9A, 9B og 9D. Vi trenger å vite *hva* det er med tekstene som ser ut til å skape engasjement, og hvilke didaktiske muligheter arbeid med tekster som byr på motstand kan aktivere.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (C. Emerson, Red.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M., Holquist, M., & Liapunov, V. (1990). Art and answerability: Early philosophical essays, 9.
- Baxter, J. (2014). *Double-voicing at Work: Power, Gender and Linguistic Expertise*. London: Palgrave Macmillan.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. Hentet fra <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/>
- Carver, R. (2004). *Små ting, I Hvem har ligget i denne sengen?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2016). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gadamer, H-G. (2008). *Philosophical hermeneutics*. California: University of California Press.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces introduction: from groups to spaces. *Beyond communities of practice: Language, power and social context*, 214–232. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554>
- Gee, J. P. (2014a). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (Fourth). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2014b). *How To Do Discourse Analysis. A Toolkit* (2. utg.). New York: Routledge.
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica*, 10(1), 1–19. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>
- Gourvenec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Universitetet i Stavanger.
- Gourvenec, A. F., Nielsen, I., & Skafun, A. (2014). Inn i norskfaget?: litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skafun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv!Les!* (s. 27–47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (s. 403–422). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hansen, T. (1986). *Leselyst og leseglede: leseopplæring i 2.-6.klasse*. Oslo: Skolebokforlaget.
- Hansson, G. (1959). *Dikten och läsaren*. Bonnier.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jacobsen, R. (2001). *Fugler og soldater: noveller*. Oslo: Cappelen.
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, 9(1), 1–20. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391>
- Kafka, F. (2000). Foran loven. I *Prosessen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kaspersen, P. (2009). *Litteraturredaktik på kognitivt grundlag. Gymnasiepædagogik 74*. Odense: IFPR, Syddansk Universitet.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature*. New York: Teacher College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Malmgren, L. G. (1986). *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Malmö: Studentlitteratur AB, Lund.
- Molloy, G. (2007). I litteraturen lyssnar jag till mig själv. *Pedagogiska magasinet*, 4, 30–35. Hentet fra <http://blogg.lararnasnyheter.se/pdf/pm-teman/2007-4.pdf>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When Recitation Becomes Conversation*. Washington.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse and student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 261–290.

Innenfor eller utenfor?

- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. I E. Ochs & B. B. Schiefflen (Red.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? I C. Säfstöm & L. Östman (Red.), *Textanalys. En introduktion til syftesrelaterade analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Richards, I. A. (1929). *Practical criticism: a study of literary judgment*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55(4), 377–386.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Forskningsoversikten tar for seg kvalitative empiriske undersøkelser av elever*, 8(1), 1–17.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (1993). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: TANO.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Norskfag og norskdidaktikk. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solbu, K. R., & Hove, J. O. (2017). *Samtidssyrikk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71–93). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica*, 11(2). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4725/4968>
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. (5. utg.). Thousand Oaks, California: Sage publications.

Artikkel III

FRICION IN FICTION

A study of the importance of open problems for literary conversations

MARGRETHE SØNNELAND

University of Stavanger, Norway

Abstract

The present paper is part of a multiple case study of literary classroom work at Norwegian lower-secondary schools (students aged 13–16) where three classes are invited to discuss texts presented to them as open *problems*. The first case study carried out showed that the text and the task had the power to attract as well as the ability to generate student engagement. The second case study identified variation in student engagement based on a description of intensity and an analysis of students' discursive valuation mechanisms. Following those findings of engagement, there is a need to understand *what* it is about the three short stories involved—Raymond Carver's *Little Things* (Carver, 2004), Roy Jacobsen's *Run for Your Life* (Jacobsen, 2001) and Franz Kafka's *Before the Law* (Kafka, 2000b)—that may yield that engagement. The main finding made is that what attracts students' attention are different forms of *friction* that delays the unfolding of the motif or plot of the story. This friction can therefore also be seen as the basis for the engagement shown by students in conversations. The findings suggest that lower-secondary students take an approach characterized by substantial engagement to those aspects of the text that represent problems of high relevance even within the field of literary studies. At a general level, the findings of the study open up for a discussion about whether greater use should be made of the genuine problems of literary studies in order to create student engagement.

Keywords: teaching of literature, text choice, literary conversations, engagement, literature as subject-specific problems

1. INTRODUCTION

Substantive engagement in students is a desirable yet elusive goal in the classroom. One way to bring it about is through collaborative, small-group work and discussions (Nystrand & Gamoran, 1990, 1991). Collaborative work that is open and explorative enables students to bring their own experience to their classroom work. It is possible to set the scene for discussions and collaborations that will promote substantive engagement (Nystrand & Gamoran, 1991). One essential prerequisite for substantive engagement is for students to be involved and to interact with subject matters (Nystrand & Gamoran, 1990).

Open and explorative literary conversations represent collaborations of the kind that offer room for subject-specific reflection and problem-solving, for experiences and for confrontations between different processes of understanding (Aase, 2005; Gill & Illesca, 2011; Gourvennec, 2017; Hennig, 2012; Michelsen, Gourvennec, Skaftun, & Sønneland, 2018; Skaftun & Michelsen, 2017; Sønneland & Skaftun, 2017). However, there are obstacles to the realization of the opportunities for literary reflection and engaged problem-solving offered by explorative conversations. Among other things, it has been claimed that some literary conversations may be overly staged, which can affect both their form and their character. This may reduce conversation to a simple technique and considerably reduce its usefulness (Aase, 2005, p. 109). Rather, literary conversations need to involve *real* discussions, 'where students have some input into and control over the discourse' (Nystrand & Gamoran, 1991, p. 265 ff). One way to prevent this 'staging effect' and to stimulate real discussions is to expose students to *real problems*. However, at least in Scandinavian classrooms, it is difficult to find literary conversations where students understand texts as utterances calling for answers (Bakhtin, 1984, p. 199) and where they also perceive that giving such answers would be meaningful (e.g. Kjelen, 2013; Penne, 2012; Tengberg, 2011). One prerequisite for the emergence of conversations where students feel it is meaningful to search for the 'most reasonable answer' (Reznitskaya & Wilkinson, 2017) to the questions emanating from texts is that students should relate to the text as a meaningful object—or, in the words of Bakhtin, as a subject that has something to say to the reader (Bakhtin, 2013). This prerequisite is interesting in the light of research showing that texts which offer *resistance* have the power to attract and fascinate in selected student populations (Gourvennec, 2017; Johansen, 2015).

My study of friction in fiction is a follow-up study to two case studies carried out in ordinary lower-secondary classes (Sønneland, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017). The first of those case studies (Sønneland & Skaftun, 2017) answered the question of *whether* the literary texts and the task had the power to attract and the ability to generate student engagement. The second case study (Sønneland, 2018) answered the question of *how strongly* in that it identified variation in student engagement based on a description of intensity combined with an analysis of students' discursive valuation mechanisms in their conversations (Sønneland, 2018).

The key aim of the present study is to understand what it is about the texts concerned that can explain the attraction found to arise between them and their readers in the two previous studies. The material for all three case studies consists of discussions in three classes of ninth-year students (14–15-year-olds) about three short stories: Raymond Carver's *Little Things* (Carver, 2004), Roy Jacobsen's *Run for Your Life* (Jacobsen, 2001) and Franz Kafka's *Before the Law* (Kafka, 2000a). The key focus in this third case study is to find out which textual aspects attract student attention and to explore the depth of this attention—the way this attention is made apparent when the students remain focused on the textual content. I will provide interpretative plot summaries as a basis for identifying formal and thematic complexities (textual topoi) in the literary texts and in the student conversations. Then I will analyse the overall engagement in the textual topoi identified as well as variations across 18 groups of students.

The research question is: 'What is it about *Little Things*, *Before the Law* and *Run for Your Life* that attracts the students in the present material?'

2. THEORETICAL FRAMEWORK

According to Mikhail Bakhtin, as human beings we always find ourselves in a position where we respond to calls from the past, and we relate to future answers—both metaphorically and in conversations. We relate to other people and, not least, we relate to texts, which 'in the last analysis' put us in touch with the human voice (Bakhtin, 1981, p. 252 f). This understanding of texts as subjects other than 'voiceless things' (Bakhtin, 2013, p. 107) is central to Bakhtin's thinking. Bakhtin's understanding of texts as living utterances that call for our creative understanding (Bakhtin, 2013, pp. 7, 143) will form the basis for my discussion of the students' responses.

To Bakhtin, an utterance is inherently *responsive* (Bakhtin, 2013, p. 68). In his essay on speech genres, he elaborates on his ideas that utterances are always 'responses' addressed to someone and something, to earlier utterances and possible future 'responses'. A work (such as a text), when seen as a response within a dialogue, is oriented towards giving responses to listeners or readers, and listeners or readers, in turn, take the same approach to the work: they may agree or disagree (in part or in whole) with it, they may 'pick up on it', add something and prepare for the next thing that will come. In this study, the texts are utterances that invite us to respond. The way we—the students and I—respond is our '*respon(d)sibility*'¹ (Bakhtin, 1990, pp. 1–3). In this sense, the didactic orientation is directed towards active and

¹ 'Art and life are not one, but they must become united in myself – in the unity of my answerability' (Bakhtin, 1990, p. 2). In the English translation, the term answerability is used for Bakhtin's original ответственность, which has a dual sense of 'responding' and 'being responsible'. However, to be able to use the words response and respond in this context (and in line with Scandinavian translations), I prefer to use the term responsibility – here with an added attempt to make the duality apparent.

creative answers: to what Nystrand & Gamoran (1990) describe as *substantial engagement*. Substantially engaged students are characterized, according to Nystrand and Gamoran, by the fact that they show ‘a sustained commitment to and involvement with academic work’ (Nystrand & Gamoran, 1990, p. 5 f), where they consider academic work to be ‘the problems and issues of academic study’ (Nystrand & Gamoran, 1991, p. 262). In my study, those ‘problems and issues’ are represented by literary texts conceived of as L1-specific problems.

According to the philosopher Karl Popper, we learn and develop based on problems that ‘inspire amazement’ in us—that touch, overwhelm or surprise us (Popper, 1999, p. 3). A problem arises when ‘[...] some kind of disturbance takes place—a disturbance either of innate expectations or of expectations that have been discovered or learnt through trial and error’ (Popper, 2000, p. 4). When we encounter problems, for example at school, we can approach them in several ways and use various types of resources simultaneously to find meaningful answers or solutions. In this process, we can eliminate approaches that are not helpful and try to find new ways and approaches. For this learning process to take place, then, something must disturb or disrupt our initial expectations. The way in which this happens will depend on the circumstances.

In the present study, I define ‘problem’ as a disruption of expectations. If there is nothing that interferes with our expectations, we do not perceive the situation as a problem. This understanding of ‘problem’ resonates well with well-known literary interests, such as the emphasis placed on—and appreciation of—complexity offering disturbance. Disturbance of expectations and the value of difficulties and resistance are all central to literary studies. They both relate to *defamiliarization* and to *the poetic function*. The term *defamiliarization* (Shklovsky, 1990) denotes the task of literature: to make the ordinary and familiar look strange. Literature should offer resistance and provide difficulties in a way that our perceptions are affected so that we see the familiar as if we saw it for the very first time. The *poetic function* (Jakobson, 1960) shows itself when the message—as a linguistic expression—makes itself aware of itself. We talk about the message for its own sake.

Because of their potential to interfere with our expectations when they are presented as open problems, literary texts would seem to be well suited for recurring exploration using the trial-and-error method.

3. METHODOLOGY

This paper is part of a multiple case study (Yin, 2018) focusing on the investigation of nuances and variations in situations both within and across the cases in question (Baxter & Jack, 2008; Stake, 1995; Yin, 2018). The purpose of the present integrated multiple case study is to analyse what happens when lower-secondary students are given the opportunity to work on their own with literary texts presented to them as open problems. The individual case studies were carried out in the context of a collaboration project between four teachers of Norwegian at a lower-secondary school

in Western Norway and a higher-education institution. Those teachers are the contact teachers of four classes² (A, B, C and D), where they teach Norwegian. Observations were carried out in all four classes for a total of 17 hours of literary work during Norwegian lessons (in the 2015/2016 academic year and in the autumn semester of 2017). A total of ten different audio recordings of literary conversations in groups of students were performed, plus thirteen field conversations with students and eighteen with teachers. This constitutes the background material for the integrated multiple case study along with observations of meetings where teachers discussed approaches and text choices. The students were allowed to encounter subject-specific problems in an experimental setting during both year eight and year nine. The implementation of the case study in year eight has been discussed in a previous paper (cf. Sønneland & Skaftun, 2017).

The present study covers a didactic design carried out in year nine (classes A, B and D; class C was not included). This includes audio recordings of eighteen small student groups responding to a text. The primary material for this study consists of the audio recordings of the students' conversations as well as the three short stories: Carver (2004), Jacobsen (2001) and Kafka (2000a).

Didactic framing: Introducing the problem

The way I chose to present the problem to the students was motivated by the assumption that the *students' expectations* should be disturbed by the text itself—not by the teacher's or my interpretation of it. Consequently, the didactic framing is designed to provide as much room as possible for the interplay between the text and the readers as a basis for engaged interaction. Such an approach may resonate with 'exploratory didactics', which, according to Peter Kaspersen,³ is rooted in reader-response theory (e.g. Rosenblatt, 1995) and dialogic teaching (Nystrand, Gamoran, & Prendergast, 1997). My framing differs from other studies of exploratory didactics (e.g. Tengberg, Olin-Scheller, & Lindholm, 2015) in that there are no instructions from the teacher besides the initial question. There is a risk that such an open framing will cause the session to be overly open and unconstrained, resulting in everyday talk dominated by the exchange of the most articulate students' own experiences (Penne, 2012).

² A 'class' at a Norwegian lower-secondary school is a group of 20–30 students who spend most of their classroom time together but are taught different subjects by different teachers. Each class has a contact teacher (roughly corresponding to a form or homeroom teacher) who has special responsibility for practical, administrative and social issues including contact with parents or other legal guardians.

³ The research referred to is a preliminary investigation performed by Peter Kaspersen which serves as basis for research presented in *Hva vi ved om undersøgelsesorientert undervisning i dansk* ['What we know about exploration oriented teaching in Danish [L1]'] (Elf & Hansen, 2017).

However, the students were given an open instruction where the text was presented to them as 'difficult': 'I have brought a difficult text with me today. As researchers and teachers, we cannot agree what to make of it. Would you like to see what you can make of it?' An open question such as this invites the students to *respond to the text as a whole*, as an open problem. The introduction used was meant to prepare the ground for what Nystrand and Gamoran refer to as 'substantial engagement' (1990, p. 5 f), by placing the subject-specific problem—the literary text—at the centre of attention. Further, the instruction also implicitly anticipates students' involvement: one necessarily needs to engage with the text in order to 'make something of it'. If the students were to accept this framework, the road to engagement might be short (cf. Gourvennec, 2016, p. 19). In this way, students in the specific situation concerned were shown trust and confidence, and they were positioned as equal partners. The assumption in the study is that the students will focus on the text as an open problem and not on the educational framework (Gourvennec, 2016; Sønneland, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017).

Further, the texts are presented as 'difficult' to the students. In this context, I understand 'difficult' as meaning that the *narrative form* is complicated. When the narrative form is complicated, work is required to make sense of the plot or motif. The motif or plot is what we first look for when encountering a narrative text, because we search for coherence and meaning. The literary critic Peter Brooks claims that this 'narrative desire' is about finding a meaningful, limited and totalizing order in the chaos of life. In *Reading for the Plot* (1984, p. 37 ff), he emphasizes that this desire is what leads us forward, onward, through the text. We expect that relationships between characters, the cause of a character's complex inner life, and the relationships between events will be revealed, and that causes of actions will become known. Our desire for order keeps us reading as the author leads us through detours and expansions, which is what we tend to associate with the concept of plot.

The narrative texts presented to the students as open problems all have a narrative form that is complicated. This means that they do not lend themselves to an early 'closing' and resist a univocal answer (cf. Heath, 1982). In addition, since the stories are quite short (1–2 pages), it is possible to both read them and talk about them within the period of one session. The texts used here in no way represent the totality of diversity in texts that may disrupt, offer resistance or disturb students' expectations in other ways, but they are examples of such texts. Hence we may say that these texts permit the exploratory processes of testing and elimination (Popper, 1999, p. 4).

The students were given five to six minutes to read the text individually. Then they were divided into small groups at random. Audio-recorders were set up in each group before the conversations, which lasted for ten to twenty minutes. This framing may be claimed to have experimental traits and deviate from everyday practices: The students are in control of what they do, I (rather than their teacher) have presented them with the initial question, and the texts they encounter have initially been assessed as *difficult* by researchers and teachers alike. Such experimental traits

must be considered in terms of generalizability. According to John Dewey (1930), experiments are not considered to disturb reality nor to be decisive for how we acquire knowledge about reality, because the 'world' will always appear as a function of our interventions. Hence, when assuming that knowledge is not about observing a static, observer-independent reality, I must consider that the knowledge I can gain through this approach is knowledge about *relationships* between my actions and their consequences (Biesta, 2010, p. 14 f), where the crucial point is to find out *if* things can be different (which is not to claim that the alternative is *a priori* better) (cf. Biesta, 2003).

Analytical approaches

Since the two previous studies (Sønneland, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017) showed *that* the students *respond* (cf. Bakhtin, 2013) *with engagement* to the literary texts (answering the questions of *whether* and *how strongly*), it comes naturally to ask *what* it is about the texts that they are attracted to. Hence the connection between the *students' conversations as texts* and the *literary texts* takes centre stage in this study.

All eighteen student conversations were transcribed. Together, these transcriptions constitute a text corpus running to 118 pages. They represent the 'textualization' of the conversations to facilitate the first analytical step (Ochs, 1979) in which text is translated into a new form. To ensure that I did as much justice as I possibly could to the conversations, I repeatedly went back to the recordings for purposes of quality control: nuances of oral utterances, sounds and sighs which can be hard to capture in writing.

The transcribed conversations were then processed using the NVivo software. The first step was to comprehend the conversations as processes. The opening sequences begin when the speakers start to speak and end as the conversation shifts into middle sequences, which in turn shift into closing sequences when the students are told that it will soon be time to finish. A close reading of the conversations as processes was then juxtaposed with various thematic codes. Codes are called 'nodes' in NVivo⁴, and they are abstractions of the material based on the researcher's interpretation of it which can be renamed and grouped according to similarity during the process of interpreting (this method was also used in Nygaard, 2017).

A key point of interest in this study is what aspect of the texts attract students' attention when they are engaged in the texts *as a problem*. What attracts their attention can be both thematic and formal aspects of the texts. The nodes are designed to capture this complexity, and it should be noted that they do not represent a coherent system of theoretical categories. The nodes represent 'topoi' of the conversation, or conversational themes. On some occasions, more than one topos is at play.

⁴ http://help-nv11.qsrinternational.com/desktop/concepts/About_theme_nodes.htm

In such cases, the same sequence is coded with more than one node. For each text, the five most prominent topoi (in terms of time devoted to them) were identified. Besides the various topoi, from time to time in the conversations there also arises *leakage* (see Sønneland & Skaftun, 2017)—meaning that the students are talking about other things: a dental appointment, a fun film they have seen, their next lesson, etc. Such conversation sequences are coded as leakage and not coded for a topos. The numbers presented in the tables do not include such leakage. Hence all rates of coverage indicated refer to percentages of the total conversation time covered by topos codes. However, even though less than 100% of the transcribed material is coded for topoi, the codes still provide an illustration of what it is that the students devote most of their time to and hence of *what attracts their attention*. ‘N’ in the tables stands for the number of conversational episodes relating to each topos.

My own understanding of the literary texts will necessarily bias my analysis of what the students are attracted to. Therefore, it is appropriate to account for my own reading of the three short stories before I juxtapose it with the students’ focus. Consequently, I will provide interpretative plot summaries as a basis for identifying formal and thematic complexities in the literary texts and in the student conversations. Further, I will analyse the overall engagement in the textual topoi identified as well as variations across 18 groups of students. These findings are presented in tables followed by aggregated pictures of each group’s responses. This is done in order to show *diversity* of attraction in every group in all three classes.

4. ANALYSIS

4.1 *Little Things*

*Little Things*⁵ was written by the American poet and writer Raymond Carver. The Norwegian translation by Øyvind Pharo which the students and I read is to be found in a collection entitled *Hvem har ligget i denne sengen?* [‘Who Slept in This Bed?’⁶] published in 2004.

In *Little Things*, a matter-of-fact third-person narrator describes an event at the final stage of a relationship drama. On the day in question, the weather turns and white snow is melting into dirty water. This turn from pure to impure, from light to dark, is also taking place ‘on the inside’. The scene changes from outdoors to a flat and a couple’s bedroom, where the man is ‘pushing clothes into a suitcase’ when the woman comes to the door and shouts that she is glad he is leaving. The man goes on packing without looking at her, which she explicitly notes. ‘You can’t even look me

⁵ First published in *What We Talk About When We Talk About Love* (Carver, 1981) under the title ‘Popular Mechanics’.

⁶ After the Norwegian title of one of the other short stories included, which is called *Whoever Was Using This Bed in the original*.

in the eyes, can you?’ she says, and then she notices the picture of the baby. She picks it up, and then he looks at her. She wipes her tears, stares at him and goes back to the living room. The man says, ‘Bring that back.’ She responds by saying, ‘Just get your things and get out.’ Then he falls silent again, finishes packing and turns off the light. And follows her into the living room. She is standing in the doorway of the kitchen, holding the baby. He says that he wants it, and she replies, ‘Are you crazy?’ The baby begins to cry. She tries to comfort it by removing the blanket from its head, and then the man moves towards her. She steps back into the kitchen and says, ‘For God’s sake!’ She is holding on to the baby with both hands, he is trying to break her grip, and the baby is crying. Her fingers are forced open and the baby almost slips out of her hands. She grabs for the baby’s arm, catches it around the wrist and leans back. He pulls back very hard. And ‘[i]n this manner, the issue was decided’.

The narrator of *Little Things* is not himself involved in the events but comes across as having complete insight into what is happening between the characters of the story. The event he is describing takes place during a short period of time. The narrator has access to the characters’ inner lives but chooses not to tell us everything. Instead, he maintains a matter-of-fact descriptive style through events that it is reasonable to assume that most readers will experience as agonizing

The scene where ‘he’ and ‘she’ are pulling at the baby from either side evokes the Old Testament and King Solomon’s judgment between two women fighting over one baby (also addressed by Sustana, 2018). King Solomon ruled that the dispute over the baby would be resolved by having the live baby cut in two, with each woman to receive half. Then one of the women begged the King to let the boy live and give him to the other woman. As the King saw it, this made it possible to identify the baby’s true mother: the woman who would rather let the baby live than have him for herself.

In this story, it is unclear whether one of the protagonists would rather let the other one have the baby than let it be hurt. What happens to the baby in the story has attracted several readers, because the story creates uncertainty about what will happen to the baby and does not completely resolve that uncertainty (cf. Clark, 1996). The text and the title include an ironic twist at several levels. The title indicates that the story is about ‘little things’, but there are ‘big things’ at stake: a child, a life, a relationship. And in the parents’ fight over the baby, where there are indications to the effect that the baby is absolutely central and crucial to obtain, there are also several circumstances suggesting that the baby is of limited importance. Both the narrator, the woman and the man refer to the baby as ‘the baby’ or ‘he’, which might reduce the baby’s status as a person. Further, things may be important even though they are ‘little’: the baby is little, but it is absolutely central to the story, and the picture is little, but it is absolutely central as a cause for the escalation of the conflict.

Finally, the narrator offers the possibility that something happens to the child, but that event is left out. Like the baby brought before King Solomon, this one may be in fatal danger. Yet the narrator concludes matter-of-factly that ‘[i]n this manner,

the issue was decided'. This utterance can be interpreted as ironic: it may point either to a horrible ending or to an undramatic one. The baby may be hurt, or one of them may let go.

Little Things addresses the reader with an ironic twist where the dramatic end to a relationship is narrated in a sober, distant manner. We do not know for certain what has happened between the protagonists, and the part to do with what happens to the baby is left out. Hence the text invites the reader to suggest what may have happened between them, what happens to the baby, and why the baby is treated and referred to as it is.

Class 9A talks about Little Things

When class 9A talks about *Little Things*, all students take part in the conversations, which last for 12.5 minutes on average (range: 12:12–13:00). Table 1 gives an overview of what they talked about and shows the rates of coverage relative to the entire coded material. This shows the diversity in how the different groups directed their attention. Time was not evenly allocated among the five main topoi that emerged, but two of them stand out in terms of time spent: *the relationship* (from the familiar to the emotional) and *the baby*. Further, there is not an equal distribution between those two topoi; *the baby* is the topos which accounts for the largest percentage of the conversations as a whole.

Table 1. Most prominent topoi for *Little Things*

	Group 1		Group 2		Group 3		Group 4		Group 5		Group 6	
	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %
Picture of baby	2	16	0	0	0	0	0	0	4	15	0	0
Darkness	1	13	0	0	1	3	1	14	0	0	1	5
Relationship	4	35	6	18	6	29	2	41	5	24	6	36
Time and space	1	8	0	0	1	3	2	18	0	0	1	5
Baby	3	18	7	67	8	53	2	40	10	60	5	44

According to Table 1, Group 1 directs its attention to five topoi in its analysis, whereas Group 2 is attracted mainly to the relationship and the baby. The other groups end up directing their attention to three or four topoi. Groups 1 and 3 immediately direct their attention to the baby's fate: whether it died, was torn to pieces, fell to the floor, or whether its father got it:

G[irl]1: I think the baby died. For real, I don't think so=
 B[oy]1: =me too
 G2: You think the baby died?
 B1: I think that=
 B2: =yes, I thought so too

G1: He must have fallen or something
 B1: I think the father got him because they say, they say that
 G1: [Why is that?]
 G2: I think the father stole the baby and then left
 G1: I don't think so or it could be
 G2: Yes, but how can the kid die?
 (Group 3)

Group 5 on the other hand first discusses whether the fight is about a baby or about a picture of a baby. Group 6 starts off by characterizing the couple as 'little kids'. Group 2 begins by establishing the relationship, and Group 4 starts by discussing the time (year) of the story. When the groups are discussing the baby, they all focus on what happened to it: whether it was killed, hurt, torn apart, whether it fell and hit the ground or whether the father got it. Groups 1, 2, 3, 4 and 6 all try to identify possible outcomes of the struggle by discussing *how* little the baby is: if it is young enough, they conclude, it is possible to tear its limbs off or at least to hurt it. Further, all groups except Group 6 take the utterance 'In this manner, the issue was decided' to be an argument or a piece of evidence in their exploration of whether the baby died or not. They claim more or less implicitly that 'the issue was decided' means that the baby died:

G2: It says 'in this manner'. It could mean that he pulled the hardest and that she lost her grip and then the issue was decided or that he died
 B: Let's place our bet on him dying
 (Group 5)

While trying to find out what happened to the baby, all groups (again except Group 6) test different ideas about possible outcomes ('she's holding its arm and he pulls at it very hard'). Groups 1, 2, 3, 4 and 6 all consider whether the baby was torn apart or to pieces, but they all conclude that this is not physically possible—whereas it is possible to *hurt* the baby. None of the groups reaches an agreement about what happened to the baby. Further, when the groups are discussing 'the relationship', two of them (Groups 3 and 4) at first wonder whether the protagonists are brother and sister or a couple living together, married or not, but they soon conclude that this does not matter because they have a child together. All groups place the course of the conflict in the foreground by discussing what he or she may have done to cause the verbal and physical fight, and why it escalated. They all reach the conclusion that *he* must have done something wrong, most probably by being unfaithful to her, 'because he cannot look her in the eyes':

G3: I don't think the baby died after all
 G1: [She says like this, 'you cannot even look me in the eyes']
 B: Did he fall on the ground?
 G1: she says, so I think he is feeling very guilty he is feeling guilty
 G3: Yes
 G1: that he cannot look her in the eyes and like
 G3: mhm
 (Group 5)

Group 6 also wonders whether he might have raped her as well, using the same argument and also adding that he seems violent 'because he moves towards her'. Group 5 is alone in discussing *her* role in the fight by wondering whether she takes the picture of the baby to annoy him and so is also to blame for the escalation of the fight. That picture is also used by Groups 1 and 3 as an example of 'little things' in the relationship that cause the couple to fight. Further, Groups 2, 4 and 5 end up in a discussion about who should have the baby, triggered by a discussion about who they think may be to blame for the fight and who is likely to have been 'mean to the baby'. They conclude that both protagonists are 'crazy', 'mentally ill' or 'extremely hurt', meaning that they do not find an answer.

One boy in Group 5 wonders why the baby does not have a name, but the other three group members do not deem that to be a relevant question. Group 6 stands out when it comes to the exploration of the relationships: its members are alone in not concluding that the protagonists are 'crazy', 'mentally ill' or 'extremely hurt'. Instead, the fight between the protagonists over the baby makes them think of another famous conflict:

B3: I think about that story from the Bible about a king two women come in and they are discussing they have a baby and then give this baby is mine they both say that he decides by splitting the baby in two

B2: No

B3: Yes

B2: No that is not it there were two women who said that they that this baby was mine and then they said well then I split it then we'll decide by splitting it in two and then he said then the **mother** said yes OK just take the child this proved that she owned the child get it?

B3: No but I think=

B2: =yes yes yes yes

B3: well I think=

B2: =they did not split it was decided that she got the child she who started weeping and all really hard

B3: Yes but=

B2: =got the child

[...]

B2: that you shouldn't just have=

B3: =it's a crazy world

B2: you want **it** so the other won't have it, like (.) get it? Or like you want it so that the other doesn't get it

B3: Yes or you can think (.) ehm (.) no

(Group 6)

The conflict makes the students think of the Biblical 'child-allocation issue' brokered by King Solomon, to which they refer as a dispute which was similar except that one of the parties 'let go' so that the baby would live. By contrast, they conclude, neither party in this story lets go, and they discuss how 'nobody really cares about the baby' and how the most important thing is that the other party should not have it.

Summary

In class 9A's conversations, we can see a response to the leaving-out of the final event: the students strive to find out what happened to the baby. The ways in which they visualize this ending—whether the baby breaks into pieces, dies or is torn apart—can be claimed to reflect that they are reading for plot and that their narrative desire has been awakened (Brooks, 1984). Finally, the question of exactly what happened to the baby remains an open one in all groups, which necessarily means that the students concluded, after much discussion, that the text does not offer an unequivocal answer.

The response to the final left-out event and the question of what has happened between the characters are central in my reading of the short story as well. What the students do not respond to, by contrast, is the way in which the story is told. The ironic twist and the matter-of-fact representation of what may be perceived as a disturbing event—leaving the baby reduced to an object—is not something they discuss. One could argue that this is because the left-out event of what happens to the baby attracts a great deal of attention and makes the students focus on a search for answers. The students' reading and discussing are underpinned by a desire for this event to be solved and become known, but the text resists and refuses to yield this to them.

4.2 *Before the Law*

Before the Law (Norwegian translation by T. Winje used here: Kafka, 2000) was written by the Czech writer Franz Kafka and was originally published (in German, as *Vor dem Gesetz*) in 1919 as part of a short-story collection entitled *Ein Landarzt* (English title: *A Country Doctor*). It is also included in the novel *The Trial* (*Der Prozess*) (Kafka, 2000b), first published in 1925, where the story is told to Josef K. by a priest.

The first sentence of *Before the Law* reads, 'Before the law sits a gatekeeper.'⁷ A man from the countryside comes to this gatekeeper and asks to gain entry to the law, but the gatekeeper says that he cannot grant him entry at the moment. The man wonders whether he might be let in later, and the gatekeeper hints that he might, 'but not now'. The man tries to look in through the gate, and the gatekeeper says that he could try to go in despite the prohibition. The man does not do so. The gatekeeper goes on to say that he is powerful but not as powerful as other gatekeepers that the man will encounter 'from room to room'. The gatekeeper's appearance—his fur coat, his large pointed nose, and his 'black Tartar's beard'—makes the man choose to sit down on a stool right next to the gate, where he remains seated year in and year out. From time to time he tries to bribe the gatekeeper, who willingly accepts the bribes, but this does not change the man's situation. Several years

⁷ The English quotations given here are all taken from the translation by Ian Johnston (Kafka, 2015).

pass, the man grows old and sick, and we receive indications that he is dying. When the end is approaching, at which time the man has grown weak and stiff, and the 'difference' in size between him and the gatekeeper has 'changed considerably to the disadvantage of the man', he asks one final question: 'Everyone strives after the law, [...] so how is it that in these many years no one except me has requested entry?' In response, the gatekeeper says 'Here no one else can gain entry since this entrance was assigned only to you. I'm going now to close it.'

Before the Law is told by an omniscient narrator, meaning that we are encouraged to accept that he has complete knowledge of that which he is narrating.⁸ What he tells is the story of a man from the countryside who wants to gain entry to the law, for which he needs to pass through a gate, and so he asks a gatekeeper for permission to do so—but is not granted it. The story is compressed and stylised in that the man spends his entire life sitting outside the gate, waiting for permission to enter. The simple structure of events includes the metaphor of 'the law'—an abstract concept with a guard. This concept is presented as having physical walls, gates and several rooms. Hence *Before the Law* balances between a concrete universe and an abstract, strange one, which are both present at the same time. Our interpretation of the text largely depends on how we interpret 'the law', in other words on how we understand this abstraction. According to Skaftun and Michelsen, 'the law' with a definite article can refer to all laws collectively. The use of the definite article, in their opinion, evokes the way in which 'law' is used in religious contexts: the law as God's commands for humans to follow, such as the Ten Commandments received by Moses. Among other things, Skaftun and Michelsen suggest that 'the law' may refer to the rules and guidelines by which various authorities regulate our lives.

In the present context, 'the law' may also evoke other large, abstract concepts such as *truth* or *meaning*. The gatekeeper may symbolize people (society) whom the man does not wish to offend and who therefore prevent him from finding the truth or the meaning of life. At the same time, the gatekeeper may illustrate the man's inner conflicts: He is not willing to take the risk of doing something that he does not feel entirely sure will be acceptable to others. Instead, he prefers to wait and see if he can gain the acceptance of those around him by repeatedly surrendering more and more of what he has (and what he is) in the hope of qualifying. As a result, he gets nowhere. When he is at death's door, we do not know whether he regrets not having chosen to defy the others, but we take it that he really had that choice. If so, 'this entrance was assigned only to you' can be interpreted as implying that truth and/or meaning is something that is created by and in accordance with each individual's choice. A third possible interpretation is that the text refers to the text itself and to the interpretation of it (cf. Johansen, 2015; Skaftun & Michelsen, 2017, p. 60).

⁸ My account here of *Before the Law* is inspired to a great extent by the analysis carried out by Skaftun and Michelsen in *Litteraturdidaktikk [Literature didactics]* (2017, especially pp. 59–60) and largely constitutes a reflection of that analysis. Those two scholars are active in the field to which the present study belongs.

Class 9B talks about Before the Law

When class 9B talks about *Before the Law*, all students take part in the conversations, which last for 10.5 minutes on average (range: 10:29–10:58). Table 2 gives an overview of the five main topoi that emerged and their respective rates of coverage relative to the entire coded material. Table 2 shows that the time spent is more evenly distributed across the five topoi than for the other two texts. The margins are small, but the topoi of *the law* (in both the concrete and the abstract sense) is the most prominent one in five of the groups, while *the gatekeeper* is the topoi with the highest rate of coverage in Group 5.

Table 2. Most prominent topoi for *Before the Law*

	Group 1		Group 2		Group 3		Group 4		Group 5		Group 6	
	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %
Gatekeeper(s)	2	32	1	14	4	24	3	19	4	59	4	17
Prohibition—gate	3	28	2	15	3	21	1	6	2	48	4	21
Law	3	32	3	41	7	39	6	33	3	46	4	27
Man	2	14	1	5	3	31	3	24	0	0	3	23
Time and space	0	0	2	8	2	8	0	0	1	23	2	6

The students begin their conversations in somewhat different ways: Group 1 first discusses whether the man eventually gained entry to the law or remained sitting outside. Group 3 first wonders who the man is, then what the law is and why gaining entry is so important to the man. Group 4 homes in on words that the students find difficult. The students in Groups 2 and 6 ask each other what the text ‘is about’. Group 5 tries to determine the ‘message’ of the text—which they deem must be something to do with death and life:

G2: Yes what do you think about the text?

B1: yes I couldn't figure out the plot really (8s)

G1: I don't know but I feel it has something to do with death since he dies in the end and since everybody has their own guard or like his keeper is only for him or like I feel like he's waiting for death or something and he shuts the door when he dies I think it has something to do with that but I don't know (12s) What do you think [name]? (.)

B2: Eh I don't know I was about to say (?) but I don't know so he tries to be tries to improve yes his whole life (the better and better where you are?) he ends up a different place I don't know (?) it doesn't make any sense

G2: I didn't get that

B1: Yes but he tried to give him such=
(Group 5)

When, at somewhat different points in time, the groups direct their attention towards the law, they talk about the man who wanted to *get into a place*: into the *law* or into the *barn*, which is a widespread misreading among the students—the pronunciation of the Norwegian words for ‘the law’ (*loven*) and ‘the (threshing) barn’

(*låven*) differs only with respect to tonal accent (and, it might be added, in real life people may enter barns more often than they enter the law), even though the indeterminate forms are a little easier to distinguish: *en lov* 'a law' versus *en låve* ('a barn'). Five of the six groups discuss at one point or another of their conversation whether the story is about a *barn* or a *law*:

- G1: but a barn ['låve']?
 G2: the law [said using correct pronunciation]
 G1: Is it a law? I thought it=
 G2:= it's called 'Before the Law' [said using correct pronunciation]
 G1: I thought it was 'Before the Barn' ['låven']
 B1: I thought it was 'Before the Barn' ['låven'] too=
 G1: =I thought it was a barn with horses and stuff
 B1: Yes
 G2: Isn't it a law like rules? (.)
 G1: it makes so much more sense in a way (.) but also so much less (.) why is there a gatekeeper before the law? Is it because he should not break the law?
 B1: That could very well be the case
 (Group 2)

In Groups 1 and 2, the issue is quickly settled: the person asking the question meets opposition from several other group members, who simply declare that the story is about *the law*, not *the barn*, and this is immediately accepted. In Group 3, the girls talk about *the law* and the boys talk about *a barn*, but as one of the girls reads out, 'Before the law sits a gatekeeper', they boys accept this, which they show by saying 'the law' themselves. In Group 4, two of the students are unsure whether it should be *law* or *barn*, but when a girl says that she thinks it is a courtroom, those two accept that it is *the law*.

In Group 5, a girl asks whether the story is about *the law* or *the barn* and a boy says that he visualizes a man wanting to get in to touch the *Norwegian Book of Statutes*. She does not seem entirely convinced until another boy (mis)reads from the text (which actually says, 'Everyone strives *after* the law'), but then she seems to accept 'the law' as the correct interpretation:

- G1: but is it a **law** in front of **the law** or is it the **barn** ['låve'] like? As a barn? (.) not a law but like (?)
 B1: I for one picture a man wanting to get in to touch the Norwegian Book of Statutes (.)
 G2: but the gatekeepers (?)
 G1: but that is probably I am not sure (5s)
 G2: It could be (.) that 'a man from the countryside asks to be stop...to come into the law'
 B2: 'Everyone strives to follow the law' so I don't think (I don't know what it is all about?)
 G1: Then it could be that he in one way or another wants to know how he can do good or something and to get in he bribes the man but (.) I don't know maybe it is a special way you have to say or do something to do to let him come in [...]
 (Group 5)

By contrast, Group 6 does not discuss this matter at all. It might be that the mixing-up of the two words is entirely due to orthographical confusion, but it is also possible to interpret the necessary clarification of this matter as a response to the fact that the text balances between two universes. When both concrete and abstract levels of meaning are engaged at the same time, the students are pulled towards the abstract level and almost skip over the superficial meaning of the text. Handling them both at the same time—as the structure of the allegory invites readers to do—is a demanding task.

'The law' as a thematic complex is dealt with in different ways. Group 1 discusses several proposed interpretations: the man does not enter because the way is not for him; he is hindered; he should have entered, because you have to take risks to get on in life, otherwise nothing happens. Against this backdrop, they wonder whether *the law* might be a metaphor for *life*:

G2: The law it is a book right it is not possible to enter a book anyway

G1: Yeah right maybe yes if he doesn't break rules

G3: Yes this piece of paper (?)

G1: This is exactly what the text says you should do (.) break rules if you do not break the law nothing happens but it sounds like a wrong message in a way since (.) as nothing happens

G2: Yes (2s)

[...]

G1: Why did he want to go into a place (.) where there were rules?

G2: It's probably a metaphor

B1: It is a metaphor for something (.) but I don't know what

G3: [I think it is] a metaphor for eh like (?)

G1: Metaphor for (.) eh a place (2s) Life (.) Maybe it's a metaphor for life?

G3: Yes

(Group 1)

Group 2 wonders whether the man wants to leave prison for freedom, whether he wants to go to paradise or whether he is trying to get into a kingdom in a fantasy universe. Group 3 looks for an answer to what *the law* is by trying to find out what could be so important to the man: whether he has done something wrong, something criminal, whether he wants to die or go to heaven, and what it might be that was assigned only to him—could it be an inner struggle, perhaps that he wants to start over? They try out *death* and *heaven* as answers to what *the law* is. The students in Group 4 put forward several suggestions for what *the law* might be, including a courtroom and an air-raid shelter, before they settle for it as a gateway to heaven or paradise, based on their conclusion that the man has done something wrong for which he wants to be forgiven. What Group 5 devotes time to when discussing *the law* is why the man does not gain entry to the law and what is hindering him. The students suggest that he will first have to become a better person or that he must perform certain tasks in a certain way before the gatekeeper will let him in. In order to understand why the man does not enter the law, those students make various suggestions as to whom the gatekeeper represents and how the prohibition

is worded. They conclude that the man could break the guards' law but that he does not do so because then he would break the very same law that he wants to enter:

B1: ehm (.) But (.) did he say there were other people other gatekeepers further in? You know if he passed the first then he would meet other (.) gatekeepers?

G1: Yes I felt he said that but he he could go in because he said like is it allowed or this law eh lure them so much that you can come you may break what I say and just enter but he doesn't (.) So he wants the man's permission to enter the law (.) it could be the reason he doesn't get (?)

B1: [did he say anything about that?] Because then he breaks=

G1: =you break the law about entering (.)

B1: (I can't picture that?) that he wants to go in (.)

G1: No I didn't quite get that (6s)

B1: What about you [name]? What do you make of the fact that he has he can go in but he doesn't without permission?

B2: Because then he breaks the law that is the point (?)=
(Group 5)

In Group 6, the framework is different: the students decide right at the start that *the law* is a heaven to which the man wants to gain entry, and that interpretation stands throughout the conversation.

Summary

The conversations in class 9B show that the students respond to the complex, abstract concept of 'the law' to be found in the text. They try to find answers to the invitation to interpret which the text extends to them: what or where is 'the law', and the puzzle at the end: what is keeping the man from entering? Some of the groups' answers range from the concrete (barn, courtroom, air-raid shelter) to the abstract (paradise, death, life, heaven). In other words, they respond directly to the abstract concepts of the story and put forward various suggestions with regard to what those concepts might be metaphors for. Based on the students' response, it can be said that they read in line with requirements of the genre. It can also be said that they seem to subscribe to a completely different student's characterization, which is quoted in the title of Johansen (2015): 'As I understand it, it's not supposed to be understood'.

The students do not respond by paraphrasing or problematizing the superficial meaning of the text, or by presenting the motif as significant. Perhaps we could say that what is easy in this story becomes very difficult because of the abstract concept of 'the law'. The students are drawn to this concept, this difficulty, but they do not dwell on its concrete representation—the fact that it is presented as having physical walls, gates and several rooms. Thus they do not advance very far when it comes to elaborating upon what 'the law' could be a metaphor for or arguing about that. However, a couple of students make an interesting remark in this context: they suggest that the man does not enter the law without permission, because by doing so he would violate the very law that he wants to enter. Given that, to my knowledge, this

is a new and maybe also promising suggestion, one could argue that the students are here proposing new perspectives on an 'old' problem.

4.3 *Run for Your Life*

Run for Your Life (Norwegian title: *Løp for livet*) was written by the Norwegian writer Roy Jacobsen (b. 1954). It was first published in 2001 in a short-story collection entitled *Fugler og soldater* ('Birds and Soldiers') (2001). This short-story collection has been characterized as a work where the poet renounces his initial naturalism to assume other perspectives and arrive at unexpected insights which are out of sync with traditional logical thinking. Jacobsen's ability to throw off the reader, together with intimations and a Hemingway-like subtext of the unsaid, constantly forces the reader to think again (cf. Sivertsen, 2001).

The first-person narrator of *Run For Your Life* is part of the story himself; he starts telling it as he and his friend Øistein are running. We find out that they have run 'too far'⁹ when Øistein discovers that they have forgotten that which is the reason for their running: his father's airline tickets, passport and wallet. His father is standing at the bus stop, about to leave for Singapore. As the boys run, we learn that Øistein's father is a sailor and spends only a month each year at home and that there has been a lot of drinking and quarrelling between Øistein and his father during this last 'watch below'. All of a sudden the narrator thinks, 'It takes time to discover a trap'. And Øistein says aloud, 'Bloody jacket!' The narrator thinks that Øistein took the wrong jacket, that they forgot the things that they are running because of. He tells us that Øistein's father's things were in 'the other one' but that he took 'this one', the one that 'his father brought for him and that he hadn't worn until now'. When the boys have come to the bus stop and Øistein's father compliments them on their running—he calls them star athletes—Øistein says that they have forgotten 'the whole shit'. His father erupts in a 'What?' Then the bus heaves into sight; the boys 'stand there fidgeting'; the bus stops; 'the sailor, white as the ocean', stares at the boys and at the departing bus, shaking his head defeatedly. Suddenly, Øistein's father discovers which jacket his son is wearing. He curses and says that he was supposed to be in Singapore the next day. Øistein replies, 'I'm sorry', and then they start walking home again, all three of them. Øistein's father says that he was going to find something for himself on land anyway. 'It's funny what a jacket can do', the narrator thinks. Then Øistein's father starts complimenting the boys again, saying that they ran so fast that they should join the athletics team. At that, the narrator begins to weep. Øistein's father asks him why he is crying, and he replies that he does not have a father. The story then ends with Øistein's father saying, 'But you're Øistein's friend. You ran with him.'

⁹ This short story does not seem to have been translated into English; all quotations in the following are my own translations.

The language used in *Run for Your Life* is not particularly complicated and it is not very hard to visualize how the boys are running to get to Øistein's father, who is standing at the bus stop, or how he does not leave after all. However, the way in which the short story is constructed calls for closer reading. The utterance 'It takes time to discover a trap' comes after the narrator has said that the boys have forgotten Øistein's father's things and that now he will not be able to go anyway, and it comes before Øistein's exclamation 'Bloody jacket!' Hence the reader is invited to search the text for what 'trap' may refer to and also prompted to investigate whether the 'bloody jacket' may have something to do with the trap. As a result of that search, the reader may draw conclusions about the number of jackets involved and about the importance of the jacket(s) to the story.

One possible interpretation is that Øistein's father deliberately asked the boys to bring the wrong jacket so that he would be able to stay on land and try to repair his relationship with his son without having to show weakness—that he staged an unfortunate event instead. However, the narrator describes Øistein's father as 'white as the ocean'—which can be associated with being *white with rage*—when he finds out that the boys have forgotten his things. This may suggest that there is something that the narrator does not know at this point of the story because a more likely interpretation is that Øistein took the wrong jacket on purpose and that *that* is the trap. When Øistein's father sees that his son is wearing the jacket that he has given him, he may interpret that as an act of reconciliation. This is why he does not express the anger that the narrator thinks he sees in his face. The utterance 'It's funny what a jacket can do' can be interpreted as reflecting the narrator's discovery of the attempted reconciliation under way between Øistein and his father. This could explain why he starts crying: it might be that he has felt close to Øistein because both of them, in different senses, lacked a father and that the basis for that closeness is now beginning to crumble. If that is the case, then Øistein's father's response to the narrator's tears could be a way for him to express that the narrator will never be alone as long as he and Øistein are friends.

Run for Your Life offers its readers several empty spaces that they are invited to fill. The relationship drama of the short story—which is pulsating underneath the narrator's utterances about how they are running with the wrong (or right) jacket, about how Øistein's father comes home only once a year, about his tickets, wallet and passport, and about how he did not go to Singapore after all—is in many ways wordless, appearing only in the spaces between a few utterances and in the wake of the narrator's own emotional outburst. *Run for Your Life* addresses the complex relationships between a father and his son and between two friends; and in the changes affecting those relationships, an important role is played by the jacket(s).

Class 9D talks about Run for Your Life

When class 9D talks about *Run for Your Life*, all students take part in the conversations, which last for 9 minutes on average (range: 7:17–9:28). Table 3 gives an overview of the five main topoi that emerged in the students' conversations and their rates of coverage relative to the full coded material. Overall, the tendency is for the students to spend the most time on *the relationship(s)*. In addition, the *jacket* and *what was forgotten*—the passport, the tickets and the wallet—also receive a good deal of attention (in Groups 3, 5 and 6). Group 4 is preoccupied mainly with the father's *journey*, whereas only Groups 1 and 6 spend a noteworthy amount of time on discussing the two friends' *run*.

Table 3. Most prominent topoi for Run for Your Life

	Group 1		Group 2		Group 3		Group 4		Group 5		Group 6	
	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %	N	cov. %
Running	3	29	2	4	1	10	1	3	2	3	1	23
What was forgotten	1	9	3	10	2	10	1	7	2	18	2	54
Jacket	1	9	3	10	2	23	1	14	3	24	2	54
Journey	1	18	1	18	2	14	3	34	2	10	1	17
Relationship(s)	6	80	5	11	7	79	5	38	6	48	3	67

Four of the six groups (Groups 1, 3, 4 and 6) begin their conversation by directing their attention towards the puzzling event where the narrator cries and says that he does not have a father. Group 2 first focuses on the mystery of the jacket, whereas Group 5 begins by discussing the pronunciation of the word 'ticket' and of the name 'Øistein' before focusing on the event where the narrator is crying.

Group 1 approaches the relationship between Øistein and his father head-on, trying to find out how it develops at an emotional level. The way in which the students discuss this relationship shows that they understand the links among the characters—they know who is the father of whom and who is telling the story:

G4: Did you understand this text at all
 G3: eh in terms of what I understood there is in a way three characters who are mentioned (.) it is the one named Øistein and the father and the first-person
 G4: [yes]
 G3: who we don't get to know much about except that he doesn't have a father apparently
 G1: [yes mhm]
 [...]
 (Group 1)

From the relationship between Øistein and his father, the students move on to the jacket, the narrator's tears and Øistein's father's response in order to elaborate their picture of what that relationship is like, what it has been like and what it might be

developing into. While Group 1 thus takes the nature of the relationship as a starting point, Group 3 begins by exploring who is who and who is telling the story as well as discussing the mystery of the jacket. Only then do they begin to explore the emotional character of the relationship, finding that it is moving towards reconciliation. Where Group 4's discussions concern the relationship, the students mainly talk about who is the father of whom, who is running and whether it might be the case that Øistein's father 'is an alcoholic'. Similarly, Group 6 is also busy trying to establish the links between the story characters, in particular who is the father of whom. However, while Group 4 does not move beyond the issue of who is who, Group 6 also discusses how the relationships between Øistein's father and each of the boys should be understood, given that Øistein's father addresses both boys repeatedly. The students suggest that the narrator may be crying because bad memories of his relationship with his own father are brought back to him by the fact that Øistein's father was going to leave, and one boy suggests that the narrator's friendship with Øistein is vital to the narrator:

B1: Maybe he **does** have a father! But he has no connection with him
 G2: [like]
 G2: It could be but like what do you think they mean when they say that when he says he doesn't have a father then he doesn't say like no, poor thing like he just says 'You've got Øistein. You ran with him.'
 B1: [(?)]
 G2: like what does that have to do with them running together? (.)
 G1: I didn't get that
 B2: It has something it could have something to do with the fact that he's got a friend because
 G2: Yes that he like maybe he meant that he didn't have anyone but that he had like
 B2: Yes it seems like he has no friends or something the father then but (he has?) Øistein (Group 6)

The conversations in Group 2 are characterized from time to time by tricks to create a distance and attempts (some quite successful) to send out signals of parody. Apart from that, this group devotes most of its time to the journey to Singapore, but the mystery of the jacket also receives some attention—mostly in connection to the issue of who forgot it. Group 5 also takes an interest in the identity of the sailor, but the way in which the students talk about this suggests that they do not really see this as a problem. This is because the conversations in Group 5 are characterized throughout by something that can be perceived as fooling around: the students mess around with the recorder, argue against their own better judgement about the correct pronunciation of words, tease others for their accent and sometimes talk only to themselves (non-conversation) or only in sub-groups (parallel conversations). However, they do from time to time express things that are to do with the important relationship among Øistein, the narrator and Øistein's father—the one that the latter emphasizes through his reaction to the narrator's tears. The students point to the fact that, in different ways, Øistein's father sends out signals of fatherhood to both

boys, meaning that they are 'brothers in life' despite not being 'brothers of the blood':

G2: Yes Øistein's friend doesn't have a daddy but
 B1: [(?)]
 B2: [that's the most]
 G2: one dude says to =
 G1: = it could be that =
 G2: = that Øistein's father is kind of the friend's father too
 B2: [that's the most (?) I've heard]
 G1: So they are brothers?
 G2: No
 G1: It reads that=
 G2: =oh yes no! It's like a step-dad you know since he looks after them both
 (Group 5)

Summary

The conversations in class 9D show that the students largely respond to the absence of explicit links binding the first-person narrator's story together—to that which creates empty spaces (Iser, 1978) in the sequence of events. The students' response is dominated by different suggestions with regard to how the characters are related to each other and what characterizes those relationships. The event where the narrator himself takes centre stage by suddenly breaking into tears and saying that he does not have a father attracts the attention of the students in most groups. Here we might perhaps say that the narrator's surprising utterance creates a *disturbance* which makes the students go back in the text to reconsider the links among the characters—the students' *narrative desire* is awakened (Brooks, 1984)—and then to put forward suggestions for how the *empty spaces* (Iser, 1978) of the text should be filled. Then Øistein's father's response, in turn, invites the students to have a closer look at the nature of the relationship between the narrator and *his* father as well as the nature of that among the narrator, Øistein and Øistein's father.

What the students do not seem to consider significant, by contrast, is what role the jacket(s) have in terms of *being 'a trap'*. The students talk about the jacket, but they do not seem to see the explanatory potential of this element, which might help them find out more about the relationship between Øistein and his father and about the narrator's outburst.

5. DISCUSSION

The starting point of the present study was to investigate what it is about *Little Things, Before the Law* and *Run for Your Life* that could explain the responsive exchange between those texts and their readers within the context of what may be defined as a type of exploratory didactic design. The analyses performed indicate that those literary texts offer the students *resistance*. The students are attracted to

what *disturbs* them when they try to make sense of the story as a whole, as they are prompted to do by the initial instructions they receive.

When reading *Little Things*, the students are drawn to the open ends of the story—about what happens to the baby and about what may have caused the conflict between the protagonists. Their responses differ from mine in the sense that the students do not pay attention to how the story is told. Hence they do not emphasize the baby's role as a 'thing' in the conflict between the adults, and nor do they point out that the ironic distance in the narrator's voice may contribute to a sense of unreleased tension in the text as a whole.

In the students' responses to *Before the Law*, the problem of the abstract concept of 'the law' is central. This is also the main issue in my own reading. We differ, however, when it comes to suggestions for the overall interpretation of the text. I make several suggestions which are based on different interpretations of 'the law', while the students seem to be stuck in the massive openness of that concept, which they seem—not surprisingly—to have trouble manoeuvring in. This resonates well with research showing that 'experts' may be able to alternate between and handle overall interpretations when reading, whereas students show a tendency to move their focus from one detail to the next on their way towards an overall interpretation (cf. Gourvennec, Nielsen, & Skaftun, 2014).

When responding to *Run for Your Life*, the students' attention is drawn to the relationships and connections between the characters. Those were easier for me to establish. Still, the nature of the relationships between the characters attracts both the students' attention and mine. However, whereas I am attracted to the significance of the jacket(s) and their potential as 'keys' to understanding the narrator's outburst and the nature of the relationships, the students almost entirely overlook this.

Further, it is also interesting to observe the diversity across the groups in where the students direct their attention. As we saw in Table 1, Group 1 in class 9A directed their attention to five topoi in their response, whereas there were mainly two topoi identified in Group 2. The other groups directed their attention to three or four thematic topoi. There is less diversity in the groups' responses to the texts reflected in Table 2 and Table 3, but diversity is still present—suggesting that some topoi could easily have been missed by a teacher who prepared a traditional follow-up plenary discussion without first learning what the student groups found interesting. This diversity implies that this way of working has a didactic potential, and it supports my hypothesis that if the person presenting a text to students does not bias them with directions or paths to follow, a fertile ground is created for making a rich diversity of interpretations, and this will add new perspectives to such subsequent follow-up discussions. Further, as pointed out above, Table 2 shows a strong diversity of topoi covered by all groups in class 9B. In addition, Table 2 also shows that the time spent discussing the various topoi is very similar and that there is an even spread across groups. This differs from the texts reflected in Tables 1 and 3. One possible interpretation is that the Kafka text offers the students greater resistance than the other two

texts. This is based on the observation that when the groups respond to the other texts, they sooner arrive at some sort of consensus about what the most important topoi are and so spend more time talking about those.

At an overall level, it is interesting to note that the findings show that the main problems of interest within literary studies (at least as reflected in my own responses to the texts, which I humbly hope bear at least some resemblance to what more qualified and experienced practitioners within this field would have arrived at) also attract the attention of lower-secondary students. The main finding of this study is a simple one, in fact perhaps so simple that, like the motif of *Before the Law*, its importance is easily overlooked: When the students encounter literary texts by themselves, the *hermeneutic desire* which is inherent in human beings pulls them into the core of the subject and makes them respond in a subject-specific, relevant and adequate manner. In other words, the main finding is that different forms of disturbance are what attracts attention, and hence that such disturbance can be interpreted as the main cause of the engagement manifested by the students in their conversations.

One key objective when teaching literature is to highlight positive sources of engagement (e.g. Malmgren, 1986; Molloy, 2003; Smidt, 1989). In practice, this may cause teachers to choose texts that they expect will be of personal benefit to young people (Kjelen, 2013, p. 198; Penne, 2012; Ulfgard, 2012). However, what the present study implies is that difficulty does not necessarily stand in opposition to attraction, which may be relevant when it comes to the range of texts that can conceivably be included in the teaching of literature.

At this point, it must be stressed that it is not a matter of course that something happens (or indeed should happen) between texts and readers in literary classrooms. However, the present study argues in favour of encouraging literary conversations where students feel that there is something relevant to talk about. Hence the present study argues in favour of recognizing literature that offers cases of disturbance as providing meaningful problems to discuss. This could be an argument in favour of the assumption that L1 classrooms might benefit from being oriented towards students' interaction with subject-specific problems—placing the students and the problems on centre stage. I would argue that literary texts which offer disturbance might function as engaging problems which encourage the students to collaborate in a manner that leads the way towards a subject-specific practice.

It is a received wisdom in the field of research into the teaching of literature that students' engagement in literary texts read at school is mainly a question of the contexts in which those texts are placed (e.g. Malmgren, 1986; Molloy, 2003; Rosenblatt, 1995, p. 65 f; Smidt, 1989). This standpoint may cause difficulties for teachers trying to match their choices of 'advanced' texts with the interests and reading level of their students (e.g. Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009). Nevertheless, if we give students the opportunity to encounter literary texts as open problems, chances are good that they will engage with them and relate to them, because of their inherent

desire for meaning—their hermeneutic desire. And once students actually *experience* the problems, a fertile ground is created for further didactic approaches.

The key aim of this study was to understand *what* it is about the three texts in question that may explain the attraction between them and their readers as found in the two previous case studies. The analysis shows that students address textual aspects that represent highly relevant problems of literary studies, and that dealing with those problems is an engaging activity. This overall picture calls for reflection on the relationship between substantial content and didactic framing of explorative group conversations. However, there remains a need for further knowledge about *how* students make meaning from texts that offer resistance—how they make meaning on the basis of the experiences that they bring with them to their work and to their engagement with the language of the texts.

REFERENCES

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler [Literary Conversations]. In B. K. & L. A. Nicolaysen (Ed.), *Kultur møte i tekster. Litteraturredaktiske perspektiv* [Cultural meetings in texts. Perspectives of literary didactics]. Oslo, Norway: Det Norske Samlaget.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. (M. Holquist & C. Emerson, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (C. Emerson, Ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
<https://doi.org/10.5749/j.ctt22727zl>
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres & other late essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Eds.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays*. (M. Holquist & V. Liapunov, Eds., V. Liapunov & K. Brostrom, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2013). *Speech genres & other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds.) (13th ed.). Austin: University of Texas Press.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation*, 13(4), 544–559.
- Biesta, G. J. J. (2003). How general can bildung be? Reflections on the future of a modern Educational ideal. In L. Løvlie, K. P. Mortensen, & S. E. Nordenbo (Eds.), *Education humanity. Building in postmodernity* (pp. 61–75). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot. Design and intention in narrative*. London, UK: Harvard University Press.
- Carver, R. (1981). *What we talk about when we talk about love*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Carver, R. (2004). Små ting [Little things]. In *Hvem har ligget i denne sengen? [Who slept in this bed?]*. Oslo, Norway: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Clark, B. (1996). Stylistic analysis and relevance theory. *Language and Literature*, 5(163), 163–178. <https://doi.org/10.1177/096394709600500302>
- Dewey, J. (1930). The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action. *The Journal of Philosophy*, 27(1), 14–25. <https://doi.org/10.2307/2014669>
- Elf, N., & Hansen, T. (Eds.) (2017). *Hva vi ved om undersøgelsesorientert undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruke denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen?* [What we know about exploration-oriented teaching in Danish: and how can we use this knowledge

- for increasing the quality of literature teaching in school?]. Odense, Denmark: Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for Læremidler.
- Gill, P., & Illesca, B. (2011). Literary conversations. An Australian classroom. In P.-H. Van de Ven & B. Doecke (Eds.), *Literary praxis. A conversational inquiry into the teaching of literature* (5th ed., pp. 23–41). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6091-586-4_3
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg ? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis [A room for me? Building subject-specific identity within a literary practice]. *Acta Didactica*, 10(1), 1–19. Retrieved from <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>. <https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Gourvenec, A. F. (2017). 'Det rister litt i hjernen'. *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. ['My brain is rattling']. A study of the dialogue between high-achieving upper secondary students and literary practice]. University of Stavanger, Norway.
- Gourvenec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget?: litterære samtaler som faglig praksis [Into the Norwegian L1 subject?: Literary conversations as subject-specific practice]. In A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Eds.), *Skriv!Les!* (pp. 27–47). Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler [Effective readers talk together. Introduction to literary conversations]*. Oslo, Norway: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Jacobsen, R. (2001). *Fugler og soldater: noveller [Birds and soldiers: short stories]* Oslo, Norway: Cappelen.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In *Style in language* (pp. 350–377). MA: MIT Press.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås"—når 6.A. læser Franz Kafka ['I do understand it in the way that it is not supposed to be understood'—when 6.A. read Franz Kafka]. *Acta Didactica*, 9(1), 1–20. Retrieved from <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391>. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kafka, F. (2000a). *Fortellinger og annen prosa [Stories and other prose]*. (Trans. Winje). Oslo, Norway: Gyldendal.
- Kafka, F. (2000b). *Prosesen [The process]* (5th ed.). Oslo, Norway: Gyldendal.
- Kafka, F. (2015). *Before the law*. (I. Johnston, Ed.). Nanaimo, Island: Vancouver Island University. Retrieved from <https://johnstoniatexts.x10host.com/kafka/beforethelawhtml.html>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse [Teaching literature in lower secondary school. Canon, building and competence]*. Norwegian University of Science and Technology.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001>
- Malmgren, L. G. (1986). Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik [The strange art: On reading of literature and literary pedagogy]. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Michelsen, P. A., Gourvenec, A. F., Skaftun, A., & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten [Conversation as representation of the text]. In N. Simonhjell & B. Jäger (Eds.), *Norsk Litterær Årbok* (pp. 259–283). Oslo, Norway: Det Norske Samlaget.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar [To read fiction with teenagers]*. Malmö, Sweden: Studentlitteratur AB, Lund.
- Nygaard, A. O. (2017). *Digital literacy practices in education. An investigation of the use of blogs in a Norwegian high school*. University of Stavanger, Norway.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When recitation becomes conversation*. Washington, DC.: ED323581
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse and student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue*. New York, NY: Teacher College Press.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. B. Schiefflen (Eds.), *Developmental pragmatics*.

- New York, NY: Academic Press.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen [Student orientation from a literacy perspective. Reflections on L1-didactics based on the nordic school system] In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* [Nordic L1-didactics. Research, field and subject] (pp. 290–310). Oslo, Norway: Novus forlag.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom [What do we need literature for? Politics, didactics and everyday theories in Nordic classrooms] In N. F. Elf & P. Kaspersen (Eds.), *Den nordiske skolen—fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* [The Nordic school - does it exist? Didactic discourses and dilemmas in Scandinavian L1-subjects]. Oslo, Norway: Novus forlag.
- Popper, K. (1999). *All life is problem solving*. (P. Camiller, Trans.). London, UK: Routledge.
- Popper, K. (2000). *In search of a better world: Lectures and essays from thirty years*. New York, NY: Routledge.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students build better arguments together*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York, NY: The Modern Language Association of America.
- Shklovsky, V. (1990). *Theory of prose*. McLean, IL: Dalkey Archive Press.
- Sivertsen, S. (2001). Roy Jacobsen: 'Fugler og Soldater' [Roy, Jacobsen: 'Birds and soldiers']. *Stavanger Aftenblad*. Retrieved from <https://www.aftenbladet.no/kultur/i/rmAvK/Roy-Jacobsen--Fugler-og-Soldater>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk [Literature didactics]* Oslo, Norway: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen* [Six readers at school: what they searched, what they found. A study of literary work in upper secondary school]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem [On the inside or at the outside? A study of engagement in three 9th grade classrooms encountering literary texts as subject-specific problems]. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80–97. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om 'Brønnen' [The text as a problem in 8A: Affinity and attraction in conversations about 'The Well']. *Acta Didactica*, 11(2). Retrieved from <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4725/4968>
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: The Guilford Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. New York, NY: Sage publications.
- Sustana, C. (2018). 'Popular Mechanics' study guide. Raymond Carver's famous short story about gender and family dynamics. *ThoughtCo*. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/analysis-popular-mechanics-by-raymond-carver-2990465>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* [The possibilities of conversations. On literary conversations and literature reception in school]. University of Gothenburg, Sweden.
- Tengberg, M., Olin-Scheller, C., & Lindholm, A. (2015). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.01>
- Ulfsgard, M. (2012). Den polyparadigmatiske modersmålsläraressen [The polyparadigmatic L1-teacher]. In N. F. Elf & P. Kaspersen (Eds.), *Den nordiske skolen—fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* [The Nordic school—does it exist? Didactic discourses and dilemmas in Scandinavian L1-subjects]. Oslo, Norway: Novus forlag.
- Yin, R. K. (2018). *Case study Research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, California: Sage. Retrieved from <https://lccn.loc.gov/2017040835%0A%0A>

Vedlegg:

1. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger (NSD)
2. Meldeskjema om utvidelse av prosjekt (inkl. mitt prosjekt og lydopptak) (NSD)
3. Bekreftelse på endringsmelding (NSD)
4. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger (NSD)
5. Informasjons- og samtykkeskjema til foreldre/foresatte

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 7
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

Åsmund Hennig

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 22.09.2015

Vår ref: 44465 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.09.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44465 *Litterære samtaler på ungdomstrinnet*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Åsmund Hennig*

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Knut Kalgraff Skjåk

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

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, kyre.svarva@svt.ntnu.no
BERGEN: NSD, Universitetet i Bergen, 5017 Bergen. Tel: +47-55 58 21 17, nsd@nsd.uib.no*

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44465

Data skal samles ved intervju, observasjon og eleveproduserte tekster.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Foreldre samtykker for sine barn. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden, og ved filmopptak.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Adresse <input checked="" type="checkbox"/> E-post <input checked="" type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ● Nei ○	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Det vil bli samlet inn elevtekster, både analogt og digitalt, samt observasjonsnotater gjort av lærere, både analogt og digitalt. Her vil det komme fram hvilke skole det er snakk om, og til dels hvilket trinn og hvilke klasser. Disse opplysningene vil bli anonymisert. I samtale med lærere vil det være fokus på utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Alder og kjønn vil bli registrert på alle deltakere.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ● Nei ○	Les mer om nettbaserte spørreskjema.
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ● Nei ○	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Litterære samtaler på ungdomstrinnet	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Åsmund	<p>Får opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Hennig	
Stilling	Førsteamanuensis	
Telefon		
Mobil	94486618	
E-post	asmund.hennig@uis.no	
Alternativ e-post	aasmundhennig@gmail.com	
Arbeidssted	Universitetet i Stavanger	
Adresse (arb.)	Lesesenteret	
Postnr./sted (arb.sted)	4036 Stavanger	
Sted (arb.sted)	Stavanger	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Etablere kunnskap om hvorvidt elever på åttende trinn som får adekvat opplæring i litterære samtaler som teori og metode, og som gjennomfører flere samtalecykluser over relativt lang tid, vil oppleve positiv utvikling som effektive lesere, og eventuelt i hvor stor grad.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Alle elever som begynner på åttende trinn høsten 2015 ved [redacted] skole, og lærere som underviser på dette trinnet.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trækking	Prosjektet springer ut av fortløpende kontakt mellom lærere ved skolen og forskere ved uis, blant annet ved at flere lærere tidligere har vært studenter ved uis.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Prosjektleder har vært i kontakt med lærere og representanter for skoleledelsen før sommeren. Ved semesteroppstart har det blitt gjennomført et orienterings- og planleggingsmøte mellom prosjektleder og involverte lærere/ansatte ved skolen.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temaside.
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	Fire klasser på til sammen omtrent 100 elever, samt fire-fem lærere/ansatte ved skolen.	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	

Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input checked="" type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input checked="" type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input checked="" type="checkbox"/> Journaldata	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	Med journaldata mener vi elevtekster og læreres respons på disse og deres observasjonsnotater.	
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.
Hvis nei, begrunn		
10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?	Koplingsnøkkel oppbevares på isolert harddisk i safe. Prosjektleder og IT-ansvarlig på Lesesenteret vil ha tilgang til denne harddisken. Nøkkelen oppbevares separat fra datamaterialet.	
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input checked="" type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter. Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon. NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver. Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Personlige datamaskiner er sikret med brukernavn og passord. Utskrifter vil begrenses. Tekstlig data vil behandles på digitale plattformer.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrift og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?	Det vil bli lagt til rette for internettbaserte, digitale samtaler. I slike samtaler vil elevene gjerne være synlige med egne navn. Samtalene vil handle om tekster som er lest i undervisningssammenheng.	Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?	Phd-stipendiat Margrethe Sønneland, UiS Professor Atle Skafun, UiS	
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreire om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	01.09.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	31.07.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering.
13. Finansiering		

Hvordan finansieres prosjektet?	Postdok-stipend fra Universitetet i Stavanger. Phd-stipend fra NFR/FINNUT Begge stipendene er knyttet til prosjektet Respons, finansiert av NFR. Prosjektleder er professor Atle Skaftun.	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger	Det er ikke sikkert at spørreskjema blir benyttet. Vi ser for oss at dette kan bli aktuelt gitt spesifikke situasjoner. Spørreskjema vil i så fall bli utviklet og tilsendt NSD for vurdering.	

Fra: Audun G. Løvlie
Til: Åsmund Hennig
Emne: Prosjektnr: 44465. Litterære samtaler på ungdomstrinnet
Dato: tirsdag 31. mai 2016 14.52.53

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Personvernombudet viser til endringsmelding registrert 24.05.2016.

Ombudet har registrert at prosjektet vil anvende lydopptak av gruppesamtaler mellom elevene. Personvernombudet forutsetter at det utformes tilpassete informasjonsskriv og samtykkeskjema for dette, som elever og foreldre får lese og skrive under på. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant om samtalen og datainnsamlingen skjer i skoletiden og/eller i klasserom.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

--
Audun G. Løvlie
Rådgiver/Adviser
Tel: +47 55 58 23 07
nsd.no | twitter.com/NSDdata



Åsmund Hennig
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 19.10.2016

Vår ref: 50056 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50056 *Litteraturundervisning i grunnskolen - litterære samtaler og litterær faglighet*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Åsmund Hennig*

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50056

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (foreldre) informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet adressert til en av skolene er godt utformet, men vi anbefaler at det inkluderes informasjon om dato for prosjektslutt (30.06.2019) ev. at denne informasjonen gis muntlig. Vi legger til grunn at tilsvarende informasjon gis til den andre skolen som inkluderes i prosjektet, og at elevene gis informasjon som er tilpasset alderen.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Dere må sørge for at også elevene forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker følger Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 30.06.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Åsmund Hennig (prosjektleder)
Lesesenteret
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger
E-post: asmund.hennig@uis.no
Tlf: +47 944 86 618

27. mai 2016

Til foreldre/foresatte [Redacted Name]
Forespørsel om samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt

I samarbeid med [Redacted School] viderefører Lesesenteret for tiden forskningsprosjektet «Litteraturarbeid på ungdomstrinnet – litterære samtaler og utvikling av faglighet», der hensikten fremdeles er å undersøke elevenes utvikling som lesere av litteratur, når de får god opplæring i litterære samtaler og gjennomfører flere samtaleykluser over relativt lang tid. Prosjektet har siden starten høsten 2015 hatt en positiv utvikling og foreløpig gitt oss mye interessant data gjennom observasjoner og elevenes tekster. Imidlertid er prosjektet nå kommet til en fase der vi finner at det vil være svært nyttig også å få lydopptak av samtaler mellom elevene. Dette var opprinnelig ikke skrevet inn som en del av datainnsamlingen, men vi håper det nå vil være mulig å få foreldres/foresattes samtykke til også å samle inn data på denne måten.

Prosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, og fremdeles gjelder selvfølgelig at alt materiale som blir brukt i presentasjoner og publisering, vil bli anonymisert og behandlet etter gjeldende retningslinjer for personvern og forskningsetikk. Ved prosjektslutt vil alle opptak og tekster bli makulert.

Prosjektet er et kompetanseprosjekt finansiert av Norges Forskningsråd og Universitetet i Stavanger (UiS). Forskergruppa som gjennomfører prosjektet består av en postdoktor og en doktorgradsstipendiat, som begge er ansatt ved Lesesenteret. Prosjektet er dertil del av et større, treårig forskningsprosjekt med kortnavnet «Respons», som blir gjennomført i perioden 2014-17 og er ledet fra Lesesenteret ved UiS.

Vi understreker at deltakelse i prosjektet er frivillig. Du/dere kan når som helst, og uten videre grunngeving, trekke ditt/deres barn fra prosjektet og be om at materiale som gjelder barnet blir makulert.

Vi håper at du/dere finner prosjektet interessant og vil hjelpe oss med tilgang til materiale knyttet til klassen som ditt/deres barn går i. Dersom du/dere godkjenner dette, ber vi om at du/dere signerer vedlagte samtykkeskjema og returnerer det til kontaktlærer så raskt som mulig.

Med vennlig hilsen



Åsmund Hennig

**Samtykkeerklæring fra foreldre/foresatte om deltagelse i prosjektet
Litteraturarbeid på ungdomstrinnet – litterære samtaler og
utvikling av faglighet**

(returneres til elevens kontaktlærer)

Svaret gjelder for

Elev:..... i klasse vedskole

Vær vennlig å krysse av:

**Ja, jeg/vi gir samtykke til at vårt barn kan delta i Litteraturarbeid på
ungdomstrinnet – litterære samtaler og utvikling av faglighet**



Jeg/vi er kjent med prosjektet. Vi er klar over at deltagelsen er frivillig, og at vi og barnet når
som helst og uten grunn kan trekke oss fra prosjektet.

Sted, dato.....

.....

(underskrift fra foreldre/foresatte)