



TIDSSKRIFT FOR
DANSK DIDAKTISK FORSKNING

Små ting på 7. trinn

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

Art and life are not one, but they must become united in myself — in the unity of my answerability (Bakhtin, 1990, p. 60).

Sammendrag

Denne studien diskuterer erfaringer fra et partnerskap mellom forskere og lærere, der problemorientert undervisning anses som en måte å skape rom for elevdeltakelse og faglig utvikling. Ambisjonen var å gi både elever og lærere førsthåndserfaring av teksten som problem og, for elevenes del, å skape forbindelser mellom individuell erfaring og faglig diskurs. Primærdata i denne studien vil være hentet fra siste delen av partnerskapssamarbeidet hvor lærere og forskere diskuterte novellen «Små ting» av Raymond Carver (1986) før den ble brukt i undervisningen. I klasserommet diskuterte elevene først i grupper og deretter i helklasse. I artikkelen vil vi kommentere tekstens potensial som faglig problem og lærernes respons på teksten som bakteppe for å se nærmere på gruppe- og helklasesamtaler om teksten i en av klassene (7A). Vi skriver fram en case der lærers faglige forventninger utfordres av elevenes deltakelse på egne premisser i åpne litterære samtaler. Med utgangspunkt i dette eksempelet vil vi rette søkelys på hva som kan stå på spill i litterære samtaler hva angår elevenes erfaringsbaserte engasjement og forståelse.

“ I litteraturdidaktisk forskning er det vanlig å beskrive lesehendelsen som et møte mellom tekst og leser. Denne beskrivelsen er metaforisk, og metaforen har en iboende logikk, som fortjener litt oppmerksomhet.

Hvorfor skal elevene lese og arbeide med litteratur i skolen? Dette spørsmålet har mange og til dels sprikende svar. For noen handler det om å fremme leselyst, for andre mer pragmatisk om “lesekondis” forstått som evne og vilje til å lese lengre tekster. Mer spesifikt litteraturdidaktisk er det vanlig å skille mellom tilnærminger som vektlegger elevenes erfaringsbaserte engasjement på den ene siden, og mer analytiske tilnærminger forankret i litteraturfaglige tenkemåter på den andre siden (Rødnes, 2014). Tenking i slike dikotomier (erfaringsbasert vs. analytisk) kan være klargjørende, men kan også låse tenkningen i et enten–eller, der det også er meningsfullt å tenke både–og. Vi vil foreslå å tenke slike kategorier sammen med utvikling over tid som perspektiv. Vi legger til grunn at elevene møter tekster i skolen med egen erfaring som utgangspunkt for å forstå, og at et vesentlig mål med litteraturarbeidet i norsk, er å utvide og anrike denne erfaringen slik at elevene kan forstå tekster dypere og mer selvstendig når de forlater skolen enn når de begynner.

I denne utviklingsprosessen har læreren viktige funksjoner. I artikkelen vil vi utforske litterære samtaler om Raymond Carvers novelle “Små ting” (Carver, 2004) blant lærere og elever på mellomtrinnet (7. trinn), med en ambisjon om å diskutere sammenhengen mellom engasjement og faglig utvikling, og lærerens arbeid i rommet mellom elevenes erfaringshorisont og den litteraturfaglige kunnskapstradisjonen. Dette arbeidet endrer ideelt sett karakter etter elevenes faglige ståsted, fra de første møtene med tekster innenfor en faglig kontekst til forberedelser foran avsluttende eksamen. I denne artikkelen er vi særlig opptatt av *begynnelsen* på slik utvikling og betydningen av å fange og fastholde elevenes tro på at de har noe å bidra med i tekstarbeidet.

Forståelsesrammer – teori og forskningsbakgrunn

I litteraturdidaktisk forskning er det vanlig å beskrive lesehendelsen som et møte mellom tekst og leser. Denne beskrivelsen er metaforisk, og metaforen har en iboende logikk, som fortjener litt oppmerksomhet. For det første ligger det til rette for å sammenlikne med et møte mellom mennesker med subjektstatus og sin egen stemme. Det innebærer at også teksten tilskrives en stemme, som henvender seg til leseren. Rosenblatt (1978) beskriver møtet som en transaksjon, en utveksling, som resulter i noe tredje – en realisert forståelse av teksten. Bakhtin (1981; 1986) er enda mer bokstavelig i sin bruk av møtet som metafor. Humanistisk tenking innebærer å forholde seg til tekster, og da forstått som ytringer som kan tilbakeføres til en menneskelig stemme. Tekstene henvender seg til stadig nye lesere, som svarer på henvendelsen på en eller annen måte. På den måten inngår også ytringer nedfelt i skrift i større dialogiske sammenhenger. Det å være i verden er en bevegelse gjennom *hendelser*, hvor vi forholder oss til situasjoner som innebærer et svar. Vi er nødt til å

svare, og hvordan vi svarer er vårt an-svar. Det å ikke svare (taushet) er også et svar. Over tid utgjør disse svarene den erfaringen vi møter verden med, og bestemmer hvem vi blir.

Det er kort vei fra slike refleksjoner om møtet mellom tekst og leser til å snakke om *engasjement*. Nystrand & Gamoran (1991) beskriver ulike aspekter av dette begrepet knyttet til skolekontekst. Først og fremst et skille mellom engasjement og ikke-engasjement (*disengagement*). Videre skiller de mellom hva engasjementet er rettet mot: *substansielt* engasjement kan forstås som respons på saken selv, i vårt tilfelle tekstens henvendelse. Møtet mellom tekst og elever i klasserommet foregår imidlertid innenfor situasjonelle rammer som også representerer mer og mindre eksplisitte forventninger om respons. *Proseduralt* engasjement er svar som primært er rettet mot situasjonelle og didaktiske rammer og føringer; mot å besvare oppgaven best mulig og å gjøre det man er satt til å gjøre. Mye klasseromsforskning (Bellack, 1966; Cuban, 2020; Gage, 2009; Mehan, 1979) har utdypet den særegne naturen ved denne formen for institusjonell adressering av elevene, hvor spørsmål og oppgaver i tillegg til å kreve mye oppmerksomhet, framstår som allerede besvarte.

“There’s all the difference in the world between having something to say, and having to say something,” som John Dewey sa det (Dewey, 1899, s. 67). Å legge til rette for substansielt engasjement handler om at elevene får anledning til å kople seg på saken selv; at saken eller problemet får plass i forgrunnen som direkte henvendelse til elevene, mens de didaktiske rammene, trer mer i bakgrunnen for å motvirke at elevene blir mest opptatt av hvordan oppgavene er formulert (jf. *proseduralt* engasjement). For Dewey handler det å legge til rette for kontinuitet i erfaringen (Dewey, 1938), og dermed at opplæringen må foregå med utgangspunkt i det eleven allerede kan og utvikles i retning av faglige tenkemåter og innsikter, og da gjerne rammet inn som *førstehands erfaring* med faglige problemer (Dewey, 1903). Læring og faglig utvikling er mot denne bakgrunnen en utveksling mellom medbrakt og ny erfaring, som leder til erfaringsutvidelse. Substansielt engasjement forstått som direkte påkopling til saken selv, det faglige problemet – i vårt tilfelle, teksten – er dermed knyttet til hvor eleven er i sin faglige utvikling.

I nordisk litteraturdidaktisk forskning er det etter hvert lang tradisjon for det Rødnes (2014) kaller *erfaringsbaserte* innganger til litteraturarbeidet. Denne forskningen kjennetegnes av verdsetting av elevens stemme og tekstvalg bestemt av nærhet til elevens erfaring og identitetsutvikling (Smidt, 1989; Molloy, 2002), men også en tendens til å ville verne om elevens erfaring og tekstforståelse som verdifulle i og for seg (Hennig, 2020; Hetmar, 1996). Få studier

“ Det handler om å vektlegge og anerkjenne elevenes forestillingsevne samt om å sette ord på det man ser og ser for seg som utgangspunkt for forhandlinger med andre på veien mot dypere forståelse, og på veien inn i faglige og mer analytiske tenkemåter.

fokuserer direkte på elevers analytiske arbeid med litteratur, ifølge Rødnes (2014), men flere problematiserer tendensen til at hverdagsspråk (Skarstein, 2012) og erfaringsnære resonnementer (Penne, 2006) knyttet til handlingsplanet (Tengberg, 2011) preger litteratursamtalene på bekostning av en mer faglig diskurs. Det er interessant å merke seg tilløpene til antagonisme mellom de to ytterpunktene. På den ene siden et vern om elevenes erfaringer motstilt faglig tenking, og på den andre siden en favorisering av håndgripelige tegn på faglighet, typisk bruk av fagbegreper. I en senere oversikt over skandinavisk forskning på litterære samtaler (Gourvenec & Sønneland, 2023), finner forfatterne bred tilslutning til verdien av deltakelse i et fellesskap, om enn med begrunnelser som spenner fra verdsetting av fellesskapet i seg selv til pedagogiske begrunnelser, inkludert en økende interesse for *utvikling* av litterær forståelse (Gourvenec & Sønneland, 2023, s. 22). Med utvikling som utgangspunkt ligger det bedre til rette for å se erfaringsbasert og analytisk motivert litteraturundervisning i sammenheng.

Vi legger til grunn at faglig utvikling henger positivt sammen med muligheten til å engasjere seg i meningsfulle – eller «gode» – problemer over tid. Det som endrer seg i et slikt utviklingsløp, er erfaringshorisonten til elevene, og hvilke tekster som utgjør «gode» problemer. Gode problemer kjennetegnes av at elevene har mulighet til å få noe ut av dem, og samtidig at de byr på en viss motstand som motsetter seg altfor raske konklusjoner (Johansen, 2019; Skaftun & Sønneland, in press). Tekstsamtaler er en kilde til innsikt i hva og hvordan elevene forstår, og kan på den måten forstås som elevtekst (Skaftun, 2023). Samtalen er imidlertid en kollektiv forståelsesprosess (Chinn et al., 2001), hvor enkeltutsagn henter betydning fra mange kontekstuelle lag, og hvor parafrasering av tekstens overflate ofte representerer en viktig kontaktflate mellom tekst og gruppen av lesere (Michelsen et al., 2018). I.A. Richards, en premissleverandør for utviklingen av nykritikken som analysemetode, pekte på mangelen av slik kontakt med det konkrete meningsinnholdet som en av ti kilder til feiltolkninger (Richards, 1929). Det handler om å vektlegge og anerkjenne elevenes forestillingsevne samt om å sette ord på det man ser og ser for seg som utgangspunkt for forhandlinger med andre på veien mot dypere forståelse, og på veien inn i faglige og mer analytiske tenkemåter.

Forskningskontekst og metode

Casen vi deler her er fra et partnerskap mellom forskere og tre lærere på mellomtrinnet med faglig engasjement og elevmedvirkning i litteraturundervisningen som mål. Vi møtte lærerne ca. en gang i måneden over tre skoleterminer (2021–22). Seminarene var planlagt med en tålmodig progresjon, fra å etablere gruppesamtaler som ukentlig aktivitet, via lytting til og diskusjon av elevsamtaler, til å styrke lærerrollen som fasilitator i helklasse-samtaler. Partnerskapet bygget på ideen om at engasjement er et vesentlig utgangspunkt

dersom læring skal ha karakter av erfaringsmessig vekst. Vi brukte mye tid på å skape rom for førstegangsopplevelsers engasjerende kraft, også for lærerne, slik at de bedre kunne gjenkjenne engasjement hos elevene, og viktigheten av å holde tilbake for å gi plass til elevstemmer. Ingen av lærerne fremsto som særlig skolerte i litteraturfag.

Sammen med lærerne diskuterte vi tekster som vi mente hadde tilstrekkelig kompleksitet for elevene som nå gikk i 7. klasse, de var altså cirka 13 år gamle, før vi introduserte tre av tekstene i klasserommene i november 2022. Planen for disse timene ble utviklet i samarbeid med lærerne. Teksten skulle leses høyt for å inkludere alle, før man fikk tid til å lese den på nytt og gjøre notater. Instruksjonene for gruppesamtalen var vagt formulert, ut fra det vi oppfattet som kjent praksis. “Snakk om teksten”, sa en. “Hva handler teksten om?”, sa en annen – vår erfaring var at den eksplisitte formuleringen ikke var særlig viktig, da elevene visste hva de skulle gjøre. Vi har valgt den første av de tre tekstene – “Små ting” av Raymond Carver – som eksempel.

Dataene våre består av transkriberte video- og lydopptak samt feltnotater fra seminarene med lærerne og fra gjennomføring i klasserom. Vi vil gjerne synliggjøre en sammenheng mellom disse kontekstene. Analysen har derfor preg av tolkende beskrivelser for å gi leseren best mulig grunnlag for å se for seg hendelser og ta stilling til casen som helhet og på de utvalgte sekvensene som kommenteres mer inngående (jf. Stake, 1995).¹ Casebeskrivelsen er motivert av de teoretiske perspektivene introdusert ovenfor, men dempet i første omgang for å gi rom for leserens egne inferenser. Vi samler trådene og diskuterer casen med mer eksplisitt referanse til teori og annen forskning i siste del av artikkelen. I det som følger vil vi først kommentere teksten og lærernes respons på den, før vi vender oss mot klasserommet, og da med nedslag i ett av dem, nærmere bestemt «Cecilie sitt klasserom, 7A.

“Små ting”²

“Små ting” av den amerikanske forfatteren Raymond Carver (2004) er en tekst som kan fungere som tankevekkende for ikke å si sjokkerende eksempel. Historien handler om et dramatisk brudd mellom en mann og en kvinne, hvor en baby bokstavelig talt rives mellom de to. Handlingen utspiller seg over ganske få minutter, og hendelsene er gjennomgående scenisk framstilt. Vi møter de to midt i en opprivende krangel, mens han er på soveværelset og pakker klærne sine. Hun kommer inn i rommet og ser et bilde av “ungen” ved sengen. Dette tar hun med seg inn i stua. Han ber henne komme tilbake med bildet, noe hun ikke gjør. Når han kommer ut i stua, står hun i døra til kjøkkenet med ungen i armene, og han sier at han vil ha ungen. Herfra utvikler det seg til fysisk batalje med ungen som mellomledd.

“ Fortelleren
forholder
seg nøkternt
observerende
til at saken
blir avgjort,
og leseren må
avgjøre hva
som faktisk
blir utfallet.

Hendelsene er rammet inn av fortellerens kommentarer. I starten sammenliknes omgivelsene rundt leiligheten der hendelsene foregår med det relasjonelle og psykologiske landskapet innenfor leiligheten:

Tidlig den dagen kom det væromslag, og snøen smeltet til skittent vann. Strimer av det rant ned fra det lille skulderhøye vinduet som vendte mot bakgården. Biler sprutet forbi på veien utenfor, hvor det begynte å bli mørkt. Men det begynte å bli mørkt på innsiden også (Carver, 2004, s. 165).

Koplingen mellom lys og mørke som etableres her, klinger med i beskrivelsene av hendelsene; lyset slås av når han går ut av soverommet, og når handlingen forflytter seg til kjøkkenet, får vi vite at “Kjøkkenvinduet slapp ikke inn noe lys”. Konflikten eskalerer “i halvmørket” fram mot en åpen, men potensielt sjokkerende avslutning, der de to kanskje rett og slett sliter babyen i to. Fortelleren runder av med å kommentere det hele: “På denne måten ble saken avgjort” er novellens siste ord.

Slutten kan gis assosiasjoner til fortellingen i Gamle Testamentet, hvor to kvinner strider om et nyfødt barn. Salomo avgjør saken ved å befale at barnet skal deles i to med et sverd. I den situasjonen trer den sanne moren fram ved å frasi seg barnet for å spare det fra sverdet. I “Små ting” er det ikke en klok tredjepart, og det er ingen tegn til noen av de to vil gi etter. Fortelleren forholder seg nøkternt observerende til at saken blir avgjort, og leseren må avgjøre hva som faktisk blir utfallet.

Lærernes respons på teksten

Vi introduserte, leste og snakket om «Små ting» som ett av mange eksempler på «teksten som et problem» i oktober-seminaret (2022). Vi brukte ca 5 minutt til å lese teksten hver for oss før vi startet samtalen. Situasjonen var ganske kjent, så vi trengte ikke en eksplisitt innledning utover å be noen starte en runde rundt bordet, der alle delte sine første tanker om teksten før åpen diskusjon. Samtalen varte i ca.15 minutt etterfulgt av en diskusjon om hvorvidt og teksten kunne fungere i de tre klassene.

L2 begynte, med fokus på situasjonen, mens han hovedsakelig refererte til den ekstratekstuelle verden.

L2: Ja. Det er tydelig at dette, sånn som jeg ser det at det er et par som får en skikkelig krangel og han blir kastet ut og det er jo en ting det, men så er det ungen som blir et sånn spill. Dette her med at de tar å rett og slett krangler om å få den her ungen med seg, hvem som får beholde han. Det er litt sånn som det ofte er i skilsmisser og sånn. Hvem skal ha ungen og det blir vondt for denne her ungen da som ligger midt imellom som blir dratt både i den ene og den andre retningen og ja så blir og det ender aldri godt det. Krangel om ungene mellom voksne.

L3 fulgte opp med fokus på beskrivelsene av omgivelsene (været hadde snudd; vindu mot bakgården osv.). Hun peker også på spenningen mellom hva kvinnen gjør og hva hun sier (sitat til PP), og detaljer som forbindelsen mellom bildet av babyen og selve babyen, og hva teppet kan bety («Babyen hadde begynt å gråte og hun fjernet teppet rundt hodet hans»).

L3: Ja, jeg la merke til et ord i begynnelsen om væromslag og da tenker jeg at det sikkert har skjedd et eller annet som plutselig har gjort at de skal gå fra hverandre og at vinduet er vendt mot bakgården at dette her er noe som bare er for de involverte da. Også tenkte jeg litt på at hun virket litt, hun roper ut at hun er glad for at han skal reise og sånt, men hun allikevel så griner hun så det er jo litt, det viser litt tilbake at det kanskje ikke er så greit allikevel også at hun ikke unner han det bildet som han har tatt med seg av ungen. Også er det jo det tragiske med å drive og krangle om ungen da, men det er ofte sånn i vonde oppgjør. Også reagerte jeg litt på det der med at hun tok pleddet bort fra hodet hans. Jeg vet ikke helt hva det betyr, men det kan være at hun prøvde å skjule han eller gjemme han på et vis. Også var det jo det der grepet, det med at hun kjente at han glipper ut av hendene sine og at saken var avgjort på en måte. Prøvde å holde igjen, men mistet det liksom.

L1 er enig med de andre, og peker på den generelle relasjonen mellom mørket ute og inne som en dobbel betydning, før han vender seg til den siste setningen. «Hva skjer egentlig her?», sier han, og kommer med noen forslag.

L1: Ja, jeg bet meg litt merke de samme tingene som dere har nevnt. Det begynte å bli mørkt på innsiden også. Jeg ser for meg den snøen som er hvit og fin og som alt grumset kommer frem, alt grumset som ligger under, det som ser fint ut på fasaden. Det er jo for så vidt ganske greit føler jeg å henge med egentlig til helt på slutten. Det er den siste setningen som, «På den måten ble saken avgjort.» Hva er avgjørelsen? Hva skjer egentlig? Er det han som får dratt med seg ungen eller glipper han ungen? Blir ungen skadet? Er det et rettsoppgjør som, altså det er ikke gitt

“ Jeg klarer ikke finne et bedre ord for det, men på en måte det er en type veldig svart humor i det.

nødvendigvis føler jeg at han river han til seg og får han med seg, men det som jeg vil ... Ja, jeg vet ikke om poenget bare er at barnet blir den lidende part uansett. Jeg vet ikke.

Forskerne deltok i disse tekstsamtalene, dels på linje med lærerne, dels med ansvar for å drive samtalene. Siden vi var to forskere, byttet vi gjerne på fasilitator-rollen. Forsker 1 (F1) tar tur etter L1, og før turen kommer til F2, bryter L1 inn med en tilføyelse.

F1: Jeg er enig i den siste der at det er ikke helt klart hva som egentlig skjer også er det noe med tonen, «På den måten ble saken avgjort», som er en sånn enorm, som rommer en sånn type distanse til hele fortellingen og en form for kulde kanskje og litt sånn svart. For hvis det nå i verste fall faktisk er sånn at de river den ungen i to så er jo det en litt sånn svart kommentar egentlig. Jeg klarer ikke finne et bedre ord for det, men på en måte det er en type veldig svart humor i det.

[L2 må gå fra seminaret, og alle hilser farvel]

F1: Også er det noe med fortellemåten som er sånn at det er masse sånne koblinger fra beskrivelsen av omgivelsen til beskrivelsen av de sosiale omgivelsene, men det har dere snakket om sånn at væromslaget og indre og ytre er liksom. Ja, bakgården den har jeg ... Jeg har også lest denne teksten før, men akkurat det har jeg aldri, men det føyer seg inn i samme greie. Det er en sånn systematisk greie med at det som er ute har en sånn en, kan vendes innover mot det indre landskapet eller det relasjonelle landskapet mellom de to. Også er det noe i forholdet mellom ungen og bildet av ungen som L3 var innom som kan ... Jeg vet ikke om det er en nøkkel. Og et ord som jeg har streket under mange ganger er, «Jeg vil HA.» Det eierskapet som er også en sånn tråd.

L1: Men om jeg får tilføye en liten ting. Jeg fikk sånn, med min bakgrunn får jeg en sånn bibelsk assosiasjon. Nå er det så lenge siden jeg var prest at jeg har nesten glemt hvem, men der var det også to

F2: Kong Salomo.

L1: Kong Salomo ja. Og der hvor jeg snakket om hvem som har rettighetene til barnet og det ble jo avgjort med at, «Ja, men da får vi dele barnet i to da.» Og den ene moren ... Og om det er samme ordbruken, men jeg fikk en sånn veldig tydelig [assosiasjon] av måten å beskrive liksom, «Ja, sånn ble saken avgjort». Fordi at den ene syntes det var greit at barnet ble delt i to og den ene, eller bare ...

F2 inntar en mer fasiliterende rolle og forfølger den intertekstuelle koplingen. Veldig mye er imidlertid på plass allerede her, ca 8 min ut i samtalen. Første innlegg (L2) klargjør handlingen, mens andre innlegg (L3) løfter fram observasjoner i teksten som kaller på tolkning. Tredje taler (L1) fokuserer på slutten som tolkningsgåte, mens F1 er opptatt av tonen i teksten. F1 lander i eierskap som motiv, noe som kan se ut til å forløse L2s gjenkjennelse av fortellingen om Salomos dom. De tre lærerresponsene er også representative for vårt inntrykk av de tre lærerprofilene fra lignende samtaler. L2 leser typisk refererende. L3 har øye for litterære virkemidler og meningsfulle deler, mens L1 har en mer helhetlig, tolkende tilnærming, muligens på grunn av sin bakgrunn som prest før han ble lærer for 5 år siden. Men ikke desto mindre kan samtalen leses som en kollektiv refleksjon som flyter fra konkret meningsinnhold til tolkning av tekstens bestanddeler og teksten som helhet.

“Små ting” i klasserommet

Å ta med våre tre tekster inn i klasserommet gikk ganske bra. «Små ting» kom først, og generelt var både lærere og forskere fornøyde med elevenes engasjement, og også med sin egen innsats for å holde seg i bakgrunnen for å gi rom for elevsamtale. Den mer utfordrende delen, slik vi observerte det, var hvordan man kan legge til rette for – eller dyrke – erfaringsbasert utvikling i helklassesamtaler. L2 mistet størsteparten av kollegasamtalen som referanseramme (han måtte gå, som vi husker), og L1 var den av de tre som var minst fornøyd med gjennomføringen i egen klasse. Når vi videre fokuserer på gjennomføring i en av klassene, velger vi derfor å gå inn i L3s klasserom, 7A.

Læreren, L3, leste teksten høyt og lot elevene lese den selvstendig som forberedelse til gruppesamtaler, etterfulgt av helklasse-samtale. Hele økten varte i 50 minutter (jf. tidslinje i tabell 1). Vårt hovedfokus vil være på gruppesamtalene og første del av helklasse-samtalen, hvor forskeren i rommet ikke deltar aktivt i samtalen

L3 leser teksten høyt	Ind. gjenlesing	5 Gruppe-samtaler	Helklassesamtale	
			L3 fasiliterer	Forskeren «overtar»
3,5 min	5 min	11,5 min	13,5 min	16 min

Tabell 1: Tidslinje for økten

Gruppesamtaler

Instruksen til gruppesamtalene var åpent formulert, og elevene var vant til denne type åpenhet fra tilsvarende grublerom gjennom prosjektperioden.

L3: Da skal dere sammen få diskutere og se hva denne teksten handler om. Første gang dere skal si noe så må dere si navnet deres. Se nå om gruppene sammen kan finne ut, hva er det denne teksten handler om? Vær så god.

“ Alle gruppene berører på et vis den tvetydige slutten og tittelen, men gjerne implisitt: “Det er ikke akkurat små ting”, som en av elevene sier i forbifarten.

Forskeren i klasserommet oppfattet at alle fem gruppene var engasjerte. Hun noterte at læreren lot samtalene pågå til intensiteten begynte å avta. I lydopptakene hører vi at to av gruppene (7A2 og 7A5) stilner etter cirka 7 minutter. Gruppe 7A3, en ren jentegruppe, preges av fnising og det vi kan kalle tvetydig engasjement, ettersom det er et snev av ironisk distanse i spill.³ Ellers fremstår gruppene som seriøst engasjerte i oppgaven. Alle gruppene berører på et vis den tvetydige slutten og tittelen, men gjerne implisitt: “Det er ikke akkurat små ting”, som en av elevene sier i forbifarten.

Gruppe 2 kommer raskt på sporet av viktige tolkningsspørsmål. Første taler gir et sammendrag, den andre peker ut slutten som utfordrende, og den tredje starter diskusjon om hva som skjedde med babyen. Etter en pause bringer en av dem inn tittelen som et problem – “hvorfør ‘små ting’?”, sier hun. “Babyen er liten”, foreslår en, “men handlingen er ikke liten”, svarer en annen. Samtalen mister etter hvert energi; denne gruppen kunne hatt nytte av kortere tidsramme og mer umiddelbar støtte til å utvikle perspektivene sine.

Typisk er elevene opptatt av hva som skjedde før hendelsene i novellen, og de fleste ser mannen som den skyldige. De foreslår at han drikker, bruker rusmidler, er utro og voldelig. I gruppe 3 – den med de litt ironiske jentene – rammes slike tilnærminger inn av latter og kreativitet de første fire minuttene, før fokuset flyttes til den dramatiske slutten.

E6: Og jeg tror han mannen tok ungen.

E5: Jeg tror han, ja.

E6: På enden så står det sånn, han ville ikke slippe han kjente ungen glippe av hendene og han rykket veldig hardt og på denne måten ble saken avgjort.

E5: Ja, men jeg skjønnte ikke hvorfor denne saken ble avgjort. Det kan jo være ... Jo, men det kan jo være han glapp ungen.

E4: Tenk om [??]

E5: Så ja det kan jo ha en at han glapp ungen, selv om han tok han hardt fordi hun allerede ...

E6: Tenk hvis han døde ...
 E5: Det følte jeg også kanskje han døde.
 E6: Ha ha ha, men da er det skikkelig drøyt.
 E5: De drepte ungen har jeg følelsen av. Han gjør jo det.
 E4: Nei, de kan ikke drepe ungen.
 E6: Han datt på bakken og så døde han.
 E5: Det var ikke med vilje da hvis de gjorde det.
 E6: Nei.
 E5: De klemte han litt for hardt.
 E6: Ha ha, så datt han på bakken.
 E4: Da ble jo han død for lenge siden.
 E5: De kvelte han.
 E4: Da ble han død for lenge siden og ...
 E5: De kvelte han også klemte de han på magen sånn her ... [latter]
 Og så liksom gikk magen liksom litt sånn kollapset han.

Vi merker oss at latter også her er et fremtredende trekk, og denne sekvensen følges av videre utforskning av den groteske situasjonen. Samtidig registrerer vi et snev av sjokk når S6 plutselig introduserer muligheten for at babyen faktisk kan dø. E5 utdyper og kaller det mord. Til tross for en noe distansert tilnærming til oppgaven, virker de mer engasjert i de etiske aspektene ved den grusomme hendelsen enn noen av de andre gruppene. Læreren setter seg ned sammen med denne gruppa mot slutten, og når E5 oppsummerer for læreren, ser det ut til at hun gjenbruker tekstens provokative potensial; hun parafraserer innholdet i en tilsynelatende objektiv tone, lik fortellerens.

Helklasse-samtalen

I helklasse-samtalen er læreren bevisst på å gi plass til elevene, og alle bortsett fra noen få deltar. Læreren står for under 40 % av ytringene, og cirka 25 % av de talte ordene. Fire elever (E1, E2, E5, E8) er særlig aktive, og opptar nesten halvparten av taletiden (jf. vedlegg 1).

Læreren starter med et åpent spørsmål: "Hva skjedde i denne teksten?", og gir ordet til dem som rekker opp hånda.

L3: Ja, hva var det som skjedde her i denne teksten her? Hva skjedde – E1?

E1: Vi diskuterte ganske mye og skiftet litt på teoriene, men vi var ganske enig om at faren er kanskje knust. Nei, at faren har for eksempel gjort noe dårlig eller noe sånn, men tror ikke det var noe med at han var utro eller noe for det står i underteksten at små ting og da vil jeg tro i hvert fall at han kanskje skulle reise til et annet land for jobb også har han ikke liksom lyst å jobbe der for eksempel på plassen med henne damen så da kan hun bli litt sur også vil han ha med seg ungen til dit han skal på en måte starte et nytt liv.

“ E5 virker svært bevisst på å fremprovosere en første sjokkert reaksjon, og generelt sett ser hun ut til å være mer opptatt av effekten av det hun sier enn av det innholdsmessige.

L3: Ja, han skal starte et nytt liv uten de?

E1: Ja, kanskje.

L3: Men han skal reise på en jobb. Ja, flott. Andre, E8?

E8: Ja, vi tenkte i hvert fall at det var far og mor og hadde en sånn unge, men de sa jo aldri hvor gammel ungen var, eller om det var en baby, det sa de aldri. Så vi tror at, eller vi tenkte i hvert fall, diskuterte da at foreldrene skulle skille seg og så ville faren ha med ungen, men moren ville ha ungen så begynte de å krangle.

De to første elevene gir begge ansatser til sammendrag. Begge er opptatt hva som ligger til grunn for konflikten i nåtidssituasjonen, med ulike forslag til bakgrunnshistorie. E1 kan se ut til å normalisere situasjonen, eller dempe konfliktnivået, på en måte som leder bort fra det dramatiske høydepunktet. E8 er tettere på situasjonen i sin beskrivelse, men heller ikke han forholder seg til slutten. Etter disse første innspillene gir læreren ordet videre til E5, som vi møtte i gruppesamtalen tidligere. Hun går rett til den tematiske kjernen i teksten, og får massiv respons fra de andre elevene:

L3: E5?

E5: Jeg tror det er tenåringer også har han vært utro, også til slutt så drepte de ungen, han ble kvalt.

Flere elever samtidig: HVA? [latter]

E6: Det er veldig bra.

L3: Ja, han ble?

E5: Han ble kvalt.

L3: Ja.

E4: Hvordan er tenåringer bor sammen?

E1: De tok jo rundt her.

L3: Men hør hva E5 sier nå. De tok?

E5: De tok opp lån på hus.

E5 virker svært bevisst på å fremprovosere en første sjokkert reaksjon, og generelt sett ser hun ut til å være mer opptatt av effekten av det hun sier enn av det innholdsmessige. Replikken fra E6 – “Det er veldig bra” – må forstås som en metakommentar til denne måten å delta på; E5 har tydeligvis en stil som er gjenkjennelig; Hun vil framstå som smart, og helst med smarte kommentarer ledsaget av ironisk distanse til skolearbeidet. Når læreren ber henne utdype, gjør hun en vending ut fra ordet «tok» i retning det absurde, på en måte som kan minne om en vanlig retorisk figur i kåseriet som genre (jf. *zeugma*). På den måten lykkes hun i å styre samtalens fokus nok en gang, denne gangen bort fra fokuset på hva som skjer med babyen. I kjølvannet av denne vendingen er det flere tråder som er i spill. Læreren gir opp forsøket på å få E5 til å utdype, og trekker seg tilbake til rollen som fasilitator.

E1: Hvorfor slo de opp?

E5: Fordi han var utro.

E1: Stakkars.

E1: Sto det i teksten at de var sammen?

E5: Og gjorde litt dumme ting på gata.

L3: Ja. Andre synspunkter også? E1?

E1: Jeg tror ikke han kan ha vært eldre enn fire fordi at det står at de holdt han oppe denne babyen eller ungen. Og hvis han hadde vært eldre eller noe så hadde han klart å stå på gulvet eller noe sånn.

De første ti minuttene forløper med en blanding av substansielt innhold og kreativ nonsens. Mye oppmerksomhet rettes mot hva som kan ha skjedd før historiens dramatiske nåtid, og mer spesifikt mot å karakterisere mannen som den skyldige parten i disse tidligere hendelsene. Den mest dominerende teorien er at han er en voldelig eller utro mann, sannsynligvis med alkohol- eller rusproblemer.

Læreren hadde forberedt et sett med nøkkelspørsmål, og etter ti minutter finner hun en anledning til å ta dem i bruk. Først introduserer hun sin egen bekymring knyttet til bildet av babyen, og det faktum at mannen nektes bildet i utgangspunktet. «Hva tenker dere om det?». Dette var noe L3 selv løftet fram i tekstsamtalen med kolleger og forskere. Hun så dette som et viktig punkt i opptrappingen av konflikten – at hun ikke unner ham bildet av ungen, som hun sier det. Her er L3 på vei inn i den relasjonelle dynamikken i teksten, men elevene ser ikke denne åpningen. De forstår spørsmålet og hendelsen mer bokstavelig, at hun ikke vil at mannen skal ha minner om barnet etc. (jf. vedlegg 2 for transkripsjon av hele sekvensen). L3 følger opp elevsvarene uten å utfordre dem, før hun oppmerksomheten mot overskriften, og spør om den passer til historien. Også her er de første svarene preget av at elevene ikke er i berøring med den tematiske kjernen i teksten. Igjen er det E5 som ser og peker på poenget:

E5: Jeg tenker at det handler om at en liten ting blir til en veldig stor ting.

E4: Enig.

E8: Ja, det er en veldig stor ting at ungen blir drept av foreldrene.

E1: Nei, det er så mange milliarder folk i verden at det er en liten ting.

E5 karakteriserer her plottet på en treffende måte, om enn implisitt, og hun får raskt bekreftende respons fra medelever. E8 presiserer hva som er en stor ting. E1s tøysekommentar runder av tankerekken og etterfølges av en pause. Denne delen av samtalen varer i tre minutter. Lærers spørsmål gir tydeligere retning enn hva vi har sett tidligere i samtalen, men bidrar også til en form for utakt mellom spørsmål og

svar som tapper ut noe av energien i samtalen. Det siste innspillet er tøys, og når læreren ikke ser ut til å være tom for ideer til oppfølging, melder forskeren seg inn i samtalen. Denne delen av samtalen tilfører lite, og ligger utenfor vår interesse her.

Oppsamling og drøfting

Det er ingen selvfølge at så å si alle elevene i en klasse deltar i gruppesamtaler. At elevenes oppmerksomhet er vedvarende rettet mot en litterær tekst i hvert fall i 5–7 minutter, er også en observasjon som støtter opp under antakelsen om at tekster presentert som faglige problem, kan skape substansielt elevengasjement (Johansen, 2015; Nystrand & Gamoran, 1991; Sønneland & Skaftun, 2017). Elevene svarer på teksten, ikke på en forhåndsdefinert oppgave. De fleste fanger opp historiens kjerne (spenningen mellom tittel og avslutningens potensielle grusomhet), og noen ser ut til å sanse kontrasten mellom tekstens kjølige stil og handlingens intensitet. Opptattheten av hva som skjedde før kan tyde på personlig engasjement – de bearbeider egne erfaringer for å få teksten til å gi mening. En av guttene sa det slik: “Vi diskuterte mange teorier.” Gruppen med fnisende jenter lekte med situasjonen, og kanskje finnes her en subversiv tendens (jf. Skaftun & Sønneland, 2021). Men i den kreativt lekende tøysediskursen finner vi også de mest presist formulerte beskrivelsene av teksten. E5, som provoserer fram reaksjoner i det ene øyeblikket og som tøyser i det neste, er den eneste som direkte adresserer den sjokkerende slutten. Hun gjenbruker dette sjokket i sin egen dramatiske fortelling pakket inn i ironisk distanse, men bidrar samtidig til kollektiv forståelse.

“ Gruppen med fnisende jenter lekte med situasjonen, og kanskje finnes her en subversiv tendens. Men i den kreativt lekende tøysediskursen finner vi også de mest presist formulerte beskrivelsene av teksten.

Sett fra et litteraturfaglig perspektiv kan det hevdes at elevenes tolkninger er langt fra sofistikerte eller eksplisitt forankret i fagkunnskap. Elevene forholder seg til innholdet i teksten, og knytter det til det de vet om verden. Ikke desto mindre synes det klart at flere av elevene i gruppesamtalene gir uttrykk for at de ser og forstår at teksten sier noe og mener noe annet, at det er en ironisk spenning mellom overskriften og den dramatiske slutten. I siste del av helklassesamtalen forsøker læreren å lede elevene til å sette ord på denne spenningen, og en av elevene, E5 formulerer sammenhengen. At teksten handler om at “en liten ting blir en veldig stor ting”, er en implisitt, men ikke desto mindre en svært rik beskrivelse, som kan pakkes ut langs flere spor med støtte i observasjoner i teksten. Den spontane støtten fra medelever indikerer at hun setter ord på noe mange har tenkt, en kollektiv forståelse som er nedfelt i samtalefellesskapet som kollektiv tekst (Chinn et al., 2001; Michelsen et al., 2018). Til og med den tøysete sluttrepikken kan leses som anerkjennelse av det tenkende fellesskapet av elever – som en understreking av den kritisk-analytiske posisjonen utenfor tekstens verden, og som en motsats til den fullstendig motstandsløse innlevelsen.

Casen vår kan tolkes på ulike måter. Det vi særlig er opptatt av her, er utfordringen med å balansere engasjement og erfaringsbasert vekst på den ene siden mot en ambisjon om å kultivere faglig diskurs i klasserommet på den andre siden. Noen vil kanskje se casen som et eksempel på hvor lite faglig substans det kommer ut av en erfaringsbasert tilnærming, og etterlyse en mer analytisk tilnærming. Vi ser muligheten for at den åpne innrammingen kan bidra til usikkerhet, og at elevene tar tak i og parafraserer det som mer umiddelbart er forståelig, det erfaringsnære (Penne, 2006) knyttet til handlingsplanet (Tengberg, 2011), og mindre grad har blikk og ord for tekstens form og tematikk. Samtidig vil vi holde fast ved verdien av å italesette det konkrete meningsinnholdet i teksten som referanseramme for videre tolkning (Richards, 1929). Det er en spenning her, mellom en erfaringsbasert og analytisk tilnærming til litteraturarbeidet (Rødnes, 2014), som begge har en funksjon og verdi i litteraturundervisningen, om enn sortert ut over tid i læringsløpet. Hvis vi tar Deweys (1903; 1938) erfaringsfilosofi og læringsteori på alvor, bør opplæringen starte nær elevenes erfaring, og bevege seg mot fagets felles kunnskap og diskurs. En slik tilnærming forutsetter en viss risiko og innebærer balansegang mellom hensynet til at elevene henger med på den ene siden, og at progresjonen ikke stopper opp på den andre siden. Forskjellen mellom denne progressive formen for undervisning og det Dewey kaller tradisjonell undervisning, er hvem som bærer ansvaret. Progressiv undervisning forutsetter en lærer som er oppmerksom på og arbeider aktivt med å integrere elevenes forståelse av fagstoff i elevenes horisont av kunnskap og erfaring.

Læreren – og forskeren – står i spennet mellom å verdsette elevenes erfaring og å etterstrebe mer akademiske tilnærminger, og med et ønske om å engasjere elevene. Dette er en reell utfordring, slik vi ser det, og en langsiktig en. Å anerkjenne denne utfordringen er bare begynnelsen – men en viktig forutsetning for erfaringsbasert vekst (Dewey, 1938) i litteraturundervisningen. De tre lærerne i partnerskapet anerkjente verdien av elevstyrte gruppesamtaler, og at åpent innrammede samtaler om tekster som faglige problem kan engasjere elevene, og de så verdien av å motarbeide tendensen til at lærerstemmen dominerer helklasesamtaler. L3 er eksemplarisk i så måte. I arbeidet med “Små ting” klarer hun å skape en samtale der ordet skifter mellom elevene, uten at hun må delegere det hver eneste gang. Hun har en åpen tilgang til teksten og elevenes forståelse av den, og følger opp innspillene deres. Hun har også sin egen tolkning, forankret i samtalen med kolleger og forskere, som ligger til grunn for de to nøkkelspørsmålene hun bringer inn i siste del av samtalen. Den siste delen av samtalen illustrerer både hvor vanskelig det egentlig er å lede elevene i faglig retning, og hvor vanskelig det kan være å balansere ønsket om engasjert dialog mot faglig substans. L3s spørsmål er åpent formulert i forhold til teksten (Tengberg et al., 2025), men ser likevel ut til å lukke samtalen og tappe den for energi.

“ Bildet av “Små ting” i 7A, er kanskje ikke noen stor ting, men ikke desto mindre en påminnelse om noen viktige poeng knyttet til erfaringsbasert vekst som modell for undervisning og læring.

Casen illustrerer noen muligheter og utfordringer for langsiktig arbeid med utvikling av praksis i partnerskap med forskere, men kanskje viktigst av alt gir den grunnlag for å stille et stort og åpent spørsmål om hva lærere har mest utbytte av i dette arbeidet. Vi startet med å vektlegge at lærerne skulle få førstehånds erfaring (Dewey, 1903) med åpent utforskende tekstarbeid. Vi hadde tro på at opplevelsen av engasjement ville være en forutsetning for å kjenne igjen og anerkjenne tilsvarende engasjement hos elevene. Den antakelsen står seg, men vi opplevde også at slike tekstsamtaler ble en viktig del av tiden vi hadde sammen i seminarer. Å delta i slike samtaler med kolleger og forskere, kan fungere som et tolkningsfellesskap (Fish, 1980) som kan anrike lærerens posisjon alene mellom fagtradisjon og elevenes erfaring. Samtalen mellom lærere og forskere om “Små ting” illustrerer at til tross for forskjeller mellom barn og voksne og mellom lærere og forskere med litteraturvitenskapelig ekspertise, så er det også vesentlig likhetstrekk i måten man utvikler og formulerer forståelse i samspill med andre (jf. Gourvennec et al., 2014). Tilhørigheten i et slikt fellesskap tjener også som en referanseramme eller modell for møtet med elevene i klasserommet, og kan også bidra til å fornye den profesjonelle lærerens typiske ønske om å framstå som kunnskapsbærer.

Bildet av “Små ting” i 7A, er kanskje ikke noen stor ting, men ikke desto mindre en påminnelse om noen viktige poeng knyttet til erfaringsbasert vekst (Dewey, 1938) som modell for undervisning og læring. Eksempellet illustrerer at forståelse kommer til uttrykk på ulike måter i samtaler med engasjerte elever – noen ganger innforstått mellom samtalepartnere i samtalen som helhet (Chinn, et al, 2001; Michelsen et al., 2018), noen ganger kamuflert bak distanseskapende lek og tøys. Det viser også at det er gode grunner til å dvele ved det konkrete meningsinnholdet teksten som grunnlag for tolkningskvalitet (Richards, 1929), og dermed til å anerkjenne verdien av den tolkende parafrasen som en måte å synliggjøre tenking på. Lærerens vanskelige oppgave er å jobbe med denne forståelsen uten å miste for mye av gløden og energien i samtalen. Lærerens forståelse av teksten og faglige ståsted i alminnelighet er en viktig faktor i denne sammenhengen. En lærer som er faglig trygg, har lettere for å møte elevene med åpenhet. Partnerskap mellom forskere og lærere synes å være en svært produktiv måte å etablere og konsolidere denne typen faglig ståsted i et fellesskap.

Referanser

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist & C. Emerson, Overs.). University of Texas Press. Bakhtin, M.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (M. Holquist & C. Emerson, Red.; V. W. McGee, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays by MM Bakhtin*. University of Texas Press.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith Jr., F. L. (1966). *The language of the classroom* (s. XII, 274). Teachers College Press.
- Carver, R. (2004). Små ting. I *Hvem har ligget i denne sengen?* (s. 165–167). Gyldendal.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411.
- Cuban, L. (2020). Reforming the Grammar of Schooling Again and Again. *American Journal of Education*, 126(4), 665–671. <https://doi.org/10.1086/709959>
- Dewey, J. (1899). *The school and society: John Dewey*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The elementary school teacher*, 4(4), 193–204.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Gage, N. L. (2009). *A Conception of Teaching*. Springer Science & Business Media.
- Gourvennec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om Skrivning, lesing og literacy* (s. 27–46). Fagbokforlaget.
- 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. *L1-educational studies in language and literature*, 23(2), 1–28.
- Hennig, Å. (2020). Litterær faglighet i en samtale om Roy Jacobsens novelle ”Brønnen”: Formativ vurdering av en litterær samtale gjennomført av elever på tiende trinn. *Learning Tech*, 7, Artikkel 7. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.114856>

- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 20 sider. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.5617/adno.1391>
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse: At lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Michelsen, P. A., Gourvennec, A. F., Skaftun, A., & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. *Norsk Litterær Årbok*, 259–283.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv: Bd. nr 63*. Unipub forl.
- Richards, I. A. (1929). *Practical criticism: A study of literary judgment*. Routledge & Kegan Paul.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art-5.
- Skaftun, A. (2023). Analyse av samtaler forstått som elevtekst. I L. I. Aa & O. Harstad (Red.), *Elevtekstanalyser. Nye tilnærminger* (s. 201–224). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A., & Sønneland, M. (2021). Cool kids' carnival: Double-voiced discourse in student conversations about literature. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, Running Issue(Running issue), 1–34. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02>
- Skaftun, A., & Sønneland, M. (2025). *Problemorientert litteraturundervisning*. Fagbokforlaget.
- Skarstein, D. (2012). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Universitetet i Bergen.

- Smidt, J. K. (1989). *Seks lesere på skole: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- 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>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tengberg, M., Johansson, M., & Sønneland, M. (2025). The open work and the closing reading: Navigating openness and ambiguity in literature discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.21248/L1esll.2025.25.1.782>

- ¹ Stake (1995) understreker at case studier er basert på det han kaller leserens naturalistiske inferenser eller generaliseringer. Den gode case studien gir tykke nok beskrivelser til at leserens tolkning harmoniserer med forfatterens.
- ² Denne distansen indikerer et identitetsarbeid innad i gruppen, som handler om å framstå som «kul» for hverandre (jf. Skaftun & Sønneland, 2021), og kanskje også med bevissthet om opptakeren.
- ³ Denne distansen indikerer et identitetsarbeid innad i gruppen, som handler om å framstå som «kul» for hverandre (jf. Skaftun & Sønneland, 2021), og kanskje også med bevissthet om opptakeren.

Vedlegg

Vedlegg 1: Taledistribusjon i den lærerstyrte helklassesamtalen

Taler	Ant ytringer (124 totalt)	Fordeling talte ord («taletid»)
Lærer (L3)	48	25%
Elever	76	75%
4 mest aktive elevet (E1, E2, E5, E8)	50	51%

Vedlegg 2:**Samtalesekvensen styrt av lærerens forberedte spørsmål**

L3: [00:31:54]: En veldig åpen slutt egentlig på en måte, men samtidig litt lukket også, men vi må tenke litt hva som har skjedd. En ting jeg reagerte på første gangen jeg leste den, det var at han ikke fikk lov til å ta med seg bilde av ungen engang. Hva tenkte dere om det?

E12: Veldig greit.

L3: Hva tenker du om det, E12?

E12: Kanskje moren ikke ville at faren liksom skulle ha noen minner om ungen fordi moren syntes at faren da var altfor snill mot ungen, eller noe sånt.

L3: Ja. E5?

E5: Jeg tror at faren ikke skulle ha et minne sånn at han aldri kunne finne tilbake ungen sin.

L3: Ja, så det var en måte å bare kutte alt.

E5: Ja, for han skulle ikke kjenne ungen sin. Han skulle vekk.

L3: E2?

E2: Hvis han hadde vært slem også fordi hun ville ikke at han skulle ha noe kontakt med han ungen når han blir større for eksempel.

E1: Eller så var de innblandet i barnevernet og så skulle de få vekk ungen, men så ville faren bare rømme.

L3: Ja, så at barnevernet var der først og så var det en måte å rømme vekk på? Okay. Jeg tenker litt på denne overskriften også, Små ting. Synes dere det passer til fortellingen? Hva synes du om det E13, synes du det passer?

E13: Ja.

E8: [Kort og enkelt svar.

L3: Men er det småting de krangler om da? E2?

E2: Egentlig ikke, men det kan jo være en drøm så han bare innbilder seg alt dette her også blir det små ting da i hans tanker, men så blir det store ting. Og når han våkner så tenker han [?? 00:33:59] så det kan jo være en drøm, men det høres ikke helt sånn ut.

L3: E6?

E6: Jeg synes ikke hvis de blir skilt eller liksom at han har vært utro så synes jeg egentlig ikke det er små ting, det er egentlig ganske stort. Det er derfor [?? 00:34:16]

L3: E5?

E5: Jeg tenker at det handler om at en liten ting blir til en veldig stor ting.

E4: Enig.

E8: Ja, det er en veldig stor ting at ungen blir drept av foreldrene.

E5: Ja.

E1: Nei, det er så mange milliarder folk i verden at det er en liten ting.