

# Etikk og utforsking i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma

Åsmund Hennig

## Sammanfattning

Artikkelen presenterer analyser av to litterære samtaler av romanen *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017) av Bjørn Ingvaldsen. Samtalene blir gjennomført på mellomtrinnet, i små, elevstyrte grupper. Målet er å få et bilde av elevenes litterære faglighet, slik den kommer i uttrykk i samtaler om en roman med etiske problemstillinger og moralske dilemma, og der instruksjonen legger vekt på spørsmålsstilling. Transaksjonsteori og dialogisk orientert samtaleteori danner grunnlaget for analysekategoriene som er blitt utviklet. Analysene leder til funn som inviterer til en utforsking av spillet mellom elevens ulike litterære faglighet, blant annet slik denne blir påvirket av både varierende ferdigheter i litterære samtaler som metode og ulik litterær leseferdighet.

**Nyckelord:** etikk, etik, litterær faglighet, litterær kompetens, litterære samtaler, litterära samtal, mellomtrinn, mellomstadiet, spørsmålsstilling, spørsmålsstilling, spørsmålsstilling, spørsmålsstilling



Åsmund Hennig underviser ved grundskollærerutbildningen ved Universitetet i Stavanger. Han har publicert flere artikler og bøcker om litteraturundervisning og barn- og ungdomslitteratur.

Hennig

## Abstract

This article discusses two literary conversations about the novel *The Obedience Test. An Imaginative story about a child* [*Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn*] (Ingvaldsen, 2017). The literary conversations are conducted at the intermediate level (grade 6), in small, student-led groups. The goal of the article is to gain a better understanding of students' literary proficiency, as it is expressed in conversations about a novel with ethical issues and moral dilemmas, and where the teacher's instruction emphasizes questioning. Transaction theory and dialogically oriented conversational theory form the basis for the analytical categories. The discussion leads to findings that invite further exploration of the interplay between students' various literary proficiencies, including how these are influenced by both varying methodological skills and of variations in literary reading skills.

**Key words:** Ethics, Literary conversations, Questioning, Literary competence, Intermediate level

## Introduksjon

Noen fortellinger er verre å lese enn andre. Særlig ille kan det være å lese fortellinger der du tidlig forstår at det ikke kan ende godt, og verst er det nå fortellingen også handler om barn. Samtidig kan slike fortellinger også anspore en rekke spørsmål og refleksjoner. Slik sett rører de oss ikke bare emosjonelt, men også kognitivt. Vi bevegges til å tenke.

En nokså grå oktoberdag i 2017 satt elevene i 6B på en skole på Vestlandet i små grupper og snakket sammen om en slik fortelling. De hadde lest et utdrag fra romanen *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017) av Bjørn Ingvaldsen. Romanen handler om Alvis, som er 12 år og helst leker med de små barna, og som er lett å lure. Det er en fortelling om å bli utnyttet og om overgrep og omsorgssvikt. Forståelig nok er det en roman det er vanskelig å forholde seg til, både for voksne og for barn, samtidig som den åpner opp for en rekke spørsmål. Fortelleren er den undrende og uforstående Alvis selv, og dermed blir leseren gitt få åpenbare svar.

Alvis framstår som minst et par år yngre enn sine tolv år. Han vil likevel gjerne bli akseptert av sine jevnaldrende. Men han forstår dårlig de sosiale kodene, og kommer stadig til kort. En gjeng litt eldre gutter utnytter hans manglende vurderingsevne, og får ham, direkte og indirekte, til å stjele øl og sprit for seg. Alvis havner slik i konflikt med både politi og ikke minst en voldelig stefar. Moren framstår som lite forstående, og prioriterer samboerskapet foran sønnen. Når hun endelig forstår at situasjonen er umulig, er det for sent. En siste konfrontasjon fører til at mannen sparker Alvis til døde.

I denne artikkelen vil vi følge samtalene til to elevgrupper, og forsøke å komme nærmere en forståelse av elevenes litterære faglighet og av hvordan spillet mellom elevenes formodentlig ulike litterære faglighet avdekker historien om Alvis. Samtalene blir dessuten gjennomført innenfor en spesifikk didaktisk ramme, der læreren har som et uttalt mål å utvikle elevenes evne til å stille produktive spørsmål i møte med en tekst som tematiserer etiske problemstillinger som er relevante for elevene. Dermed vil det også være et mål for artikkelen å undersøke hvilke implikasjoner

instruksjonens vektlegging av spørsmålsstilling får for elevenes eventuelle dialogiske utforskning av romanens etisk betonte tematikk.

I en bok om etikk i litteratur og film argumenterer Jakob Lothe for at i litteraturen kan estetiske virkemidler bli brukt for å invitere leseren til refleksjoner over etiske verdier og de moralske vurderingene og handlingene vi utfører. Dette er, og har alltid vært, en av litteraturens sentrale dimensjoner. Samtidig er etiske refleksjoner sjeldne enkle, slik heller ikke begrepet etikk er ukomplisert. Lothe forklarer etikk som forestillinger om og refleksjoner over hva som er rett og galt, akseptabelt og uakseptabelt, godt og vondt, mens moral blir forstått som hvordan mennesker faktisk handler (Lothe, 2016). Som Peter Singer understreker, dreier etikk seg altså først og fremst om verdier (Singer, 1991). Det vil si at analysene her vil forsøke å fange opp og belyse eventuelle verdirelaterte forestillinger og refleksjoner i samtalen.

### Litterær faglighet og utforskende samtaler på mellomtrinnet

I tillegg til etiske refleksjoner er vi i analysene altså også på jakt etter elevenes litterære faglighet. Med litterær faglighet menes da hvordan elevene gjør bruk av sin litterære kompetanse når de leser teksten og når de kommuniserer og diskuterer både sin egen og andres responser på teksten. Litterær kompetanse er på sin side ingen eksakt størrelse. Forsøk på å forklare litterær kompetanse vil derfor alltid ta form av teoretiske hypoteser som mer eller mindre treffende fanger opp *forutsetningene* for å kunne oppleve og forstå litteratur. Tilpasset litteraturdidaktiske prosesser, men med utgangspunkt i det teoretiske universet som Louise M. Rosenblatts (1994, 1995) perspektiver på litterær lesing legger grunnlaget for, og som Judith A. Langer (1995) og Jeffrey D. Wilhelm (2008) videreutvikler, kan litterær kompetanse da, som en hypotese, forklares som en kombinasjon av fire kunnskaper og ferdigheter:

- (a) *Litterær leseferdighet* viser til evnen til å danne rike *forestillingsverdener*, altså de mentale bildene, tankene og følelsene en leser danner i møte med litteratur.
- (b) Kunnskap om tekst innebærer analytisk kunnskap, det vil si kunnskap om hvordan vi fanger opp spor for å argumentere for vår forståelse av tekstens mening og betydning for virkeligheten.
- (c) *Kunnskap om kontekst* innebærer kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap, og inkluderer evnen til å sette en tekst inn i en historisk og kulturell sammenheng.
- (d) *Kunnskap om lesing* innebærer bevissthet om og innsikt i egne lesemåter, leseopplevelser og tolkninger, altså en form for metakognitiv bevissthet (Hennig, 2017).

Elevstyrte samtaler der elevene tar utgangspunkt i sin individuelle opplevelse av en litterær tekst og sammen forsøker å forstå den bedre, er det vi gjerne kan kalle utforskende samtaler (Barnes, 2008; Mercer, 2000). Det vil si samtaler der elevene presenterer egne perspektiver i form av respons på teksten (leserespons) og responderer

Hennig

på andre deltakeres leseresponser (samtalerespons), der de utvikler større og felles forståelse og ny innsikt gjennom engasjert utveksling av lese- og samtaleresponser, og der de sammen forsøker å overkomme det uklare og det vanskelige.

Uavhengig av elevenes alder vil det i en innledende opplæringsfase være behov for å bruke mye tid på undervisning om og trening i ulike sider ved utforskende litterære samtaler, blant annet gjennom modellering av spørsmålsstilling (Certo et al., 2010; Jewell & Pratt, 1999). Det er ikke overraskende, og noe vi fikk bekreftet gjennom et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt om litterære samtaler, som de 25 elevene i 6B deltok i fra og med begynnelsen av femte trinn. Det overliggende målet for prosjektet var å forstå bedre hvordan elevers litterære kompetanse og litterære faglighet utvikler seg når store deler av elevenes litteraturundervisning over lang tid blir organisert rundt elevstyrte litterære samtaler. I alt seks klasser (én på mellomtrinnet, resten på ungdomstrinnet), med til sammen rundt 150 elever og syv lærere var involvert i prosjektet. Fire pilarer sto sentralt: (a) Vedvarende skolering av lærerne og elevene i litterære samtaler som teori og metode, gjennom gjensidig utveksling av kunnskap og erfaringer; (b) gjennomføring av et stort antall litterære samtaler om en så stor variasjon som mulig av tekster og teksttyper; (c) analyser av samtalene for å klargjøre elevenes litterære faglighet; (d) respons til elevene på grunnlag av slike analyser og med videreutvikling av elevenes litterære kompetanse og litterære faglighet som mål.

Da 6B begynte arbeidet med *Lydighetsprøven*, var flere av elevene kommet til en fase i opplæringen der læreren mente det var viktig å legge ny vekt på elevenes evne til å stille konstruktive og produktive spørsmål i møte med den litterære teksten. Hun laget derfor et undervisningsopplegg der hun til dels modellerte noen spørsmål og der eleven selv også skulle formulere noen spørsmål.

Både egne og andres studier har fortalt oss at det å kunne stille gode spørsmål, som fanger opp og setter ord på en genuin undring, fører oss inn i tekstens fiksjon og styrer oss mot viktige analytiske funn. Som Thomas Newkirk poengterer, skapes genuin undring der vi oppdager et hull, så å si, i prosessene av meningssskaping som omgir oss, for eksempel slik de blir presentert i en litterær fortelling. Gode spørsmål åpner slik sett opp for bestrebelser på å gjøre det underlige mer meningsfullt (Newkirk, 2012). Slike utforskende bestrebelser er ofte også engasjerende. Wilhelm omtaler det som en intellektuell "pleasure", knyttet til det å oppnå nye innsikter, for eksempel gjennom å tolke tekst (Wilhelm, 2016). Dessuten vil gode spørsmål invitere andre samtaledeltakere inn i utforskning av teksten. Det innebærer at å stille spørsmål er en vesentlig samtalehandling. Derfor vil det være nyttig å fostre elevenes evne til å sette ord på og presentere sine responser på en tekst ved hjelp av spørsmål.

Instruksjonen fra læreren var at under den litterære samtalen skulle elevene drøfte følgende spørsmål:

- 1) Hvordan vil du beskrive Duncan - stefaren?
- 2) Hva dreier teksten seg egentlig om, ifølge deg?
- 3) Et spørsmål du har laget selv
- 4) Hvis tid: Hva synes du om slutten, og hva tror du skjer videre?

Det er flere grunner til at læreren valgte å lage en slik instruksjon med akkurat disse spørsmålene i akkurat den rekkefølgen. Opplæring i elevstyrte litterære samtaler vil alltid veksle mellom undervisning om henholdsvis metode og litterær respons. Vanligvis vil opplæringen legge mest vekt på metoden innledningsvis, men det er ikke uvanlig at det blir nødvendig å komme tilbake til enkelte sider ved metoden også i senere faser av opplæringen, slik som turtaking, fordeling av taletid, lytting, oppfølging og så videre (Clarke & Holwadel, 2007). Dette var erfaringer vi selv også gjorde i løpet av vårt treårige prosjekt, blant annet med niendeklassinger som plutselig kunne ignorere andre samtaledeltakere. Men når vekten i undervisningen blir lagt på metode, er det naturlig at det kan gå på bekostning av samtalenes mer autentiske og substansielle preg (McIntyre, 2007). Da er det viktig å huske på at slike tiltak blir gjort i et langsiktig perspektiv, og det overliggende målet om å utvikle elevenes litterære kompetanse og faglighet må bli vurdert over tid. For eksempel viser Synnøve Matre og Helg Fottland hvordan langsiktig arbeid med samtaleferdigheter som å lytte, stille oppfølgingsspørsmål og utdype utsagn kan utvikle elevers litterære faglighet slik den kommer til uttrykk i litterære samtaler. De gjengir imidlertid ikke noen av de samtalene der elevene jobber mer spesifikt med disse ferdighetene, men begrenser seg til å skrive om samtaler elevene gjennomførte før og i etterkant av dette arbeidet med litterære samtaler som metode (Matre & Fottland, 2012).

Samtalene vi tar for oss her er derimot nettopp preget av å være en del av metodeundervisningen. I en slik fase av opplæringen vil det også være naturlig at instruksjonen kan framstå som noe stram og at den tar en del av oppmerksomheten til elevene. Lærerens intensjon var å gi elevene tydelige rammer for arbeidet, med spørsmål som kunne fungere som modell og eksempel, men samtidig frihet innenfor disse rammene. Dette var en tilnærming som også ble fulgt der opplæringen la vekt på andre samtaleferdigheter, for eksempel lytting og oppfølging. Slike arbeidsmåter, med repetering, modellering og eksemplifisering, ble også gjennomført i andre klasser som deltok i prosjektet.

## Analysekategoriene

Analysene av samtalene har som mål å komme nærmere en forståelse av elevenes litterære faglighet. Vi må da ta utgangspunkt i det vi faktisk hører at de sier og gjør. Det er disse samtalehandlingene som er portalen til større innsikt i hvordan elevene gjør bruk av sin litterære kompetanse i møte med teksten og i dialog med de andre leserne.

For å fange opp elevenes litterære faglighet anvendte lærere og forskere som var involvert i prosjektet, fem analysekategorier. Med utgangspunkt i teoriene til særlig Robert E. Probst (2004), Harvey Daniels (2002), Daniels og Nancy Steineke (2004) og Jeni P. Day et al. (2002) ble disse kategoriene utviklet i tidligere prosjekter (Hennig, 2012, 2019b). Felles for de her nevnte teoretikerne er ikke bare at de alle bygger på Rosenblatts teorier, men også at de har utviklet liknende kategorier som skal gjøre det mulig å gi presise tilbakemeldinger til elevene, for å raffinere den fagligheten elevene allerede viser. Kategoriene ble dessuten utviklet videre og til dels forenklet i løpet av dette prosjektet, blant annet i lys av begrepet utforskende samtale, for å gjøre dem

Hennig

så anvendelige som mulig i lærernes analyser av og responser på elevenes samtaler (Hennig & Eriksen, 2021).

*Samtalehandlinger* viser altså til hvordan elevene utveksler og følger opp lese- og samtaleresponser. *Etablering og utvikling av forestillingsverden* er en kategori som først og fremst reflekterer hvordan elevenes gjør bruk av sin litterære leseferdighet, og da ikke minst fantasi og empati. Kategorien *analyse og tolking* er også avhengig av at elevene gjør bruk av fantasi og empati, men også at de bruker det de har av kunnskap om tekst. *Teksten og verden* viser til hvordan elevene danner både forbindelser fra sin egen verden for å forstå teksten, og forbindelser fra teksten for å forstå bedre verden rundt seg. Den siste kategorien, *metakognisjon*, som viser til hvordan elevene gjør bruk av kunnskap om lesing, innebærer at de løfter blikket til et noe mer abstrahert nivå, og vurderer sin egen virksomhet, både i møte med teksten og i samtalen. Det er en virksomhet som fordrer en viss grad av modning, og er relativt lite framtrædende i samtaler på mellomtrinnet.

De to samtalerne her blir begge analysert ved hjelp av disse kategoriene. Samtalerne tar utgangspunkt i en episode i romanen, som effektivt viser hvor sårbar Alvis er og hvordan eldre barn utnytter ham. Episoden leder så fram til en konfrontasjon som avdekker stefarens brutalitet og morens unnnvikende holdning.

Klassen ble delt inn i syv grupper, og hver gruppe satt uforstyrret på et eget rom da de gjennomførte samtalen. Læreren var altså ikke til stede, men det ble gjort lydopptak av samtalerne. Klassen var på dette tidspunktet vant med å gjøre lydopptak av litterære samtaler, og majoriteten av elevene ga i etterkant av prosjektet uttrykk for at de opplevde slike lydopptak som lite innvirkende på samtalerne (Hennig 2019a). Artikkelens to samtaler er valgt med utgangspunkt i et ønske om å finne ut hvorfor nettopp disse er de mest innholdsrike og interessante.

Transkripsjonene viser at samtalerne følger et nokså likt mønster når det gjelder samtalehandlinger, og da særlig fordelingen av mengde og type handlinger innad i gruppene, og i begge samtalerne virker det som om de tekstorienterte ytringene hovedsakelig faller inn under kategorien som viser til hvordan elevene etablerer og utvikler en forestillingsverden. Men det er noen interessante sekvenser med ytringer som kan fanges opp av henholdsvis kategorien analyse og tolking og kategorien teksten og verden. I disse sekvensene beveger samtalerne seg i retning av å være mer utforskende. Kanskje enda mer interessant er det at disse sekvensene blir åpnet på til dels uventet vis. Presentasjonen og drøftingen av funnene fra analysene vil i all hovedsak være konsentrert rundt disse sekvensene, og vil ikke systematisk følge funn innenfor de ulike analysekategoriene.

## Analyse av samtale 1

Den første gruppen består av fem elever: Simen, Sander, Svein, Siri og Sara (elevene er anonymisert). Simen og Siri gir inntrykk av tilsynelatende god forståelse for arbeidsmåten og instruksjonen, mens Sander er engasjert, men noe mer impulsiv. Sara er nyankommen og minoritetsspråklig, men moden og engasjert. Svein framstår som umoden og usikker. Innledningen på samtalen gir et godt bilde av hovedmønsteret:

Simen: Ok, hvem skal starte?

Siri: Da kan Sara starte.

Sander: Ok, jeg kan starte

Simen: Ok, Sander starter, og så går vi sånn rundt sånn. Ok, hvordan vil du beskrive Duncan?

Sander: Jeg vil si at han er sint, han er slem og han er stygg.

Simen: Ja, det var veldig bra. Jeg hadde tenkt litt annerledes. Jeg kom ikke på det. Men jeg hadde skrevet at han var skummel. Hva synes du Siri? (Siri er opptatt med å forklare Sara instruksjonen de har fått.) Siri? Siri?

Siri: Ja, jeg skal bare hjelpe Sara.

Simen: Hvordan vil du beskrive Duncan?

Siri: Eh, han ble veldig lett sint, og ganske sur og overbeskyttende.

Simen: Ok, Sara. Hva synes du?

Sara: Eh, slem, sint

Simen: Ja, skikkelig bra.

Sara: Ja, og så er han stefaren til Alvis.

Simen: Ja. Det var bra. Akkurat. Hva dreier teksten seg om, ifølge deg Svein?

Det første vi legger merke til er hvordan innledningen er preget av instruksjonen de har fått, slik at selve prosedyren blir viktig, for eksempel hvem som skal starte og hvordan. Dernest ser vi at Simen tar en klar lederrolle. Han fungerer som en slags ordstyrer, selv om han ikke eksplisitt er gitt denne rollen.

Sanders svar er sekvensens egentlige innledning, og åpner opp for at de kan utvikle en felles forestillingsverden. Svaret angir en god blanding av indre og ytre egenskaper ved Duncan. Det viser at Sander i hvert fall har nok litterær leseferdighet til å danne seg et hovedinntrykk av Duncan, selv om det her bare kommer veldig avgrenset fram hva dette er. Spørsmålet, gitt av læreren, er da også tydelig orientert mot elevenes litterære leseferdighet, først og fremst. Men spørsmålet åpner også opp for analyse, ved at elevene må sette de innledende responsene sine i sammenheng med kommende responser, og se både ytre og indre handling i stadig større sammenheng.

Imidlertid følger ikke Simen opp Sanders perspektiv, men presenterer i stedet kort sin egen leserespons ("skummel"). Simen er en faglig sterk elev som raskt forstår lærerens instruksjon, men som også har en tendens til å forholde seg noe overflatisk til det faglige innholdet. Han virker mer opptatt av å følge instruksjonen, enn av å åpne opp for en genuin oppfølging av Sanders perspektiv. Han gir en liten positiv respons, presenterer kort eget perspektiv og gir så stafettpinnen videre til Siri og Sara, slik at de kan gjøre det samme. Det vil si at samtalehandlingene hans stenger for det som har potensial for å kunne bli en utforskende sekvens.

Simens samtalehandlinger er imidlertid en helt naturlig konsekvens av hvor klassen befinner seg i opplæringen, instruksjonen de har fått og hvem han er. Han vet at han skal respondere positivt på andres innspill, at han skal presentere eget perspektiv og at han skal invitere andre til å presentere sine perspektiver. Da har han også forstått de grunnleggende mekanismene i litterære samtaler. Det å følge opp andres

Hennig

perspektiver eller dvele ved ideer som blir lagt på bordet, i den hensikt å utforske ulike sider ved tekstens form og innhold, er nødvendigvis en mer kompleks handling. Det er vanskeligere å lære, og det er en tilnærming som er avhengig av at elevene lever seg inn i fortellingens verden og faktisk *opplever* litteraturen.

Siris svar på spørsmålet er heller ikke veldig utfyllende, men også det har potensial for oppfølging og utforsking. Ikke minst betegnelsen “overbeskyttende” er interessant. Hva mener hun egentlig med det? Duncan beskytter i hvert fall ikke Alvis. Derimot passer han svært godt på diverse objekter knyttet til yrket som arkeolog. Det er når Alvis skader slike at han virkelig blir sint. Ordet “overbeskyttende” i denne rammen kunne med andre ord blitt utforsket, og da særlig med hensyn til ordets implisitte antydninger om verdivurderinger. Men Simen følger altså ikke opp noen av de andres perspektiver, men avslutter i stedet denne sekvensen ved å introdusere det neste spørsmålet de har fått fra læreren.

De relativt korte innspillene fra elevene er ikke uvanlig for elever i denne fasen av opplæringen, samtidig som de også kan være et resultat av instruksjonen. Spørsmålet “Hva dreier teksten seg egentlig om, ifølge deg?” er på sett og vis en forenkling av spørsmålet “Hva er tekstens tema?”. Elevene presenterer korte og generelle svar, som alle likevel har stort potensial for videre oppfølging og utforsking. Sander mener teksten handler om at “andre kan bruke deg”, Simen mener den handler om “å gjøre det rette”, mens Siri mener at teksten først og fremst handler om “å gi beskjed”. Verken Svein eller Sara svarer på spørsmålet.

Det kan for så vidt være nyttig innledningsvis i en samtale å lufte noen mulige hypoteser om hvordan en tekst kan tolkes. Tanker kan komme i spill og inspirere til videre utforsking. Ofte blir likevel slike tidlige tolkningshypoteser mindre produktive for elevers utforsking av litterære tekster. Mer konstruktivt er det som regel å ta utgangspunkt i elevenes faktiske opplevelser av teksten, og la dem utforske disse. Særlig produktiv er en slik tilnærming hvis opplevelsene også fører til spørsmål som vekker interesse. Utover i samtalen ser vi konturene av flere utforskende sekvenser som begynner med slike opplevelser og spørsmål.

Den første sekvensen i så måte begynner med et tilsynelatende merkelig spørsmål fra Svein:

Svein: Hvorfor kunne ... hvorfor skulle de ... ta øl, eller ... hvorfor kunne han ikke bare ta brus og late som om det var øl?

Siri: Hæ? Kanskje fordi ...

Sander (overlappende): Han trodde på dem. Han trodde det var sånn de ble venner.

Simen: Ja, han trodde det var sånn venner gjør.

Sara: Og så var han kanskje litt redd for hva de ville gjøre, hvis han ga opp?

Siri: Ja, og hvis de merket det.

Simen: Mm. Eh, Sara da?

Sander (i bakgrunnen): Hva skjedde hvis han ikke stjal i det hele tatt?

Simen (til Sara): Kan du ta ett av de spørsmålene?



Svein, som var lite villig til å svare på spørsmålet om hva han tror teksten egentlig handler om, er også nølende når han skal presentere sitt eget spørsmål. Sett i lys av kategorien samtalehandlinger, vil man kunne mene at Svein kommer til kort. Han vil helst ikke presentere sin egen leserespons, og han er heller ikke veldig villig til å legge fram samtalerespons. Ikke desto mindre er det sider ved bidragene hans som framstår som særlig interessante. Samtalehandlinger som å legge fram leserespons, handler nemlig ikke bare om *at* man gjør det, men også om *hvordan* man gjør det og om *innholdet* i det man legger fram. Signaliserer for eksempel presentasjonen at det har oppstått en faktisk interesse for teksten, basert på observasjonen som ligger bak? Er det også en observasjon som kan vekke interesse hos andre lesere, og som inviterer til utforsking?

Spørsmålet til Svein indikerer en underlig mangel på virkelighetsforståelse. Å lure noen til å tro at brus er øl er lite realistisk. Derfor reagerer også Siri først med undring. Men så viser hun beundringsverdig samtaleferdighet, og velger å ta spørsmålet på alvor. Sander og Svein følger da opp, og presenterer konstruktive samtaleresponser. Riktignok vender de på perspektivet, og svarer på noe litt ved siden av det Svein faktisk spør om. Særlig er Sanders svar interessant, selv om han primært sier noe om hvorfor Alvis i det hele tatt gikk med på å stjele øl til de store guttene. Samtidig er det rimelig å anta at Sander, som selv viser evne til stor innlevelse, fanger opp den innlevelsen i Alvis' opplevelse av situasjonen og det dilemmaet han må forholde seg til, som ligger bak Sveins spørsmål. Både Sander og Svein viser med andre ord evne til å etablere og utvikle en forestillingsverden. Det samme viser Sara og Siri. De forstår redselen som det er naturlig at Alvis opplever i møte med de store guttene.

Også her viser samtalen potensial for grundigere utforsking av teksten, men igjen blir sekvensen avbrutt av Simen. Han haster videre, selv om Sander forsøker å legge fram det som er et særdeles interessant poeng: Hva om Alvis valgte annerledes? Den formen for kontrafaktiske perspektiver på sentrale valgsituasjoner åpner ofte opp for mulige rike utforskingssekvenser, og inviterer her til en utforsking i form av etiske refleksjoner på basis av elevenes forestillinger om rett og galt. I en respons til gruppen vil det være viktig for læreren å løfte fram slike momenter i samtalen, og vise elevene potensialet som ligger der.

I den over siterte sekvensen rører gruppen for første gang ved det som skal bli en sentral tematisk tråd i samtalen, nemlig konfrontasjonen mellom den naive og spørrende verdensforståelsen til Alvis og den brutale virkeligheten. Siris spørsmål aktiverer også denne problemstillingen:

Siri: Hvorfor tror dere at han sa nei, og så ja etterpå?

Simen: Fordi han var redd for å bli banket opp, liksom, av de da, fordi de ... de ... eller fordi de hadde kjøpt is til ham.

Svein: Jo, men etterpå sa de liksom sånn: Men vi har jo kjøpt is til deg. Da må jo du gjøre noe bra for oss

...

Hennig

Siri: Ja. Tror du at det var det som gjorde at han bestemte seg og så ombestemte seg, eller?

Sander: Han ville ikke få dårlig rykte.

Sara: Eller at han ... eh ...

Spørsmålet formidler innlevelse i tvilen eller forvirringen Alvis opplever, en opplevelse som utgjør en kjerne i fortellingen. Det åpner opp for en mer grunnleggende etisk diskusjon om valg barn må gjøre i situasjoner der de havner i en konflikt mellom ulike forventninger og normer, samtidig som det er langt fra åpenbart for et barn hvilke sosiale og kulturelle strukturer som ligger bak. Spørsmålet er eksempel på en produktiv samtalehandling. Det tar utgangspunkt i en subjektiv opplevelse av det teksten forteller om, samtidig som det peker på et åpenbart dilemma. Dessuten er det formulert som en tydelig invitasjon gjennom formuleringen "Hvorfor tror dere ...". Simen forsøker å ta imot invitasjonen, og turnerer forsiktig ulike aspekt ved konflikten Alvis har havnet i. Svein viser kanskje enda større innlevelse når han går inn i et forsiktig rollespill for å illustrere de forventningene Alvis opplever at situasjonen skaper og de store guttene har til ham. Men måten han formulerer seg på viser at han også reflekterer inn en allmenngjøring av den spesifikke situasjonen. Han tillegger med andre ord Alvis det vi med James Phelan (1989) kan kalle en tematisk komponent, som viser til at den fiktive personen Alvis er konstruert slik at han blir bærer av en mer allmenn tematikk. En slik observasjon kan utvikle den etiske refleksjonen samtalen allerede har berørt.

Siri har også flere produktive spørsmål som til dels følger opp denne tematikken:

Siri: Hvorfor tror dere at de guttene valgte å utnytte akkurat ham?

Sander: Fordi han var ny og ikke skjønte hvordan det var der.

Simen: Ja, kanskje det var fordi han var ny, og fordi han var yngre enn de, og da var det liksom skumlere for han da. Og da måtte han gjøre det, fordi han visste jo ikke om de var ... om de liksom ville ta ham da ...

Sander (overlappende): Og så skjønte han liksom ikke hvordan det var å være der, liksom.

Svein: De er sikkert slemme fordi han er jo ny der, og de andre ...

Sander (overlappende): De vet sikkert at de er bøllene som utnytter alle andre, men det vet ikke han, siden han er ny der. Og han vet liksom ikke hvordan det er der.

(Svein forsøker å si noe, men gir opp)

Siri vender her oppmerksomheten mot de store guttene. Til nå har de forsøkt å komme nærmere en forståelse av hvordan Alvis opplever situasjonen. Men med dette spørsmålet åpner hun opp for en utforskning av det undertrykkende maktforholdet guttene representerer. Sanders hypotese signaliserer på sin side innsikt i brutaliteten som preger barnets verden, slik det blir framstilt i romanen. Alvis blir utnyttet og plaget fordi han ved sin naive og spørrende holdning setter seg selv i en posisjon hvor det er *mulig* å plage og utnytte ham.

Denne forestillingen om at Alvis blir et offer fordi han ikke innser hvordan "det var der" og at han som ny vil bli utnyttet, blir videreutviklet av både Simen, Svein og

Sander selv. Her viser de innlevelse og empati. Men de problematiserer ikke forestillingen. De stiller ingen spørsmål om hvorfor det er slik, men bare aksepterer det som en forklaring.

En annen problemstilling som etter hvert framstår som stadig mer sentral i samtalen, er hvordan de skal forstå handlingene til Alvis' mor:

Sander: Hva synes dere om moren? Jeg har i hvert fall tenkt at hun er snill, men streng, for hun er veldig bekymret for ungen sin. Hun er ganske omsorgsfull.

Siri: Hun har jo selvfølgelig rett til å være veldig bekymret, fordi ... fordi ...

Simen: Fordi han har jo en stefar som kan være litt skummel på en måte.

Siri: Ja. Men hun er jo snill liksom, men det var litt rart det med at hun ventet med å spør ham om det, liksom før lenge etterpå.

Simen: Mm.

Sander: Hun ville ikke snakke om det sikkert.

Simen: Mm. Ok, er vi ferdige nå? Eller ett til spørsmål?

Morens taushet *er* vanskelig å forstå. Derfor er det naturlig at elevene blir forvirret. På den ene siden registrerer de det de her omtaler som omsorg og bekymring. Samtidig aner de at det også er noe merkelig ved morens måte å agere på. Riktignok er elevene her ved et punkt i teksten der det fremdeles ikke er blitt fortalt eksplisitt om Duncans vold mot Alvis. Men det blir også gitt flere indikasjoner på hva som vil komme. Interessant er det da at Sanders innlevelse i teksten blir en viktig drivkraft i samtalen:

Sander: Hva synes dere om at han flyttet? Eller sånn ... hva synes dere hadde vært bedre?

Simen: Hæ?

Sander: Sånn, når han flyttet

Siri: Å ja, sånn.

Sander: Hva som gjorde at han flyttet, kanskje for at det skulle bli bedre, eller verre, eller ...

Siri: Kanskje han kunne prøvd å få bedre venner, og kanskje starte på ny, og prøve å passe seg for sånne gutter som akkurat det da.

Simen: Mm.

Sander: Ja, jeg hadde ikke flyttet. Jeg hadde nektet!

Sanders spørsmål oppstår spontant som en naturlig oppfølging av den forsiktig påbegynte refleksjonen initiert av spørsmålet hans om hva de andre mener om moren. Sekvensen viser at Sander ikke vil gi slipp på problemstillingen. Han vil utforske videre, trolig fordi han lever seg så sterkt inn i teksten. Han viser stor empati med Alvis, blant annet ved å sette seg i hans sted ("Jeg hadde nektet!"). Sanders innlevelse bidrar betydelig både til en utbygging av en forestillingsverden og ikke minst til sekvenser som går i retning av en utforsking av den etisk betonte tematikken i romanen. Sander viser en genuin interesse for konflikten mellom Alvis og moren, noe som får Simen og Siri til å stille relevante spørsmål. De engasjerer seg i en felles utforsking av konflikten.

Oppsummert er det altså mulig å hevde at nettopp variasjonen i den litterære fag-

Hennig

ligheten elevene i gruppen viser, utgjør et rikt didaktisk potensial som en lærer kan gjøre bruk av i sin videre undervisning om litterære samtaler. For eksempel kan Simens prosedurale tilnærming fungere som en slags modell for andre elever, slik at de også kan oppleve at de mestrer de mer "tekniske" sidene ved litterære samtaler. Samtidig vil Simen kunne ha stor nytte av å observere og reflektere over hvordan Sanders opplevelse av litteraturen, altså hvordan og i hvilken grad han etablerer og utvikler en forestillingsverden, utgjør et nødvendig fundament for en mer substansiell utforskning av teksten. Svein, på sin side, viser også tegn på god litterær leseferdighet og innlevelse i teksten, men finner det tydeligvis utfordrende å gi uttrykk for responsen sin. Han vil kunne nyte godt av den treningen som litterære samtaler gir, særlig hvis han får rom til å uttrykke seg på sine egne premisser.

Vi har sett at de innledende hypotesene om romanens tematikk blir i liten grad fulgt opp i løpet av samtalen. Derimot etableres det sekvenser av utforskende samtale der gruppen forsøker å forstå hvorfor akkurat Alvis blir utnyttet av andre barn og unge. Riktignok er det et potensial i samtalen for en langt grundigere utforskning av dette motivet. Selv om potensialet ikke blir realisert, gir det læreren mye å bygge videre på. Likedan løfter elevene opp romanens andre sentrale tematikk, nemlig de voksnes svik. Heller ikke denne diskusjonen blir ført veldig langt, men så er det også en vanskelig problemstilling å forholde seg til. Perspektivet blir igjen initiert av Sanders innlevelse, og i en tilbakemelding til gruppen vil det være viktig å betone hans bidrag til samtalen.

I en tilbakemelding vil det også være nyttig å invitere elevene til en videre utforskning av forbindelser mellom tekstens sentrale tematikker og relevante etiske diskusjoner i elevenes egen virkelighet: I hvilken grad bør eller må et barn tilpasse seg eksisterende lokale sosiale hierarkier, og når bør eventuelt slike maktbaserte hierarkier reguleres av relevante myndigheter for å beskytte utsatte barn? Elevene berører slike diskusjoner, både når det gjelder Alvis' møte med de store guttene og når det gjelder konfliktene i familien. Det er altså også tendenser i samtalen, gjennom Sanders, og til dels Sveins, identifikasjon med Alvis, til en generalisering av disse to tematiske linjene, tendenser som læreren kan ta tak i.

## Analyse av samtale 2

Den andre samtalen vi skal analysere her, blir gjennomført av en gruppe på fire elever: Nora, Noah, Nils og Nina. Det umiddelbare inntrykket vi får, er at den består av en nokså dominerende gutt, to jenter som behersker arbeidsmåten greit, og en gutt som sliter med å følge med både på teksten, instruksjonen og samtalen. Som vi skal se, er dette et inntrykk som snart blir justert.

Samtalen innledes slik:

Nora: Hvem skal begynne?

Noah: Eh, jeg kan ...

Nils: Ok, da kan du begynne, Noah.

Nora: Ok, spør oss om noe.

Nils: Du vet at du skulle krysse av to ... nei, tre spørsmål?

Nina: Jammen, vi har det ... "Hvordan vil du beskrive Duncan?"

Nils: Ja, det er de to.

Nina: Den skal du spør oss, og den. (Peker på arket.) Og så en som du lager selv.

Nils: Da kan du bare lage en imens vi gjør det.

Noah, en ellers forsiktig elev som ikke tar ordet ubedt, gir faktisk her uttrykk for, litt nølende, et ønske om å begynne, noe som jo er en svært viktig samtalehandling og som antyder at han har noe å si. Men før han i det hele tatt kommer i gang overtar de andre styringen. De forklarer instruksjonen grundig og detaljert for Noah, og viser et ønske om å hjelpe ham i gjennomføringen av samtalen. Samtidig formidler de en forventning om at Noah har *behov* for hjelp.

Medelevenes hjelp synes imidlertid å virke kontraproduktivt:

Nina: Noah, du kan begynne.

Noah: Ok. Hvordan vil du beskrive Duncan?

Nora: Han var altså stygg på en slem måte.

Noah: Hvordan vil du beskrive Duncan? Eh, nei! Jo ... , men nei?

Nora: Men nå må du skrive det ned. Du må skrive ned at jeg sa han var stygg.

Noah forsøker å følge instruksjonen de andre gir, men blir forvirret. Skal han stille det samme spørsmålet først til den ene og så til den andre? Og hva skal han gjøre med svarene? Nora forsøker å forklare, men er mer opptatt av at prosedyren blir riktig enn av å elaborere svaret sitt. Form blir viktigere enn innhold, og form er ikke Noah veldig god på.

Noahs usikkerhet blir altså ikke mindre av medelevenes forsøk på å hjelpe. Tvert imot. Den substansen vi kan ane i det han forsøker å si, tildekkes av forsøk på å etterkomme medelevenes instruksjoner, forsøk som stadig truer med å gå over i resignasjon:

Nina: Ok, Noah. Hva dreier teksten seg om, ifølge deg?

Noah: Hmm ... jeg synes den var ganske spennende, men ...

Nina: Hva dreide den seg om? Hva ... hva handler det om?

Noah: Om at ... eh ... stefaren var ... eh

Nils: Det står der, det du har skrevet.

Noah: ... (lang pause, sukker litt).

Nils: Ja, bare ... Du har jo skrevet nøkkelord her. Hva husker du etter du skrev det ordet? Hvilken setning tenkte du på, etter at du skrev det ordet der?

Noah: Jeg tenkte om ... hmmm ... Ååhh! (langt stønn)

Nina (litt overbærende i stemmen.): Ok. Nils, hva dreide teksten seg om, ifølge deg?

Selv om Nina og Nils her forsøker å hjelpe etter beste evne, er det forståelig at de også blir utålmodige. De er ikke i posisjon til å kunne fange opp det innholdet som

Hennig

eventuelt ligger bak Noahs amputerte samtalehandlinger. Trolig forventer de heller ikke mye av bidragene hans. Dessuten ønsker de å komme seg gjennom samtalen før timen er over, slik at de får gjort "det de skal".

Spenningen mellom elevenes ulike former for litterær faglighet og personlighet preger hele denne samtalen. Ikke minst tar det lang tid innledningsvis før de kommer så langt at det blir mer substansielle utvekslinger av perspektiver. Det fører også til at samtalen som sådan blir mer avgrenset enn samtale 1. Like fullt åpnes det etter hvert opp for det som har potensial for å bli utforskende sekvenser. Interessant nok er en av disse åpningene mest orientert mot stefaren Duncan, bokens store antagonist. Like interessant er det at det er nettopp Noah som åpner døren til denne sekvensen:

Noah: Jeg tror han Duncan ville bare hjelpe Alvis.

Nora: Hm. Det kan jo være.

Noah: For hvis han er sur, da kan det være at han bare vil hjelpe. Sånn som Margrethe (en lærer på trinnet). Bare tenk hvis Margrethe ... i sjetteklassen, ikke sant ...

Nils: Hm, men det er liksom ikke Alvis som går i sjette, da. Men du har et poeng der, Noah. Bra tenkt.

Nina: Ja, siden ...

Noah (overlappende): Men tenk hvis han Duncan ... bare tenk hvis han fyren er som fyrverkeri. Så fyker han av, og så smeller det og så smeller det ganske høyt, men etter hvert så roer han seg ned igjen.

Nils: Fyrverkeriet forsvinner etter at det er brukt opp.

Noah tar her ordet ubedt for første gang i løpet av samtalen. Det tyder på et voksende engasjement. Han bryter inn med et helt nytt perspektiv med en påfallende vending. Fram til dette punktet i samtalen har gruppen bare omtalt Duncan i negative vendinger. Derfor er det bemerkelsesverdig at Noah forsøker å trekke fram et mer positivt bilde av personen. Sammenlikningen med læreren Margrethe kan spille inn. Hun er kjent blant elevene for å være temperamentsfull, men ikke langsint, og ellers grei og omsorgsfull. Noah sier ingenting om hvilke tekstelementer han har lagt merke til, som eventuelt kan støtte en slik mer positiv oppfatning av Duncan. Men det finnes absolutt slike elementer, ikke minst i den første delen av boken, der Duncan blir mer sympatisk framstilt.

Det er for så vidt riktig at det er temperament som er Duncans hovedproblem. Men når mangelfull sinnemestring går over til alvorlig voldsbruk, også mot barn, blir det misvisende å beskrive en person som fyrverkeri. Fyrverkeri er moro og går fort over, og ufarlig hvis man tar forhåndsregler. Duncans sinne er uforutsigbart og svært farlig. Ikke desto mindre innebærer innspillet til Noah et alternativt perspektiv som vil være interessant å følge. Det åpner opp for en diskusjon om berettigelsen ved og formen på voksnes irettesettelse av barn, ikke minst fordi Noah trekker en parallell til en lærer på skolen. Det er da også tegn på at både Nina og Nora har tanker om saken, men de kommer ikke så langt at de får ytret seg. I stedet avbrytes sekvensen, fordi Nils henger seg opp i detaljer som ligger på siden av essensen i Noahs perspektiv.

Dette fører da også til at Noah trekker seg tilbake, og lar Nils overta med et spørsmål, som imidlertid bare fører til en sekvens der de mer konkret avklarer hva som faktisk skjer når Alvis løper fra butikken.

Om noe, viser denne sekvensen at særlig Nils har en relativt begrenset innlevelse i Alvis' opplevelse av verden. Hvorfor, spør han for eksempel, sier ikke Alvis til de voksne at de store guttene tvang ham til å stjele. Men teksten tegner et bilde av en gutt som verken er i posisjon til å gjøre den slags resonnement eller til å sette seg opp mot voksne eller store gutter. Da er det interessant å registrere hvordan Noah viser en annen form for empati og innlevelse, for eksempel når han reagerer på at de andre flirer litt over at Nils bruker ordet "pisseflekker" for å beskrive den inkontinente Alvis som har gjemt seg i en putekasse. "Men jeg tenker at for eksempel det er jo ikke hans feil", sier Noah da. "Det er jo ikke hans feil at han pisser oppi. Han er jo nervøs og ...". Noah forstår med andre ord hvordan Alvis har det, mens Nils mener at Alvis kunne "pissa i buskene i stedet".

Samtidig er det verdt å merke seg at ytringen til Noah sitter langt inne. Nils må presse ham til å ytre seg, og det er mye sukking og stønning fra Noahs side, før han får ut det han har på hjertet. Ytringene hans er også ufullstendige og nølende, og det er vanskelig for medelevene å forstå fullt og helt hva han faktisk mener. Dermed blir det også vanskelig for dem å følge opp.

Her ser vi samtalens kjerne: Den eleven som viser størst evne til å danne en rik forestillingsverden i møte med denne spesifikke teksten, og da særlig med hensyn til tekstens hovedperson, er også den eleven som viser få og fragmentariske samtalehandlinger. Dermed faller de analytiske observasjonene som han gjør, til jorden. Følgelig blir det heller ikke noe av de utforskende sekvensene som kunne ført til refleksjoner om tekstens tematisering av relevante moralske dilemma og om bakenforliggende vurderinger av etiske verdier.

## Oppsummerende drøfting

Det er påfallende likheter mellom de to gruppene, og da særlig når det gjelder det vi kan kalle fordeling av litterær faglighet. De to elevene, Simen og Nils, som best behersker "håndverket" som ligger til litterære samtaler som arbeidsmåte, er likevel ikke de som bidrar mest til det som blir eller kunne blitt utforskende sekvenser. Når gruppene gjennomfører disse samtalene, befinner de seg også i en fase av opplæringen der betoningen av metode og teknikk er naturlig og nødvendig. Men samtidig ser vi at i møte med akkurat denne teksten og i akkurat disse gruppene blir en slik betoning også noen ganger kontraproduktiv.

*Lydighetsprøven* presenterer en fortelling med motiv, personer og tematikk som disse to elevene kanskje har mindre forutsetninger for å engasjere seg i. Eller kanskje vi kan si at den litterære kompetansen deres er skrudd sammen slik at den vil være lettere å aktivere i møte med andre typer tekster. Men som Svein Slettan argumenterer for i en analyse av en annen elevgruppes skriftlige refleksjoner over romanen, kan responsen deres også være et resultat av "ein forståeleg motstand mot å skulle ta inn over seg ei førestillingsverd der ein er nøydd til å dele tankar og kjensler med ein

Hennig

forteljar som blir undertrykt og nedverdiga” (Slettan, 2022). Uansett ser vi få spor av en veldig rik forestillingsverden hos de to, noe som nødvendigvis påvirker negativt den litterære fagligheten de viser i samtalene. Dessuten har vi sett at hvordan den litterære fagligheten deres kommer til uttrykk i samtalene også henger sammen med at det er visse former for samtalehandlinger de behersker mindre godt enn andre former. For én ting er å styre ordet, fordele taletiden og å respondere positivt på andres responser. En annen ting er å presentere perspektiver som er basert på interpretatorisk pregnante observasjoner og som åpner opp for eller inviterer til utforskning, eller også å følge opp med samtaleresponser som er genuine og substansielle.

For en lærer vil samtalehandlingene til Simen og Nils innebære didaktisk rike læringsåpne øyeblikk, der man kan gi konkret og målrettet respons til gruppene, og eventuelt til Simen og Nils individuelt. I responsen kan læreren da særlig legge vekt på hva det innebærer å presentere responser på teksten som inviterer til andres perspektiver, med en genuin interesse og forventning om at det er responser som vil være substansielle.

Ganske annerledes litterær faglighet finner vi hos Noah, Sander og til dels Svein. De viser, på nokså ulike måter, større litterær leseferdighet. Men de har ikke de samme “tekniske” samtaleferdighetene som Nils og Simen. Særlig Noahs samtaleferdigheter er svært begrensede. Men de presenterer altså likevel tanker om teksten, med utgangspunkt i rikere forestillingsverdener, som har potensial for og til dels faktisk fører til utforskende sekvenser, som særlig er orientert mot å forstå beveggrunnene bak handlingene og holdningene til Alvis, moren, Duncan og de store guttene. Slike utforskende sekvenser har på sin side potensial for å kunne etablere forbindelser til elevenes egen verden og åpne for en rekke etisk betonte spørsmål: Hvorfor utnytter sterke barn de svake? Hva slags ideal ligger bak aggresjonen mot barn som skiller seg ut eller er “ulydige” i form av ikke å forstå alle retningslinjer og forventninger? Hvor går grensen mellom tilpasning og selvishet? Ytringene til Noah, Sander og Svein er basert på relevante analytiske observasjoner og antyder en bakenforliggende undring relatert til slike spørsmål, en undring som likevel ikke kommer tydelig til uttrykk i velformulerte og klare spørsmål.

Også slike ytringer innebærer læringsåpne øyeblikk. De viser hvor og hvordan det er mulig å gi både gruppen og individuelle elever konkrete tilbakemeldinger, som først og fremst bør betone de observasjonene disse elevene gjør. Slik kan læreren være med på å endre forventningene de andre elevene har til elever som Sander, Noah og Svein og til deres bidrag. Da kan læreren også rette oppmerksomheten mot hvordan de ulike spørsmålene fungerer i samtalene. Vi har sett at lærerens spørsmål fungerer produktivt som konstruktive modeller, samtidig som det er elevenes egne spørsmål som i størst grad synliggjør litterær faglighet i samtalen. Særlig interessant er det hvordan spørsmålene de har forberedt, åpner for enda mer produktive uforberedte spørsmål. I en tilbakemelding til elevene er det særlig i sammenheng med disse spørsmålene at en lærer kan vise elevene hvordan de kan utvikle sekvenser av utforskende samtaler, med utveksling av leseresponser og samtaleresponser for å etablere større felles forståelse for det underlige i fortellingen.



## Konklusjon

Det er åpenbart at romanen presenterer gjenkjennelige etiske problemstillinger. Den går blant annet inn i en pågående diskusjon om det offentliges ansvar overfor utsatte barn. Hvor går grensene mellom nødvendig beskyttelse og unødvendig overgrep? I nyhetene har vi lest eller hørt kritiske historier om barnevernets påståtte maktmisbruk. På den andre siden kjenner vi til hendelser der barn lider eller har mistet livet fordi det offentlige ikke har grepet inn. Alle er enige om at barn ikke skal lide, men man kan ha ulike oppfatninger om hva som egentlig er best for barna. *Lydighetsprøven* er en tydelig stemme i den diskusjonen, og posisjonerer seg på en side. Da er det interessant at elevenes samtaler åpner opp for også mer nyanserte refleksjoner om skyld, ansvar og årsaker.

En av de mest interessante observasjonene her har vært hvordan spillet mellom de ulike formene for litterær faglighet som kommer til uttrykk i de to samtalene, avdekker helt ulike sider ved teksten, fra konkret handling til underliggende beveggrunner og emosjonelle reaksjoner. Og det er nettopp selve spillet som gjør at vi får se disse ulike sidene av teksten. Men vi har også sett at samtalene ikke går veldig dypt inn i tekstene. De fleste av samtalenes ytringer har først og fremst "gitt utslag" innenfor de to første analysekategoriene. Riktignok har vi også sett at en del ytringer har invitert både til grundigere analyse og tolking og til refleksjoner over betydningen romanens etisk betonte tematikk og framstilling av moralske dilemma kan ha for elevenes egen virkelighet. (Som forventet er det ingen ytringer som går i retning av metakognisjon.) Men slike tendenser forblir tendenser i disse samtalene. Det henger til dels sammen med at instruksjonen gjør at de dominerende elevene legger vekt på prosedyre, mens de forsiktige elevene blir enda mer usikre. En slik kontrast framstår likevel som en naturlig følge av en nødvendig fase i det mer langsiktige prosjektet som opplæring i litterære samtaler er.

Samtidig er det altså viktig å poengtere at spørsmålene som står i sentrum for instruksjonen, også fungerer konstruktivt. Lærerens modellering får elevene til selv å utvikle gode forberedte spørsmål, som også har potensial for grundig oppfølging og utforskning. Dessuten leder disse spørsmålene fram til spontane spørsmål, som kanskje i enda større grad har potensial for åpne utforskende sekvenser. Neste steg i opplæringen kan dermed bli å vise elevene det interpretatoriske og filosofiske potensialet i både de forberedte og uforberedte spørsmålene, og da ikke minst i de tentative og fragmentariske spørsmålene til elever som Noah, Sander og til dels Svein. Dessuten kan en lærer, i den videre opplæringen, vektlegge *oppfølging*. God oppfølging starter alltid med reell lytting til hva andre faktisk sier, og fortsetter med substansiell samtalerespons. Med en slik videreutvikling av elevenes forståelse for og ferdigheter i litterære samtaler som teori og metode, er det også gode muligheter for å fostre *alle* de involverte elevenes litterære faglighet.

Hennig

## Referanser

- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 1–16). SAGE Publications, Inc.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, J. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243.
- Clarke, L. W. & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them? *Reading Teacher*, 61(1), 20–29.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. & Steineke, N. (2004). *Mini-lessons for literature circles*. Heinemann.
- Day, J. P., Spiegel, D. L., McLellan, J. & Brown, V. B. (2002). *Moving forward with literature circles: How to plan, manage and evaluate literature circles that deepen understanding and foster a love of reading*. Scholastic.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019a). Lyddopptak i litterære samtaler: Litteraturredaktiske muligheter og utfordringer. I D. Husebø, M.-A. Igland & A. Skaftun (Red.), *Ny hverdag?: Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2019b). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Ingvaldsen, B. (2017). *Lyddighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn*. Gyldendal.
- Jewell, T. A. & Pratt, D. (1999). Literature discussions in the primary grades: Children's thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *Reading Teacher*, 52(8), 842–850.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Pax.
- Matre, S. & Fottland, H. (2012). Text, talk and thinking together—Using action research to improve third grade children's talking, reading, and identity construction. *Nordic studies in education*, 31(4), 258–274. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/148745>
- McIntyre, E. (2007). Story discussion in the primary grades: Balancing authenticity and explicit teaching. *Reading Teacher*, 60(7), 610–620. [doi.org/10.1598/rt.60.7.1](https://doi.org/10.1598/rt.60.7.1)
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

- Newkirk, T. (2012). *The art of slow reading: Six time-honored practices for engagement*. Heinemann.
- Phelan, J. (1989). *Reading people, reading plots: Character, progression, and the interpretation of narrative*. University of Chicago Press.
- Probst, R. E. (2004). *Response and analysis: Teaching literature in secondary school* (2. utg.). Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.), Modern Language Association of America.
- Singer, P. (1991). Introduction. I P. Singer (Red.), *A companion to ethics* (v-vi). Blackwell Publishing.
- Slettan, S. (2022). Hjarsteknusande lesing. Elevar vurderer litteratur. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnet-rinnet* (52–68). Cappelen Damm akademisk.
- Wilhelm, J. D. (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (2. utg.). Teachers College Press: National Council of Teachers of English.
- Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language & Literacy*, 39(1), 30–41. <http://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=112725829&scope=site>.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.  
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS