



TIDSSKRIFT FOR
DANSK DIDAKTISK FORSKNING

Kartlegging av skjær i sjøen i et litteraturredidaktisk partnerskap

*Af Margrethe Sønneland, ph.d., førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger
Atle Skaftun, dr.art., professor, Universitetet i Stavanger*

Sammendrag

I denne studien undersøker vi en nøkkelhendelse i et partnerskap mellom lærere og forskere. I denne hendelsen skal en av lærerne sette ut i livet partnerskapsprosjektets ideer i et klasserom på 8. trinn. Partnerskapsprosjektet la til grunn at man kan bevege undervisningspraksis i progressiv retning gjennom en problemorientert tilnærming til litterære tekster, som åpner for utforskende, engasjerte samtaler. Studien hviler på progressive læringsteorier (Dewey, 1903; Vygotsky, 1978), forskning på dialogisk undervisning og engasjement (Mercer & Dawes, 2008; Nystrand & Gamoran, 1990) og Sjklovskijs tanker om fremmedgjøring (2003). Resultatet fra utprøvingen i klasserommet er at elevsamtalene fremstår som korte og med lite engasjement. Timens didaktiske innramming og de transkriberte elevsamtalene analyseres i tråd med de teoretiske vilkårene for problemorientert litteraturundervisning som ligger til grunn for partnerskapet. Resultatet kontekstualiseres og settes i dialog med forskning på utfordringer i partnerskapsprosjekt (Sjölund & Lindvall, 2024). Studien identifiserer skjær i sjøen, som gir mulighet for at kollegaer som er involvert i partnerskap mellom UH- og skolesektoren kan styre klar av unødige komplikasjoner.

“ RPP i norsk sammenheng er imidlertid en ny erfaring, og behovet for kunnskap er stort og akutt.

Innledning

Rett før julen 2023 sitter noen 8. klassinger i klasserommet og lytter til en avspilling der artisten Sissel Kyrkjebø synger adventssangen “Tenn lys!”. De har teksten foran seg slik at de kan følge med på den, men ingen av elevene gløtter ned på papiret. Når sangen er ferdig, gir læreren dem beskjed om at de skal snakke sammen i tur og orden, og at de må snakke tydelig slik at forskerne hører hva de sier. Elevene er stille, gjesper og begynner å snakke sammen, men samtalerne er korte og framstår som å være preget av en distanse til både teksten og situasjonen.

Dette eksempelet er hentet fra en time da en lærer på 8.trinn forsøker å gjennomføre undervisning i tråd med «teksten som problem» (Skaftun & Sønneland, 2025) som vei til elevdeltakelse i utforskende samtaler. Lærerne på denne skolen deltar i et partnerskapsprosjekt mellom UH- og skolesektoren et sted i den sør-vestlige delen av Norge. Man skal ikke lese langt før man aner at dette ikke gikk helt etter planen.

Partnerskap mellom forskere og praktikere (Research – Practice Partnerships, RPP) er i økende grad betraktet som en lovende tilnærming til endring i utdanningssektoren, ved at det bygges bro over den kulturelle kløften mellom forskning og praksis (Sjølund & Lindvall, 2024). RPP er etablert som arbeidsmåte internasjonalt, mens den i norsk sammenheng er relativt ny, særlig aktualisert i kjølvannet av Stortingsmelding 21 (Kunnskapsdepartement, 2017), som introduserte en storstilt satsing på desentralisert kompetanseutvikling. Ordningen finansierer regionalt samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner og skolesektoren, og er fremdeles i ferd med finne sin form (Borg et al., 2023). Ordet *partnerskap* har blitt stadig viktigere i diskursen rundt dette arbeidet, og etter hvert har også referanser til RPP blitt mer vanlige i forskning knyttet til arbeidet. RPP i norsk sammenheng er imidlertid en ny erfaring, og behovet for kunnskap er stort og akutt.

Internasjonal forskning på RPP har i senere tid rettet oppmerksomheten mot å identifisere og beskrive utfordringer i denne typen samarbeid (f.eks. Coburn & Penuel, 2016; Davidson & Penuel, 2019; Farrell et al., 2019). Utfordringene viser seg typisk å springe ut fra kulturelle ulikheter, ofte omtalt som *grenser* («boundaries»), og det historisk sett asymmetriske forholdet mellom forskere og praktikere (Akkerman & Bakker, 2011; Farrell et al., 2021, 2022). Sjølund og Lindvall (2024) finner syv sentrale forskjeller («boundaries») som kan organiseres innenfor tre ulike tema: 1) Forutsetninger for samarbeid, 2) samarbeidspraksis, og 3) innholdet i samarbeidet.

Det første temaet, *forutsetninger for samarbeidet*, knyttes til manglende ferdigheter og felles forståelser av sentrale begreper. Forskerne tenker typisk at lærerne ikke får forslag og ideer til å virke i praksis, heller enn å betrakte dem som likeverdige deltakere i prosjektet (2024, s. 429f). Det andre temaet, *samarbeidspraksis*, handler om at lærerne ikke får nok støtte til å utvikle ferdigheter og begrepsforståelse, og ulike rolleforventninger som ofte er knyttet til utilstrekkelig informasjon. Disse utfordringene handler altså ikke bare om hva lærere kan og ikke kan, men om hvordan samarbeidet organiseres og forstås. For eksempel kan lærerne oppleve seg selv som «forskningsoffer» heller enn aktive medforskere, og forventningene til forskernes bidrag kan være uklare (2024, s. 430). Det tredje temaet handler om *innholdet i samarbeidet* (collaborative content). Her handler det om ulike forståelser av nøkkelbegreper (fagbegreper) og ferdigheter, ulike syn på hvilket faglig nivå som er passende, og ulike oppfatninger av hva som egentlig er kjernen i samarbeidet (2024, s. 433 f).

Innsikt i slike utfordringer kan ha stort læringspotensial dersom man nærmer seg disse konstruktivt og er åpen for å forstå og lære av dem. For forskere som sikter mot endring av praksis gjennom partnerskapsprosjekt, er det derfor helt nødvendig å få kunnskap om hvilke utfordringer man kan støte på, og hva man kan lære av dem (Akkerman & Bakker, 2011; Davidson & Penuel, 2019). Generiske kategorier og typologier har sin klare verdi, men det har også konkrete casebeskrivelser, som tilfører levdt liv og erfaringsfylde. Selv om det er økende forskningsinnsats på «boundaries» (Akkerman & Bakker, 2011; Coburn & Penuel, 2016; Davidson & Penuel, 2019; Farrell et al., 2019, 2021, 2022; Sjölund & Lindvall, 2024), trengs det flere empiriske studier som kan informere og utdype funnene i ulike utdanningskontekster (Farrell et al., 2022; Sjölund & Lindvall, 2024). Det gjelder i enda større grad i norsk kontekst, hvor RPP som arbeidsmåte fremdeles er i støpeskjeen. I denne situasjonen er det en del studier som introduserer partnerskapsbegrepet og beskriver mulige modeller (Folkvord & Midthassel, 2021; Kvithyld et al., 2024) (Folkvord & Midthassel, 2021; Kvithyld et al., 2024), Det finnes også case-studier (Fjørtoft & Sandvik, 2021; Folkvord et al., 2024; Fjørtoft & Sandvik, 2021; Folkvord et al., 2024), men i liten grad studier som løfter fram utfordringer knyttet til RPP, og ingen vi kjenner til som forholder seg til hvordan partnerskapsarbeidet omsettes til klasseromspraksis.

Denne studien er basert på erfaringer fra et partnerskap mellom to forskere og et team av fem norsklærere på en ungdomsskole. Arbeidet inngikk som en del at et større prosjekt innrettet mot å skape rom for dialogisk deltakelse i arbeid med problemer i fire fag.¹ I norskfaget la forskerne til grunn en forståelse av teksten som problem, og

“ Som utdanningsforskere tok vi med oss ideer om engasjement og deltakelse fra forskning og teori til praksisfeltet. Der ønsket vi å se disse omsatt til levende hendelser i praksis.

forskningsbaserte antakelser om at det å gi elevene åpne rammer for å diskutere tekster som byr på utfordringer, skaper engasjement (f.eks. Gourvennec, 2017; Hennig, 2012; Johansen, 2015; Gourvennec, 2017; Hennig, 2012; Johansen, 2015).

Som utdanningsforskere tok vi med oss ideer om engasjement og deltakelse fra forskning og teori til praksisfeltet. Der ønsket vi å se disse omsatt til levende hendelser i praksis. Men det gikk ikke som vi hadde tenkt eller håpet, og det er det mange ulike forklaringer på. Utviklingsarbeid i partnerskap kan i norsk kontekst beskrives som en seilas i farvann uten detaljerte draft. Skjær i sjøen er slik sett noe man må regne med, og også noe man kan lære av. I denne artikkelen vil vi kartlegge noen slike skjær, styrt av følgende forskningsspørsmål:

Hvilke utfordringer oppstår når lærer gjennomfører «teksten som problem» i en tidlig fase av partnerskapsprosjektet?

Prosjektets teoretiske forståelsesrammer

I partnerskapsprosjektet betones verdien av elevmedvirkning i reelle problemløsningsprosesser som vei til å sette tradisjonelle elev- og lærerroller i bevegelse. John Dewey har vært og er en viktig premissleverandør for tankegodset som legger vekt på betydningen av at læring skjer gjennom elevenes erfaring og utvikling av denne. For Dewey spiller *førstehåndserfaring* en helt sentral rolle i slike læringsprosesser, og han regner det som en fundamental forutsetning for en undervisning som utvikler intellektet. Førstehåndserfaring er for Dewey en slags helhetlig deltakelse – med kroppen og alt man er (Dewey, 1903, s. 200). Han understreker at elevene bør få dele sine erfaringer for å bedre forstå ulike situasjoner og for å sammen komme frem til mulige løsninger. Det kan oppnås ved å eksponere dem for problemstillinger som skaper forvirring eller tvil, for da ligger forholdene til rette for at de engasjerer seg i *utforskende* arbeid, at de blir handlende og aktive deltakere som søker mot samarbeid for å stabilisere situasjonen (Dewey, 1929, 1938). I tråd med Deweys tanker kan en litterær tekst som byr på motstand skape en slik situasjon for elevene og behovet for å gjenvinne balansen vil kunne drive elevene ut i utforskende samtaler.

Å gjenvinne balansen – for å låne metaforen til Dewey – etter å ha fått erfare en forstyrrende situasjon, kan gjøres gjennom å dele spørsmål, tanker og ideer med andre til felles utforskning. Slike dialogiske tolkningsprosesser (f.eks. Barnes & Shemilt, 1974) kan føre til kunnskap, ved at elevene får sette ord på, prøve ut og revidere sin egen forståelse («working on understanding», jf. Barnes, 1990). Karakteristisk for slike samtaler er høy grad av elevmedvirkning. Elevene løfter frem spørsmål, motforestillinger, tanker og ideer som både utforskes og understøttes gjennom åpne, utforskende dialoger (Mercer, 2000; Wells, 1999).

Den litterære teksten kan være et meningsfullt faglig problem som åpner for utforsking, men det forutsettes at den vekker reell undring og motstand og fremstår som noe som må undersøkes. I lys av Vygotskijs (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen betyr det at utfordringen må ligge i spenningsfeltet hvor det er mulig for elevene å gjenkjenne *noe* (kjent erfaring), men at det også er noe som krever tolkningsarbeid.

Slike pedagogiske ideer er beslektet med Sjklovskis forståelse av underliggjøring som litteraturvitenskapelig kategori. I «Kunsten som grep» retter Sjklovskij (2003) oppmerksomheten mot automatisert persepsjon, altså fenomenet der språk og kunstneriske uttrykk gradvis mister evnen til å bli oppfattet som noe nytt og levende fordi uttrykkene er blitt for gjenkjennelige. Sjklovskij fremhever at kunstens rolle er å gjøre det vante eller kjente fremmed, og av-automatisere persepsjonen, slik at vi kan oppleve noe nytt, se det vante med nye briller, og på denne måten gjenopprette forbindelsene mellom oss selv og livet. På tilsvarende vis vil tekster som framstår som umiddelbart gjennomskinnelige og forståelige i mindre grad aktivere en læringsprosess i en skolekontekst, fordi eleven allerede «kan» eller i det minste *opplever* at de kan, svaret.

Dersom elevene og lærerne får førstehåndserfaring med faglige problemer og mulighet til å utforske dem sammen med medelever (først og fremst), ligger det godt til rette for det Nystrand og Gamoran (1990) kaller *substansielt engasjement* som typisk kjennetegnes ved at de involverer seg i det faglige arbeidet og engasjeres av det faglige arbeidet. Elever som er «off-task» er koblet av det faglige arbeidet, de deltar ikke i undervisningen. Det kan foregå på mange ulike måter og er ikke alltid så lett å få øye på gjennom observasjon. Lengre inn på utbytteskalaen finner vi *proseduralt engasjement*, som kjennetegnes ved å være opptatt av det lærer eller lærebok ber om. Litt forenklet sagt er proseduralt engasjement knyttet til hva elever må gjøre for å få gode karakterer, eller til annet som forventes av dem.

Alle former for engasjement representerer måter å forholde seg til verden på, og kan både variere og skifte karakter avhengig av situasjonen. I litteraturundervisning kommer engasjementet til uttrykk gjennom hvordan vi *svarer* teksten. Bakhtin betrakter alle ytringer som prinsipielt dialogiske: De er alltid rettet mot noen, i dialog med tidligere ytringer og med blick mot fremtidige responser (Bakhtin, 2013, s. 68). Når vi leser en tekst, trer vi samtidig inn i en pågående samtale. Fra et slikt perspektiv er ikke teksten en monologisk størrelse, men en ytring som inviterer leseren til å svare – med samtykke, motstand, et eller flere tillegg eller tolkning. Dette svaret er ikke nøytralt, men knyttet til et etisk ansvar. Leserens med andre ord ikke en passiv mottaker, men en aktiv deltaker i en levende dialogisk prosess (Bakhtin, 2013, s. 107).

“ I partner-
skapet er det
overordnede
målet å bidra
til å styrke
elevmedvirk-
ning, forstått
som aktiv og
engasjerende
deltakelse
i faglige
praksiser.

Formene for engasjement kan forstås som ulike måter å tre inn i dialogen på. Å velge å ikke svare er i så måte et uttrykk for å være «off-task». I andre tilfeller er svaret styrt av ytre rammer, som oppgaver eller instruksjoner (proseduralt engasjement). I atter andre tilfeller svarer leseren med alvor og involverer seg (substansielt engasjement). Veien til substansielt engasjement er imidlertid ikke entydig; veien kan gå gjennom «off-task» eller proseduralt engasjement og bevege seg dynamisk mellom disse.

Metodiske tilnærminger

I denne studien vil vi undersøke en hendelse tidlig i et partnerskap, som eksempelet innledningsvis er hentet fra. I partnerskapet er det overordnede målet å bidra til å styrke elevmedvirkning, forstått som aktiv og engasjerende deltagelse i faglige praksiser. Gjennom møte med fagets problemer og faglige problemstillinger, er ambisjonen å vise vei mot en mer dialogisk undervisningspraksis (f.eks., Mercer et al., 2019) i fagene matematikk, naturfag, samfunnskunnskap og norsk. Hendelsen vi undersøker er knyttet til prosjektarbeidet i norskfaget, der forskere i litteraturredidaktikk og ungdomsskolens norsklærere på 8. trinn skal forsøke å få til engasjerende litteraturundervisning i tråd med dialogiske ideal.

Partnerskapet startet høsten 2023, og strakk seg over 12 seminarer á to timer fordelt over tre semester. Seminarene hadde en nokså fast grovstruktur. I den første fasen av framdriftsplanen skulle vi bruke tid på tekstarbeid sammen med lærerne og ikke minst gi dem erfaring med å delta i åpne samtaler om tekst i smågruppeformat. Målet var at lærerne selv skulle få *førstehåndserfaring* (Dewey, 1903) med samarbeidets innhold (f.eks. Sjölund & Lindvall, 2021), og at dette skulle danne utgangspunkt for diskusjon med oss. Disse diskusjonene var knyttet til alle de teoretiske vilkårene som partnerskapet hviler på: innrammingen av tekstene som utgangspunkt for samtale (førstehåndserfaring), om tekstvalget (problemet), og om nødvendigheten av samtaleregler i løpet av selve samtalene (engasjement).

I neste fase var det meningen at vi sammen med lærerne skulle introdusere aktiviteten i klasserommet, altså at lærerne skulle legge til rette for at elevene fikk den samme erfaringen som de selv hadde fått i samlingene. Vår forventning – eller antakelse – var at elevene skulle respondere positivt på denne aktiviteten. Dette var et kritisk punkt i planen for samarbeidet; vi forventet at lærerne skulle få noen aha-opplevelser av å se elevene sine engasjert i gruppesamtaler om tekst, som kunne ligge til grunn for det videre arbeidet med å lytte til elevsamtaler, og etter hvert rette oppmerksomheten mot oppfølging av gruppesamtalene i lærerstyrte helklassesamtaler.

Hendelsen vi studerer fant sted i desember 2023, mellom det tredje og fjerde seminaret høsten 2023 i en av de fire klassene på 8. trinn. I seminarene forut for gjennomføringen har forskerne og lærerne diskutert muligheter og utfordringer ved å respondere på den litterære teksten uten for mange føringer på hvordan det skal gjøres, og diskutert hva som kan være et godt problem – alt på bakgrunn i lærernes egne erfaringer. Det hører også til konteksten at lærerne har ytret ønske om å selv prøve ut ideene. De har avslått tilbudet fra forskerne om å gjennomføre en økt som modell til diskusjon i seminarer, og de ville velge tekst til gjennomføringen selv. De avsto også tilbudet om assistanse i gjennomføringen. I to av klassene fungerte avdelingslederen som assistent, og hjalp til med å administrere opptaksutstyret. Umiddelbart før gjennomføring i de to siste klassene kom det likevel en invitasjon om å være til stede, da primært fordi avdelingslederen var forhindret.

Datainnsamling var et første alvorlig skjær i sjøen. Lydinnstillingen på opptakerne var skrudd ned, slik at av totalt 17 opptak fra de tre første klassene, var det kun 3 av dem som fanget opp lyd. I den siste klassen oppdaget forskeren dette og justerte innstillingen, men også her gikk en av samtalene tapt. Casen er fra denne klassen. Datamaterialet består av transkriberte lydopptak av lærerens instruksjon til gruppesamtalene samt fem av seks gruppesamtaler, feltnotater, samt teksten «Tenn lys!» som lærerne hadde valgt ut til å være det faglige problemet. Vi betrakter timen som en case, som kan gi oss kunnskap om ulike utfordringer som er i spill i det kulturelle grenselandet mellom forskning og praksis (Sjölund & Lindvall, 2024).

Erfaringene fra samarbeidet med lærerne forut for denne hendelsen, observasjonsnotater fra timen, og opptakene fra de samtalene i klasserommet, skaper et *helhetsinntrykk av hendelsen* (jf. Bakthins dialogiske forståelsesmodell, 1990). Helheten er altså vår forståelsesramme. Ulike aspekter av helhetsinntrykket forstås i lys av denne rammen; lærers instruksjon i lys av partnerskapets ideal, tekstvalget, elvenes taletempo, latter, kroppsbevegelser og gestikulasjon. Det er helhetsinntrykket som styrer vår tolkning av det som foregår i rommet og i samtalene.

De fem gruppesamtalene er transkribert i sin helhet, og alle elevene har fått pseudonymer. Vi har vent oss til feltnotatene som støtte der det har vært nødvendig. Ulike måter elevene forholder seg til teksten og hverandre på signaliseres ofte gjennom stemmeleie, tonefall, taletempo og kroppsspråk. Distanse i ytringene kan være vanskelige å fange ved å utelukkende se til det tekstlige materialet, vi har derfor vent oss mot opptakene for å få tak i stemmeleie, tonefall, taletempo o.l. Transkripsjonene er ikke et fullstendig bilde av situasjonen, de er alltid farget av noe, blant annet av formålet med studien (Ochs,

“ Timen startet med at lærer spilte «Tenn lys!» på høytaleranlegget og ba elevene om å følge med i teksten foran seg. Ingen av dem fulgte med på papiret.

1979; Roberts, 2006). I tillegg er det en reduksjon fra den opprinnelige situasjonen, der den levende talen i den særlig situasjonen omgjøres til skrift. En transkripsjon er derfor et første analytisk steg (Roberts, 2006). Formålet med transkripsjonen i denne studien er å kunne si noe om hvordan elevene forholder seg til hverandre, til oppgaven (innrammingen), til situasjonen og til teksten. Transkripsjonen er skrevet på normert bokmål for å lette lesingen. Følgende tegn og markeringer er benyttet i transkripsjonene:

[]	overlapp, to eller flere elever snakker samtidig
...	pause mellom to ytringer
(vet)	beste gjetning
(.)	pause under 2 sekund
Fet	vektlegging/trykk på ord

I tillegg er informasjon som kan hjelpe tolkningen av situasjonen og ytringen markert i kursiv og i parenteser. For eksempel slik: (*gjesper*), (*ler*), (*ironisk*).

De transkriberte samtaler nærleses ved hjelp av dialogisk diskursanalyse (Bakhtin, 1984; Skaftun, 2010) med blikk for substansielt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1990). Funnene tolkes i dialog med forståelsesrammen og diskuteres i lys av forskning på «boundaries» i utdanningsvitenskapelige partnerskapsprosjekt (Akkerman & Bakker, 2011; Farrell et al., 2022; Sjölund & Lindvall, 2024), med mål om å lære av hendelsen og hvordan vi kan justere kursen videre i partnerskapsarbeidet.

Fra plan til virkelighet

Gjennomføringen av timen som helhet

Timen startet med at lærer spilte «Tenn lys!» på høytaleranlegget og ba elevene om å følge med i teksten foran seg. Ingen av dem fulgte med på papiret. I stedet så de ut i lufta, på hverandre, inn i kameraet, ut vinduet, og noen av dem gjespet mens de la hodet ned på pulten. Etter at tonene fra høytaleranlegget svant hen, tok lærer ordet og ba dem først snakke en og en slik at lyden på opptaket ble bra, for deretter å «diskutere litt mer», og å svare på om de «likte denne sangen» og «hva handler den om».

Det gikk ikke mange sekundene før elevene begynte å prate. Stemningen var imidlertid noe ubestemmelig og kan i beste fall beskrives som laber eller stilisert. Forskernes helhetsinntrykk var at opplegget, uttrykt med vår egen seilaslogikk, støtte på skjær. Vi vet imidlertid at fornemmelser av engasjement ikke nødvendigvis er til å stole på når det gjelder hvorvidt elevene er koblet på arbeidet med faglig

alvor eller ikke (Sønneland, 2018; Skaftun & Sønneland, 2021). Vi undersøkte dermed gruppesamtalene – altså elevenes respons på invitasjonen og teksten – på leting etter uttrykk for et slikt alvor.

I første gruppen satt tre jenter som vi har kalt Mirjam, Eva og Oline. Etter invitasjonen fra lærer, så de på hverandre og fniste. De lurte på hva de skulle gjøre og hvem som skulle begynne, og var veldig opptatte av kameraet som stod på pulten foran seg.

Mirjam: Hvem skal begynne?

Eva: Hei

Alle: *(ler)*

Mirjam: Bare si hva du heter *(fniser)*

Eva: Ok da, hei, jeg heter Eva. Mirjam! Du skal si «hei, jeg heter Mirjam»

Mirjam: Åja! Hei, jeg heter Mirjam *(ler)*

Oline: *(fniser)* Dette er så bra *(ironisk)*... hei, jeg heter Oline

Eva *(til kameraet)*: Dette er meg, det er Oline og der er Mirjam... hvis dere hører lyden

Gruppen til Mirjam, Eva og Oline begynner som de andre gruppene, de samler seg rundt oppgaven ved hjelp av formuleringer som «hvem skal begynne». I gruppen til de vi har kalt Rune, Ruben, Emma og Even høres fnising og fomling med kameraet før Rune begynner:

Rune: Hva skal vi si?

Emma: Vi skal si litt hver

Rune: Men hva?

Emma: Om vi likte den, og hva den handler om

«Hva skal vi si», som Rune starter med, kan vi forstå som en variant av «hvem skal begynne», men her er en enda tydeligere gjenklang av lærers instruks («likte denne sangen»). Responsen kan derfor tolkes dithen at Rune forsøker å få tak i det som oppgaven forventer av ham, og at det er noe spesielt som skal bli sagt.

Samtlige av de transkriberte gruppesamtalene starter med en slik samling om oppgaven. Det i seg selv er ikke nødvendigvis et tegn på manglende alvor eller engasjement. Det kan være en indikasjon på at elevene har oppmerksomheten rettet mot hva læreren eller situasjonen forventer av dem, men det kan også være en slags måte å samles om arbeidet på. Vi retter derfor oppmerksomheten mot midten av gruppesamtalene, for å undersøke hvordan samtalene forløper:

“ Evas overdrevne betoning av «kjempemye» gir ytringen ironisk klang, når vi hører og leser den sammen med hennes blikk til venninnen.

Mirjam: Ja, ehm vi må.. ja, likte vi sangen?

Eva: Ja, **kjempemye**... nye favorittsang (*sagt med tydelig distanse og lurt, inneforstått blikk til venninna over bordet*)

Mirjam: Ja... hva handler den om?

Eva: Den er sånn, du tenner et lys

Mirjam: Jamen hva **handler** den om?

Eva: Det handler om tenn lys!

Mirjam: Ja, at du tenner et lys for hver søndag i advent

[...]

Eva: (*gjesper*) Jamen vi gikk jo ikke gjennom alle da. «Tenn lys» betyr at du setter flamme på et lys

Mirjam og Oline: (*ler*)

Mirjam: Ehm...«jord og himmel møtes» betyr at du må møte himmelen med jorden (*ler*) Oi!

Mirjams ytring; «ja, likte vi sangen?» tar opp i seg lærers ord noe som gir den en tostemmighet, og dermed en viss distanse (Bakhtin, 1984, s. 195). Evas overdrevne betoning av «kjempemye» gir ytringen ironisk klang, når vi hører og leser den sammen med hennes blikk til venninnen. Når Mirjam gjentar spørsmålet om hva sangen handler om, svarer Eva raskt, og med høyere intensitet at den handler om «å tenne lys!» Ytringens intensitet og huggende framtoning, kan tolkes som et uttrykk for irritasjon. Vi kan tolke irritasjonen som at hun syns Mirjams spørsmål er overflødig, at hun er oppgitt over å gjenta seg selv, eller at hun mener hun har sagt svaret, og at dette ikke har blitt hørt eller annerkjent. Når Mirjam følger opp med å forsøke og utdype svaret til Eva, sklir samtalen ut i en distansert tøyse-diskurs, der Eva gjespender parodierer det åpenbare: man «setter flamme på et lys».

Å svare teksten gjennom distanse, kan være et uttrykk for flere forhold, for eksempel at de ikke tar situasjonen, oppgaven eller teksten alvorlig, det kan være uttrykk for proseduralt engasjement (jf. Nystrand & Gamoran, 1991, s. 262). Riktignok stiller elevene spørsmål til hverandre om teksten «Ja...hva handler den om» (Mirjam) og svarer «Den er sånn, du tenner et lys» (Eva), men ytringene er rettet mot oppgaven, som de markerer ved å ta lærers ord i munnen. Ikke desto mindre kan vi tolke Mirjams forsøk på å oversette det poetiske språket til å ha et snev av faglig alvor: «jord og himmel møtes» betyr at du må møte himmelen med jorden (*ler*) Oi!». Her sprekker distansen i et lite øyeblikk, markert med det lille ordet «oi» og måten utbruddet ble ytret på. Utbruddet er rettet tilbake mot hennes egen ytring (Bakhtin, 1984), og markerer et brudd, tilsynelatende uventet for henne selv – eller i det minste italesatt som uventet av henne selv. Fra dette tolkningsperspektivet hører Mirjam seg selv foreslå noe som høres både dypt og metaforisk ut, i det minste for henne selv. I denne ytringen kan vi også høre en ørliten

raljering med den litteraturredidaktiske diskursen: nemlig at lyriske tekster har bildespråk som skal tolkes og dybde som skal oppdages (Skaftun & Sønneland, 2025).

Mirjam, Eva og Oline brukte i underkant av ett minutt på å fullføre det de mente var oppdraget læreren gav dem. De vekslet mellom å gjespe, fnise, og tulle med situasjonen de var i. Det er en form for distanse i elevenes ytringer her, markert med ansiktsuttrykk, ironisk og sarkastisk intonasjon, megetsigende blikk til hverandre og latter. Samtalen i sin helhet var preget av en slik distanse, rettet mot oppgaven, teksten, situasjonen med kameraet og opptaksutstyret, kun ispedd noen få øyeblikk av alvor.

Små glimt av alvor fant vi også i de andre gruppene. Gruppen til Espen, Nikolai, Nils, Eivind og Emilie, brukte en del tid på å utveksle erfaringer fra tidligere møter med denne sangen. De var enige om at de hadde «[hørt] den tusen ganger hele livet [...]», og «[...] på skolen måtte vi synge den hvert år». Etter erfaringsdelingen ble det stille en stund, før Eivind omformulerte «handler om» til «hva tror dere sangen betyr?». «Fattigdom», foreslår Nils, og Eivind fortsetter: «jeg tror det betyr om liksom verden, om liksom hvordan vi egentlig skal leve for å få det liksom, bra liksom.. for at vi skal hjelpe alle og.. kjempe for frihet og for rett, som de sier.. ja» og Emilie fortsetter: «og eh.. frihet og fred og sånn». I denne samtalesekvensen ser vi tilløp til utforsking og arbeid med forståelse (Barnes, 1990), i betydningen av at elevene kommer med forslag og svarer på Eivinds invitasjon, Nils kommer med et forslag om et samfunnsproblem («fattigdom»), som Eivind bygger videre på og utvikler til å omhandle menneskets ansvar i samfunnet, og som Emilie supplerer. Til tross for en lovende start, fikk Eivind likevel ikke med seg resten av gruppen i utforskingen. I stedet brøt det ut en latter ut som følge av at Eivinds ytring kunne høres ut som at man tenner lys for burrito:

Eivind: tenner lys for (burrito)

Nils: hæ?

Nikolai og Nils: (*ler*)

Nikolai: At vi tenner lys på en burrito

Til tross for tøyset, har alle samtalene et par utvekslinger av det vi kan definere som reell utforsking i tråd med teorier om arbeid med forståelse (Barnes, 1990), der de italesetter motforestillinger, tanker og ideer som til dels utforskes og understøttes (Mercer & Dawes, 2008). Til og med gruppa til Eivind har en kort sekvens av alvor mot slutten, der ulike perspektiv på fattigdom diskuteres, om enn på en ekstratekstuell måte. Vi fant likevel ikke grunnlag for å hevde at elevene var substansielt engasjerte, de hadde ikke en «vedvarende oppmerksomhet mot den faglige substansen», som kjennetegner slikt engasjement (jf. Nystrand & Gamoran, 1990, s. 5).

“ På dette tidspunktet har ideen om at «teksten som problem» utløser substansielt engasjement, blitt satt på prøve.

Det som samtalene imidlertid bar preg av, var distanse rettet mot teksten og situasjonen. Både læreren og elevene løftet situasjonen i forgrunnen som både mål og utgangspunkt for samtale. I lærers invitasjon skinte partnerskapsprosjektet gjennom: det var viktig å gi forskerne det de trengte. Elevene på sin side rettet i starten av samtalene oppmerksomheten mot opptaksutstyret og lurte på «hva de skal si», med blikket rettet mot opptaksutstyret. Selv om samtalene skrider frem, forblir ytringene i situasjonens rammer, på en måte som kommer i veien for reell utforskning av teksten – dette får bare tidvis reelt rom i samtalene. Med Nystrand og Gamoran (1991, s. 262) kan vi tolke sekvensen med tøys og distanse som uttrykk for «off-task» eller proseduralt engasjement; elevene sier noe, men måten de snakker sammen på – med situasjonen så sterkt klingende i forgrunnen – skaper en distanse til teksten og situasjonen.

På dette tidspunktet har ideen om at «teksten som problem» utløser substansielt engasjement, blitt satt på prøve. Dermed undersøker vi hvorfor førstehåndserfaring og faglig problem ikke fungerer i denne situasjonen, på samme måte som vi tidligere har funnet og erfart (f.eks., Sønneland & Skaftun, 2017) – med blick for mulige partnerskapsutfordringer (Farrell et al., 2022; Sjölund & Lindvall, 2024).

Å legge til rette for førstehåndserfaring

Vi undersøker på hvilken måte lærer har lagt til rette for førstehåndserfaring slik at elevene selv får erfare en forstyrrende situasjon, som utløser ønsket om å utforske eller forstå (jf. «Metodiske tilnærminger»). I denne situasjonen sa lærer en del, og hun uttrykte ønske om å gi elevenes stemme plass i arbeidet. Hun la opp til at de både skulle få si om de «likte sangen» og også hva de mente den «handler om». Det i seg selv vitner om vilje til å skape rom for elevmedvirkning.

I boka *Opening Dialog* (1997) knytter Nystrand an til Bakhtins tanker om ytringen som uavsluttet kjede og er særlig interessert i spørsmål om autentisitet – altså hvorvidt lærers spørsmål har forhåndsbestemte svar (Nystrand, 1997, s. 36). Han finner at spørsmål som læreren ikke selv har svar på, signaliserer ekte interesse for hva elevene tenker og mener. Da ligger det godt til rette for *substansielt engasjement* (Nystrand, 1990). Autentiske spørsmål inviterer elevene til å bidra med noe nytt til diskusjonen som kan endre eller modifisere diskusjonen på en eller annen måte (Nystrand, 1997, s. 38).

I eksempelet stiller lærer spørsmål hun ikke vet svaret på, uten at det ser ut til å engasjere. Fra en privilegert utenforposisjon kan vi reflektere rundt hvorvidt spørsmålene når fram til elevene som en reell interesse for deres svar, eller om lærer simpelthen er fokusert på å gjøre noe hun ikke er vant med, eller fortrolig med. En slik mulig

forklaring vil kunne styrkes når vi legger merke til hvor stor plass lærer bruker på å forklare elevene *hvordan* de skal ytre seg. Måten de skal snakke sammen på, får stor oppmerksomhet.

Vi ser altså at rammene trer i forgrunnen i instruksjonen, altså *hvordan* elevene skal svare og at de skal «svare», og at dette kan ha mange mulige forklaringer. Å be elevene om å svare på spørsmål er en velkjent praksis i skolen, en samtaleform de møter tidlig i skoleløpet og som de sosialiseres inn i. Det er slike samtaleformer partnerskapsprosjektet ønsker å supplere med utforskende samtaler om faglige problem. Å ramme inn arbeidet med mål om at elevene skal «svare» på spørsmål er noe annet enn å ramme inn målet om at elevene skal «svare» teksten. Om man liker teksten eller ikke, er et «ja» eller «nei»- spørsmål. Det er et spørsmål som inviterer til respons på resultatet av utforskningen vi sikter mot, ikke på selve utforskningen. Å spørre elever om de «likte» teksten *før* de har utforsket den kan dermed være direkte kontraproduktivt og irrelevant. Det er mulig at lærers gode intensjoner blir overskygget av et ønske om å gjøre noe «riktig» for prosjektet og for forskerne. Det er i det minste en av flere mulige forklaringer på at invitasjonen kanskje ikke oppfattes som en ekte invitasjon.

Denne beskrivelsen og tolkningen av det som skjer klasserommet illustrerer alle de tre grensetematikkene – forutsetninger, praksis og innhold – knyttet til RPP (Sjölund & Lindvall, 2024). Lærers demarkasjon mellom klasseromshendelsen og forskerne som «de andre» indikerer at det ikke er etablert et felles ansvar og eierskap til partnerskapet. Eksempelet er hentet fra tidlig i partnerskapsarbeidet, og manglende utprøving i praksis er åpenbart medvirkende. Mest interessant er likevel spenningen mellom ulike forståelser av kjernen i samarbeidet – det å skape engasjement ved å legge til rette for førstehåndserfaring (Sjölund & Lindvall, 2024, s. 429). I situasjonen kan det se ut til at læreren knytter «elevengasjement» til det å snakke «fritt», der «fritt» handler om å si hva man vil, som igjen blir eksemplifisert med hvorvidt de «liker» teksten og hva den «handler om». Fra forskernes side er «elevengasjement» knyttet til å involvere seg i teksten som faglig kjerne, og måten å komme dit er å legge til rette for nærhet mellom tekst og leser. Læreren sammen med kollegene sine planla tekstarbeidet med utgangspunkt i ideen om førstehåndserfaring, men samtidig rammet de inn aktiviteten med eksplisitte spørsmål og instruksjoner, uten blick for at de på den måten pakker inn erfaringen og legger til rette for andrehåndserfaring, mediert gjennom lærernes forståelse av hva som er viktig og relevant. I klassen vi observerte, la læreren til ytterligere en ramme ved å etablere en forståelse av situasjonen som et oppdrag fra forskerne.

“ Hun gjennomfører aktiviteten med det for øye å «gi» forskerne noe.

Fra lærers side skyves oppgaverammene i forgrunnen (å gi forskerne det de vil ha) – noe som gir invitasjonen et metodisk slør over ideen om «førstehåndserfaring». Førstehåndserfaring som vei til elev-engasjement er trolig forstått som å lytte til teksten og å si hva man syns om den, for å sette det litt på spissen.

I akkurat denne situasjonen ser det ut til at lærer opplever seg selv som «forskningsoffer». Hun gjennomfører aktiviteten med det for øye å «gi» forskerne noe (Sjölund & Lindvall, 2024, s. 431). Dette indikerer at vi ikke har lykkes i å utjevne det asymmetriske forholdet på en måte som gjør at lærer oppfatter seg selv som medforsker og sentral aktør i utviklingsarbeidet, og at felles forståelse for sentrale progressive ideer ikke er oppnådd på dette punktet i partnerskapet.

«Tenn lys!» som faglig problem?

Salmen «Tenn lys!» hadde lærerne selv valgt. Teksten er skrevet av prest og forfatter Eivind Skeie, som er en av Norges mest aktede moderne salmeforfattere. «Tenn lys!» var i utgangspunktet inndelt i fire strofer, tildelt hvert av adventslysene fra første til fjerde søndag i advent. Salmen har form av en appell til et kollektivt «vi» om å tenne lys som uttrykk for håp om en bedre verden. Jeg'ets posisjon er forankret i kollektivet, men samtidig utenfor, på en måte som kan minne om en som leder an i en forbønn for «alle mennesker», for fanger og flyktninger, for de som må sloss for rettferdighet og frihet. I første strofe etableres ønsket om at jord og himmel skal møtes som metafor, og i siste strofe holdes jesu fødsel («barnet lagt på strå») fram som dette møtepunktet. I den femte strofen som har kommet til seinere, oppfordres vi til å tenne lys for «jordens rikdom, luft og vann», et bilde på menneskets forvalteransvar. Teksten preges av mer og mindre billedlige omskrivninger, som aktiverer kjennskap til kristne verdier og prekenradisjon, og som kan minne om *kenninger* i norrøn ditekunst. Jorden framstilles som «den blanke himmelstjerne, der vi alle bor»; vi skal tenne lys for «dem som viser omsorg og alltid bygger bro», og når alle (advents)lysene er tent så viser vi aktelse for «himmelkongen som gjeterflokken så» og som elsker alt som lever, «hver løve og hvert lam», for å nevne noen eksempler.

I teorien er det altså mye elevene kan utforske i teksten, og det er mulig å se for seg at og hvordan teksten kunne framstått som et faglig problem. Det ville imidlertid krevd at tekstarbeidet ble rammesatt som problemorientert. I klasserommet vi studerer er responsen laber og preget av raske konklusjoner (for eksempel «det handler om tenn lys!» (Mirjam) og «ja, at du tenner et lys for hver søndag i advent» (Eva)). Dermed er det mer sannsynlig at teksten ikke *oppleves* som et problem, heller enn at teksten ikke er vanskelig nok (jf. Vygotskij, 1978, s. 68). Ifølge Sjklovskij (2003) mister språket og ytringene evnen til å berøre og forundre når de blir automatisert. Det som tidligere var levende blir klisjé. Når «Tenn lys!» fremføres som sang – i en adventstid der sangen tradisjonelt repeteres årlig – er det fullt mulig at elevene møter teksten med en slags kulturell

mettethet. Den oppleves kanskje ikke som et dikt, men som et ritual, en slags bakgrunnslyd for desember? På denne måten forhindres fremmedgjøringen som er nødvendig for at teksten skal tre frem som et problem.

Lærerens instruksjon fokuserer på rekkefølge, orden, og lydopptak – alt dette styrker rammene, men svekker rommet for utforskning. Sangen som spilles på musikkanlegget slik det tidligere er gjort, sammen med spørsmålene «likte du sangen?» og «hva handler den om?» blir til en oppgave som er lukket og reproduktiv, snarere enn en situasjon som åpner for tenkning. Dermed finnes en mulighet for at den didaktiske situasjonen legger til rette for passiv resepsjon heller enn undring (Sjklovskij, 2003).

Å få elevene til å dvele ved tekstens mange tolkningsmuligheter, undre seg og utforske, er ikke lett å få til i klasserommet. Noen forskere forklarer dette med at lærere mer eller mindre bevisst fremmer en undervisningspraksis som handler om å komme frem til entydige og klare svar (Chick et al., 2009; Elam, 1991; Langer, 1998; McKenzie & Bender, 2021; Moss, 2009). I vårt tilfelle kan det i såfall dreie seg at elevene er på god vei til å bli sosialisert inn i slik praksis, ved at de så raskt konkluderer (jf. McCormick, 1989). Det kan også bety at elevene ikke opplever teksten som et meningsfullt problem å undre seg over og utforske, fordi den didaktiske innrammingen samt forskningsoppdraget som løftes fram, skaper avstand fra det umiddelbare møtet med teksten.

Av denne utfordringen kan vi som forskere lære flere ting. For det første illustrerer casen betydningen av hvordan tekstarbeidet rammes inn. Førstehåndserfaring i skolesammenheng er ikke noe som oppstår av seg selv innenfor etablert praksis. Det krever bevisst arbeid med didaktisk rammesetning, samtidig som man er oppmerksom på at elevene vil være tilbøyelig til respondere på oppgaven som en variant av den praksisen de er vant til å møte.

For det andre ser vi at lærerseminarene på dette tidspunktet ikke hadde bidratt til en felles forståelse av teksten som faglig problem i litteraturundervisningen. Metaforen «problem» og implikasjonene av den har sannsynligvis ikke fått feste. Det er forståelig, gitt at metaforen forutsetter en måte å tenke på som ofte forbindes med andre faglige domener, for eksempel matematikk og naturfag. Denne utfordringen er knyttet både til innholdet i samarbeidet og forutsetninger for samarbeidet. Det peker mot at utvikling av felles begrepsforståelser tar tid (Akkerman & Bakker, 2011; Coburn & Penuel, 2016; Farrell et al., 2021, 2022; Sjölund & Lindvall, 2024). Med Vygotskij (2012, s. 285) kan vi si at vi så langt ikke har lyktes med å bygge bro mellom lærernes erfaring og språk, og de nye, abstrakte begrepene. Til det trengs mer erfaring med «teksten som problem» både i praksis og i erfaringsutvekslingene i lærerseminarene.

“ Dersom invitasjonen overstyres av praktiske føringer, som for eksempel en oppgave elevene skal «utføre» snarere enn noe de inviteres til å undre seg over eller å finne ut av, flyttes oppmerksomheten fra tekstens potensial til samtals ytre rammer.

Avsluttende refleksjoner

I denne studien har vi undersøkt en klasseromshendelse fra en undervisningssituasjon som ble gjennomført i tråd med progressive og litteraturredaktiske ideal i et partnerskapsprosjekt. Vi har brukt denne som utgangspunkt for å undersøke hvilke utfordringer – eller skjær i sjøen – som er mulig å støte på, og hva vi som forskere kan lære av dette. Innledningsvis stilte vi forskningsspørsmålet:

Hvilke utfordringer oppstår når lærer gjennomfører «teksten som problem» i en tidlig fase av partnerskapsprosjektet?

Med utgangspunkt i en konkret undervisningsøkt der målet var å utløse substansielt elevengasjement gjennom arbeid med «teksten som problem», finner vi flere kritiske utfordringer når lærer i en tidlig fase av partnerskapet skal forsøke å omsette ideene til praksis. Hovedutfordringene handler særlig om hvordan undervisningen ble rammet inn didaktisk, og hvordan teksten ble oppfattet av elevene.

I de to seminarene forut for gjennomføringen, hadde vi såvidt startet med å diskutere innrammingen av de litterære samtaler med utgangspunkt i lærernes egne erfaringer av åpne tilganger til tekster. Vi hadde også startet en diskusjon om hvordan vi skulle forstå «problem» i litteraturundervisningen, også dette med utgangspunkt i lærernes egne erfaringer. Ideen til forskerne var å utvide og utvikle lærernes erfaringer, slik at de kunne oppdage engasjementspotensialet i å utforske tekster på bakgrunn av førstehåndserfaring – i å kunne italesette de tanker, spørsmål og ideer som tekstmøtet åpnet for. Denne analysen viser hvordan velmente intensjoner – som å legge til rette for førstehåndserfaring – likevel kan støte på skjær. Lærers invitasjon som ba elevene snakke om hva teksten «handler om», fungerte ikke slik tidligere funn indikerer (f.eks., Sønneland & Skaftun, 2017). Heller ikke spørsmålet om elevene «likte teksten» åpnet for reell utforskning og substansielt engasjement. Situasjonen ble preget av at den didaktiske innrammingen fikk form av en oppgave. Dersom invitasjonen overstyres av praktiske føringer, som for eksempel en oppgave elevene skal «utføre» snarere enn noe de inviteres til å undre seg over eller å finne ut av, flyttes oppmerksomheten fra tekstens potensial til samtals ytre rammer.

Situasjonen forteller oss at på dette tidspunktet i partnerskapet er læreren opptatt av at hun skal gjøre noe for forskerne. Den didaktiske innrammingen vitner om at hun opplever seg selv som et «forskningsoffer» (Sjölund & Lindvall, 2024, s. 430 ff) snarere enn en partner med eierskap i tekstarbeidet. En nærliggende forklaring er at

manglende øving og praksis knyttet til samarbeidet, gjør at hun ikke får det ønskede resultat. Lærers fokus er på det hun opplever som det hun skal gjøre, på «oppgaven», og ikke på prosjektets grunnleggende ideer.

Det er vanskelig å endre samtaleformer i klasserommet, og gode intensjoner om elevmedvirkning forutsetter at elevene har tillit til at det er nettopp det man ønsker – deres tanker og meninger, deres stemmer. Ordene som brukes betyr noe, men tilliten til at man virkelig er interessert i hva de har på hjertet, betyr mer. Det er en øvelse som tar tid og som er svært utfordrende – den utfordres både av tidspress, læreplaner, vilje til å ta risiko og vurderingsbehov, for å nevne noen. I dette tilfellet betyr det at invitasjonen til utforskning av faglige problem må oppfattes av elevene som at man er oppriktig interessert i å høre og forstå hva og hvordan elevene tenker *om saken* – teksten. Hvorvidt lærer *oppleves* interessert av elevene, kan selvsagt bunne i flere forhold. Innenfor forskningsfeltet på dialogisk undervisning, finner man for eksempel at for å få til samtalemiljø der elevene deltar i utforskende dialoger og opplever lærers deltakelse som interessert, er det ikke tilstrekkelig å si de «rette» ordene. Det handler om lærers *dialogiske forholdningssett* (Boyd & Marakian, 2011), altså hennes grunnleggende dialogiske holdning.

For forskernes del viser situasjonen at læreren på dette tidspunktet er opptatt av å gjøre oss til lags, på samme måte som elevene er opptatt av å gjøre læreren til lags. Dette er viktig informasjon til oss. Vi må finne ut hvordan vi kan komme forbi grensen som tematiserer *samarbeidspraksis* (Sjölund & Lindvall, 2024, s. 430 ff). Vi kunne for eksempel ha brukt litt mer tid på å snakke med lærerne om fordelene ved at vi som forskere gjennomførte den første utprøvingen i klasserommet – som en slags modelløkt. På denne måten kunne vi posisjonert lærerne som observatører og bedt dem komme med kritiske og konstruktive innspill til felles utforskning og refleksjon. Kanskje ville en slik tilnærming ha bidratt enda sterkere til å posisjonere lærerne som medforskere og bidratt noe i forsøkene på å jevne ut det asymmetriske forholdet mellom forsker og lærer? I akkurat dette tilfellet bøyde vi troligvis for fort av når lærerne ville velge tekster selv og selv stå for gjennomføringen uten oss til stede. Vår intensjon om å ikke overstyre lærers ønske om å gjøre det selv, var nettopp et forsøk på å utjevne en mulig asymmetri. Av dette kan vi lære at rollebytte – der lærere observerer forskere og forsker forsøker seg på å omsette teori til praksis – troligvis er en bedre vei til dette målet.

“ Teksten trådte dermed ikke frem som et problem, men som et ritualisert innslag uten egentlig motstand eller undringspotensial.

I tillegg viste det seg at teksten var altfor kjent for elevene. Teksten trådte dermed ikke frem som et problem, men som et ritualisert innslag uten egentlig motstand eller undringspotensial, og dermed uteble også behovet for utforskning. Det betyr ikke at slike tekster skal unngås, kanskje tvert imot. Tekster som er velkjente kan være et godt utgangspunkt for utforsking, der man kan få øye på hva man leser, synger og lytter til, og oppdage noe nytt. Det kan gi elevene en tilfredsstillende teksterfaring. En annen type innsats trengs likevel av lærer når elevene skal arbeide med slike tekster, og denne utfordringen hadde vi ikke diskutert i lærerseminarene. Å ramme inn arbeidet med «Tenn lys!», kunne for eksempel vært å la elevene lese teksten uten bakgrunnsmusikk, med invitasjon til å utforske det de la merke til av spørsmål og tanker som teksten reiste.

Vi startet partnerskapet med antakelser om at det å endre praksis er tidkrevende, og at det tar tid å utvikle felles forståelse av ideer og begreper. Likevel ble partnerskapet en læringsprosess der disse antakelsene fikk feste i konkret erfaring. Denne første delen av partnerskapet forstått som en seilas der det ene skjæret etter det andre dukket opp, var på den måten i seg selv en læringsprosess. I kjølvannet av disse første utfordringene måtte vi legge om kursen, og på mange måter ble denne omleggingen begynnelsen på et mer autentisk partnerskap, basert på felles erfaring av å støte på hindere. Det er en annen historie.

Referanser

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Akkerman, S. F., Bronkhorst, L. H. & Zitter, I. (2013). The complexity of educational design research. *Quality & Quantity*, 47(1), 421–439. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9527-9>

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Red.). University of Minnesota Press.

Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays* (M. Holquist & V. Liapunov, Red.; V. Liapunov & K. Brostrom, Overs.). University of Texas Press.

Bakhtin, M. (2013). *Speech Genres & Other Late Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Red.; 13. utg.). University of Texas Press.

Barnes, D., & Shemilt, D. (1974). Transmission and interpretation. *Educational Review*, 26(3), 213–228. <https://doi.org/10.1080/00131-91740260305>

Barnes, D. (1990). Oral language and learning. *Perspectives on talk and learning*, 41–54.

Borg, E., Wiggen, K. S. & Restad, F. (2023). *Temannotat 5: Samarbeid og involvering i tilskuddsordningen for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen*.

Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and education*, 25(6), 515–534. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.597861>

Chick, N. L., Hassel, H. & Haynie, A. (2009). “Pressing an Ear against the Hive”. *Pedagogy*, 9(3), 399–422. <https://doi.org/10.1215/15314200-2009-003>

Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>

Davidson, K. L. & Penuel, W. R. (2019). *The Role of Knowledge Brokers in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429462436>

Dewey, J. (1903). Democracy in Education. *The Elementary School Teacher*, IV(4).

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

Dewey, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. H. Holt and Co.

- Elam, H. R. (1991). The Difficulty of Reading. I A. C. Purves (Red.), *The idea of difficulty in literature* (s. 73–89). State University of New York Press.
- Farrell, C. C., Harrison, C. & Coburn, C. E. (2019). “What the Hell Is This, and Who the Hell Are You?” Role and Identity Negotiation in Research-Practice Partnerships. *AERA Open*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2332858419849595>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E. & Brown, S. L. (2022). Learning at the Boundaries of Research and Practice: A Framework for Understanding Research-Practice Partnerships. *Educational Researcher*, 51(3), 197–208. <https://doi.org/10.3102/0013189X211069073>
- Farrell, C. C., Wentworth, L. & Nayfack, M. (2021). What are the conditions under which research-practice partnerships succeed? *Phi Delta Kappan*, 102(7), 38–41. <https://doi.org/10.1177/003172172-11007337>
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2021). Leveraging situated strategies in research–practice partnerships: Participatory dialogue in a Norwegian school. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101063. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101063>
- Folkvord, K. A. & Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap – en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(2), 199–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-08>
- Folkvord, K. A., Munthe, E., Søndervik, T. S., Hurlen, I. S. & Lyngstad, H. (Red.). (2024). *Profesjonsutvikling i partnerskap*.
- Gourvennec, A. F. (2017). “Det rister litt i hjernen”. *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Universitetet i Stavanger.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, 9(1), 1–20. <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391>
- Kunnskapsdepartement. (2017). *Meld. St. 21 (2016–2017)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvithyld, T., Morud, E. B. & Kvistad, A. H. (2024). Lokal forankring i storskala skoleutviklingsprosjekter – en evaluering av en modell for skolebasert kompetanseutvikling der mange skoler deltar. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 18(3), 40–60. <https://doi.org/10.23865/up.v18.6371>

Langer, J. (1998). Thinking and Doing Literature: An Eight-Year study. *The English Journal*, 87(2), 16–23.

McCormick, K. (1989). *The Cultural Imperatives Underlying Cognitive Acts (Reading-to-Write Report No.9)*.

McKenzie, C. A. & Bender, G. (2021). The call of ambiguity: lingering over uncertainty as classroom practice. *English Teaching*, 20(1), 51–63. <https://doi.org/10.1108/ETPC-02-2020-0013>

Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 55–71). Sage publications Ltd.

Moss, L. (2009). Hesitating readers: When the turn of the screw meets disgrace in the classroom. *English Studies in Canada*, 35(2–3), 129–144. <https://doi.org/10.1353/esc.2009.a404823>

Nystrand, M. & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When Recitation Becomes Conversation*. <https://eric.ed.gov/?id=ED323581>

Nystrand, M., Gamoran, A. & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue*. Teacher College Press.

Ochs, E. (1979). Transcription as theory. I E. Ochs & B. B. Schiefflen (Red.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.

Ragin, R. (1992). What is a case? I C. Ragin & H. Becker (Red.), *What is a case?: exploring the foundations of social inquiry*. Press Syndicate of the University of Cambridge.

Roberts, C. (2006). Part one: Issues in transcribing spoken discourse. I *Qualitative research methods and transcription*. Hentet fra: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/ldc/knowledge-transfer/DATA/part1.pdf>

Sjkløvskej, V. B. (2003). Kunsten som grep. I A. Kittang, Linneberg, A. Melberg & HH Skei (Red.), *Moderne litteraturteori: en antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.

Sjölund, S. & Lindvall, J. (2024). Examining boundaries in a large-scale educational research-practice partnership. *Journal of Educational Change*, 25(2), 417–443. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09498-2>

Skaftun, A. & Sønneland, M. (2025). *Problemorientert litteraturundervisning*. Fagbokforlaget

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

Skaftun, A. & Sønneland, M. (2021). Cool kids' carnival: Double-voiced discourse in student conversations about literature. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21(Special issue), 1–34. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02>

Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic journal of literacy research*, 4(1). <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.882>

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

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

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

¹ *Partners in practice. Establishing a system for educational development, finansiert av NFR 2023-26* (<https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/336162?Kilde=FORISS&distribution=Ar&chart=bar&calcType=funding&Sprak=no&sortBy=date&sortOrder=desc&resultCount=30&offset=0&Fritekst=Prosjetknummer+336162>)