

Litterær faglighed i en samtale om Roy Jacobsens novelle ”Brønnen”

Af Åsmund Hennig

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet
(American Psychological Association System, 7th Edition):
Hennig, Å. (2020).

Litterær faglighed i en samtale om Roy Jacobsens novelle ”Brønnen”.
Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi, (7),
130-153. DOI 10.7146/lt.v5i7.114856

Abstract

Artikkelens formål er å undersøke, hva slags litterær faglighet som kommer til uttrykk i en elevstyrt litterær samtale om en krevende novelle, samt å undersøke hvilke vekstpunkter samtalen inneholder. Artikkelen vil også drøfte, hvordan observert faglighet og vekstpunkter kan kommuniseres i formativ vurdering. Det empiriske grunnlaget for artikkelen er en analyse av lydopptak av gruppens samtale om teksten og av en samtale der gruppen vurderer sin egen litterære samtale. Det teoretiske grunnlaget består av transaksjonsteori, teori om litterære samtaler og utforskende dialog og teori som drøfter begrepene litterær kompetanse og litterær faglighet. Analysens sentrale funn, basert på presenterte og drøftede analysekategorier, er at gruppen viser stor utholdenhet og et intellektuelt ønske om å forstå bedre, og at samtalen inneholder vesentlige innslag av utforskende dialog, drevet fram av særlig den ene elevenes litterære faglighet. Vekstpunkter beskrives av begreper som oppfølging, dveling og bevisstgjøring.

The purpose of the article is to investigate what kind of literary proficiency is expressed in a student-led literary circle about a demanding short story, and to investigate what kind of growth points the conversation contains. The article will also discuss how observed proficiency and growth points can be communicated in formative assessment. The empirical basis of the article is an analysis of sound recordings of the group's conversation about the text. The theoretical basis consists of transaction theory, dialogue theory, and theory about literary proficiency. The key findings of the analysis, based on presented and discussed analysis categories, are that the group demonstrates great perseverance and an intellectual desire to understand better, and that the conversation contains significant elements of exploratory dialogue, driven by the literary proficiency of one student. Growth points are described by terms such as follow-up, dwelling and awareness.

Litterær faglighet i en samtale om Roy Jacobsens novelle ”Brønnen”

Formativ vurdering av en litterær samtale gjennomført av elever på tiende trinn

Af Åsmund Hennig, Universitetet i Stavanger

En klasse på tiende trinn hadde siden starten av niende trinn vært med på et større forskningsprosjekt om langvarig og systematisk bruk av litterære samtaler. Et sentralt mål for prosjektets involverte forskere og lærere var å anvende og videreutvikle håndterlige analysekategorier basert på adekvate beskrivelser av litterære faglighet, slik denne kom til uttrykk i samtalene, for å kunne utforme tilpasset formativ vurdering og gi elevene mer spesifikke tilbakemeldinger. Denne artikkelen analyserer og diskuterer en litterære samtale om novellen ”Brønnen” av Roy Jacobsen (2001), som en elevgruppe fra den nevnte klassen hadde i vårsemesteret på tiende trinn. ”Brønnen” er preget av ellipser og sprang i tid. Personer blir i liten grad direkte identifisert, og mye forblir usagt. Novellen inneholder også flere mangslungne og flertydige symboler, hvorav en brønn er det klart viktigste. Disse faktorene gjør novellen til en svært åpen tekst, som krever stor grad av inferens fra leserens side. Novellen er derimot ikke spesielt komplisert språklig, og i den grad elevene stusset ved språklige elementer, var det fordi det finnes enkelte ord som beskriver eldre objekter som i dag framstår som ukjente for mange unge lesere (Hennig, 2018). Artikkelen undersøker hva slags litterær faglighet som kommer til uttrykk i denne samtalen om en litterært interessant, men også innfløkt novelle, og hvilke vekstpunkter samtalen inneholder. Artikkelen drøfter også, hvordan observert faglighet og vekstpunkter kan kommuniseres til elevene i form av formativ vurdering.

Teoretiske perspektiver

Litterære samtaler blir her forstått primært med utgangspunkt i arbeid av Aidan Chambers (1985, 1993, 2001), Harvey Daniels

(2002) og Nancy Steineke (Daniels & Steineke, 2004; Steineke, 2002). For øvrig eksisterer det mange studier av mer spesifikke sider ved litterære samtaler, som kan dreie seg om samtalekvalitet, tekstvalg, elevers opplevelser av litterære samtaler, samtaler om ulike teksttyper, samtaler på ulike trinn og samtaler i ulike former. I innføringsboken *Effektive lesere – innføring i litterære samtaler* (Hennig, 2012), som til dels fungerte som kart og kompass for det omtalte forskningsprosjektet, er en god del av denne forskningen gjengitt og diskutert.

Litterære samtaler er et litteraturdidaktisk felt der det forskes og skrives mye. Nyere nordisk forskning som har hatt innvirkning på denne artikkelens utforming, er blant annet Eva Michaelsens og Toril Strands studier av hvordan lærere reflekterer rundt forholdet mellom teoretisk innlæring og faktisk bruk av litterære samtaler i klasserommet (Michaelsen & Strand, 2017; Strand & Michaelsen, 2015), Gro Ullands studie av litterære samtalers danningspotensial (2016), Martin Blok Johansens studie av mellomtrinnelevers samtaler om krevende noveller for voksne (2015), og Nina Gogas refleksjoner om tilrettelegging av økokritiske litterære samtaler (2019). Artikkelen går også, indirekte, i dialog med Margrethe Sønnelands artikler (delvis sammen med Atle Skaftun) om engasjement og faglighet i samtaler om krevende tekster (Sønneland, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017), og Aslaug Fodstad Gourvennecs artikler om det hun kaller faglig identitetsbygging gjennom litterære samtaler (2016b, 2016a).

Louise M. Rosenblatts transaksjonsteori danner artikkelens, og forskningsprosjektets, vitenskapsteoretiske fundament. Hennes forståelse av litterær lesing som en konstruktiv, selektiv prosess over tid i en spesifikk kontekst (1995, s. 26) innebærer et didaktisk perspektiv der oppmerksomheten rettes mot den individuelle leserens unike realisering av tekstens potensial. Samtidig understreker Rosenblatt betydningen av tekstens føringer, noe som innebærer at tekstens form og innhold alltid vil være vesentlige aspekter i ulike litteraturdidaktiske vurderinger, enten av mer generell art eller knyttet til konkrete undervisningssituasjoner.

Like viktige som tekstens føringer er tekstens appell som portal til leserens spontane opplevelse, som er en nødvendig forutsetning for enhver litterær transaksjon (Rosenblatt, 1995, s. 55-59). Denne opplevelsen innebærer, at leseren etablerer mentale bilder ved hjelp av forestillingsevnen. Gjennom en hermeneutisk prosess som Judith Langer kaller for "envisonment

building”, bygger leseren videre ut disse bildene til en *forestillingsverden* bestående av bilder, tanker og følelser (1995, s. 9-15). Jeffrey D. Wilhelm forklarer i mer detalj, hvordan leseren beveger seg gjennom ti ulike responsformer, gruppert i *interessevekkende, konnektive og reflekterende* dimensjoner, der vi først trer inn i fortellingens verden, blir stadig mer interessert og etablerer forhold til de fiktive personene, for så å bygge ut en forestillingsverden ved å gjøre en rekke ulike forbindelser innad i teksten og mellom teksten og verden, før vi, med et mer abstrahert blikk, vurderer tekstens ulike siders betydning, forfatterens virksomhet og vårt eget bidrag som leser i transaksjonen med teksten (Hennig, 2012, s. 15-16, 2019a, s. 21-22; Wilhelm, 2008, s. 61-111; Wilhelm & Novak, 2011, s. 77-144). Felles for alle disse tre teoriene er at den enkelte leserens personlige opplevelse i møte med den enkelte teksten, primært basert på leserens forestillingsevne, danner grunnmuren for enhver litterær erfaring. Det innebærer at læreren må legge til rette for at hver enkelt elev best mulig skal kunne aktivere fantasien for å danne en forestillingsverden. Da vil det også etableres et fundament for grundigere arbeid med teksten og fostring av elevens litterære kompetanse.

Denne artikkelen tar også utgangspunkt i en forståelse av litterær lesing som en grunnleggende sosial hendelse. Det vil si at all undervisning som tar sikte på å videreutvikle elevens litterære kompetanse, bør åpne for ulike former for dialog og utforskning. Denne kombinasjonen av lesing, dialog og læring blir framhevet allerede av Rosenblatt. I en refleksjon over vitenskapens natur argumenterer hun for at kunnskapssøkende unge mennesker først og fremst bør legge vekt på ”the cooperative striving toward greater and greater exactitude and universalitet that is the essence of the scientific spirit” (Rosenblatt, 1995, s. 133). Videre betoner hun vitenskapens fleksible og spørrende natur og dens evne og villighet til å gjøre nytte av innsikter oppnådd gjennom kollektive handlinger. Wilhelm viderefører denne vektleggingen av kollektivt samarbeid og av det dynamiske ved kunnskap og kunnskapservvervelse. Han gjør også en eksplisitt forbindelse mellom Rosenblatts transaksjonsteori og sosialkulturell læring i en didaktisk modell orientert mot kontekstene og relasjonene elevene inngår i, mot hvordan en mening skapes gjennom samtaler mellom leseren og teksten, og mot hvordan forståelse innebærer at leseren er i stand til å uttrykke en meningsfull, personlig respons, basert på transaksjonen med teksten. Forståelse vil følgelig utvikles og styrkes gjennom støtte og veiledning fra andre,

samtidig som forståelsen bare kan komme til uttrykk, hvis eleven har noen å inngå i dialog med (Wilhelm, 2004, s. 26-28).

En slik didaktisk modell er relatert til en annen premisleggende posisjon i denne artikkelen, og i forskningsprosjektet, nemlig at det å lese litteratur innebærer en iboende trang til å ytre seg om det man har lest, noe ikke minst Aidan Chambers har understreket. Et av hans grunnleggende prinsipper for litteraturundervisning er at det på ulike måter skal være mulig for elevene å respondere på det de har lest, i fellesskap med både andre elever og med voksne (Chambers, 1985, s. 12). Likedan viser andre nestorer innen feltet litterære samtaler til elevers naturlige tilbøyelighet for samarbeid og dialog, samtidig som dialogens kjerne tar utgangspunkt i den individuelle, unike responsen på en litterær tekst (Daniels, 2002, s. 33-37; Steineke, 2002, s. 2-3).

I sum innebærer disse vitenskapsteoretiske posisjonene føringer for at en lærer alltid bør være på jakt etter situasjoner for lesing av og undervisning i litteratur som i best mulig grad legger til rette for elevenes personlig opplevelse (etablere forestillingsverden) og dialog mellom lesere (lesing og læring som sosiale hendelser). I så måte framstår elevstyrte litterære samtaler som en nærliggende undervisningsform.

Litteraturundervisningens mål: Litterær faglighet

En lærer bør også ha klart for seg hva det didaktiske målet for lesing av og undervisning i litteratur er, både generelt og relatert til spesifikke lesinger og undervisningssituasjoner. Føringene i gjeldende læreplan er, for å si det forsiktig, åpne for tolkning. For eksempel gjenspeiler kompetansemålene for tiende trinn en relativt tradisjonell, formalistisk forståelse av litteratur og litteraturstudier, samtidig som utsagn i den innledende, generelle delen av planen om lesing av litteratur legger vekt på både et kulturkonserverende danningssyn og, litt paradoksalt, en slags literacy-orientert nytteforståelse. I et transaksjonsorientert, sosialkulturelt perspektiv har jeg tidligere argumentert for at litteraturundervisningens mål er å utvikle elevene til effektive lesere som i kontinuerlig dialog med tekster og andre lesere, utvikler stadig større forståelse for både litteratur, verden og seg selv. Dette forutsetter først og fremst å utvikle elevenes litterære kompetanse og faglighet (Hennig, 2012, s. 17).

Litterær faglighet er et begrep som blir definert på ulike

måter, avhengig av hva slags fagforståelse som ligger til grunn. I et transaksjonsteoretisk perspektiv blir litterær faglighet her definert på grunnlag av en vid forståelse av litteraturfaget. Hvis vi da forstår det å være faglig som å gjøre bruk av relevant kompetanse i kommunikasjon med et faglig fellesskap, vil det innebære å ta i betraktning hvordan *alle* sider ved en lesers litterære kompetanse blir aktivert i møte med litteraturen og i kommunikasjon med andre lesere. Men det innebærer også at det er behov for en adekvat beskrivelse av den litterære kompetansens ulike aspekter. Basert på forklaringer gitt av både Rosenblatt, Langer og Wilhelm, men også Sheridan Blau (2003, 2014), Vibeke Hetmar (1996, 1999), Elise Seip Tønnessen (2007) og til dels Jonathan Culler (2002) har jeg tidligere forsøkt å beskrive litterær kompetanse ved hjelp av fire komponenter; *litterær leseferdighet og kunnskap om tekst, kontekst og lesing* (Hennig, 2012, 2017). Det er altså snakk om en sammensatt kompetanse, men der nettopp leserens aktive bidrag i etableringen av det litterære verket står sentralt. Nærmere bestemt, men likevel kort, kan den litterære kompetansens ulike komponenter, forklares slik:

- ” *Litterær leseferdighet* innebærer evnen til å danne rike forestillingsverdener, blant annet ved å lese oppmerksomt lenge nok til å stige inn i fiksjonen, og ved å lese på en aktiv måte, der vi bruker fantasi og intellekt for å fylle ut tomme rom i teksten. *Forestillingsevnen*, det å kunne forestille seg noe som ikke er umiddelbart sansbart, er med andre ord den sentrale komponenten i litterær leseferdighet.
- ” *Kunnskap om tekst* innebærer analytisk kunnskap, kunnskap om litterære virkemidler og begreper, fortellingsstrukturer og bildespråk, samt kunnskap om ulike teksttyper og sjangrer.
- ” *Kunnskap om kontekst* innebærer intertekstuell kunnskap og kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap, om samfunn og kulturer som litteraturen forteller om eller oppstår i.
- ” *Kunnskap om lesing* innebærer bevissthet om og innsikt i egne lesemåter, leseopplevelser og fortolkninger, altså en form for metakognitiv bevissthet. Det er kunnskap om ulike måter å lese ulike tekster på, noe som vil gi et repertoar av ulike lesestrategier.

En forklaring som dette er tentativ og ufullstendig, men likevel trolig formålstjenlige for å forstå *forutsetningene* for lesing av litteratur, ikke minst i arbeidet med barn og unges *respons*er på litteratur. For det er den litterære kompetansen, bestående av disse fire komponentene, som ligger til grunn for de *unike* responsene lesere etablerer i transaksjon med litterære tekster.

Slik sett er denne forståelsen av litterær kompetanse et praktisk redskap i analysen av ulike former for ytringer som formidler leseres litterære respons. Vibeke Hetmar har kalt slike ytringer for ”performances”, med henvisning til Jonathan Culler, et begrep som har blitt oversatt med begrepet *utførelser* (Hennig, 2012, 2017; Hetmar, 1996, 1999). Utførelsene er viktige, for det er bare disse vi har direkte tilgang til. Den litterære kompetansen som ligger til grunn for responsen på en litterær tekst, har vi bare indirekte tilgang til, gjennom analyser av utførelsene.

Utførelsens substans vil dertil avhenge av hvor godt den ytrende mestrer utførelsens form. Eksempelvis er det stor variasjon med hensyn til hvor godt elever mestrer muntlig dialog, og det vil i stor grad virke inn på utførelsens kvalitet og karakter. Med andre ord vil den litterære fagligheten, som kommer til uttrykk i en litterær samtale, være avhengig både av hva slags litterær kompetanse den enkelte eleven besitter og av elevenes muntlige og dialogiske ferdigheter. Derfor er litterær faglighet å forstå som evnen til å bruke den litterære kompetansen i lesing av litterære tekster og i kommunikasjon med et fellesskap av andre lesere (Hennig, 2017, s. 81-82). Det betyr at for å nå litteraturundervisningens overliggende mål må vi legge til rette for at elevene skal kunne utvikle seg til stadig mer effektive lesere, som så presist, innsiktsfullt, respektfullt, utforskende og kreativt som mulig gjør bruk av sin litterære kompetanse i lesing av litteratur og sin litterære faglighet i kommunikasjon og dialog med andre lesere.

Prosjektets mål

Et sentralt mål for forskningsprosjektet, som denne artikkelens samtale inngår i, var å forstå bedre hvordan elevers litterære kompetanse og litterære faglighet utvikler seg, når store deler av elevenes litteraturundervisning over lang tid blir organisert rundt elevstyrte litterære samtaler. I alt seks klasser (én på mellomtrinnet, resten på ungdomstrinnet), med til sammen rundt 150 elever og syv lærere var involvert i prosjektet. To klasser var

involvert i to år, mens fire klasser var med i prosjektet fra og med åttende til og med tiende trinn. Prosjektet begynte som en pilotstudie, men ble etter hvert til et mer fullstendig forskningsprosjekt. Fire pilarer sto sentralt: (a) Vedvarende skoloring av lærerne og elevene i litterære samtaler som teori og metode gjennom gjensidig utveksling av kunnskap og erfaringer; (b) gjennomføring av et stort antall litterære samtaler om en så stor variasjon som mulig av tekster og teksttyper; (c) analyser av samtalene for å klargjøre elevenes litterære faglighet; (d) respons til elevene på grunnlag av slike analyser og med videreutvikling av elevenes litterære kompetanse og litterære faglighet som mål. Responsen kommer da i form av *formativ vurdering*. Forestillingen om formativ vurdering ble i sin tid utviklet av Benjamin S. Bloom for å kunne differensiere undervisningen og møte elevenes ulike individuelle forutsetninger for læring. Tanken er å bruke lærerens pågående vurderinger av elevens prestasjoner som redskap for læring gjennom tilbakemeldinger og korrigerende prosedyrer (Guskey, 2005).

Utvikling av analysekategorier

For å fange opp elevenes litterære faglighet må læreren ha tilgjengelig et sett med analysekategorier som står i forhold til den litterære kompetansens ulike elementer, slik disse blir brukt og kommunisert i det aktuelle faglige fellesskapet som de litterære samtalene utgjør. Med utgangspunkt i kategorier, som er utfyllende presentert og grundig diskutert i *Effektive lesere* (Hennig, 2012, s. 267-270), og som ble utviklet *blant annet* på grunnlag av Wilhelms teori om leseprosessens responsformer, Langers teori om forløpende vurdering (Langer, 1995, s. 94-96), og Daniels' og Robert E. Probsts prinsipper for konstruktiv vurdering av litterære samtaler (Daniels, 2002, s. 185-189; Probst, 2004, s. 249-251), er følgende kategoriene blitt brukt:

1. Elevene viser interesse for teksten og ser ut til å etablere en rik forestillingsverden.
2. Elevene leser tålmodig og interessert, selv der teksten trolig yter mer motstand.
3. Elevene formidler responsen sin til variert sammensatte lesefellesskap.
4. Elevene lytter til andre leseres responser og følger opp på en åpen og interessert måte.

5. Elevene gir uttrykk for glede og interesse i møte med litteraturens estetiske aspekter.
6. Elevene analyserer og tolker teksten.
7. Elevene viser kunnskap om og kan gjøre rede for virkemidler og begreper, fortellingsstruktur og bildespråk, teksttyper og sjangrer.
8. Elevene gjør kvalifiserte vurderinger av ulike individuelle eller kollektive tolkninger.
9. Elevene kommuniserer bevissthet og oppfatninger om tekstens betydning for virkeligheten.
10. Elevene viser kunnskap om og kan gjøre rede for intertekstualitet, forfatterskap, litteraturhistorie samt samfunn og kulturer som litteraturen forteller om eller oppstår i.
11. Elevene gir uttrykk for bevissthet om og innsikt i egne og andres lese måter og preferanser.

De fire første kategoriene er primært relatert til en lesers aktivering av ulike sider av den litterære leseferdigheten, i møte med teksten og i dialog med samtalepartnerne, mens de fem neste kategoriene er relatert til aktivering av ulike sider av en lesers kunnskap om tekst. Kategori ti er relatert til leserens aktivering av kunnskap om kontekst, mens den siste kategorien er relatert til leserens aktivering av kunnskap om lesing, stadig i det faglige fellesskapet som den litterære samtalen utgjør.

Metode

Klassen som denne samtalen stammer fra, var med i forskningsprosjektet om litterære samtaler i to år, men gjennomførte også på åttende trinn flere ”bokprater”, en litteraturdidaktisk tilnæringsmåte som har flere likhetstrekk med litterære samtaler, slik disse ble definert og brukt i forskningsprosjektet. Læreren hadde også lang erfaring med andre former for samtaler om litteratur i klasserommet. I løpet av de to årene gjennomførte klassen samtaler om ungdomsromaner, lyrikk, noveller, film, tv-serie og skuespill, og var dermed med på utvide kunnskapen om hvordan elever på ungdomstrinnet gjør bruk av og utvikler litterær faglighet i samtaler om både kjente og ukjente tekster og teksttyper.

Ved hjelp av bærbare digitale enheter gjorde elevene lydopptak av mange av de litterære samtalene. I alt ble det samlet inn rundt 80 lydopptak av litterære samtaler fra klassen. Relativt tidlig innførte læreren også rutiner for å bruke lydopptakene

til egenvurdering. Elevgruppene lyttet da gjennom opptak av samtale sine, og vurderte egne samtaleferdigheter og egen faglighet. Disse vurderingene ble også gjort i form av samtaler, som også ble tatt opp. I sum ga dette læreren et rikt grunnlag for sine egne vurderinger og responser til elevene. Dessuten brukte hun, i forståelse med elevene, gode samtaler som modelltekster for hele klassen. Læringseffekten av disse undervisningsformene var, ifølge læreren, svært stor (Hennig, 2019b, s. 220-222). Ved gjennomlytting av samtaleopptak var det mulig å identifisere og kategorisere mange sider ved samtale og ved elevenes litterære faglighet. Særlig interessante samtaler ble i forskningsøyemed transkribert og grundigere analysert. Da ble hver ytring kommentert mer inngående, hele tiden i lys av kategoriene, hvorpå funnene ble samlet i en beskrivelse organisert i henhold til kategoriene, slik det blir gjort her.

Samtidig er det flere problemstillinger knyttet til bruk av lydopptak, som det er nødvendig å reflektere over og ta hensyn til, både i sammenheng med undervisningen og med forskningen. Både lærer og forsker må vurdere hvordan lydopptakene påvirker elevenes deltakelse og faglige utførelser. Det er riktignok vanskelig å komme fram til noen klare konklusjoner i så måte, men etter gjennomlytting av et stort antall opptak samt mange observasjoner av grupper som samtaler er hovedinntrykket at elevene relativt raskt blir vant til situasjonen, og at det ikke er stor forskjell på hvordan de agerer i samtaler som enten blir eller ikke blir tatt opp. Utsagn fra både elever og lærere, i en evaluering av prosjektet, bekrefter dette inntrykket (Hennig, 2019b). Naturligvis er det individuelle variasjoner, alt etter gruppesammensetning, tekst som blir lest og diskutert, og rammen rundt samtalen. Dessuten hevder både lærere og elever som var involverte i forskningsprosjektet, at opptakene hadde en viss disiplinerende effekt ved at elevene bestrebet seg på å gjennomføre faglig gode og fokuserte samtaler. Selv om man tar i betraktning slike innvirkende faktorer, er det likevel mulig å mene at lydopptakene gir relativt dekkende og genuin informasjon om hvordan elevene agerer i disse litterære samtaler og hva slags litterær faglighet som kommer til uttrykk.

Roy Jacobsens novelle "Brønnen" ble valgt for å undersøke nærmere hvordan elevene gjorde bruk av sin litterære faglighet i samtaler om en krevende, men litterært interessant novelle, som de selv neppe ville valgt. Rammene rundt samtalen var at læreren først leste novellen høyt for klassen. Deretter fikk elevene tid

til å lese novellen hver for seg, mens de noterte etter behov. Så forflyttet gruppene seg til ulike rom, der de uforstyrret kunne gjennomføre samtalen. Gruppene var organisert av læreren. Én av elevene fikk ansvaret for å gjøre opptak av samtalen. Straks samtalen om novellen var gjennomført, lyttet gruppene samlet til opptaket. Deretter gjennomførte de vurderingssamtalen om den litterære samtalen sin, og gjorde også opptak av denne samtalen.

Den her valgte gruppens to opptak er på henholdsvis ni og ett minutt. Gruppen er valgt litt tilfeldig. Også andre gruppers samtaler var aktuelle. Hovedårsaken er likevel at samtalen gjenspeiler en interessant dynamikk mellom elevene med hensyn til aktivitetsnivå og tilsynelatende faglighet. Gruppen består av to gutter og to jenter; Mads, Mons, Mona og Mina (alle er anonymisert). Hva kjønnsfordelingen har å si er uklart, men det har heller ikke vært et fokuspunkt for studien. Oppmerksomheten er primært rettet mot samtalsens faglige innhold, basert på det som *faktisk blir sagt*, uavhengig av eventuelle sosiale posisjoner eller spenninger, selv om disse vil ha innvirkning på samtalen.

Analyse av elevenes litterære faglighet i en samtale om novellen ”Brønnen”

Gruppen gjennomfører en svært interessant litterær samtale, og det er en rekke sider ved elevenes litterære faglighet som det er verdt å kommentere.

Kategori 1: Interesse og etablering av forestillingsverden

Flere av elevenes utsagn avdekker at elevene *viser interesse for teksten og ser ut til å etablere en (mer eller mindre) rik forestillingsverden*. Mads innleder samtalen med en kort presentasjon av oppdraget og teksten, og inviterer så straks til diskusjon ved å rette oppmerksomheten mot det som først og fremst karakteriserer teksten i denne sammenhengen, nemlig at den er såpass krevende: ”Vi har da lest novellen ”Brønnen” av Roy Jacobsen, og det var jo en veldig vanskelig tekst. Så var det noe du ikke forsto?” (0:01). Det vil si at han formidler sin første leserespons med en tydelig oppfordring til og forventning om oppfølging fra de andre i gruppen. Særlig Mona etterkommer denne oppfordringen, og de to har flere samtalesekvenser, som vi skal se, der de kretser om sentrale aspekter ved novellen. Det er riktignok grenser for hvor langt inn i fortellingen de kommer, all den tid de bruker mest tid

på å få novellens deler til å henge sammen på en måte som gir mening. Mina viser også interesse, ikke minst ved at hun gjentatte ganger retter oppmerksomheten mot sider ved teksten hun finner særlig utfordrende, gjennom å stille åpne spørsmål. Mons har bare to ytringer i løpet av hele samtalen, men vi skal se at de like fullt avdekker interesse for teksten og samtalen.

Kategori 2: Utholdenhet

Ytringene til Mads, Mona og Mina viser at de *leser novellen tålmodig og interessert, selv der den trolig yter mer motstand*. De understreker gjentatte ganger, til tider med frustrasjon, at det er en vanskelig tekst. Både Mona og Mina innleder samtalen med å poengtere dette. Mina sier at hun ikke forsto teksten, og at hun derfor ”prøvde å lese teksten sånn mange ganger” (0:40), mens Mona sier at hun ”leste på en måte hvert avsnitt om og om igjen, bare for å forstå og få med alle ord og sånn” (4:12). Underveis i samtalen leser de også høyt flere innfløkte deler av teksten, i forsøk på å avklare.

Både Mona og Mina forteller om strategier de bruker for å gjøre teksten mer forståelig, for eksempel å endre episodenes rekkefølge. Mona sier: ”Jeg synes den var veldig rar. Jeg prøvde å ta starten og se om det kanskje kunne være slutten, men det ga i hvert fall ingen mening, så ...” (4:12). Begge jentene legger også flere ganger fram sider ved teksten, som de synes er vanskelig å forstå, og viser slik et genuint ønske om å etablere en bedre forståelse av teksten. Men samtidig er det også tydelig at teksten oppleves som fremmed og annerledes i forhold til tekster innenfor novellesjangeren, som de kjenner fra før. Som Mona sier: ”Det er ikke en tekst, som man skal forstå med en gang” (8:03). Dette er egentlig bare en slags stadfestelse av at det er en vanskelig tekst og av at man må lese den flere ganger for å ”forstå”, noe som forsterker inntrykket av at elevene er både tålmodige og kreative i sin tilnærming til teksten. Viktigst er likevel strategien med å legge fram ulike interpretatoriske hypoteser underveis i samtalen, som særlig Mads er ansvarlig for, som de så tester gjennom samtalen.

Kategori 3: Formidling av responser på teksten

Denne strategien innebærer at alle elevene i gruppen *formidler responsen sin til variert sammensatte lesefellesskap med forvent-*

ning om oppfølging fra de andre. Dette gjelder da særlig Mads, men også Mona og Mina legger nokså hyppig fram responser de har, men da gjerne i form av spørsmål. Samtalen har forholdsvis omfattende sekvenser av det som i samtaleteorien gjerne kalles for utforskende dialog. Det vil si, at gjennom en kritisk utveksling av tanker bygger elevene ut en stadig større og felles forståelse av teksten. Ulike utsagn kan utfordres, og utfordringer kan på sin side også utfordres. Men både forslag og utfordringer blir begrunnet, samtidig som det blir lagt fram alternativer. I den grad enighet er et mål, er denne resultatet av en felles innsats (Mercer, 2000, s. 98). Slik sett er utforskende dialoger måter som samtaledeltakerne kan utforske forskjellige oppfatninger på; tanker, forestillinger og spørsmål ordsettes og luftes, avsenderen får høre hva de andre mener om det han eller hun sier, og det blir mulig å organisere opplevelser og forståelser på nye måter (Barnes, 2008, s. 5). I disse sekvensene presenterer elevene egne responser på teksten, men responderer også på hverandres innspill gjennom oppfølging og nye spørsmål. I begynnelsen av teksten er de likevel mest opptatt av å legge sine egne undringer på bordet.

Mads: I begynnelsen snakker de jo om en dikter. Sånn som jeg forsto det i hvert fall, så ville han ta selvmord, men så får han den telefonsamtalen. Men på slutten står "vi våkner og spør", så da lurte jeg på om det var en drøm eller noe? Men jeg vet liksom ikke helt. For plutselig etter der igjen, så går det videre til bestemoren.

Mina: Ja, men det der på slutten; jeg synes at det der "... det betyr at vi er blinde og aldri vil lære å se". Hva liksom ...? Betyr det at de er blinde og at de ikke ser, eller at de skal bli det, liksom?

Mona: Det er en sånn metafor eller en ting, eller noe de ikke har sett. Det betyr på en måte at de ikke er blinde, men at de bare har oversett ting.

Mads: Ja, de har ikke sett de viktige tingene i livet, eller noe sånt; sikkerhet og sånt.

Mona: Jeg synes de var veldig rare på en måte ..., avsnittene var på en måte helt forskjellige, følte jeg, at det var på en måte et nytt tema i mange av avsnittene. Så på en måte så gikk det fra at han holdt på å forberede et dikt, til at plutselig mobilen ringte, og så den gamle damen, og brønnen ... (1:03-2:39).

Mads viser innledningsvis her til konkrete steder i teksten som skaper undring og åpning, og antyder, forsiktig, mulige tolkninger, men passer på å understreke at det er hans perspektiv: "... i hvert fall slik jeg tolker det". Han formulerer seg svært åpent og inviterende, samtidig som han legger vekt på interessevekkende innhold i novellen. Dessuten viser han analytiske ferdigheter, ved å indikere meningsbærende forbindelser mellom tekstdeleler. Mina følger ikke direkte opp Mads' invitasjon, men tar tak i sin egen undring over et annet sted i teksten. Det er for så vidt naturlig at de på dette stadiet i samtalen er mest opptatt av å presentere sine viktigste spørsmål. Mona følger imidlertid opp Minas undring og kommer med en tentativ forklaring basert på relevant kunnskap om metaforer og en interessant tolkingshypotese, som Mads så følger opp og utdyper. I stedet for å respondere på Mads' utdypning, glir Mona videre til noe annet og presenterer en ny problemstilling, tydelig basert på forventninger til novelles fortellingsstruktur. Imidlertid har de undringen felles. Dette utdraget viser med andre ord at de er i en fase der de primært legger fram elementer i novellen som virker fremmede, men som likevel skaper interesse. Utover i samtalen blir disse sekvensene av utforskende dialog med innslag av interpretatoriske hypoteser stadig mer omfattende. Det er gjerne Mads som setter ord på tolkningene, som de er i ferd med å sirkle inn, og formuleringene hans ansporer ny refleksjon hos de andre i gruppen, men i mindre strukturert form, og ikke minst ny undring over mer eller mindre tilliggende tekstelementer.

Et karakteriserende moment ved samtalen er den avvikende rollen til Mons. Men dette betyr ikke at han ikke deltar i samtalen. Når han først tar ordet, nesten fem minutter ut i samtalen, er det åpenbart at han har fulgt interessert med på samtalen, og han peker på et svært sentralt punkt i teksten: "På side 212, så står det jo at hun faller i brønnen, og på neste side står det jo at hun er oppi brønnen plutselig. Eller det står at 'sier hun', og så ... Jeg skjønner ikke det" (4:46). Utspillet går rett inn i den utforskende, dialogiske refleksjonen som de andre er midt i. Det viser at han har fulgt dialogen nøye, men altså ikke sagt noe. Utspillet hans fører ikke til direkte samtalerespons fra noen av de andre i gruppen, forståelig nok, ettersom han peker på novellens kanskje mest gåtefulle overgang. Men spørsmålet hans inviterer derimot til refleksjoner over novellens narrative struktur, som alle deltar i og som åpner opp for en svært interessant utforskende dialog orientert mot novellens tematiske nivå.

Kategori 4: Oppfølging

Gruppens dialog er tidvis karakterisert av at *elevene lytter oppmerksomt til andre leseres responser og følger opp på en åpen og interessert måte*, noe som medvirker til de forholdsvis lange stykkene med genuin utforskende dialog, der de både legger fram og stiller spørsmål til teksten, responderer på hverandres innspill og presenterer tentative svar. En interessant sekvens i så måte innledes med at Mads trekker fram en tekstdel der en prests tale på sett og vis drar linjer mellom ulike sider av teksten.

Mads: *Altså, det står jo, rett etter at det står "... det er øyeblikk man husker og øyeblikk man glemmer", så står det litt om ... "En telefon ringer og som snur det hele". Det er jo det med han dikteren da. Og så, eh ... "En vekkerklokke". Det var vel det med hun bestemoren og så hadde hun ikke blitt vekket av den vekkerklokken, eller et eller annet sånt. Kanskje hun ikke var trøtt eller, jeg vet ikke, noe sånt. Og en bøtte vann, da ... Det var jo det med brønnen og at hun datt ned.*

Mona: *Så kanskje det er et slags sammendrag av teksten på en måte, ting som har skjedd i livet.*

Mads: *Som har forandret det liksom.*

Mona: *Kanskje det kunne vært en tale til en begravelse eller noe.*

Mads: *Ja, for det står jo etterpå at gutten husker, at han fikk en ørefik i bestemorens begravelse, og tidligere var det jo prestens tale han snakket om, og alt det der.*

Mina: *Men i første setning om dikteren som har forberedt seg nøye, men hva har han forberedt seg på? Det forstår ikke jeg, og det er liksom første setning.*

Mads: *Jeg tror det var, at han forberedte seg på selvmord, har skrevet brev til familien om at han kom til å dø, og hadde ladd pistolen og, ja.*

Mona: *Å, ja.*

Mina: *Ja, det gir mening (5:25-7:07).*

Mads' første utspill framstår som et litt uklart forsøk på å se sammenhenger i teksten. Men igjen presenterer Mads innspillet sitt tentativt og inviterende, for eksempel ved hjelp av ord som "vel". Samtaleutdraget viser at Mona følger opp tankerekken hans og viderefører en mer sammenfattende tentativ tolkning som impliserer at prestens tale er en slags fortelling om et helt livsløp. Mads responderer på det igjen med en ny hypotese. Det er følgende mulig å argumentere for at de går stadig dypere inn i teksten gjennom sin utforskende dialog, hvorpå Mona knytter tanken om en tale som en fortelling om et liv til den konkrete forestillingen om en tale i en begravelse. Sammen utgjør replikkvekslingen konturene av en refleksjon over hvordan fortellinger om livsløp alltid vil være preget av de mer eller mindre tilfeldige sprangene. Mads følger igjen opp tanken til Mona, samtidig som han viser tilbake til teksten. Dette er noe han gjør gjentatte ganger, og han er slik sett svært tekstnær i sin refleksjon.

Mina viser med sin replikk at hun er litt på siden av refleksjonsrekken til Mads og Mona. Hun er mindre relatert til akkurat det de utforsker i sin dialog. I stedet har hun etter alt å dømme blitt sittende med en egen undring, samtidig som hun framstår trygg nok til å presentere denne undringen og til å understreke at hun ikke forstår. Mads svarer henne direkte med en avklaring av de elementene som hun er usikker på, slik at både hun og Mona gir uttrykk for ny innsikt. Samtidig svarer han på en inkluderende måte, og bruker nok en gang formuleringen "jeg tror". Han signaliserer dermed at han er like prøvende som Mina. Til tross for at Mads sannsynligvis har etablert en rikere og mer sammenhengende forestillingsverden, agerer han på en slik måte i samtalen at han etablerer trygge rammer for hele gruppen.

Kategori 5: Holdning til tekstens estetiske aspekter

I denne samtalen finner vi få tydelige *uttrykk for glede og interesse i møte med novellens estetiske aspekter*. Likevel kan man ane en viss fascinasjon i møte med en litterær tekst som oppleves som fremmed. Erfaringen med noe annerledes og nytt i forhold til tidligere litterære erfaringer, innebærer en del frustrasjon, men altså også positiv interesse.

Kategori 6: Analyserer og tolker

Både enkeltvis og ikke minst kollektivt viser gruppen klare *analytiske og interpretatoriske ferdigheter*. De gjør en rekke interessante observasjoner med hensyn til overganger mellom avsnittene og sprangene disse innebærer, slik begge de to lengre sitatene her viser. Dertil retter de alle oppmerksomheten mot ulike tekst-segmenter som åpenbart er meningsbærende. Særlig gjør de relevante analytiske nedslag i novellens begynnelse og slutt, men de har også interessante tanker om hendelsene som helt konkret er knyttet til brønnen. Allerede tidlig i samtalen presenterer de interpretatoriske hypoteser. Etter hvert blir disse mer substansielle og tydeligere relaterte til tematiske linjer i novellen. Ikke minst når det oppstår sekvenser av utforskende samtale, åpner de analytiske observasjonene også opp for mer interpretatoriske perspektiver. Slike sekvenser finner vi altså i store deler av samtalen, og allerede tidlig i samtalen antydes en slags samlen-de tolkning. For eksempel viser den tidligere siterte sekvensen der gruppen diskuterer hva framstillingen av å være blind betyr (1:03-2:39), at selv om de innledningsvis bruker mest energi på å navigere gjennom teksten, for å kunne foreta den formen for interne forbindelser som gjør teksten meningsfull og forståelig, leser de også med oppmerksomheten rettet mot muligheter for det Mange Drangeid kaller fordobling (Drangeid, 2014). Riktignok blir forsøkene på å si noe om ”novellens tema” forholdsvis lite spesifikke. Dette er imidlertid på ingen måter uvanlig for elever på ungdomstrinnet, tvert imot. Det kan være mange grunner til det, men dels skyldes det trolig inadekvat presentasjon av begrepet tema i eksisterende lærebøker. En annen grunn er vel at det er et ullent begrep i seg selv. Hvis man derimot ser forbi samtalen avsluttende aktivisering av begrepet, blir det tydelig at gruppen presenterer flere relevante og mulig tolkninger. Noen av disse tar utgangspunkt i prestens tale, og av spesiell interesse er Mads’ avslutning på samtalen, som både er en slags oppsummering, men som også presenterer et helt nytt og tankevekkende perspektiv.

Mads: Det kan jo og være, at han som tok selvmord etter den scenen der bestemoren døde, var han i begynnelsen. Og at dikteren da ..., at den damen han snakket om at han fikk den natten, var bestemoren. Men at et eller annet skjedde, og at de skilte seg eller noe, og at disse tankene kom tilbake, sånn at han tok selvmord. Og da kan det være at hvis det er datteren som sier at hun hater ham i grunnen

enda mere, så kan det være at hun følte at skilsmissemisjonen ødela familien, og at han gjorde enda mer hevn mot moren eller den bestemorren, da, med å skyte seg selv (8:50).

Dette er en svært interessant tolkningshypotese, der Mads forsøker å lage en helhetlig fortelling som henger på greip, og der det er en kausal handlingsrekke, altså et slags plott. Mye av dette har han utarbeidet selv, men både Mona og til dels Mina har hjulpet ham langt på vei.

Kategori 7: Teknisk kunnskap

Samtalen inneholder ikke mange eksplisitte utsagn der gruppen viser kunnskap om og kan gjøre rede for virkemidler og begreper, fortellingsstruktur og bildespråk, teksttyper og sjangrer. Først og fremst kommer slik kunnskap til uttrykk gjennom undring i møte med en tekst som bryter med etablerte forventninger om fortellingsstruktur. Eksempelvis har vi sett hvordan Mona undrer seg over sprangene mellom avsnittene. Mina kommer litt senere tilbake til en liknende observasjon: "Det er ikke en sånn tekst som har en flytende sammenheng, liksom" (5:16). Dette er for øvrig en treffende beskrivelse av teksten, tydelig kontrastert med forventninger basert på etablert kunnskap om novellers struktur. Men selv om Mina her gir uttrykk for en slags aksept med hensyn til novellens form, er det ikke tvil om at elevene undrer seg over novellens åpne karakter, og kanskje til og med opplever en viss frustrasjon, slik Mona gir uttrykk for: "Jeg føler at teksten kanskje burde vært lenger. Det er et par ting som på en måte manglet" (3:52). Frustrasjonen stammer nettopp fra brudd på forventninger. Samtidig er samtalen da også en læringsprosess, der de primært får ny kunnskap om mer uvanlige fortellingsstrukturer.

Kategori 8: Vurderinger av tolkninger

Som gruppe gjør de ingen kvalifiserte vurderinger av ulike individuelle eller kollektive tolkninger, men innad i gruppen reflekterer de over og vurderer hverandres tentative tolkninger. Etter å ha hørt gjennom samtalen, vurderer de gruppens kollektive kamp med novellen som substansiell og meningsfull. Alle fire hevder at de nå forstår novellen bedre, noe som innebærer at de har gjort en tolkning som for dem framstår som meningsfull.

Kategori 9: Tanker om tekstens betydning

Ingen av elevene gir eksplisitt uttrykk for *bevissthet og oppfatninger om tekstens betydning for egen virkelighet*.

Kategori 10: Kunnskap om kontekst

Gruppen aktiverer heller ikke *kunnskap om eller kan gjøre rede for intertekstualitet, forfatterskap, litteraturhistorie eller samfunn og kulturer som novellen forteller om eller oppstår i*. Det er da heller ikke snakk om en novelle som fordrer slik kunnskap.

Kategori 11: Kunnskap om lesing

Derimot gir i hvert fall tre av gruppens medlemmer uttrykk for *kunnskap om lesing, blant annet gjennom en bevissthet om og innsikt i egne og andres lesemåter*, hver for seg og kollektivt. De forteller blant annet om hvordan de går fram for å forstå teksten, både på ord- og handlingsnivå. For eksempel viser Mona til hvordan hun leser novellen del for del og ved å lese deler av teksten flere ganger, som en kommentar til Minas beskrivelse av hvordan tekstens særegne utforming fordrer utpekte lesemåter fra deres side: "Men jeg tenker at en må lese på en måte sykt mye mellom linjene for å forstå teksten" (4:03). Samtidig som denne ytringen er en beskrivelse av teksten, er det også en refleksjon over hva slags lesestrategi som kreves for å forstå teksten. Riktignok er det ikke en veldig grundig eller spesifisert beskrivelse, men den angir likevel en innsikt i at ulike former for litterære tekster krever ulik grad av inferens. Betegnelsen "å lese mellom linjene" er mye brukt og godt forstått blant elever på både ungdomstrinn og til dels mellomtrinn. Til tross for en viss mangel på presisjon, fanger den likevel opp den estetiske lesemåtenes essens. Med graderingen "sykt mye" angir Mina en forståelse for novellens åpne karakter og hva slags lesemåte hun må aktivere for å imøtekomme tekstens føringer.

Litt senere i samtalen berører Mina en annen side ved teksten, som iverksetter også andre lesestrategier: "Nei, men plutselig er det sånn at en pusler sammen og så forstår en hele teksten" (7:55). Jacobsens novelle er ikke bare karakterisert av å være en svært åpen tekst. Et kanskje enda mer påfallende trekk er nettopp at novellen er delt opp i ulike biter, som leseren selv må knytte sammen for å etablere en meningsfull kronologi.

Sammenhenger mellom hendelser og mennesker antydes, men forblir uforklarte. Riktignok kan det diskuteres om det virkelig er slik at det er mulig å få alle bitene på plass ”og så forstår en hele teksten”, men det er nettopp bestrebelsen i den retning som har potensial for å engasjere leseren. Monas utsagn om, at novellen ikke er en tekst ”som man skal forstå med en gang” gjenspeiler en innsikt i hvordan ulike tekster fordrer ulike grader av inferens og intellektuell anstrengelse.

Formativ vurdering – gruppens styrker og vekstpunkter

Samtalen viser en gruppe elever som har en rekke sterke faglige sider, men også potensial for utvikling. Den viser også at det er stor variasjon mellom elevene i hva slags litterær faglighet som kommer til uttrykk, både i karakter og kvantitet.

I en tilbakemelding til Mads, Mona, Mina og Mons ville det være naturlig å legge vekt på at de generelt viser faglighet over et stort spekter, og så poengtere mer spesifikt deres utholdenhet, formidling av responser, oppfølging og kunnskap om lesing. Utholdenheten kommer særlig til uttrykk gjennom evnen deres til å stå i arbeidet, selv om teksten byr på atskillig motstand, og viljen de viser til å komme fram til en større forståelse av teksten i form av en mer helhetlig og fyllestgjørende forestillingsverden. I evalueringen av samtalen legger alle fire vekt på at samtalen har hjulpet dem til å forstå mer, noe som er et relativt tydelig uttrykk for det Wilhelm kaller en intellektuell glede knyttet til det å oppnå nye innsikter og å utvikle evnen til å forstå nye sider ved litteraturen, verden og seg selv (Wilhelm, 2016). I omtalen av elevenes formidling av sine responser på teksten kan læreren poengtere hvordan alle elevene i gruppene presenterer observasjoner de har gjort om meningsbærende tekstsekvenser, men kanskje særlig betone akkurat hvordan Mads så gjennomført legger sine funn fram på en inviterende måte. Deretter blir det viktig å vise gruppen hvor de går inn i utforskende dialog, og hvordan dette fører til ny innsikt. Viktig blir det da også å betone hvordan de responderer på hverandres ytringer på en respektfull og inkluderende måte. Til sist i en slik mer spesifikk respons på synlige faglighet vil det være nærliggende å klargjøre for elevene at de har en markert formening om hvilke strategier de har brukt for å forstå teksten. Læreren kan gjøre dem oppmerksomme på

at de har denne selvinnsikten, kombinert med en forståelse for hva teksten fordrer i så måte.

I tilbakemeldingen bør det likevel også være rom for å synliggjøre elevenes vekstpunkter. Her vil det si å vise til hvordan samtalen vil tjene på at de dveler mer med hverandres funn, og fører den utforskende dialogen enda lengre. Selve bevisstgjøringen vil kanskje være det viktigste didaktiske tiltaket, men det vil også være nyttig å gi elevene konkrete øvelser for å trene på dveling. Elevene kan for eksempel skriftliggjøre de ulike fasene i den tankeprosessen som en oppfølging utgjør, ved hjelp av enkle spørsmål som: ”Hva sa du nå?”, ”Hva innebærer det?” og ”Hva tenker jeg om det?” Selv om alle elevene understreker at samtalen hjelper dem til å forstå teksten bedre, vil det i responsen være betimelig å vise dem *hvordan* de faktisk forstår den bedre, basert på samtaleens ulike ytringer. Læreren kan med andre ord konkretisere det som ellers har en tendens til å bli en gjentatt påstand uten særlig gjennomtenkt innhold, for å styrke innsikten i samtaleens betydning.

Konklusjon

Økt bevissthet om egen litterære faglighet synes å styrke elevers mestringstro i møte med også mer utfordrende tekster. Det er viktig. Ofte møter vi unge lesere som ikke har tro på at de er i stand til å lese og forstå ”vanskelig” litteratur. Men det er de, noe vi observert gjentatte ganger i løpet av prosjektet. Også derfor er det viktig å gi elevene konkrete tilbakemeldinger, der læreren peker på den fagligheten de faktisk viser. Analysen av samtalen til Mads, Mina, Mona og Mons avdekker da også et relativt vidt spekter av litterær faglighet. Her er naturligvis variasjon mellom elevene, hvilke av disse ulike aspektene de aktiverer og i hvor stor grad. Forskjellen er særlig stor mellom den litterære fagligheten Mads og Mons viser, noe som, i et komparativt perspektiv, gir læreren en rekke didaktiske muligheter. Da vil det være klokt å vise hvordan de begge, på sine ulike måter, bidrar til samtalen, og å framheve samtaleens ulike utspill og responser som nødvendige byggesteiner i en utforskende dialog. Samtaleens dynamikk er avhengig av at alle bidrar, samtidig som det er naturlig at alle ikke bidrar like mye eller på samme måte.

En forutsetning for målrettet formativ vurdering er tilgang på anvendelige analysekategorier, som faktisk fanger opp elevenes litterære faglighet, slik den kommer til uttrykk i en spesifikk

kontekst og i spesifikke relasjoner. Kategoriene her vektlegger blant annet aktivering av litterær leseferdighet i møte med en stor variasjon av tekster og dialogisk utforskning i et fellesskap av lesere. Det er med på å synliggjøre elevenes interesse og utholdenhet i lesing av teksten og de ulike samtalebidragenes karakter og omfang. Sett i lys av hvordan litterær kompetanse og litterær faglighet blir forstått i denne teksten, er dette viktige analytiske funn. De gir læreren rike muligheter i utformingen av en formativ vurdering. Men diskusjoner om hva litterær faglighet er og hva slags litterær kompetanse den bygger på ender naturligvis ikke her. De vil fortsette, og andre kategorier vil bli utviklet. For en lærer er det likevel viktig å ha et bevisst og reflektert forhold til de kategoriene som ligger til grunn for de tilbakemeldingene han eller hun gir. Det innebærer også å ha kunnskap om ulike teorier om litterær kompetanse og litterær faglighet, og oppfatninger om hvilke føringer slike teorier gir for litteraturundervisningen.

Referencer

- Barnes, D.** (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (red.), *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Blau, S.** (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Blau, S.** (2014). Literary Competence and the Experience of Literature. *Style*, 48(1), 42-47.
- Chambers, A.** (1985). *Booktalk: occasional writing on literature and children*. London: Bodley Head.
- Chambers, A.** (1993). *Tell me: Children, reading & talk*. Stroud: The Thimble Press.
- Chambers, A.** (2001). *Reading talk*. Stroud: Thimble Press.
- Culler, J.** (2002). *Structuralist Poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge Classics.
- Daniels, H.** (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. & Steineke, N.** (2004). *Mini-lessons for literature circles*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Drangeid, M.** (2014). *Litterær analyse og undervisning*. København: Gyldendal.
- Goga, N.** (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3, 21 sider
<https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Gourvenec, A. F.** (2016a). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær gruppesamtale. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 19 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Gourvenec, A. F.** (2016b). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>

- Guskey, T. R.** (2005). *Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications*. Paper presentation ved Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. <https://eric.ed.gov/?id=ED490412>
- Hennig, Å.** (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å.** (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å.** (2018). Overganger i Roy Jacobsens novelle «Brønnen». I N. Simonhjell & B. Jager (red.), *Norsk litterær årbok 2018*. Oslo: Samlaget.
- Hennig, Å.** (2019a). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å.** (2019b). Lyddoptak i litterære samtaler: Litteraturredaktiske muligheter og utfordringer. I D. Husebø, M.-A. Iglund, & A. Skaftun (red.), *Ny hverdag?: literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Hetmar, V.** (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevenes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hetmar, V.** (1999). Elevfaglighed og tekstpædagogik. I E. Hansen & E. Håkonsson (red.), *Veje ind i skriftkulturen: Læsning og skrivning – læring og undervisning* (s. 29-44). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jacobsen, R.** (2001). *Fugler og soldater: noveller*. Oslo: Cappelen.
- 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.
- Langer, J. A.** (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Mercer, N.** (2000). *Words and Minds : How We Use Language to Think Together*. London: Routledge. <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10054095>
- Michaelsen, E. & Strand, T.** (2017). Litterære samtaler i klasserommet: en undersøkelse av læreres refleksjoner rundt arbeid med bildebøker på barnetrinnet. I N. N. Garmann & Å. M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne* (s. 141–158). Sofiemyr: Novus Publishing.
- Probst, R. E.** (2004). *Response and analysis: Teaching literature in secondary school* (2. udg.). Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M.** (1995). *Literature as exploration* (5. udg.). New York: Modern Language Association of America.
- Steineke, N.** (2002). *Reading & writing together: collaborative literacy in action*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Strand, T., & Michaelsen, E.** (2015). Developing Professional Knowledge and Skilled Practice Through Literary Conversations in Various Didactic Contexts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178, 212–216. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.183>
- 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 Literary Research*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Sønneland, M. & Skaftun, A.** (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), 20, sider. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.4725>

- Tønnessen, E. S.** (2007). Litterær kompetanse – for elever og lærere. I H. Dahl-Larsson, E. S. Tønnessen & M. Lillesvangstu (red.), *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177–189). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Ulland, G.** (2016). Litteratursamtalens dannelsingspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3).
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Wilhelm, J. D.** (2004). *Reading is seeing: Learning to visualize scenes, characters, ideas, and text worlds to improve comprehension and reflective reading*. New York: Scholastic inc.
- Wilhelm, J. D.** (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (2. udg.). New York Urbana: Teachers College Press: National Council of Teachers of English.
- Wilhelm, J. D.** (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language & Literacy*, 39(1), 30–41.
- Wilhelm, J. D., & Novak, B.** (2011). *Teaching literacy for love and wisdom : being the book and being the change*. New York: Teachers College Press.

Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

Udgives af Læremiddel.dk

Learning Tech er et forskningstidsskrift, hvor alle artikler er forskerbedømt i form af dobbeltblindt peer review. Tidsskriftet bringer artikler, der rammer genstandsfeltet mellem læremidler, didaktik og teknologi, og hensigten er at spille en betydelig rolle som platform for den voksende skandinaviske læremiddelforskning.

Redaktion

Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
(ansvarshavende redaktør)

Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon

Hildegunn Juulsgaard Johannesen, University College Syd

Ove Christensen, Professionshøjskolen Absalon

Peter Holmboe, University College Syd

René Boyer Christiansen, Professionshøjskolen Absalon

Thomas R. S. Albrechtsen, University College Syd

Redaktionssekretær

Trine Ellegaard, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Temareaktion

Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon

Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Stine Reinholdt Hansen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Design og grafisk tilrettelæggelse

Trefold – grafisk design og kommunikation

Tryk

Narayana Press, Gylling

ISSN 2445-7981 (Tryk)

ISSN 2445-6810 (Online)

Rettigheder

© 2020 Læremiddel.dk og forfatterne

Kontakt

Læremiddel.dk, Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M

www.laeremiddel.dk

