

Aslaug Fodstad Gourvennec

Stipendiat ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning,  
Universitetet i Stavanger

## En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis

### **Sammendrag**

Artikkelen søker å bidra til kunnskap om utvikling av fagspesifikk ferdighetsutøvelse, nærmere bestemt om litterær faglighet slik den kommer til uttrykk i meningsskapingen i møtet mellom leser/e og tekst. Slik kunnskap er en forutsetning for å svare på grunnleggende ideer både i Kunnskapsløftet og i Fremtidens skole (NOU2015:8). Artikkelen søker å besvare hvordan tre elever på vei inn i et mer akademisk preget litteraturfag skaper en plass for seg selv og hverandre i den litterære samtalen som faglig praksis. En litterær gruppesamtale mellom tre høytpresterende vgl-elever studeres i lys av James Paul Gees såkalte building tasks (2011). Primært studeres de forbindelsene (connections) elevene skaper i meningsskapingsprosessen. Analysene viser at elevene nærmer seg teksten på ulikt vis og aktiverer erfaringer fra ulike felt. De er engasjerte i samtalen og teksten, tar og gir hverandre plass i det faglige fellesskapet og trer inn i og former faglig identitet og praksis. De utfordringene elevene støter på i samtalen er knyttet til manglende redskaper for å håndtere tolkningsmangfold og teksters motstand, og artikkelen peker både på muligheter og utfordringer for praksis.

*Nøkkelord: faglig praksis og identitetsbygging, engasjement, litterære samtaler, litteraturundervisning*

### **Abstract**

*This article seeks to contribute to knowledge of the development of disciplinary literacy practices, more specifically, literary disciplinarity – as it emerges in the meaning-making process between reader/s and text. Such knowledge is required in order to respond to fundamental ideas in the Norwegian Curriculum and the Official Public Report about the school of the future (NOU 2015:8). This article seeks to answer how three students entering a more scholarly literature subject than before, make a place for themselves and each other in the literary conversation as a disciplinary practice. By means of James Paul Gee's building tasks (2011), particularly the connections the students build in their meaning-making process, a literary group conversation among three high achieving students in the beginning of upper secondary school is studied. The analyses reveal that the students approach the text in different ways, activating*

*experiences from different fields. They are engaged in the conversation and the text, take and give each other a place in the disciplinary community, and enter and form the disciplinary practice. The challenges the students encounter during the conversation are connected to a lack of tools to handle the wide range of possible interpretations and the text's obstacles. Hence, this article points towards both possibilities and challenges in matters of literature education.*

*Keywords: disciplinary practice and identity building, engagement, literary conversations, literature education*

## Innledning

En grunntanke ved innføringen av Kunnskapsløftet, var at planen skulle forstås som en *literacy*-reform (Berge, 2005; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013), der de grunnleggende ferdighetene skulle styre opplæringen mot en større vektlegging av "utøvelse av faglighet" (Berge, 2005). I *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015) reaksentueres behovet for fagspesifikk kompetanse, og det kalles på tilrettelegging for dybdelæring og progresjon i undervisningen. Kunnskap om hva som kjennetegner fagspesifikk ferdighetsutøvelse *på ulike trinn i skoleløpet* er avgjørende for en undervisning der slik utøvelse både er mål og middel. Høytpresterende elever på ulike undervisningstrinn er én kilde til kunnskap om faglighetsutøvelse. Denne gruppen elever vil ofte være *engasjerte* eller *involverte* i den faglige situasjonen og oppgaven. Ved å studere slike elever i faglig forankrede *literacy events* (Heath 1982), kan vi få tilgang på uttrykk for faglighet i utvikling, samt tegne noen eksemplariske bilder av faglighetsutøvelse som synes mulig også for andre elever.

I det følgende er det utøvelse av faglighet i *litteraturfaget* som studeres. Hva litteraturfagligheten er, og bør være, finnes det flere didaktiske og litteraturteoretiske perspektiver på, men eksplisitt eller implisitt synes det å være bred konsensus om at *meningsskaping* i møte med litterære tekster utgjør en vesentlig del av fagets kjerne. Selve drivkraften i meningsskappingsprosessen er dialogen mellom leser/e og litterær tekst. En slik dialog kan foregå i ulike typer hendelser og arbeidssituasjoner og språklig formes og formidles muntlig og skriftlig. Den litterære samtalen er én form for praksis der dialoger både mellom lesere og mellom lesere og tekst kan foregå. Litterære samtaler i ulike varianter er både mye brukt i undervisningen og rikt omtalt i forskningslitteraturen. Den lærerstyrte helklassesamtalen er diskutert som genre, blant annet i lys av elevenes og lærerens deltakelse og samtalens innhold og formål (Hultin, 2006), og med interesse for vilkår for den gode samtalen på fagets premisser (Aase, 2005). En rekke studier belyser hvordan ulike typer tekstsamtaler influerer på elevenes deltakelse og forståelse (Freedman et al. 2005; Freedman & Delp 2007, Nystrand (red), 1997; Applebee et al, 2003; Reznitskaya, 2012), mens andre

diskuterer hvilke pedagogiske muligheter og begrensninger litterære samtaler i helklasse og grupper innebærer (Bommarco, 2006; Tengberg, 2011), eller hvordan meningsskapingen i samtaler formes i møtet mellom teksten og elevenes liv (Rødnes 2009, 2011). Til sammen viser disse studiene at den litterære samtalen på den ene siden har potensial til å være et møtested mellom elevenes erfaringsverdener og tekst, et sted for utvikling og danning, mens de på den andre siden peker på utfordringer ved samtaleformen, slik som å få alle elevene til å delta eller som lærer å fylle rollen som en mer kvalifisert andre, uten å styre elevene mot en lukkende tolkningsprosess.

Meningsskaping og faglige identiteter kan være mangfoldige og i større eller mindre grad uttrykke deltakelse i det diskursive fellesskapet. *Engasjement* er en nøkkel til å gripe dette mangfoldet, men det er et begrep som kan forstås på ulike måter, og som derfor krever en avklaring. I hverdagspråket kan *engasjement* blant annet gi konnotasjoner til visse typer følelser, til overbevisning og iver, mens det innen forskning gjerne forstås enten som ensbetydende eller forbundet med motivasjon (se Solheim, 2014).

Martin Nystrand og Adam Gamoran (1989) knytter motivasjon og engasjement sammen på en måte som fanger opp elevenes intensjoner i det de gjør. De skiller for det første mellom det å være engasjert og det å være *disengaged*, der sistnevnte ofte er forbundet med det å være "offtask" (ibid, s. 5). Videre sorterer de engasjement etter hva som motiverer engasjementet. De etablerer to kategorier – proseduralt og substansielt (*procedural* og *substantive*) engasjement. Proseduralt engasjement innebærer at man gjør det man blir bedt om og følger klassens og fagets regler og prosedyrer, mens substansielt engasjement innebærer "sustained commitment to the content and issues of academic study" (Nystrand & Gamoran, 1989, s. 3). Proseduralt engasjerte elever er altså i mindre grad intensjonelt rettet mot saken selv. På grunn av den intensjonelle orienteringen mot den faglige substansen, virker substansielt engasjement sterkt læringsfremmende (Nystrand & Gamoran, 1989, s. 22), og det er denne intensjonelle dimensjonen ved engasjement vi her vil ta med oss videre. Instruksjoner og arbeidsformer er to faktorer som har betydning for om elevene engasjerer seg (Nystrand & Gamoran, 1989), og det er den type undervisning som Nystrand senere omtaler som dialogisk instruksjon eller undervisning (1997; 2006), som særlig inviterer elevene til substansielt engasjement.

Hubert og Stuart Dreyfus løfter frem risiko som vesentlig aspekt ved engasjement, og supplerer slik sett Nystrand og Gamorans begrep med en emosjonell dimensjon. I deres *ferdighetsmodell* (*skill model*, 1986, modellen er diskutert som ramme for å forstå leseferdighet i Skaftun 2009 og 2011) skildres fem ferdighetsnivå – *begynner*, *avansert begynner*, *kompetent*, *kyndig* og *ekspert* – ved hjelp av ulike dimensjoner. I dimensjonen *engasjement* ser vi en utvikling av hvordan utøveren av en ferdighet går fra å være distansert (*detached*) i de to første nivåene, til å involvere seg i resultatet på kompetansenivået, i forståelsen

på kyndighetsnivået, før hun som ekspert er helt involvert i utøvelsesøyeblikket. Veien gjennom kompetansenivået er lang, og vi kan tenke oss at den kan sammenfalle med en mulig vei gjennom videregående skole, der elevene er i ferd med å utvikle evnen til å innta et overordnet perspektiv på teksten. For den kompetente leseren innebærer det stor risiko å gi bud på et slikt perspektiv, og risikoen fører til et ansvar for resultatet og dermed et emosjonelt engasjement i det: ”Med utøverens valg følger engstelsen for at han har gjort et dårlig valg, og en motsvarende indre jubel hvis det viser seg å være et godt valg” (Skafthun, 2009, s. 69). Erfaring med en slik risiko er i ferdighetsmodellen helt sentral for utviklingen fra kompetent til kyndig.

Mikhail Bakhtins betoning av sammenhengen mellom ansvar og det å være i en svarende posisjon er forenlig med de dimensjonene ved engasjement vi har sett på – kognitiv intensjonalitet og emosjonell risiko – og tilfører samtidig en etisk dimensjon. I hans forståelse av språk er ytringen den sentrale bestanddelen, og ytringen inngår i en uendelig kjede av andre ytringer (Bakhtin, 1986). Ytringen er uløselig knyttet til den talende – som alltid vil måtte forholde seg til tidligere ytringer og foregripe framtidige ytringer. Det er ingen vei utenom denne unike plassen som hver av oss innehar i verden – det finnes ikke noe alibi for vår væren (Bakhtin, 1993, s. 40; Morson & Emerson, 1990, s. 31). Det etiske idealet i den sosiale verden så vel som i den humanistiske delen av den vitenskapelige verden, er det Bakhtin kaller kreativ forståelse (*creative understanding*, 1986, s.7). I den programmatisk teksten ”Art & answerability” poengterer han hvordan kunsten og verden ikke er ett, men må bli ett ”in the unity of my answerability” (Bakhtin, 1990, s. 2). Kreativ forståelse innebærer at vi som svarende investerer vårt beste, og dermed innebærer det også risiko – som følge av at vi bryr oss.

Med gjenklang fra disse teoretiske innfallsvinklene, kan vi hevde at et rikt begrep om *engasjement* omfatter både en intensjonell, en emosjonell og en etisk dimensjon. I det følgende klinger alle disse dimensjonene med når begrepet benyttes. De fleste som har vært i berøring med skolehverdagen, vet likevel at ikke alle situasjoner er gjennomsyret av et slikt engasjement. Men vi vet at det er verdt å strebe mot fordi det er svært læringsfremmende (Guthrie & Wigfield, 2000) og kan føre elevene ”inn i en god spiral der leserens engasjement og læringsutbytte påvirker hverandre gjensidig” (Solheim, 2014, s. 77).

I meningsskapingsprosessen møter og besvarer den engasjerte leseren teksten med sine erfaringer, blant annet fra et personlig eller hverdagslig felt, fra andre fagfelt, eller fra det spesifikt litteraturfaglige feltet. I denne artikkelen skal vi møte tre høytpresterende elever på vei inn i faglige praksiser som i videregående skole får et tydeligere akademisk preg enn tidligere i opplæringen, blant annet gjennom en omfattende fagspesifikk begrepsinnlæring og en vektlegging av tekstnære lesninger og litteraturhistorisk kontekstualisering. Den litterære gruppesamtalen mellom elever er en etablert praksis, med mer eller mindre spesifiserte rammer, som elevene bidrar til å bekrefte og fornye gjennom måten

de deltar i praksisen på. I det følgende skal vi se hvordan de tre elevene diskursivt trer inn i denne praksisen og ved å engasjere seg skaper en plass der for seg selv og for hverandre. For å studere dette vil James Paul Gees (2011) diskursanalytiske verktøykasse (*tool kit*) hentes frem, og særlig vil de *forbindelsene (connections)* elevene bygger i meningsskapingen være sentrale i analysen. Disse forbindelsene er viktige både i elevenes vei inn i, bekreftelse av og forming av en faglig praksis og som bidrag til forming av deres egen og hverandres faglige diskursive identitet. Artikkelen vil slik forsøke å besvare forskningsspørsmålet *Hvordan skaper tre elever på vei inn i et mer akademisk preget litteraturfag en plass for seg selv og hverandre i den litterære samtalen som faglig praksis?*

Ved å studere engasjerte elevers meningsskaping, formes bilder av hvordan elever kan gi en litterær tekst og en faglig situasjon relevans, samt hvordan teksten, situasjonen og elevenes egne erfaringer og diskursive identitet kan møtes og ha relevans for hverandre. Bilder av slike komplekse hendelser kan i neste omgang forstås som eksemplariske, det vil her si som eksempler på faglighetsutøvelse hos utøvere i utvikling.

## Metodologiske overveielser

I en litterær samtale skapes mening i møtet mellom elever, tekst og kontekst. Ethvert slikt møte er unikt, og hvordan elevenes erfaringsverdener og tekst gjøres relevante for hverandre, avhenger av det komplekse samspillet i det unike møtet. I et slikt lys er det meningsfullt å studere enkeltmøter; så lenge ytringen er avhengig av sin sammensatte kontekst, er det ved å studere situerte ytringer vi kan få innblikk i hvordan elevene skaper mening og hvordan de utøver faglighet. Fortolkningen av samtalen i det følgende gjøres i lys både av den umiddelbare situasjonskonteksten som finnes i samtalsens helhet og deler, og av observasjoner av litteraturundervisningen i klassen og samtaler og intervjuer med elevene. Studien av enkeltsamtalen er likevel primært interessant i kraft av å være generaliserbar eller gjenkjennbar. I dette tilfellet er den interessant som ett eksempel på hvordan faglighet kan komme til uttrykk i overgangen mellom to skoleslag. Studien er slik et bidrag til et større bilde av, og til teoretisk utvikling om, faglighet i utvikling. De tre elevene i denne samtalen går frem på ulikt vis i møte med teksten, men jeg vil ikke her diskutere deres plassering i utviklingstrinn. Selv om samtalen er unik, er det et mål at forskere som arbeider med og lærere som underviser denne aldersgruppen i litteratur, kan kjenne igjen samtalen som beskrives her i lys av erfaringer fra tilsvarende situasjoner i skolen, slik at studien kan føre til refleksjon over praksis.

I denne studien har det både i utvalget av informanter og i designet av selve samtalen vært et mål å legge til rette for situasjoner som inviterer til engasjement. Dette gir studien et eksperimentelt trekk, da mange elever i mange

faglige situasjoner ikke er engasjerte. Samtidig er både instruksjonen elevene får og arbeidsformen nært beslektet med autentiske skoleinstruksjoner og -arbeidsformer.

Av hensyn til den engasjerende situasjonen, har jeg vendt meg til en skole der det er stor sjanse for å finne mange informanter rede til å engasjere seg i faglige hendelser. Skolen har historisk forankret akademisk profil og renommé, høye opptakskrav og er en attraktiv arbeidsplass for lærere med akademisk selvbilde. Her finnes det en gjensidig forventning mellom lærere og elever om at faglige utvikling og aktiviteter er undervisningens hovedanliggende. Samtalen som studeres her, er én av 21 innsamlede samtaler mellom elever i vg1-vg3 på denne skolen. Gruppene ble satt sammen i samarbeid med elevenes norsklærere.

Elevene fikk en svært åpen instruksjon for samtalen der de, etter en igangsetter, helt enkelt fikk beskjed om å utforske teksten (et dikt) sammen. Dette er en instruksjon der man i liten grad kan gjøre det man blir bedt om uten å engasjere seg, simpelthen fordi det å svare på oppgaven krever at man går i reell dialog med teksten. Dersom elevene aksepterer rammene for situasjonen og trår over terskelen inn i den gitte aktiviteten, vil veien altså trolig være kort til engasjement.

Både engasjementet og faglighetsutøvelsen medieres i samtalen først og fremst språklig, i det talte. I Gees diskursteori er språket den primære analysegenstanden, og syv språklige såkalte *building tasks* er sentrale i hans analysemetode: "Whenever we speak or write, we always (often simultaneously) construct or build seven things or seven areas of 'reality'" (Gee, 2011, s. 17). Disse syv kaller han *significance, practices, identities, relationships, politics, connections* og *sign systems and knowledge* (Gee, 2011, s. 17ff). De er tett sammenvevde og glir tidvis over i hverandre, og i analytisk øyemed fremtrer de dermed snarere som ulike perspektiv å møte det utsnittet av språklig virkelighet (*piece of language*) med som analyseres enn som adskilte analysekategorier. Ulike virkelighetsutsnitt og forskningsinteresser vil ofte innebære at ett eller flere av perspektivene løftes frem i forgrunnen, mens andre trer i bakgrunnen. I denne artikkelen vil særlig *forbindelser (connections)* vies oppmerksomhet i analysen, men også de andre vil bidra til å belyse og karakterisere samtalen.

Vi har allerede sett hvordan studien er designet for å optimalisere vilkårene for faglighetsutøvelse. Når elevene aksepterer oppgaven, tilskriver de samtidig den faglige hendelsen – det vil si samtalen, den litterære teksten, hverandres ytringer og hverandre som deltakere – viktighet (*significance*); situasjonen er verdt å engasjere seg i fordi et slikt engasjement gir faglige eller sosiale goder (*politics*). Tidlig i skoleåret i vg1 kan vi tenke oss at akkurat hva som fører til tildeling av faglige og sosiale goder ikke er helt avklart blant elevene ennå, men i en klasse av høytpresterende elever, er sjansen god for at faglig engasjement anerkjennes av de andre. Vi skal se at elevene i denne samtalen skaper *relasjoner* til hverandre som bekrefter den enkeltes utprøving av en faglig praksis og identitet; de møtes her på like fot i en åpen situasjon. Hva slags

identiteter (*identities*), tegnsystemer og kunnskap (*sign system and knowledge*) som hører hjemme i situasjonen, er tett forbundet med hva slags praksis (*practice*) elevene her er en del av, en praksis elevene altså kan prøve ut og være med på å forme hvis de tar på seg den faglige risikoen det er å tre inn i det ikke entydige. Praksisen bekreftes og formes av elevene og kommer til uttrykk i de forbindelsene (*connections*) elevene skaper både mellom tekstens deler og helhet og mellom teksten og andre erfaringsområder, samt i hvordan elevene responderer på hverandres forbindelser. Ved å studere forbindelsene elevene gjør i en litterær samtale, vil vi altså samtidig kaste lys over elevenes forståelse både av praksisen de tar del i, og av hva slags kunnskap, tegnsystem og identiteter som hører hjemme der. Gees *building tasks* er diskursive størrelser, og de gir oss mulighet til å studere blant annet praksis og identitet knyttet til det enkelte unike virkelighetsutsnittet, men ikke som essensielle størrelser.

Samtalen er tatt opp med en lyd- og bildeopptaker som elevene har vent seg til gjennom flere ukers observasjonsarbeid. Til grunn for analysen ligger transkriberingen av opptaket. Den tekstliggjøringen transkriberingen innebærer er et første analysetrinn, da alle nyansene som finnes i stemmer og gester ikke kan nedfelles i tekst. For å kvalitetssikre analysene, har jeg under arbeidet til stadighet vendt tilbake til opptakene.<sup>1</sup>

## Analyse: Meningsskaping ved hjelp av forbindelser

Vi skal se at de tre vg1-elevene Sara, Erik og Lise er ganske ulike i måten de møter diktet på, samtidig som de fremstår som engasjerte i de ulike faglige situasjonene de er observert i. I en samtale om gruppesammensetning med norsklæreren deres, Kari, fremstilles Sara som en av klassens to lyrikklesere – en elev som læreren vet leser lyrikk på fritiden. I den tiden jeg følger klassen, er Sara ofte rask til å formulere tolkninger som er rettet mot en tematisk helhetlig forståelse av diktet. Erik er tydelig påkoblet i helklassesammenhenger, selv om han holder en lavere profil enn Sara; mens hun rekker opp hånden ved de fleste av lærerens spørsmål, er Erik noe mer tilbakeholden. Hans engasjement kommer derimot svært tydelig til syne i andre arbeidssituasjoner, slik som når han driver meningsskapingen fremover i et gruppearbeid om et dikt som skal munne ut i en muntlig presentasjon for klassen. Lise tar, som Sara, stor del i klassens plenumssamlinger, både ved å besvare lærerens spørsmål og ved å stille spørsmål. Hennes bidrag er ofte tett knyttet til fagspesifikke erfaringer og begrep, og Kari har store karaktermessige forventninger til henne i norskfaget.

Vi skal i det følgende se hvordan de tre elevene sammen skaper mening i møte med et dikt av Tor Ulven, ved hjelp av ulike typer forbindelser tekstinternt og mellom teksten og ulike erfaringsverdener. Siden diktet innehar hovedrollen i elevenes meningsskappingsprosess, gjengis og knyttes det noen overordnede kommentarer til det her:

To fjernsyn.  
To fjernsyn som snør  
mot hverandre  
i en nattestille stue  
kunne vi være,

og det skulle snø  
utenfor også, ned over huset,  
et svimlende snøfall  
som kosmisk støy,

og endelig skulle vi  
ikke forstå hverandre.

(Ulven, 2000)

I diktet presenterer utgivelsesinstansen et tenkt komplekst øyeblikksbilde av hvordan relasjonen mellom ”vi” kunne vært. I første strofe skildres vi’et som to snøende fjernsyn i en nattestille stue, i andre strofe uterommet stuen er omkranset av, hvor snøen faller, og videre inngår det hele i et altomfattende ”svimlende snøfall/som kosmisk støy”. I tredje og siste strofe vendes oppmerksomheten eksplisitt tilbake til vi’et og relasjonen mellom de to; i den tenkte situasjonen skal de ”endelig” ikke forstå hverandre. I diktet finnes en oksymoronsk sammenstilling av stillhet og støy – representert på den ene siden av stillheten i nattens innerom og snøens lyddempende virkning i uterommet, og på den andre siden den kosmiske *støyen* og snøens svimlende virkning. Denne sammenstillingen gir gjenklang til den siste strofen dersom vi forstår ordet ”endelig” som en forløsning av noe etterlengt; menneskenes streben etter å bli forstått og forstå hverandre utfordres her av en lengten etter å slippe å forstå. Alternativt kan ordet ”endelig” fungere som et tidsadverb uten konnotasjonen til noe etterlengt – og dermed åpne for andre tolkninger av diktet som helhet. Vi kan også tenke oss at spenningene i teksten ikke lar seg løse, at den siste strofen bærer i seg en motstand mot en entydig helhetstolkning av diktet. Med en tekst som kan leses på ulike måter, står elevene overfor en genuint åpen oppgave.

Erik, Lise og Sara går gjennom diktet strofe for strofe, og i gjennomgangen blir det tydelig at den siste strofen byr på utfordringer. Den passer ikke inn i deres helhetsforståelse av diktet og identifiseres tidlig i samtalen som vanskelig. Elevene bidrar med ulike tilnæringsmåter til teksten; vi skal se hvordan Erik aktiviserer sin naturfaglige erfaring i møte med diktet, Sara etablerer tematiske perspektiver basert på enkeltobservasjoner i teksten, og Lise i større grad forsøker å utforske samspillet mellom enkeltobservasjoner og knytter an til tekster og termer fra undervisningen. Tilnærmingen til teksten blir på denne måten åpen og mangfoldig, men forsøkes så ført frem til én helhetlig

fortolkning, en variant av den Sara bringer på banen tidlig i samtalen. Denne fortolkningen volder elevene hodebry fordi den siste strofen ikke uproblematisk lar seg innlemme i den. Likevel lar gruppen aldri vanskene føre til en reell revurdering av sin første forståelse av tekstens helhet.

### Andre fag som referanseramme

I starten av samtalen tar Sara utgangspunkt i instruksjonens igangsetter (å presentere noe som de har lagt merke til i diktet) og sier de skal begynne med noe som "captured our attention" (25)<sup>2</sup>. Erik besvarer umiddelbart Saras oppfordring ved å vende seg tilsynelatende åpent til diktets første linje ("To fjernsyn som snør") og sette den i forbindelse med siste linje i andre strofe ("som kosmisk støy"):

Erik	"To fjernsyn som snør", eh, "som kosmisk støy" står det, står det senere. Hva dere tenker på når det er snø på fjernsyn, snør?	30
Sara	Jeg tenker at det er noe som ikke fungerer	
Lise	Ja, noe [som] som er bare [rot]	35
[...]		
Erik	Det som er, det er at det, den snøen som du ser på tv, det er kosmisk støy. Det er dét det egentlig er.	40
..		
Sara	Mm	45
Lise	Åja, [sånn] vitenskapelig, liksom ((ler))	
Erik	[Det er, det er] [...] Ja, vitenskapelig sett, så er det dét.=	50
Sara	=Å ja, kult	
Erik	Og det er, det er informasjon som kommer fra, ut-, omkring i verdensrommet, liksom	
Lise	Åh=	55
Erik	=som skaper det der, det er kosmisk støy	
Sara	[Kult]	
Lise	[Åh]	
Erik	Hm. Og så det jeg liksom, da kommer jeg automatisk, altså siden=	60

Sara	=Ja=	
Erik	= tittelen er jo ”To fjernsyn”,	65
	og det, så videre så tenker jeg at det handler	
	egentlig om støy	

Erik starter med å løfte frem det bildet teksten tegner av de snøende fjernsynene og samtidig invitere de andre til å tilføre bildet mening. Hans spørsmål om hva de andre ”tenker på når det er snø på fjernsyn” (31-2) kan med sitt litt løst formulerte ”tenker på” åpne for et vidt spekter av svar, og en liten pause etter spørsmålet gir de to andre rom for å ta til orde. Ganske snart overlapper imidlertid Erik Sara med sin forklaring av hva det naturvitenskapelige fenomenet kosmisk støy er (40-3, 53-4). Han tar her utgangspunkt i kunnskap fra et annet fag og bruker den til å belyse de to sentrale bildene fjernsynssnø og kosmisk støy i diktet.

Det er interessant å se hvordan Lise og Sara svarer på Eriks ytring om hva kosmisk støy ”egentlig er” (44). Når vi leser det transkriberte utdraget, er tolkningsrommet stort for Lises første respons ”Åja, sånn vitenskapelig, liksom” (46-7) – som følges av hennes latter. Både merkelappen *vitenskapelig* og latteren kan på dette tidspunktet i samtalen tolkes på ulike måter, for eksempel som uttrykk for ironisk distanse, latterliggjøring, en umarkert konstatering, mindreverdighetsfølelse eller fascinasjon. Lise ser her at Erik har satt diktet i forbindelse med kunnskap fra et annet fag, og identifiserer forklaringen hans som (natur)vitenskapelig. Om hun bekrefter relevansen av forbindelsen eller snarere avviser den, lar seg altså derimot vanskelig fastslå i ytringsøyeblikket. Lises respons utgjør slik et kritisk punkt der samtalen kan ta ulike retninger. Om Erik oppfatter noen form for parodisk distansering i Lises konstatende spørsmål, er derimot svaret han gir henne ikke merket av det. I stedet bekrefter han med fullt alvor hvordan hans opplysninger, om hva kosmisk støy er, skal forstås: ”vitenskapelig sett, så er det dét” (50). Med sin henvisning til naturvitenskapen tar Erik både en faglig og en sosial risiko; han benytter seg av fagspesifikk kunnskap fra et annet fag for å belyse en skjønnlitterær tekst, og han inntar en posisjon som den som vet noe de andre ikke vet. I Lises respons er det særlig den sosiale risikoen som skaper spenning. I sitt svar (50) trer Eriks ansvar for sitt eget bidrag frem ved at han bekrefter relevansen han mener kunnskapen har for forståelsen av teksten, og han avviser dermed åpningen for parodiering. All den sosiale risikoen i dette kritiske øyeblikket oppløses endelig i og med Saras gjentatte ”kult” (51, 58).

Saras ordvalg skiller seg fra Eriks vitenskapsrelaterte, men bygger samtidig en bro mellom det vitenskapelige og hverdagslige språket og understreker en gjensidig relevans; i møtet med diktet kan vitenskapelig kunnskap også fra andre fag både være relevant for forståelsen av diktet og generelt sett interessant for elevene. Mer interessant enn å få klarhet i om verdsettingen av Eriks bidrag lå i Lises første respons eller ikke, er det å se at Lise og Sara i resten av samtalen tilskriver det relevans ved flere ganger å benytte denne kunnskapen om kosmisk

støy i sin utforskning av diktet. Hver gang markerer jentene at naturfagfeltet er mer fremmed for dem enn for Erik ved å peke på egen manglende kunnskap og oppfordre Erik til å fortelle mer om fenomenet.

Det er interessant å se hvordan Erik skaper en forbindelse mellom diktet og naturvitenskapen også i ordvalget sitt. På samme måte som fjernsynssnøen ”egentlig er” (43) det naturvitenskapelig fenomenet kosmisk støy, hevder han at diktet ”handler egentlig om støy” (66-7). I sin tilnærming til diktet skaper altså Erik både konkrete forbindelser mellom diktet og naturvitenskapelig kunnskap, viser til naturvitenskapens tenkemåte og tilskriver den relevans i meningsskapingprosessen. De andre markerer at en slik faglig identitet er ulik deres egen, men samtidig konsoliderer de relasjonen til Erik ved å bekrefte relevansen av hans bidrag i denne praksisen og for hans faglige identitetsbygging.

### Tematisk helhet som referanseramme

Sara ser – i denne samtalen som i flere andre diktsamtaler hun deltar i – ut til å ville gripe en helhetlig mening i diktet raskt, gjerne oppsummert i ett eller et par ord som karakteriseres som tekstens *tema*. Saras temaorientering viser seg allerede i åpningen av samtalen: ”Jeg tenker at det er noe som ikke fungerer” (33). Svaret knyttes til de snøende fjernsynene og kunne forblitt en kommentar til dette lyriske bildet, men i lys av resten av samtalen er det tydelig at assosiasjonen forblir sentral i hennes helhetsforståelse av diktet. I forlengelse av Eriks utlegging om den kosmiske støyen skaper elevene en assosiativ forbindelsesrekke; først forbinder Erik kosmisk støy med støy (67), deretter knytter Sara dette til manglende funksjon og kaos:

Sara	jeg også tenker liksom at det er på en måte to mennesker som på en måte ikke fungerer i sitt liv utenfor som finner hverandre og som sitter på en måte alene sammen og det er mørkt og kaldt.	75
	[...] mens det,	97
	det andre verset [sic!] er litt mer sånn, det ute også fungerer faktisk ikke. Så det er liksom de fungerer ikke, det fungerer ikke ute. Det er liksom kaos og kosmisk støy.	100

Det siste leddet i denne forbindelsesrekken etablerer Sara i lys av diktets to første strofer, og de to lyriske bildene snøende fjernsyn og kosmiske støy belyser samtidig teksten som helhet. En slik fremgangsmåte ligner en

hermeneutisk bevegelse mellom del og helhet. Bevegelsen i denne samtalen, mellom bildene og assosiasjonene, teksten og fortolkningen, stopper imidlertid opp; når det ikke-fungerende og kaoset har blitt til kaos og ikke-funksjon hos diktets "vi" og i verden utenfor stuen, utforskes og utfordres aldri det første leddet i den assosiative forbindelsesrekken nærmere. Da Lise mot slutten av samtalen etterspør diktets tema, svarer Sara umiddelbart og kontant "Kaos" (678), hvorpå hun høster entydig bekreftende "Ja" fra de to andre (680-1). Assosiasjonene bidrar slik sett til en sideordning av observasjoner snarere enn til den form for integrering og justering som kjennetegner en hermeneutisk fortolkningsprosess.

Selv om gruppen aldri utfordrer Saras forståelse, synes de ikke riktig at de får grep om hele teksten. Også i Lises avrundende spørsmål om diktets tema klinger dette med da Sara følger opp sitt første svar med et litt mer nølende forslag om "Kjærlighet" (682), som møtes med en tilsvarende nølende bekreftelser fra Erik og Lise. Dette ved teksten som elevene ikke helt synes de griper, knytter de til diktets siste strofe. I møte med denne strofen blir elevene rådville; de har ikke tilgang på noen måte å forholde seg til den typen forventningsbrudd strofen byr på. Likevel gir ikke elevene opp eller sier seg fornøyde, men påpeker i stedet gjentatte ganger sin mangelfulle forståelse:

Sara	Jeg tror vi liksom har knekt koden på de to første	330
Lise	Ja, [men ikke den] siste i det hele tatt	
[...]		
Sara	Jeg tror kanskje vi har knekt det, jeg tror [at den] [med at]	566
Lise	[Ja]	
Erik	[Men "og endelig skulle] de / ikke forstå hverandre" hva søren er det?	570

Utdraget er hentet fra to ulike steder i samtalen, men er til forveksling like: Sara konstaterer at koden er knekt, jobben gjort når det gjelder de to første strofene (329-30 og 556). Deretter bringes den siste strofen på banen, og elevene undrer seg over hvordan de skal forstå den (331-2 og 570-2). Det å anse teksten som en *kode* og meningsskapingsprosessen som *kodekneking* gir føringer for hvordan man tilnærmer seg teksten. En kodet tekst vil i sin umiddelbare fremstilling kun ha verdi som oversettbar, altså som middel, ikke mål. Diktet vil dermed bestå av et umiddelbart og i seg selv uinteressant plan og et dypere, gåtefullt og interessant plan. Saras kodeknekkingsmetafor kan forstås som en parallell til Eriks utsagn om diktets *egentlige* handling, altså at teksten viser til noe dypereliggende fordekt eller forvansket. Et slikt syn på litterære tekster er beslektet med den logikken vi finner i tanken om å *lese med fordobling*, der et

motivisk tekstnivå *fordobles* i et universelt tematisk nivå (se bl.a. Steffensen, 2005), et tekstsyn som gjør seg gjeldende i litteraturdidaktisk forskning og i litteratur-undervisningen, både som praksis og som gjenstand for kritikk. I denne samtalen synes elevene å ha en forventning om at teksten skal kunne forstås entydig, at motstanden skal kunne bekjempes og en fordoblet forståelse, oppsummert i et tema, skal være mulig å skape.

Sara bringer inn i samtalen en tenkemåte og fremgangsmåte der en assosiativ forbindelsesrekke og tematisk helhetsorientering tildeles høy relevans. Gjennom temaorienteringens gjenklang fra fordoblingslesingen tilskriver hun et kjent aspekt ved litteraturundervisningen viktighet – og inkluderer det samtidig i samtalen som praksis.

### Tekstintern konsistens og litteraturfaget som referanseramme

Lises tilnærming til meningsskaping i samtalen er ikke like tydelig som de to andres. Hun er litt tilbakeholden i denne samtalen; hun kjemper sjelden for å beholde ordet når hun avbrytes, og hun motsier i liten grad de andre. Sara er ofte rask til å avbryte ved å si seg enig med de andre to og skrive deres utsagn inn i den helhetsforståelsen av diktet som alt er etablert i samtalen. På ett punkt i samtalen blir likevel hennes tilnærming utgangspunkt for en sekvens på et par minutter, der de alle tre er med på let etter nye innfallsvinkler. La oss se på noen utdrag fra denne sekvensen hvor elevene akkurat har pekt på utfordringen ved siste strofe, sagt seg enige i at de to første strofene beskriver to personer som finner hverandre ”i en verden der ting er kaotisk og ikke fungerer som det skulle gjort” (Sara, 185-87), og at de to personene også selv er kaotiske:

Lise	bare [kaos. Kanskje det er dét som liksom er harmonien]	
Sara	[Ja, det er kaos jeg tror, jeg tror alt bare er kaos]. Ja, jeg tror det er så mye kaos at det blir orden=	200
Lise	=Ja, sant, det blir orden	
[...]	Minus pluss minus er pluss	207
[...]	Lise Men det er veldig sånn ryddig dikt	235
[...]	liksom, i forhold til sånn, de Cathrine Grøndahl sine dikt.	238
[...]	er veldig sånn, sånn veldig kaotiske, og der er på en måte poenget òg med diktet,	

[...]	at det skal være kaotisk, mens her er det liksom kjemperryddig	246
[...] Erik	Så ”en nattestille stue”, det vil jo være det motsatte av støy, eller kosmisk støy, sant [vel]	265
Sara	[Ja], akkurat, den, der skaper sånn kontrast med den.	

Vi ser her at Lise peker på en form for harmoni midt i det elevene forstår som kaos. Elevene arbeider seg inn i et motsetningsfylt meningslandskap og henter forklaringskraft fra matematikken (Lise, 207) så vel som fra menneskelig erfaring av paradoksale sammenhenger (”det er så mye kaos at det blir orden”, Sara, 202). Denne tanken om harmoni settes også i forbindelse Lises observasjon av at diktet er ”ryddig” (235) i sin form. Hun sammenlikner med et dikt av Grøndahl som elevene har møtt i undervisningen, og påpeker at mens kaoset i Grøndahls dikt gjenspeiles i formen, finner hun ikke det samme i Ulvens. Mot slutten av sekvensen over peker Erik på at en nattestille stue ikke er fylt med støy, men snarere av stillhet (263-5). Hvis vi forstår alle disse tre observasjonene over i sammenheng med hverandre, ser vi at elevene er i berøring med noe svært sentralt i teksten – den motsetningsfylte sammenstillingen av stillhet og støy – selv om de aldri eksplisitt forbinder de tre observasjonene med hverandre. Sett i lys av denne berøringen, kan vi også forstå Saras temaforslag ”Kaos [...] Kjærlighet” (678, 682) som et forsøk på å uttrykke den uforløste spenningen i diktet. Litt etter denne mer utforskende sekvensen i utdraget over, konstaterer elevene derimot på nytt at diktets siste strofe er en kode som de ennå ikke har knekt; de integrerer altså ikke den komplekse forståelsen de er i berøring med i helhetsforståelsen av diktet.

På Lises initiativ skapes det i utdraget både forbindelser mellom ulike elementer i teksten (støy og stillhet), forståelsen av ulike deler av teksten (snøværet ute og fjernsynssnøen som kaotiske), mellom diktet og fagspesifikk erfaring med andre dikt, kunnskap om form og en annen lyriker. Også andre steder i samtalen tar Lise initiativ til å rette oppmerksomheten mot deler av diktet elevene ikke har berørt, eller å benytte fagspesifikke begrep som en alternativ tilnærming. Hun vender oppmerksomheten mot overskriften, diskuterer hva slags type metafor ”svimlende snøfall” er og etterspør altså mot slutten, som en form for oppsummering, diktets *tema*. Det er vanskelig å vite hvor disse innspillene kunne ført dersom de hadde blitt diskutert mer inngående, men vi ser av utdraget over at sentrale sider ved teksten berøres når alle tre vender oppmerksomheten mot disse tekstinterne og fagspesifikke forbindelsene. Lises aktivering av tegnsystem og kunnskap som er spesifikke for litteraturfaget løfter frem det fagspesifikke som viktig i samtalen som praksis. Den faglige

identiteten hun arbeider med å forme gjennom deltakelse i det diskursive samspillet, er tuftet nettopp på den aktiviseringen av kunnskap og fremgangsmåter som er fremtredende i litteraturundervisningen deres.

## Diskusjon: Forbindelser, faglig identitetsbygging og et pedagogisk mulighetsrom

Vi har sett hvordan tre vg1-elever i samtale bidrar til å skape mening i møte med et dikt av Ulven, ved hjelp av ulike typer forbindelser mellom bilder i diktet og andre fagfelt, mellom diktet og et tematisk assosiasjonskompleks, mellom tekstinterne observasjoner og mellom teksten og litteraturfaglig kunnskap og erfaring. Alle disse forbindelsene fremstår som sentrale for meningsskapingen, samtidig som de er uttrykk for tre elever som er i ferd med å finne en plass i faget, både ved å sirkle inn en etablert praksis og bidra til å forme den, og ved å diskursivt skape seg en faglig identitet. Arbeidet med å etablere disse forbindelsene klinger sammen med det komplekse engasjementsbegrepet; et slikt engasjement er et helt sentralt bindeledd mellom den individuelle identitetsbyggingen og rammene for praksis. De fleste steder i denne samtalen er forhandlingen om hva som hører hjemme i praksisen kun implisitt; ved at elevene bekrefter hverandres bidrag og innlemmer dem videre i samtalen, signaliserer de samtidig at deres ulike tilganger til teksten er relevante og har en plass i denne faglige praksisen.

Elevenes faglige identitetsbygging er ikke løsrevet fra de diskursive identiteter som bygges i andre fag eller i sosiale sammenhenger med medelever. Erik fremstår ikke bare i denne sammenhengen som en autoritet når det gjelder realfagskunnskap; han har benyttet denne typen kunnskap også i møte med andre lyriske tekster, og det er tydelig i denne samtalen at Sara og Lise stoler på at han er på hjemmebane når han snakker om fenomenet kosmisk støy. Han har tidligere, i en uformell samtale med meg, signalisert at han mangler selvtillit som dikttolker. I samtalen om "To fjernsyn" ser vi at han bidrar konstruktivt med produktive ideer til det felles tolkningsarbeidet, og ved at han benytter erfaringer fra et fagfelt hvor han er tryggere, lar han sin naturfaglige identitet bane vei for en gryende litteraturfaglig identitet.

Sara leser lyrikk på fritiden og har signalisert dette i klassen. Hun er vant til å snakke om tekster foran hele klassen, og hun fremstår med en form for trygghet og selvsikkerhet som trolig hjelper henne til å formulere tematiske sammenhenger og holde disse oppe utover i samtalen. Hennes interesse for skjønnlitteratur generelt og dikt spesielt, samt hennes vilje til å formulere helhetsforståelser i samtale med andre, viser en elev som synes både motivert for det faglige arbeidet og villig til å ta risiko – altså en elev som har et gyllent utgangspunkt for læring. Men dette utgangspunktet kan også føre til hennes største utfordring. En interessert og deltakende elev kan gi læreren et

førsteintrykk av en faglig svært sterk leser, og vi kan undres over om slike elever får tilstrekkelig med utfordringer.

Lises fagspesifikke forbindelser knytter samtalen tett til litteraturundervisningen i klassen; til fokuset på begrepsinnlæring, litteraturhistorisk kunnskap, oppmerksomhet om tekstens form og krav om nærlesing. Hun bidrar med problematiseringer som kunne bragt samtalen langt videre. I en undervisningssituasjon der en mer kvalifisert andre hadde valgt å tre aktivt inn for å dvele ved Lises innspill, kunne veien blitt banet for en dypere forståelse både av dette diktet og av muligheter i litteraturfaglig praksis.

Vi ser altså at elevene i samtalen forbinder erfaringer fra ulike felt og teksten – en variant av det Rødnes (2011) omtaler som å bygge bro mellom egne liv og litterær tekst. Sammen bidrar de tre elevene i denne samtalen til en felles hermeneutisk tolkningsprosess, der forankringen av en helhetlig forståelse av teksten fremstår som samtalsens overordnede mål. I denne prosessen opptrer de inkluderende overfor hverandre, ved å bekrefte hverandres kunnskap, erfaringer og identiteter som relevante for meningsskapingen og dermed for praksisen. Slik blir samtalen en arena der de tre både kan finne og hjelpe hverandre til å finne en plass i det faglige fellesskapet, en plass der det er rom for å prøve seg frem, prøve ut og forme faglig praksis og identitet. Den hermeneutiske prosessen støter likevel på noen utfordringer. Helhetsforståelsen de arbeider mot volder elevene hodebry fordi den siste strofen ikke lar seg innlemme uproblematisk i lesningen. Bryet er primært knyttet til manglende redskaper for å håndtere muligheten for tolkningsmangfold og tekstens motstand – og samtalen peker slik mot noen utfordringer og muligheter for litteraturundervisningen.

Implisitt er elevene i berøring med en kompleks og rik tolkning, der det er rom for flertydighet, oksymoronske sammenstillinger og teksters motstand, og for mer erfarne lesere kan veien fra denne berøringen til en eksplisitt formulering være kort. Men elevene møter teksten med en forventning om en egentlig mening, og de møter oppgaven med en forventning til seg selv om å klare å formulere én helhetlig, klar og velforankret fortolkning. Denne innstillingen til teksten og situasjonen minner om William Perrys (1970) beskrivelse av elever som i sitt første møte med tolkningsmangfoldet forholder seg til det som ”a matter of mere appearance” (her gjengitt etter Appleyard, 1991, s. 131), det vil si et punkt i utviklingen der man ikke riktig tror på autoritetens ord om at flere tolkninger kan være like gode og gyldige. I undervisningen mangler det ikke på understreking av at litterære tekster kan tolkes på flere måter, men erfaringer med situasjoner som gir rom for nøye utforskning av et slikt tolkningsmangfold er sjeldnere vare. Laila Aase hevder at ”det er nettopp utforskning og undersøkning av korleis tekstane kan vere fleirtydige vi vil at elevane skal erfare og forstå i faget vårt” (Aase, 2005, s. 110). Når elevene her erfarer motstand i teksten og vansker med å gjøre rede for en entydig fordoblet fortolkning, fremstår samtalen som et sted med stort potensial for utvikling; i den spenningen som finnes mellom den forståelsen de

kan formulere på egenhånd og den de kunne formulert med hjelp av læreren, eller en annen mer kvalifisert andre, finnes deres nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2001). Denne spenningen vil, når elevene er engasjerte, kalle på en oppløsning, og dermed vil situasjonen fremstå som et gyllent pedagogisk øyeblikk – der den mer kvalifiserte andres hjelp kan virke forløsende og gi et stort og viktig bidrag til utvikling. Slik sett kan åpne samtaler med tid og rom for utforskning og utprøving både gi rom for å forme faglig identitet ved å finne sin egen vei inn i teksten og plass i det faglige fellesskapet, og fremstå som mulighetsrom for faglig utvikling.

## Konklusjon

Dersom undervisningens mål og middel er utøvelse av faglighet, trenger vi kunnskap om hvordan slik faglighetsutøvelse kan utspille seg. Denne artikkelen har bidratt med et bilde av litteraturfaglighet på ett trinn i skoleløpet – av elever i overgangen fra ungdomsskolens litteraturundervisning til en mer akademisk preget litteraturundervisning i videregående. Vi har sett at disse engasjerte elevene våger å prøve seg frem, involvere seg i resultatet av egne tolkningsvalg, ta og gi hverandre plass i det faglige fellesskapet og tre inn i og forme den faglige praksisen ved hjelp av de tilnæringsmåter og de erfaringsverdener de har tilgang på og finner relevante. Dette innebærer risiko, men også mulighet for å skape seg en faglig identitet og plass. De vanskelighetene de støter på i meningsskapingprosessen, peker mot muligheter for utvikling som kan imøtekommes i undervisningen – i denne samtalen dreier det seg først og fremst om at elevene trenger å erfare at motstand og tolkningsmangfold ikke er et problem, men snarere en berikelse i den litteraturfaglige meningsskapingprosessen.

Hvis slik flertydighet og tolkningsmangfold skal kunne erfares, krever det kanskje at undervisningen inviterer til samtaler i lavt tempo, der elever og lærer kan utforske den skjønnlitterære teksten sammen. Når elever kommer med tolkningsbidrag som ikke riktig passer inn i den helhetsforståelsen som er i ferd med å formes i klassen, kan det være tidkrevende å forfølge innspillet. Dersom vi anser denne erfaringen som helt avgjørende for litteraturfaget, kan det likevel være verdt tiden. Det å la elevene utforske tekster åpent ved hjelp av mangfoldige tilnæringsmåter, vil også innebære å invitere dem inn i et faglig fellesskap som fullverdige medlemmer, la dem være med på å forme fellesskapets praksiser og egen faglig identitet. Elevene vil slik kunne utvikle seg på innsiden av et diskursivt fellesskap der en gjensidig forventning fra lærer og elever om engasjement utgjør rammene.

I forlengelse av denne studien vil det være interessant å se nærmere på elevenes utvikling gjennom hele videregående med blick for formingen av praksis, faglig identitet og engasjement. Særlig vil det være interessant å se om

elevene tilegner seg måter å håndtere tolkningsmangfold og teksters motstand på, eller om kravet om én helhetlig klar fortolkning råder grunnen også mot slutten av videregående. Det vil også være nyttig å få kunnskap om engasjerte elevers blikk på egen litteraturundervisningen – hva de fremhever som fagets kjerneverdier og hva de finner fremmende og hemmende for eget engasjement og utvikling.

## Litteratur

- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2008). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730. Hentet fra: <http://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). Art and answerability. I M. Holquist & V. Liapunov (red.), *Art and answerability: early philosophical essays* (s. 1–3). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I S. Nome & A. J. Aasen (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hentet fra <https://dSPACE.mah.se/handle/2043/7212>
- Dreyfus, Hubert 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.
- Freedman, S. W., Delp, V. & Crawford, S. M. (2005). Teaching English in Untracked Classrooms. *Research in the Teaching of English*, 40(1), 62–126.
- Freedman, S. W. & Delp, V. K. (2007). Conceptualizing a Whole-Class Learning Space: A Grand Dialogic Zone. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 259–268.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York & London: Routledge.
- Guthrie, John T. & Wigfield, Allan. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (bd. 3, s. 403–422). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. I D. Tannen (red.), *Spoken and written language: exploring orality and literacy* (s. 91–117). Norwood, N.J.: ALEX.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. (Doktoravhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Morson, G. S. & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Nystrand, M. & G., Adam. (1989). Instructional Discourse and Student Engagement. *Harvard Educational Review*, Juni.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York & London: Teachers College Press.
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392–412.

- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDDPDFS.pdf>
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *Reading Teacher*, 65(7), 446–456. Hentet fra: <http://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- Rødnes, K. A. (2009). Making Connections: Categorisations and Particularisations in Students' Literary Argument. *Argumentation*, 23(4), 531.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående skole*. (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2011). Understanding reading development: A phenomenological perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 11.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (red.). (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpedagogik* (3.utg.). København: Akademisk forlag.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ulven, T. (2000). *Samlede dikt*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106–124). Oslo: Det Norske Samlaget.

<sup>1</sup> I transkripsjonsutdragene i artikkelen benyttes følgende tegn:

- [ ] overlappende tale
- = ingen pause mellom ytringene
- (( )) handling eller karakteristikk av tale
- .. pause

<sup>2</sup> Numrene i samtalesitatene viser til linjenummer i transkripsjonen. Hver linje utgjør en "tone unit" (Gee 2011).