



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

«Slutten på historien var også litt underlig».

Elevers litterære gruppesamtaler i møte med noveller som kunst

Af Jannike Ohrem Bakke, ph.d., førsteamanuensis, Universitetet i Sørøst-Norge
Ylva Frøjd, ph.d., førsteamanuensis, Universitetet i Sørøst-Norge
Marit Skarbø Solem, ph.d., førsteamanuensis, Universitetet i Sørøst-Norge

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker vi elevers litterære gruppesamtaler i et undervisningsforløp, der noveller leses som kunstneriske uttrykk. Undervisningsforløpet er forankret i Sjklovskijs (1991) begrep om desautomatisering og underliggjøring, og har som mål å styrke elevenes tolkningskompetanse og mot til å stå i det uforståelige. I samtalene øver elevene på å undre seg over tekstene og diskutere mulige tolkninger uten å søke et fasitsvar. Undervisningsforløpet analyseres gjennom en dramaturgisk analyse, som gir et overordnet perspektiv på undervisningen, mens gruppesamtalene analyseres ved hjelp av samtaleanalyse, som gir innsikt i elevenes refleksjoner. Samlet viser samtalene hvordan elevene forholder seg til oppgaven og forhandler om mening. Samtalens strenge innramming åpner for dypere tekstforståelse, men begrenser også deltakernes bidrag. Studien peker mot en litteraturredidaktikk som anerkjenner tekstens kunstneriske egenart og gir elevene språk og rom til å utforske det som er «litt underlig».

“ Lesing handler ikke bare om innhold, men å erfare form, rytme, uttrykk, og om å bli stanset i det automatiserte møtet med tekst.

I denne artikkelen undersøker vi elevers litterære gruppesamtaler i et undervisningsforløp om noveller, der tekstene møtes som kunstneriske uttrykk snarere enn som gjenstand for analytisk tekstanalyse. Vi tar utgangspunkt i forskning fra norske klasserom som viser at litterære tekster ofte leses med en analytisk tilnærming, og at noveller i hovedsak brukes for å illustrere sjangertrekk og virkemidler, mens innhold, estetikk og leseopplevelse får mindre plass (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dette tyder på en praksis som vektlegger analyse framfor leseropplevelse. Litterære samtaler er i stor grad lærerstyrte, og elevene får i liten grad utforske tekstene i dialog med hverandre (Gabrielsen et al., 2019, s. 25). Når læreren dominerer tolkningen, svekkes muligheten for elevens egne refleksjoner og for litterære samtaler preget av åpenhet og undring. Den samme tendensen fins også utenfor Norge. I Danmark finner Louise Rosendal Bang at målet med litterære samtaler i skolen er at elever skal lære å anvende litteraturfaglige analyse- og fortolkningsverktøy, og at estetiske lesninger dermed blir nedtonet (Bang, 2020, s. 24). Med utgangspunkt i funn som antyder vektlegging av analyse fremfor opplevelse i litteraturarbeidet, har vi utviklet et undervisningsforløp der elevene arbeider med noveller som kunstneriske uttrykk. For å få tilgang til elevenes refleksjoner om novellene, har vi studert de litterære gruppesamtalene, og vi spør: Hva kjennetegner elevers litterære gruppesamtaler i et undervisningsforløp der noveller leses som kunst?

Undervisningsforløpet er forankret i den russiske litteraturkritikeren Viktor Sjklovskijs (1991) begrep om desautomatisering og underliggjøring, og har som mål å la ungdomsskoleelever erfare litteraturens egenverdi – uten å ha søkelys på sjangertrekk eller litterære virkemidler. I stedet inviteres elevene til å lese og oppleve novellene som åpne, kunstneriske uttrykk, der tolkning og undring står i sentrum i avsluttende litterære gruppesamtaler.

Vi har valgt noveller til undervisningsforløpet av flere årsaker. Noveller omhandler eksistensielle øyeblikk og erfaringer i livet, og de er fortellinger som er verdt å fortelle. Novellens form (gjør enstrengt handling og tydelig struktur preget av konsentrasjon og intensitet) og innhold (gjør vanlige mennesker i hverdagslige situasjoner) (Bjørkøy, 2023) gjør novellesjangeren særlig egnet for at elever skal kunne gå i dialog med hva den konkrete teksten forteller, hvordan den gjør det, og i fellesskap drøfte hvorfor vi skal lese den. «Sjangerens iboende perspektivskifter og kontrastfylte karakterframstillinger gjør den spesielt egnet til å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse, samtidig som den inviterer til utforskning av grunnleggende menneskelige erfaringer» (Frøjd & Norendal, 2025, s. 19). Novellen gir dermed gode vilkår for samtaler der elever kan lese, tolke og undre seg sammen.

Hva vet vi om litterære samtaler?

Den litterære samtalen kan beskrives som en vandring i et uklart landskap, hvor ulike tolkninger fungerer som «briller» som gjør tekstens meningslag synligere. Det er krevende å iscenesette slike litterære samtaler, fordi det innebærer «noko anna enn å stille spørsmål og få svar» (Aase, 2005, s. 111, 117). Målet er ikke entydige svar, men at elever og lærere utforsker tekster sammen og våger å stå i undring. Når elever skal utvikle egne forståelser uten å overta lærerens tolkning, krever det en undervisningskomposisjon som åpner for elevdeltakelse, som en dialogisk dramaturgi (Bakke, 2019, s. 57), og en didaktikk som legger til rette for åpne samtaler (Aase, 2005, s. 118), der elevene får mulighet til å formulere egne tanker om teksten. Denne språkliggjøringen har en verdi i seg selv. Tanker blir ikke bare uttrykt gjennom språket – de blir til i og gjennom språket. Språket er ikke «et ferdigsydd plagg» tanken kler på seg, men en prosess hvor tenkningen formes i det den blir satt i ord (Vygotskij, 2001, s. 190–191).

En gjennomgang av empiriske studier av litterære samtaler viser at slike samtaler kan utgjøre en viktig arena for elevers felles utforskning, læring og utvikling (Gourvennec & Sønneland, 2023). Klasseromsstudier viser likevel at det er mye å gå på når det gjelder å ta vare på potensialet i de litterære samtalene (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Forskningen er også delt i synet på hvordan disse samtalene best bør gjennomføres. Som nevnt viser funn fra LISA-studien at i den lærerstyrte litterære samtalen blir lærerteksten mer framtrædende enn elevteksten (Gabrielsen et al., 2019). I tillegg stiller lærere svært mange spørsmål, uten at det nødvendigvis fører til «åpne» samtaler om litteratur (Andersson-Bakken, 2015). Lærere legger vekt på analytiske begreper i undervisning (Bang, 2020, s. 24; Sommervold, 2020, s. 215). Om elevene derimot får møte utfordrende tekster som de får utforske åpent, kan det tyde på at elevene får til gode utforskende samtaler (Sønneland, 2019; Sønneland & Skaftun, 2017). Problemfokuset undervisning og dybdelæring i utdanningen har blitt løftet frem som sentralt for utviklingen av elevenes læring i fremtidens skole – for de såkalte 21st Century skills (f.eks. Ananiadou & Claro, 2009, s. 7). Samtidig finner forskningen at elevstyrte gruppesamtaler ikke umiddelbart fører til at elevene utforsker tekster i fellesskap, men har behov for innramming av gruppesamtalene og eksplisitt undervisning i hva det innebærer å ha en faglig samtale om tekst (Mercer et al., 2020; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Kvistad, 2021). Å kunne snakke om litteratur bygger på kunnskap om litterære tekster og litterære samtaler (av ulik art) som elevene har deltatt i andre (undervisnings-)situasjoner.

“ Kunst er flertydig og har en iboende ubestemt eller «uafgørlighed».

Litterære samtaler skal både uttrykke leserfaringer og støtte norskfagets doble formål: å gi elever mulighet til å oppleve litteratur som angår dem, og å utvikle deres evne til å lese og tolke tekster. Dette samsvarer med dagens læreplan, hvor det i kjerneelementet¹ *Tekst i kontekst* understrekes at elevene skal lese for å oppleve, undre seg og få innsikt i andre menneskers liv (Utdanningsdirektoratet, 2025, s. 2). Under *Muntlig kommunikasjon* fremheves det at elevene skal få positive erfaringer med å uttrykke seg og delta i faglige samtaler hvor de lytter og bygger videre på andres innspill (s. 3). Undring, opplevelse og dialog, som faglig samtale, står dermed sentralt i norskfaget.

Novellekunst

Undervisningsforløpet, som denne studien beskriver, tar utgangspunkt i faglitteratur som argumenterer for en litteraturundervisning der arbeid med elevenes estetiske erfaringer er sentralt. For at elever skal kunne erkjenne tekstens verden og verdensbilde, må litteraturdydidaktikken inkludere opplevelse av litteratur som kunst (Høegh, 2008, s. 241). Elevenes kunstopplevelse kan ledes via intuitive og emosjonelle veier inn i verkets estetiske formidling, og kunstopplevelsen er nært knyttet til den intellektuelle bearbeidningen for å forstå verket (Høegh, 2008, s. 237–241). Kunst er flertydig og har en iboende ubestemt eller «uafgørlighed» (Johansen, 2018, s. 238). Fortolkningsmessige åpne verk unndrar seg entydig mening og lar elevenes fantasi og erkjennelser få fritt spillerom (Johansen, 2018, s. 239). I undersøkelse av kunst skal det ikke alltid handle om å finne et svar, men om å kunne stå i spørsmålene, og gjøre plass til kunstverkets uavsluttethet, mangfoldighet og heterogenitet (Johansen, 2018, s. 255). Litterære opplevelser i skolen forutsetter at elever får innsikt i at skjønnlitteraturen har en estetisk virkning på leseren i kraft av samspillet mellom form og innhold: «Æstetiske virkninger er dybt forankret i læserens kropslige sanselighed og følelsesmæssige forståelse» (Hansen, 2020, s. 13). Litteraturens estetiske virkning kan ikke tas for gitt, men elever må lære å «knække æstetiske og kulturelle koder» (Hansen, 2020, s. 16). Det handler blant annet om å gi elevene «sans for litteratur» (Hansen, 2020, s. 21). Å tenke på litteraturen som kunst innebærer en skjerpet bevissthet av det sanselige, ikke det sanselige i bred og almengyldig forstand, men det sanselige iverksatt av teksten (Bang, 2020, s. 29).

En inngang til å jobbe med litteraturens estetiske virkning i klasserommet, kan være å ta utgangspunkt i Sjklovskijs teorier om kunstens underliggjøring. I artikkelen «Kunsten som grep» (1916) argumenterer Sjklovskij for at vår oppfattelse av hverdagsspråket er automatisert, fordi det er blitt en vane. Skjønnlitteraturen derimot, fremstiller kjente fenomener på nye og uvante måter, og det ‘desautomatiserer’ vår lesing av litteratur. Han skriver:

Kunstens mål er å gi oss følelse for tingene, en følelse som er et syn og ikke bare en gjenkjennelse. Kunstens virkemiddel er 'underliggjøringens' virkemiddel og den vanskeliggjorte forms virkemiddel, som øker vanskeligheten og lengden av persepsjonsprosessen, for i kunsten er persepsjonsprosessen et mål i seg og må derfor forlenges. (Sjklovskij, 1991, s. 16)

Som eksempler på underliggjøring nevner Sjklovskij blant annet hvordan Leo Tolstoj beskriver en ting uten å nevne tingen ved navn, legger fortellerperspektivet til en hest, anvender religiøse ord i hverdagslig betydning eller bruker dialektord (Sjklovskij, 1991, s. 17-24). Gjennom underliggjøringens virkemiddel og desautomatisering utfordres leseren til å senke tempoet og undersøke hvordan språket virker – ikke bare hva teksten forteller, men hvordan den gjør det. Et undervisningsforløp kan komponeres slik at vi legger til rette for at elever opplever hvordan litteraturen underliggjør, og kanskje også vanskeliggjør, fenomener, fordi vi skal få nye perspektiver. Slik åpner litteraturundervisningen et rom for refleksjon og undring, hvor leseren konfronteres med det uvante og inviteres til å tenke annerledes.

Det er et grunnleggende paradoks i litteraturundervisningen at jo mer læreren søker å gjøre tekstens uforståelige elementer forståelige, desto mindre leses teksten som kunst (Kaspersen, 2005, s. 398). Synet på kunstens rolle som en motkraft til vanetenkning og overfladisk gjenkjenning danner et teoretisk bakteppe for å forstå hvordan estetisk lesing i skolen kan skape undring og nye perspektiver hos elevene. Når læreren stiller styrende spørsmål, eller overforklarer, kan teksten bli entydig og redusert til et pedagogisk objekt, snarere enn åpen, virkningsfull og et kunstnerisk uttrykk. Dette peker på et behov for en undervisning som gir rom for både det forståelige og det forunderlige – en praksis der elevene får erfare litteraturens egenart snarere enn bare å forklare den. Lesing handler ikke bare om innhold, men om å *erfare* form, rytme, uttrykk, og om å bli stanset i det automatiserte møtet med tekst. I denne artikkelen viser vi hvordan vi kan jobbe med noveller som kunstneriske uttrykk for å åpne for slike erfaringer, og for å utforske tekstens særpreg, ikke bare analysere den.

Undervisningsforløpet og konteksten for det

Undervisningsforløpet som denne studien bygger på, er ett av flere undervisningsforløp i prosjektet *Leseløp!*. *Leseløp!* (2021-2025) er et utviklingsprosjekt finansiert av HkDir gjennom programmet «Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning» og forankret i Stortingsmelding 16 (Meld.St. 16 (2020–2021), 2021). Prosjektet retter seg mot leseundervisning i skolen og har som mål å styrke sammenhengen mellom forskningsbasert kunnskap og læreres praksis (Lindstøl et al., 2021). I prosjektet samarbeider leseforskere, lærere og lærerstudenter om å utvikle leseundervisning gjennom praksisrettede intervensjoner.

Vi tar utgangspunkt i dokumenterte leseutfordringer fra både leseforskning og skole (jf. Bakke, Lindstøl & Solem, 2026). Deretter utformes og prøves nye undervisningsforløp ut i samarbeid mellom forskere og lærere, før de evalueres og justeres. Et eksempel på et slikt forløp er «Å lese noveller som kunst». (Se flere eksempler på: <https://leselop.usn.no>).

“ Målet er å styrke elevenes tolkningskompetanse og mot til å stå i det uforståelige, snarere enn å søke entydige svar.

I leseløpet «Å lese noveller som kunst» undersøker vi hvordan elever på 9. trinn kan arbeide med noveller som litterære tekster, uten å redusere lesingen til en jakt på virkemidler og sjangertrekk. Målet er å styrke elevenes tolkningskompetanse og mot til å stå i det uforståelige, snarere enn å søke entydige svar. Forløpet, som tar utgangspunkt i dramaturgiske prinsipper, som dramatiske virkemidler og dramaturgiske innganger, søker å gi rom for estetiske erfaringer, som i anslaget, der elevene studerer bilder og lytter til musikk, og å vise hvordan litteratur kan åpne for refleksjon og medskapning. I undervisningskomposisjonen har vi valgt tre nedslagsfelt som skal støtte elevenes refleksjon over novellene. Det første handler om å identifisere steder i teksten som er uklare, underlige eller preget av det usagte (jf. Iser, 1981). Elevene markerer dette med tegn i teksten. Det andre innebærer å gi tekstene en ny tittel, for å synliggjøre elevenes tolkningsperspektiv. Det tredje fokuserer på tid – både reell og fiktiv. I begge novellene står tid som tema sentralt: noe tapes, noen dør og personene venter. Tiden strekkes, fryses, gjentas eller opphører. I komposisjon av undervisningsforløpet handler tid om «hvordan læreren fordeler og bruker undervisningstiden, og hvordan tiden oppleves og erfares av elevene» (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 63). Fiksjonell tid iscenesettes ved å bruke anslag om en svunnen tid, barndom. Gjennom nærlesing og åpne spørsmål inviteres elevene inn i litterære og utforskende samtaler, hvor novellenes flertydighet og tvetydighet understrekes.

Novellene i forløpet

Gyrðir Elíassons novelle «Kjøkkenhagen», fra den prisvinnende samlingen *Mellom trærne* (2011), er en poetisk tekst om livets skjørhet. Tittelen, som både viser til sted og et åsted, kan gi assosiasjoner til hverdagslige gjøremål, natur, liv og død. Novellen fortelles retrospektivt av en voksen førstepersonsforteller, som gjenkaller et minne fra han var fem år gammel: «Jeg glemmer aldri det som nå skjedde» (s. 61), som refererer til da bestemoren faller om i kjøkkenhagen. Episoden markerer et vendepunkt i teksten, understreket både i typografi, ved bruk av astrix, og språk, gjennom et skifte fra preteritum til historisk presens. Det gir leseren en opplevelse av umiddelbarhet og dramatisk intensivering. Novellen tematiserer det universelle i det personlige og hvordan en tilsynelatende enkel hendelse kan romme eksistensiell tyngde. Den har allmenne beskrivelser, som åpner for identifikasjon og refleksjon og en åpen slutt.

I Helene Imislunds novelle «Alt det en app ikke er» (2020) møter leseren en førstepersonsforteller uten navn, tydelig kjønn eller alder, som arbeider i en billettluke. Gjennom fortellerens observasjoner og refleksjoner tematiserer novellen hvordan digitalisering og teknologiske løsninger gradvis erstatter menneskelig kontakt og sosialt samvær. Hverdagslige episoder og beskrivelser av en stillesittende arbeidshverdag uten kunder, synliggjør en tiltagende ensomhet og opplevelse av tap: «Før appen kom, hadde jeg kollegaer» (s. 59). Fortelleren framstår som en kontrast til appens effektivitet – langsom, emosjonell og menneskelig – og uttrykker en eksistensiell lengsel etter å være til nytte. Ved hjelp av sceniske og iterative fortellergrep, skapes et spenn mellom en travel fortid og en tom nåtid. Fraværet av et konkret rom forankrer denne følelsen av tap, og teksten problematiserer hvordan digitalisering kan føre til sosial isolasjon og usynliggjøring i arbeidslivet.

Sammen speiler novellene ulike estetiske uttrykk og tidsforståelser – den islandske modernismens stillferdige symbolikk og den norske samtidstekstens eksistensielle minimalisme. Begge åpner for undring, fortolkning og litterære samtaler som inviterer til refleksjon over det menneskelige uten fasitsvar. Nettopp derfor egner tekstene seg som utgangspunkt for et forløp der målet er å lese noveller – for å oppleve, utforske og skape mening sammen.

De litterære gruppesamtalene

Formålet med de litterære gruppesamtalene er å gi elevene erfaring med å utforske og diskutere innholdet i novellene i fellesskap, uten at de nødvendigvis kommer fram til et entydig svar. Samtalene tar utgangspunkt i ferdig formulerte spørsmål hentet fra aktiviteten «Høytlesing – lærer leser og elever leser med tegn» tidligere i undervisningsforløpet (se figur 1, s. 10). I denne aktiviteten har elevene fått utdelt novellene i et teksthfte. Underveis i lesingen har de blant annet satt spørsmålstegn i margin når de har stoppet opp ved noe i novellene, for eksempel fordi de oppfatter et tekstutdrag som viktig, rart, interessant eller vanskelig. Før gruppesamtalene begynner, får elevene fem minutter til individuelle forberedelser, der de går gjennom egne notater fra undervisningen. Læreren har delt klassen inn i fem grupper på 3-4 elever, som får utdelt samtalekort (se vedlegg 2) og timeglass. Hvert samtalekort inneholder spørsmål som elevene skal snakke sammen om i fem minutter.

Gruppesamtalene synliggjør graden av elevenes samtalekompetanse, som er de ferdighetene, eller metodene vi bruker for å organisere samhandling med andre. Metodene består av verbale, prosodiske og kroppslige ressurser, som vi, som oftest ubevisst, bruker for å organisere språklige handlinger i sekvenser og aktiviteter (Doehler, 2019; Skovholt & Solem, 2026). Metodene vi bruker, er felles og gjør oss i stand til å kommunisere med hverandre på gjenkjennelige måter.

Vi kan blant annet merke når det er rom nok i samtalen til at vi kan ta ordet, eller kjenne igjen usikkerhet og nøling hos samtalepartneren (Solem, 2025, s. 26). En viktig del av det å være samtalekompetent er å kunne velge mellom ulike samtaleressurser for å løse ulike kommunikative oppgaver (Doehler, 2019; Skovholt & Solem, 2026). I undervisningssammenheng innebærer det at elevene kan tilpasse samtalebidragene sine til den typen samtale som de deltar i, og her betyr det spesifikt å kunne bruke et språk tilpasset en gruppesamtale om de litterære tekstene. Fordi det ikke er gitt at elever vet hvordan de skal «samtale om noveller som kunst», presiserte vi hva det innebar å være samtalekompetent i denne sammenheng. Vi vektla blant annet at elevene skulle «stille undrende spørsmål og formulere hypoteser med utgangspunkt i teksten (mer enn å gi «riktige svar»)» (se vedlegg 2). Selv om samtalene på denne måten er styrt, fremmer selve samtaleformen fortolkning og felles meningsskaping, i tråd med målet om å lese noveller som kunst, og gir oss tilgang til elevens uttrykte litterære samtalekompetanse.

Materiale og metode

Dramaturgisk metode og analyse kan benyttes til å studere undervisning generelt (Allern, 2010; Bakke & Lindstøl, 2021; A.-L. Østern, 2014; T. P. Østern, 2017) og empiriske undervisningsforløp spesielt (Bakke, 2019; Bakke et al., 2023; Lindstøl & Bakke, 2025). Felles for slike dramaturgiske studier er at forskeren sammenlikner klasserommet med en scene (Smidt, 2018, s. 20). Man identifiserer og analyserer hvordan handlinger i klasserommet iscenesettes, og hvordan dramaturgiske valg påvirker læreren og elevenes opplevelse og læring (Allern, 2010; Lindstøl & Bakke, 2025; A.-L. Østern, 2014). Dramaturgisk metode opererer med fire analyseområder, som handler om undervisning fra den skapes til den er avholdt: idé, produksjon, forløp og resepsjon (Kjølner & Szatkowski, 1991; Szatkowski, 1989; A.-L. Østern, 2014, s. 20). I denne artikkelen lager vi en dramaturgisk forløpsanalyse, nærmere bestemt en 1.nivå-analyse av undervisningsforløpet (Bakke, 2019, s. 109). Analysen innebærer at vi tegner forløpet grafisk for å vise hvordan undervisningen er komponert i faser (innledning, hoveddel og avslutning) og hendelser, forstått som de aktivitetene fasene inneholder (Barba & Svarese, 1991, s. 68). (Se figur 1, s. 10). Fremstillingen er ikke en nøytral gjengivelse av undervisningen, men et analytisk grep der vi gjennom valg av avgrensninger, kategorier og sekvensering fortolker hvordan forløpet er strukturert og hvordan ulike aktiviteter inngår i en dramaturgisk helhet. Skissen gir et fugleperspektiv på forløpet, og viser hvordan aktivitetene bygger opp om den avsluttende litterære samtalen, som vi analyserer ved hjelp av samtaleanalyse.

Næranalysene av samtalene bygger på den etnometodologiske samtaleanalysen, som er en metode for å analysere hvordan mennesker bruker språket til å utføre sosiale handlinger og skape intersubjektiv forståelse gjennom interaksjon (Sidnell & Stivers,

“ Vi studerer samtaler med spørsmålene: hvorfor gjør eller sier samtale-deltakerne akkurat det de gjør – og hvorfor gjør de det akkurat nå, uten normativt å vurdere kvaliteten på samtalerne deres.

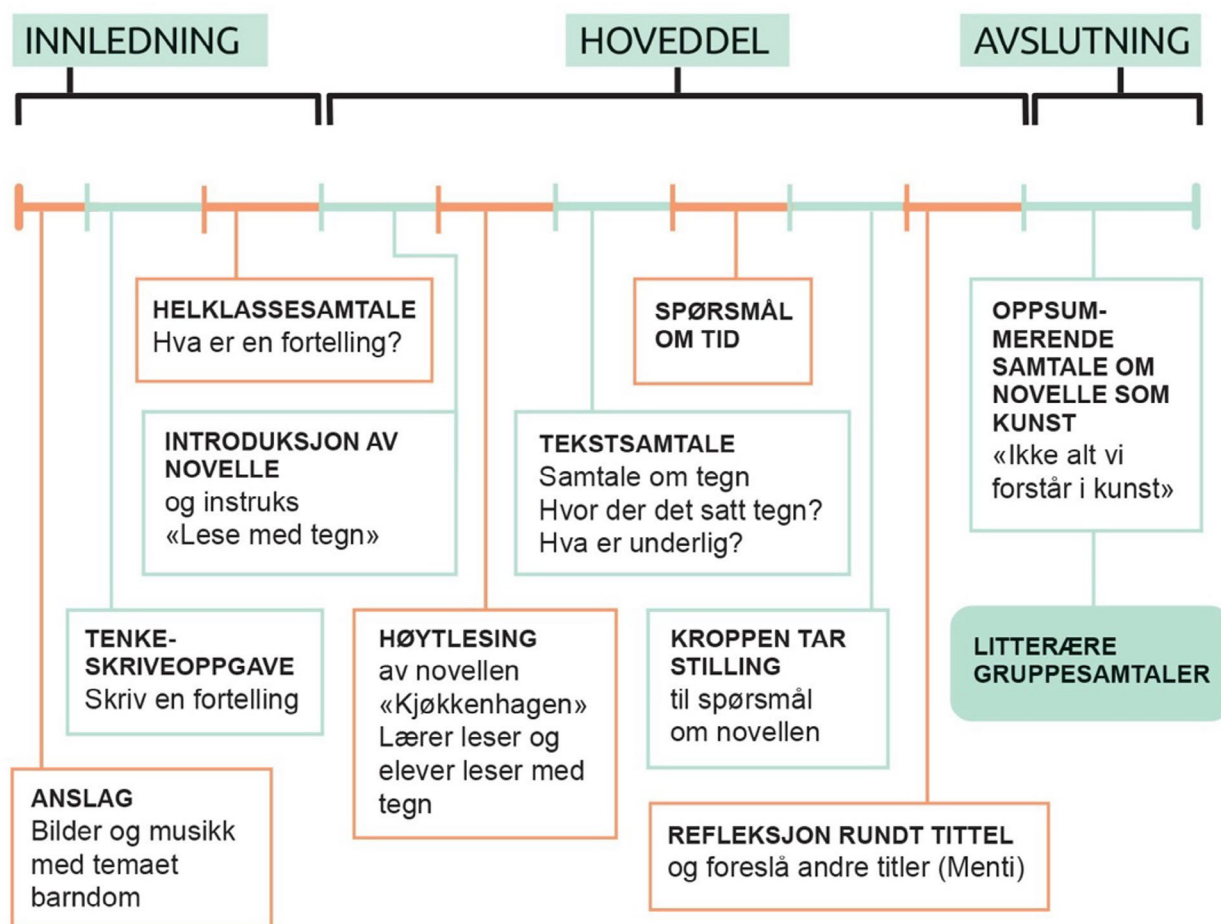
2013; Skovholt et al., 2021). Kort fortalt har samtaleanalysen som metodologisk grunnprinsipp at hvis man skal kunne si noe om samtalepraksiser som vi mennesker deltar i, så må vi studere samtalerne slik de faktisk utfolder seg – der de skjer, som her i klasserommet. Og når vi analyserer samtalerne, baserer analysene seg på hvordan *samtaledeltakerne*, i denne sammenheng elevene, fortolker hverandres ytringer. Vi studerer samtaler med spørsmålene: hvorfor gjør eller sier samtaledeltakerne akkurat *det* de gjør – og hvorfor gjør de det akkurat *nå*, uten normativt å vurdere kvaliteten på samtalerne deres. Det er derfor et viktig analytisk poeng å vise fram samtalen som sekvenser av samtaleturner, der hver enkelt tur både viser en fortolkning av foregående tur og legger grunnlaget for den neste (Heritage, 1984, s. 242; Skovholt et al., 2021, s. 80). Overført til denne studien innebærer det at gjennom å analysere samtalerne, vil vi kunne få tilgang til elevenes eksplisitte refleksjoner om tekstene de har lest og hvordan de samskaper sine fortolkninger.

Gruppesamtalerne er styrt av formålet med samtalerne slik det er formulert innledningsvis, det vil si å undersøke hvordan elever snakker om noveller når undervisningen legger opp til undring. De utdelte samtalekortene (se vedlegg 2) gjør at elevene ikke står helt fritt til å snakke om «hva de vil» i tekstene, men skal ta utgangspunkt i de sidene av tekstene de finner underlige. Det gjør at linsen samtalerne er studert ut fra, eller utvalget av analyseenhet i denne studien, også er påvirket av målet for undervisningen. Utdragene som presenteres og analyseres under, er utdrag der elevenes samtaler operasjonaliserer «peke på ord eller steder i teksten der man ikke forstår, synes teksten er underlig eller noe er usagt», formulert som å lete etter, konkretisere og lage hypoteser om spørsmålstegn de har satt til teksten (spørsmål nr. 2 på samtalekortene, se vedlegg 2). Utdragene som analyseres (utdrag 1 – 4), representerer de ulike mønstrene som analysene viser, og baserer seg på næranalyser av alle sekvenser der elevene (på tvers av grupper) diskuterer spørsmålstegn til teksten. Utdragene er transkribert ved hjelp av Jeffersons transkripsjonssystem (Jefferson, 2004; Skovholt et al., 2021, se vedlegg 1). Elevene er anonymisert².

Analyse av forløpet om novelle som kunst

Vi utarbeider først en dramaturgisk forløpsanalyse, nærmere bestemt en 1.nivå-analyse, av undervisningsforløpet (Bakke, 2019, s. 109). Analysen innebærer at vi tegner opp forløpets faser og hendelser, markert med to (vilkårlige) farger for enklere å skille dem fra hverandre. Denne 1.nivå-nivåanalysen gir en denotativ beskrivelse av forløpet og fungerer som et overblikk over undervisningen. Tidslinjen er tegnet under:

Tidslinje



Figur 1: Tidslinje over undervisningsforløpet

1.nivå-analysen viser at undervisningen starter med novellen «Kjøkkenhagen» og følger et strukturert forløp. Innledningen består av tre aktiviteter og innledes med et visuelt og auditivt anslag knyttet til temaet barndom. Elevene aktiverer forkunnskaper gjennom å «tenkeskrive» en kort fortelling på få ord, basert på anslaget, og diskutere gjennom «helklassesamtale» hva som kjennetegner fortellinger. Hoveddelen består av seks aktiviteter. Først introduseres novellen. Læreren leser deretter teksten høyt, mens elevene lytter til den og utfører en lesebestilling, kalt «å lese med tegn». Elevene setter tegn i teksten for å markere undring, ukjente ord eller viktige poeng, og dette danner utgangspunkt for en samtale i full klasse med vekt på det uforståelige i teksten. Deretter følger aktivitetene «spørsmål om tid», der elevene studerer ulike tidsperspektiv i teksten. Deretter

“ Elevene setter tegn i teksten for å markere undring, ukjente ord eller viktige poeng, og dette danner utgangspunkt for en samtale i full klasse med vekt på det uforståelige i teksten.

utfører elevene «kroppen tar stilling», hvor de signaliserer med en kroppslig bevegelse om de er enig eller uenig i påstander, som kan ha flere svar, knyttet til teksten. Så bruker elevene Mentimeter til å foreslå nye titler. Mot slutten gjennomføres en «oppsummerende samtale» om novellen som kunstuttrykk. Læreren bringer inn et maleri av Picasso (*Woman in Hat and Fur Collar*) for at eleven skal kunne se paralleller mellom to kunstformer, som begge har noe underlig ved seg.

Novellen «Alt det en app ikke er» gjennomgås på tilsvarende måte. Helt til slutt gjennomføres «litterære gruppesamtaler», der begge novellene diskuteres. Klassen deles i fem grupper som sammenlikner novellene og diskuterer ulike sider ved tekstene, for eksempel hva som er (u-)likt i dem, underlig og hvorfor fortellingene er verd å fortelle (se samtalekort, vedlegg 2).

Når 1. orden er avdekket, studerer vi forløpet igjen, rekursivt (Bakke, 2019, s. 118-120). Vi forflytter oss til et refleksivt rom, kalt 2. orden, og analyserer forløpet på nytt, slik tidslinjen nå framstiller det. Vi leter etter mønster, overraskelser, kontraster, særtrekk eller enkelt-aktiviteter, som kan begrunne ytterligere næranalyser. I dette tilfelle bereder den dramaturgiske analysen grunnen for å velge ut de sentrale aktivitetene som kan danne utgangspunktet for å lage spørsmål til de elevstyrte, litterære gruppesamtalene. Disse samtalene, som avslutter forløpet, kan vise hvordan elevene setter ord på undervisningens fokus som for eksempel tid, det underlige og usagte. Disse analyseres ved hjelp av etnometodologisk samtaleanalyse, som kommer tettere på samtalepraksiser enn det en dramaturgisk tilnærming gjør.

Analyse av de litterære gruppesamtalene

Overordnet viser analysene at alle de fem elevgruppene på en eller annen måte tematiser det «underlige» eller «uklare». Utdragene under viser hvordan det underlige introduseres, forhandles om og danner grunnlag for hypoteser, på ulike måter. Det er tre ulike mønstre som trer fram i samtalene: 1) Elevene uttrykker enighet om hva de synes er underlig og etablerer en felles hypotese (fem av fem samtaler, utdrag 1 og 2) 2) Elevene uttrykker enighet om hva de synes er underlig, men etablerer ingen felles hypotese, (fire av fem samtaler, utdrag 3) 3) Elevene uttrykker uenighet om hva som er underlig og forhandler seg fram til en felles hypotese (forekommer i ett enkelt tilfelle, utdrag 4).

Enighet og etablering av felles hypotese

Alle gruppene tematiserer tekstutdrag der én eller flere elever har undret seg over noe, og som de i fellesskap forsøker å forklare gjennom å formulere en hypotese. Hva de har undret seg over, varierer, men alle fem gruppene diskuterer et tekstutdrag fra «Kjøkkenhagen», der det framheves at klangen i stemmen til bestemor «var liksom så rar» (Eliasson, 2011, s. 60), og at førstepersonsfortelleren ikke forstår

hvorfor. «Klangen i stemmen» gjentas og presiseres noen avsnitt senere i novellen: «enda en gang hadde hun denne ugjenkjennelige klangen i stemmen som jeg ikke forsto» (Eliasson, 2011, s. 60). Samtlige grupper kommer også fram til en hypotese om hva klangen kan representere, som oppnår en viss tilslutning i gruppa. Utdrag 1 under viser hvordan gruppe 2 utforsker «klangen» fra flere vinkler før en hypotese som får tilslutning, etableres. Utdraget initieres av Ida som leser spørsmålet fra samtalekortet og velger Ola som neste taler.

01. Ida: Men skal vi starte med deg Ola,=har du noen spørsmålstegn?
 02. Ola: Ja eh det var eh den (.) derre klangen i stemmen til bestemoren,=
 03. Ida: =Jeg har også det samme spørsmålstegnet,=
 04. Ola: =Ja,=
 05. Ida: =Så jeg forsto heller ikke hvorfor (.) hun hadde den (.) klangen i
 06. stemmen,
 07. Ola: Nei det kan kanskje være: tilknyttet til at hun falt men jeg veit
 08. [ikke.]
 09. Ida: [Ja det] kan jo hende hun følte (.) seg dårlig eller (.) noe [sânt?]
 10. Ola: [Ja.]
 11. Ida: Så hun derfor hadde litt sånn (.) rar stemme,
 12. Ola: Ja,
 13. Ola: Men det beskriver ikke klangen så:- ja.
 14. Mio: Det høres veldig positivt ut når man sier man har klang i stemmen,=det
 15. høres ikke direkte [negativt ut,]
 16. Ida: [men det står] (.) ugjenkjennelig klang.
 17. Mio: Det kan jo [være at det var noe positivt da,]
 18. Eli: [Hvis ikke det var sånn- kanskje hun] syns det var litt
 19. sårt da (.) at han skulle dra hjem?
 20. Ida: Mm.
 21. Ida: Kan hende (.) hun gruet seg eller syns det var trist at han
 22. skulle dra?=siden (.) han hadde vært der (.) hele sommeren?
 23. Ola: Ja:.
 24. Mio: Det blir tomt da,
 25. Ola: Ja blir jo det,

Utdrag 1 (gruppe 2)

Ola lanserer et tekstlig problem, «klangen» (linje 2), som Ida også har notert seg. Ola framsetter så en hypotese om at klangen kan skyldes at bestemor var dårlig (linje 7), noe Ida bifaller (linje 9). Ola problematiserer likevel sitt eget forslag, da han ikke mener det er støtte nok i teksten for dette (linje 13). Mio forsøker seg med en alternativ fortolkning, at klangen må bety noe positivt (linje 14), men blir avbrutt av Ida som viser til at teksten framhever at det er en «ugjenkjennelig klang». Eli lanserer så en hypotese om at «den ugjenkjennelige klangen» i bestemors stemme handler om at gutten skulle reise hjem (linje 18-19), som Ida bygger videre på (linje 21-22). Vi ser at Mio også bygger videre på denne fortolkningen gjennom å utvide begrunnelsen til Ida, «Det blir tomt, da» (linje 25), som Ola bekrefter. Alle i gruppa har nå sluttet seg til en felles fortolkning av hva «klangen» kan bety.

Det vi ser her, er hvordan gruppa i fellesskap introduserer noe de lurer på og gjennom resonnering og uttesting av ulike hypoteser til slutt etablerer en felles fortolkning som de alle kan være enige om. Det gjør at utfordringen kan avsluttes, og gruppa kan gå videre til å snakke om et nytt tema.

Utdrag 2 viser også hvordan elever i fellesskap etablerer en hypotese. Gruppe 1 diskuterer setningen som avslutter novellen «Alt en app ikke er», der jeg-personen forteller at en potensiell kjærlighetsinteresse ikke har «kjent lukten av håret mitt her bak glasset» (Imislund, 2020, s. 61). Oda innleder denne sekvensen ved å formulere at hun har et spørsmål (linje 1).

01. Oda: Je:g (.) ha:r et spørsmål,
02. (5.7) ((Oda blar i tekstheftet))
03. Ali: Har du- hadde du det(.) Oda?
04. Oda: Ja jeg hadde det helt i slutten.
05. Ali: Ja.
06. Oda: Liksom jeg forsto ikke- eller liksom hva videre liksom,
07. Pål: Mm,
08. Pål: Jeg også har det.
09. Pål: Altså de to siste- eller de siste=
10. Oda: =Ja.
11. Pål: setningene,
12. Pål: Ja.
13. Pål: Jeg skjønnte ikke helt hva hun mente med at (.) han eh ikke har
14. kjent lukten av håret hennes, så=
15. Oda: =Det var ikke noe videre [liksom,]
16. Pål: [Nei,]
17. Oda: for å forstå-
18. Pål: Det var liksom veldig veldig åpen slutt,
19. Oda: Mm,
20. Pål: Eller det er jo det en novelle har da men liksom (3.2) man må
21. liksom (2.3) tenke litt hva- hva det kan handle om,
21. ((utelatt ikke-faglig diskusjon))
22. Ali: Jeg kan si det da.
23. Ali: E:h jeg satte ikke noe spørsmålstegn der for jeg tenkte kanskje
24. at (.) eh han ikke hadde kjent lukten av håret hennes fordi at han
25. ikke hadde si sittet i samme luke som henne,
26. Pål: Mhm;=
27. Ali: =som Jørn hadde gjort da,
28. Pål: Ja,
29. Ali: Det var det jeg [tenkte.]
30. Pål: [Og kanskje] lukten av håret hennes- hun sa jo også
31. at håret hennes luktet godt så kanskje at det liksom er
32. en (.) positiv ting med henne da,
33. Ali: [Ja?]
34. Pål: [At] han liksom kunne falle for det eller noe?
35. Ali: Mm,
36. Oda: Mm,

Utdrag 2 (gruppe 1)

“ I dette utdraget ser vi mye tydeligere at én elev tar ansvaret for den faglige fortolkningen på vegne av gruppa.

Oda innleder med et åpent problem, at hun ikke forstår slutten på novellen og «liksom hva videre» (linje 6). Pål bekrefter at han heller ikke forstår de to siste setningene, og at det gjør at slutten er «veldig åpen». Her kommer det et tydelig løsningsforslag fra Ali som «ikke satte spørsmålstegn» og forklarer sin fortolkning med at «de ikke har sittet i samme luke» (linje 24). Pål bygger på denne fortolkningen og legger til at «lukten av håret hennes» kanskje var noe en mann kunne falle for, noe begge de to andre i gruppa gir sin tilslutning til.

I dette utdraget ser vi mye tydeligere at én elev tar ansvaret for den faglige fortolkningen på vegne av gruppa. Ali uttrykker eksplisitt at han «kan si det» (linje 21). Samtidig fastslår Ali at hypotesen baserer seg på noe han «tenkte» (linje 23, 29), og i tillegg demper Ali sin sikkerhet gjennom bruken av «kanskje» (linje 23). Slik blir Alis hypotese et forslag, ikke en «fasit». Når Ali først har lansert en hypotese, bidrar Pål med å utvide den, også uttrykt med en grad av usikkerhet, der lukten av håret «kanskje» var «noe han liksom kunne falle for eller noe» (linje 31, 34). Slik dannes hypotesen som et utbygd og kollektivt prosjekt, og representerer en felles fortolkning som også Oda bekrefter (linje 36). Gruppa kan dermed gå videre til et annet tema.

Enighet, men ingen etablering av felles hypotese

De aller fleste sekvensene der elevene uttrykker undring, følges av et forslag til en hypotese. Det er likevel eksempler på at elevene ikke forsøker å forklare tekstutdraget de undrer seg over, men blir enige om at de ikke forstår. Fire av fem grupper stanser opp og diskuterer betydningen av «frelseren» i «Alt en ikke app er» (Imislund, 2020, s. 59 og 61), men bare én av gruppene, gruppe 4, forsøker å lage en hypotese om hvem eller hva «frelseren» er. Som vi ser i utdrag 3, diskuterer de funksjonen til «frelseren», men avslutter samtalesekvensen uten å bli enige om en kollektiv hypotese. Utdraget begynner med at Jon spør Mia om hun har spørsmål, noe hun svarer bekræftende på og utdyper:

01. Jon: Har du [spørsmålstegn,]
 02. Mia: [Jeg satte] spørsmålstegn ved- på den derre e: (.)
 03. ((Mia leser fra teksten)) «I forrige uke kom det en mann som ville
 04. frelse meg, (.) men jeg sa jeg allerede hadde vært frelst og så
 05. og avfrelst igjen» og jeg skjønnte ikke det siden det ga ikke
 06. så mye mening så:=
 07. Jon: =Ja.
 08. (2.7)
 09. Jon: Forsøk å forklare hva det kan bety. ((leser fra spørsmålskortet))
 (sløyfet sekvens der elevene avklarer spørsmålstegn i teksten)
 10. Jon: Har du liksom forstått hva din setning be[tyr]
 11. Mia: [Nei.]
 12. Jon: nå?
 13. Mia: Nei.
 14. (3.4)
 15. Jon: Ikke jeg heller så veldig.=
 16. Mia: =Det kan kanskje være at Jørn (pause) e::h kom dit og
 17. skulle frelse henne liksom asså- eller en annen mann,=
 18. Ane: =Nei det var- eller det var en annen mann som skulle frelse.
 19. Ane: Men jeg skjønnte ikke helt hvorfor.
 20. Jon: Nei jeg skjønnte ikke hvorfor=men vi har jo sett at (.) etter
 21. at han kom (.) og han kom tilbake så ble han jo (.) bedt
 22. ut (.) på kino i hvert fall=så han kom jo (.) tilbake i
 23. teksten på en måte,
 24. Ane: Får vi vite det?
 (3.1)
 25. Jon: Men ble han ikke bedt ut på kino?
 26. ((Jon blar i teksten))
 27. Ane: Jo hun sa at hun skulle det men det var ikke- (.)
 28. Jon: Ja ja
 29. Ane: e:h men det er ikke sikkert han kommer tilbake,
 30. Jon: Nei.
 31. Jon: Frelseren ble i hvert fall nevnt.
 (overgang til nytt tema)

Utdrag 3 (gruppe 4)

Mia leser utdraget hun har satt spørsmålstegn ved og avslutter med at det ikke ga «så mye mening» (linje 5-6). Jon svarer ved å lese fra spørsmålskortet (se vedlegg 2) at elevene skal forsøke å «forklare hva det kan bety» (linje 9), men verken Mia eller Jon antyder i første omgang noe som kan forklare det som «ikke ga mening» (linje 10-15). Mia forsøker seg så med en hypotese, men er usikker på om frelseren er Jørn eller «en annen mann». Ane avklarer at frelseren er «en annen mann», men bekrefter at hun heller ikke vet hvorfor hovedpersonen skal frelses (linje 19). Jon og Ane ender med å diskutere om jegerpersonen og «frelseren» har en avtale om å gå på kino, og selv om Jon innser at han har misforstått, får han siste ordet ved å si at frelseren i hvert fall ble nevnt (linje 31). Selv om gruppa har gjort et forsøk på å fortolke frelserens rolle i teksten, formulerer de ingen felles fortolkningshypotese, og går videre i samtalen uten å tydelig markere at de avslutter temaet. Samtidig viser det at elevene kan forholde seg til underlige steder i teksten, uten å finne entydlig svar (jf. Johansen, 2018; Aase, 2005).

Uenighet og forhandling (som fører til hypotese)

Elevene godtar gjennomgående hverandres spørsmål til teksten og én eller flere uttrykker gjerne at de også har lurt på akkurat det samme. I utdrag 4 under finner vi det eneste eksempelet der dette ikke skjer. Mio innleder med å si at han har satt «spørsmålstegn ved hele sin første tekst» («Kjøkkenhagen»), men møter umiddelbart motstand fra Ola:

01. Mio: Jeg har spørsmålstegn eh på hele min første tekst for den ga-
 02. jo for den ga ikke mening.
 03. Ola: Den ga jo mening.
 04. Mio: Nei.
 05. Eli: Ok men så: forklar hva som ikke ga mening,
 06. Mio: Ja.=Jeg skjønnte ikke hele teksten?
 07. (.)
 08. Mio: For jeg skjønnte ikke hva som skjedde.
 09. Ola: Ok,
 10. Mio: Plutselig så ligger best- jeg skjønnte jo teksten,
 11. Ida: Men det er jo meninga at vi skulle diskutere hva som skjer her,
 12. Ida: Ja,
 13. Mio: Men det var jo det jeg ikke skjønnte da,
 14. Eli: Og det er meninga,
 15. Ola: Ja meninga er at bestemor bare plutselig faller,=
 16. Mio: =Ja men det gir jo ikke mening?
 17. Ola: Du veit jo aldri når bestemor skal falle,
 18. Eli: Det er jo alltid en mulighet,
 19. Mio: Skal jeg fjerne spørsmålstegnet mitt da?
 20. Eli: Det er ikke det jeg sier,
 21. Ola: ((*utydelig tale*))
 22. Eli: men sto det at de andre skulle prøve å forklare-
 23. Ola: Ja,
 24. Mio: Ja,
 25. Ola: Og så skulle vi prøve å komme med [en felles hypotese,]
 26. Mio: [Har ingen av dere] spørsmålstegn?
 27. Eli: Jo.=
 28. Ida: =Men skal vi starte med deg Ola,=har du noen spørsmålstegn?
 29. Ola: Ja eh det var eh den (.) derre klangen i stemmen til bestemoren
 (se fortsettelse i utdrag 1)

Utdrag 4 (gruppe 2)

Dette utdraget viser tydelig hvordan elevene forhandler om hva undring kan være i dette oppgaveformatet. Ola uttrykker direkte uenighet når Mio hevder at hele teksten «ikke ga mening». Både Eli og Ida henviser til oppgaveteksten, «forklar hva som ikke ga mening» (linje 5) og «meninga var jo at vi skulle diskutere» (linje 11), men Mio fastholder at det ikke gir mening at bestemor plutselig ligger der (linje 10), selv etter at de andre har forsøkt å understreke at det er dét som er meninga (linje 14-15). I stedet for å forsøke å få Mios tilslutning til hypotesen, får Ida samtalen tilbake på sporet ved å ta rollen som samtaleadministrator. Hun gjentar spørsmålsformuleringen og utpeker Ola til neste taler.

I denne samtalesekvensen utfordrer de andre gruppemedlemmene Mios motstand mot teksten. De har i fellesskap forsøkt å forme en hypotese, uten at Mio anerkjenner forsøket deres. I utdrag 1, som tidsmessig følger direkte etter utdrag 4, ser vi hvordan Mio likevel gir tilslutning til den felles hypotesen om «klangen» i bestemors stemme. Interessant nok uttrykker Mio mot slutten av samtalen (ikke vist i utdrag) at han likte «Kjøkkenhagen» best «fordi den ga mest mening».

Diskusjon av elevenes litterære gruppesamtaler

Samlet viser de litterære gruppesamtalene hvordan elevene forholder seg til formålet med oppgaven, og hvordan de forhandler om mening og det underlige i de litterære tekstene. Det gir oss små glimt av elevenes litterære samtalekompetanse og tekstforståelse.

“ Elevene bruker sin generelle samtalekompetanse når de gir og tar tur og (stort sett) sørger for at alle har fått «sagt sitt» før de beveger seg videre til neste spørsmål.

Elevene bruker sin generelle samtalekompetanse når de gir og tar tur og (stort sett) sørger for at alle har fått «sagt sitt» før de beveger seg videre til neste spørsmål. I møte med åpne eller uklare partier demonstrerer elevene evne til å identifisere utfordringer i litterære tekster, stille spørsmål og forhandle fram hypoteser. Elevene prøver ut og nyanserer forståelser, ofte med utgangspunkt i sine individuelle «undringer». Gruppesamtalene fungerer dermed som et praksisfellesskap, der elevene både kan teste ut antagelser og avklare misforståelser (jf. Fodstad & Thomassen, 2020, s. 102). Elevenes evne til å lytte til hverandre, bygge videre på andres innspill og sette ord på sine egne lese måter, viser at litterær samtalekompetanse bør forstås som en sammensatt ferdighet, der både tekstforståelse, språk og sosial interaksjon inngår.

Samtalekortene (se vedlegg 2) med instruksjoner og oppgaver styrer retningen på aktiviteten, og timeglasset styrer tiden elevene skal bruke. Analysen viser at elevene forholder seg lojalt til oppgaven, ved at de systematisk svarer på alle spørsmålene. Oppgaveteksten fungerer både som stillas og strukturerende element i samtalen, for eksempel bruker elevene flere ganger spørsmålene for å klargjøre hva de skal gjøre («vi skulle forsøke å lage en felles hypotese») og til å styre samtalen tilbake på sporet (se utdrag 4). Når timeglasset «tvinger» elevene til å bli i et spørsmål over tid, kan det åpne for dypere refleksjon og nye innsikter. Men når samtalen avsluttes på grunn av utløpt tid – selv om undringen ennå lever – kan det hemme åpen, utforskende fortolkning. Dette peker mot et didaktisk dielamma: For mye styring kan snevre inn elevenes tolkningsrom og svekke den estetiske dimensjonen ved lesingen. Samtidig kan tydelige rammer være avgjørende for at alle elever skal få reelle muligheter til å delta i faglig meningsskaping.

Samtalene viser at elevene tar teksten på alvor og bruker spørsmål og usikkerhet som drivkraft for å utforske meningen med tekstene. Elevene bruker de litterære tekstene aktivt og viser til konkrete tekstutdrag som støtte for å underbygge, nyansere eller avvise egne eller andres forslag til hypoteser. Elevene gjenkjenner også litterære konvensjoner. Selv om sjanger og virkemidler ikke er i fokus, trekker elevene likevel inn begreper som «åpen slutt» (se utdrag 2) og at høydepunkt er «typisk for noveller». Dette tyder på at tidligere etablert kunnskap om tekst er viktig for elevenes tolkningsarbeid, og kan fungere som et stillas for å forstå og snakke om litterære fenomener. Når man legger vekt på undring og opplevelse fremfor analyse, kan det åpne for estetiske erfaringer og større elevengasjement. Samtidig forankres fagligheten i de utforskende samtalen i elevenes litterære samtalekompetanse, som blant annet bygger på førforståelse av hvordan man leser noveller. Det aktualiserer spørsmålet om hvordan man i undervisningen kan balansere mellom åpne, utforskende samtaler og eksplisitt arbeid med faglige begreper og sjangertrekk. Samtalene i dette forløpet viser kanskje at det er mulig å bygge på elevers førforståelse når målet er undring.

Samtalene er gjennomgående preget av samkonstruksjon og enighet. Elevene er overveiende samstemte i hva som er underlig eller uklart i tekstene, på tvers av gruppene. Alle stopper opp ved «klangen i bestemors stemme» i «Kjøkkenhagen». For elevene er dette åpenbart en «tom plass» i teksten. Samtalene tyder på at «Alt en App er» byr på større utfordringer. Fire av fem grupper diskuterer betydningen av «frelseren», men ingen av gruppene framsetter en tydelig hypotese eller tolkningsforslag om frelserens rolle i teksten (jf. utdrag 3). Det kan tyde på at elevene mangler et begrepsmessig og fortolkningsmessig repertoar for å håndtere mer komplekse, symboltunge uttrykk. Samtidig viser det også at elevene forsoner seg med at ikke alt i teksten nødvendigvis er forståelig (Kaspersen, 2005) og at de evner å stå i spørsmålene, uten nødvendigvis å finne det «rette» svaret (Johansen, 2018; Aase, 2005).

Interessant nok konkluderer alle gruppene med at de likte «Kjøkkenhagen» best av de to tekstene (ref. spørsmål 3 i vedlegg 2). Mange av begrunnelsene er knyttet til tilgjengelighet, at teksten «ga mer mening». Eli i gruppe 2 framhever imidlertid at «Alt en app ikke er» byr på flere muligheter som litterær tekst («Jeg kunne lest boka om «Alt en app ikke er»»). Men før hun ytrer denne nyanseringen, har de tre andre allerede sagt at de likte «Kjøkkenhagen» best, og hun konkluderer likedan. Det er likevel åpning for å diskutere ulike perspektiver på teksten. Hypotesene framsettes gjennomgående som forslag som diskuteres (med unntak av Alis «fasitsvar» i utdrag 2). Det er også flere eksempler på at elevene justerer egne hypoteser (som i utdrag 1) eller at de utvider og bygger på hverandres hypoteser (som i utdrag 2).

“ At samtalene er preget av samkonstruksjon og enighet vitner om trygghet og samarbeid, men kan også indikere at elevene i liten grad utfordrer hverandres perspektiver.

At samtalene er preget av samkonstruksjon og enighet vitner om trygghet og samarbeid, men kan også indikere at elevene i liten grad utfordrer hverandres perspektiver. Kanskje kan oppgavens formulering om å «lage felles hypotese» (vedlegg 2) bidra til den sterke graden av enighet. Samtidig bekreftes det i forskning at enighet er et sterkt fremtredende trekk i elevstyrte gruppesamtaler (jf. Kvistad, 2021). Begrepet *uenighetsfellesskap* kan brukes som et ideal for pedagogiske situasjoner der ulike tolkninger får sameksistere, og der elevers personlige stemmer og meningsmangfold står i sentrum (Iversen, 2014). Dette perspektivet er særlig relevant for litterære samtaler i skolen (Østli, 2018). Spørsmålene som ligger til grunn for disse samtalene, legger til rette for ulike perspektiver på teksten, særlig fordi de tar utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelser. Likevel viser samtalene at elevene i stor grad uttrykker enighet, både når det gjelder hva som er utfordrende med tekstene, men også hva som kan være mulige forklaringer.

Hvordan forløpet er komponert, har betydning for hvilke former for litterære samtaler som blir mulig i klasserommet. Et forløp som gir rom for undring og tolkning, må være mer enn en rekkefølge av aktiviteter – det må være pedagogisk strukturert slik at elevene inviteres inn i utforskende lesing over tid. Undervisningen må ha en dramaturgi som gir elevene tid til å tenke tanker som ikke er ferdige. I dette forløpet ser vi flere grep som bidrar til nettopp dette. For det første legges det til rette for elevenes individuelle undring, blant annet gjennom aktiviteten «lese med tegn». Undringen er et eksempel på en emosjonell vei inn i tekstens estetiske formidling og er knyttet opp til den intellektuelle bearbeidingen for å skape forståelse (ref. Hansen, 2020; Høegh, 2008). Aktiviteten skaper et naturlig utgangspunkt for samtale, og gir elevene eierskap til tolkningen. Videre gir komposisjonen tid og rytme til å tenke, både individuelt og i fellesskap. Når elevene vender tilbake til spørsmålene i «å lese med tegn» i gruppesamtalene, forsterkes muligheten for fordypning og gjenkjennelse. Ved at elevene vender tilbake til «tomme plasser» i teksten flere ganger i forløpet, kan gjentakelsen bidra til at tolkning skjer over tid og blir mer nyansert, og ikke bare raske svar på enkeltstående spørsmål. Det skaper dessuten en sirkelkomposisjon i undervisningen, der lesingen hele tiden beveger seg mellom oppdagelse, samtale og ny innsikt. En slik komposisjon anerkjenner at tolkning ikke skjer på kommando, men over tid og gjennom dialog.

Samtalene viser hvordan litterære tekster som noveller kan fungere som innganger til undring, refleksjon og felles meningsskaping. De illustrerer hvordan skjønnlitteratur kan leses som kunstneriske uttrykk snarere enn som objekter for ren analyse. Som vist i innledningen, er ikke dette en lese måte elever nødvendigvis behersker eller så ofte møter, men i forløpet får de støtte til å prøve ut et annet

blikk. De erfarer at litteraturens verdi ikke nødvendigvis ligger i umiddelbare og entydige svar (jf. Johansen, 2018), men i at den åpner rom for tolkning, erfaring og samtale. Et undervisningsforløp som har en komposisjon som legger til rette for slike samtaler, balanserer mellom faglig støtte og tolkningsfrihet. Når elevene får utforske tekstens underlige eller «tomme» steder sammen, aktiveres både deres litterære samtalekompetanse og deres evne til å lese med innlevelse og kritisk blikk. Dette peker mot en litteraturredidaktikk som tar tekstens kunstneriske egenart på alvor – ved å gi elevene et språk og en mulighet til å gå inn i det som er «litt underlig».

¹ Morsmålsfaget norsk har seks kjerneelementer, som beskriver det viktigste innholdet i faget og hva elevene skal utvikle kompetanse i over tid. Kompetansemålene i læreplanen henger sammen med ett eller flere av disse elementene.

² Prosjektet er godkjent av Sikt. De elevene som ikke ønsket å delta i studien, fikk tilsvarende undervisning.

Referanser

Allern, T.-H. (2010). Dramaturgy in teaching and learning. I *Drama in three movements: A Ulyssean encounter* (s. 95-111). Akademi University.

Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic studies in education*, 35(3-4), 280-298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>

Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag — En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.

Bakke, J. O., & Lindstøl, F. (2021). Chasing fleeing animals—On the dramaturgical method and the dramaturgical analysis of teaching. *Research in Drama Education*, 26(2), 283-299. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1885370>

Bakke, J. O., & Lindstøl, F. (2023). *Undervisningens dramaturgi: Fortellinger og analyser fra klasserommet*. Fagbokforlaget/LNU.

Bakke, J. O., Lindstøl, F., & Solem, M. S. (2023). Hva snakker elever med kaniner om? Om å komponere et skjønnlitterært forløp. I J. O. Bakke & K. Kverndokken (Red.), *101 måter å lese på: En teoretisk og praktisk lesedidaktikk* (2. utgave., s. 140-162). Fagbokforlaget.

Bakke, J. O., Lindstøl, F., & Solem, M. S. (2026). *Leseundervisning uten kart og kompass? En systematisk kunnskapsoversikt over leseundervisning i norske klasserom*. *Nordic Journal of Literacy Research*, 12(1), 41-72. <https://doi.org/10.23865/njlr.v12.7367>

Bang, L. R. (2020). Det' lig'som teksten sådan bølger: Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur. *Passage - Tidsskrift for litteratur og kritik*, 35(3), 15-33. <https://doi.org/10.7146/pas.v35i3.123627>

Barba, E., & Svarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology: The secret art of the performer*. Routledge.

Bjørkøy, A. M. B. (2023). *Norske noveller. En introduksjon*. Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Doehler, S. P. (2019). On the Nature and the Development of L2 Interactional Competence: State of the Art and Implications for Praxis. I *Teaching and Testing L2 Interactional Competence* (1. utg., s. 25–59). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177021-2>

Elíasson, G. (2011). Kjøkkenhagen (T. Myklebost, Overs.). I *Mellom trærne*. Bokvennen.

Fodstad, L. A., & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 86–106. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>

Frøjd, Y., & Norendal, A. (2025). Innledning. I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning*. Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa650901>

Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The Role Of Literature In The Classroom: How And For What Purposes Do Teachers In Lower Secondary School Use Literary Texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

Gourvennec, A. F., & Sønneland, M. (2023). *Examining the Value of Literary Conversations: A critical mapping review of research into literary conversations in Scandinavian L1 classrooms*. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.573>

Hansen, T. I. (2020). *Kunsten at læse*. Aarhus Universitetsforlag.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York, N.Y. : Polity Press. <http://archive.org/details/garfinklethnome0000heri>

Høegh, T. (2008). *POETISK PÆDAGOGIK: sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning: Forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion*. . Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab [Doktorgradsavhandling]. Københavns Universitet.

Imislund, H. (2020). Alt det en app ikke er. I *Alle tings kjerne* (s. 58–61). Cappelen Damm.

Iser, W. (1981). Tekstens appellstrukturer. I G. Kelstrup & M. Olsen (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). Borgen.

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis* (Bd. 125, s. 13–31). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>

Johansen, M. B. (2018). Kunst som modstand—Ansætser til en uafgørlighedspædagogik. I *Æstetik og pædagogik* (s. 237–258). Akademisk Forlag.

Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer: En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums dansk-undervisning*. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.

Kjølner, T., & Szatkowski, J. (1991). Dramaturgisk analyse for ikke naive regissører. I H. Reistad (Red.), *Regikunst* (s. 122–132). Tell forlag.

Kvistad, T. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7792>

Lindstøl, F., & Bakke, J. O. (2025). Researching the Classroom as a Stage – on the dramaturgical method and analysis of teaching. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 9(2), 1–17. <https://doi.org/10.23865/jased.v9.7090>

Lindstøl, F., Bakke, J. O., & Solem, M. S. (2021). *Å skape et profesjonsfellesskap rundt leseundervisning for alle elever*. [Prosjektbeskrivelse]. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.

Meld.St. 16 (2020–2021). (2021, mars 12). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. [Stortingsmelding]. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

Mercer, N., Mannion, J., & Warwick, P. (2020). Oracy education: The development of young people's spoken language skills. I *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (1. utg., s. 292–305). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441677-25>

Sidnell, J., & Stivers, T. (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell.

Sjklovskij, V. B. (1991). Kunsten som grep. I A. Melberg, H. H. Skei, A. Linneberg, & A. Kittang (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.

Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O., & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Skovholt, K., & Solem, M. S. (2026). *Samtaledidaktikk—Undervisning og vurdering*. Cappelen Damm akademisk.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.

Solem, M. S. (2025). Kan man sette karakter på en dialog? *Norsklæraren*, (2), 24–32.

Sommervold, T. (2020). *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.

Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. I E. Exe Christoffersen, T. Kjølnner, & J. Szatkowski (Red.), *Dramaturgisk analyse: En antologi* (Bd. 24, s. 9–92). Institut for dramaturgi.

Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.

Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 8-. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>

Utdanningsdirektoratet. (2025). *Læreplan i norsk (NOR01-07). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07>

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Gyldendal akademisk.

Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Østli, L. (2018). Å snakke om tekst: Litterære samtaler som undervisningsform. *Norsklæreren*, (2), 46–53.

Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Samlaget.

Vedlegg 1: Transkripsjonssymboler

(forenklet versjon av Jefferson (2004))

Symbol	Definisjon
.	Fallende intonasjon
,	Lett stigende intonasjon
?	Tydelig stigende intonasjon, spørrende tonefall
-	Avkuttet ytring eller ord
=	Sammenlenking. Ingen pause mellom slutten av en tur og begynnelsen av neste.
(.)	Kort pause (0.08 – 0.2 sekunder)
(1.5)	Pause målt i sekunder, komma tidels sekund
[Ord] [Ord]	Overlappende tale
Ord	Trykk i ord eller stavelser
O::rd	Forlenget konsonant eller vokal, antall kolon indikerer lengden på forlengelsen
(())	Transkribørens kommentarer om eller beskrivelser av talen eller interaksjonsforløpet

Vedlegg 2: Oppgaver til gruppesamtalene



Regler for samtalen

Begynn med samtalekort nummer 1. Én leser spørsmålene og snur timeglasset. Alle får så ta ordet etter tur. Når alle har fått muligheten til å si noe, er ordet fritt. Når timeglasset har rent ut, leser en annen elev spørsmål på samtalekort nummer 2, og samtalen følger de samme reglene. Deretter følger spørsmål 3.

Samtalekort 1

Beskriv innholdet i novellen «Kjøkkenhagen» med egne ord
 – maks to til tre setninger (alle etter tur). Beskriv innholdet i novellen «Alt det en app ikke er» med egne ord – maks to til tre setninger (alle etter tur).
 – Hva er forskjellig i de to novellene, hva er likt?

Samtalekort 2

Bruk tekstene med notater i arbeidsheftene som utgangspunkt:

Finn et ? (spørsmålstegn) i heftene deres.

- Den som har satt spørsmålstegnet: Forsøk å konkretisere hva du ikke forstår.
- Dere andre: Forsøk å forklare hva det kan bety.
- I fellesskap: Forsøk å lage en felles hypotese om hva det kan bety.

Finn et ! (utropstegn) i heftene deres.

- Den som har satt utropstegnet: Forsøk å forklare hvorfor du mener dette er viktig i teksten.
- Dere andre: Still spørsmål som utfordrer eller utvider utropstegnet.
- I fellesskap: Forsøk å lage en felles hypotese om hvor viktig akkurat dette utdraget er for helhetsforståelsen av teksten.

Samtalekort 3

Hvorfor tror du forfatteren har skrevet denne teksten?

Altså, hva tror du novellen forsøker å fortelle oss?

Hvis dere rekker å svare før timeglasset renner ut:

Hvilken av de to novellene likte du best? Hvorfor?

(Alle svarer etter tur.)