Margrethe Sønneland
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
Universitetet i Stavanger
E-post: margrethe.sonneland@uis.no
Atle Skaftun
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
Universitetet i Stavanger

Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen»

The problem with school is that the kids can't figure out what the problem is.
James Paul Gee (notat fra The Sedona Meeting, mai 2016)

Sammendrag
Denne artikkelen utforsker hva som skjer når ungdomsskoleelever får arbeide med fagspesifikke problemer i norsk på egen hånd. Problemet elevene møter og samtaler om er novellen «Brønnen» av Roy Jacobsen, en tekst som byr på litteraturfaglige utfordringer knyttet til form og innhold. Analysen gjennomføres i to steg. I første steg rettes oppmerksomheten mot timen og alle samtalene i klasserommet som fenomenologisk helhet, for å fange opp og formidle forskernes opplevelse av stemning og engasjement blant elevene. Deretter analyseres én av samtalene mer inngående som et kritisk case for å underbygge og validere den første analysen. Analysene gjøres i lys av James Paul Gees diskursanalytiske building tasks, med særlig interesse for tilskriving av signifikans – det vi vil kalle verdsetting. Analysen viser at elevene verdsetter å samtale om fagspesifikke problemer på egen hånd, og dette diskuteres i lys av James Paul Gees og Elisabeth Hayes' læringsteori om affinitetsrom (2012).

Nøkkelord: fagspesifikke problemer, affinitetsrom, fagspesifikk literacy-praksis, litteratursamtaler

Abstract
This article explores what happens when pupils in lower secondary school work with subject-specific problems in the Norwegian subject by themselves. The problem that these students encounter and talk about, is the short story "Brønnen" by Roy Jacobsen. This short story is a text that offers literary challenges relating to both style and content. The analysis is conducted in two steps. First, the attention is drawn to the classroom and to all the conversations understood as a phenomenological whole. This is done in order to capture and convey the researchers' experience of mood and engagement among the

students. Second, one of the conversations, seen as a critical case, is analysed in depth for the purpose of underpinning and validating the first analysis. This analysis is conducted in the light of James Paul Gee's discourse-analytical building tasks, paying particular attention to significance. The analysis shows that students appreciate being provided with opportunities to explore subject-specific problems by themselves. James Paul Gee's and Elisabeth Hayes' (2012) learning theory on affinity spaces provides the backdrop for the discussion of this finding.

Keywords: subject-specific problems, affinity spaces, disciplinary literacy-practice, literary conversations

Innledning

Forholdet mellom tekst og leser har vært et sentralt spørsmål i hele litteraturdidaktikkens relativt korte historie som forskningsfelt. Denne historien har interessant nok sine røtter i en premissleverandør for vendingen mot teksten som selvtilstrekkelig analyseobjekt i litteraturvitenskapen, I. A. Richards (1929). Richards var med på å oppdage teksten som tekst, i den forstand at han ville skape et språk for å snakke om oppbygging og virkemidler innenfor teksten som meningsfull helhet. Leseren som feilkilde er snarere et argument for metodens nytteverdi enn et interesseobjekt i seg selv. Når Gunnar Hansson (1959) tar utgangspunkt i Richards metode i sin studie *Dikten och Läsaren* 30 år senere, så er nykritisk nærlesing nokså selvfølgelig som referanseramme. Med det som utgangspunkt trer også *leseren* fram og kaller på oppmerksomhet – parallelt med framveksten av resepsjonsestetikk og reader-response-teori innenfor litteratur-vitenskapen. Hansson innleder en sterk bølge av nettopp leserorientert litteratur-didaktisk forskning i Sverige og resten av Norden (Kaspersen, 2012, s. 63), som henter inspirasjon fra et mangfold av teorier. Dette feltet har hatt sine kontroverser, særlig knyttet til hvordan man skulle forholde seg til elevenes tekstforståelse (Hetmar, 1996; Steffensen, 2005; Sørensen, 2001).

Richards forholdt seg på 1920-tallet til en sosialt selektert elite innenfor rammene av et elite-universitet. Han utfordret den kulturelle referanserammen studentene hadde med seg til studiet, og ville erstatte den med større sensitivitet for tekstenes form og innhold. Denne måten å lese på – nærlesingen som metode – er selve grunnsteinen til den moderne litteraturvitenskapen, og som sådan også et kjerneelement i det moderne norskfaget. Når vi i våre dager snakker om *Kunnskapsløftet* som en norsk literacy-reform og om at elevene skal kunne utøve faglighet (Berge, 2005), så handler det i litteraturundervisningen for en stor del om å kunne bruke og utvikle sin dømmekraft som leser innenfor rammene av en faglig praksis (Gourvennec, 2017). Etter mer enn ti år med fokus på fagovergripende ferdigheter i kjølvannet av *Kunnskapsløftet* (Utdannings-

direktoratet, 2006), er utdanningsforskere og skole-Norge i ferd med å vende oppmerksomheten mot ferdighetene forstått som fagspesifikke (Skaftun, Karlsen & Syversen, 2015; Skaftun, Aasen & Wagner, 2015). En vesentlig del av denne vendingen viser seg i at forskning understreker betydningen av fagspråk og fagenes literacy (Penne, 2012; Rødnes, 2011; Skarstein, 2013), men også at faget blir et rom for utøvelse og utvikling av fagrelevant arbeid (Skaftun & Michelsen, 2017; Skaftun, 2009). I økende grad ser vi også at teksten som forståelsesobjekt får oppmerksomhet på disse nye vilkårene, ikke minst i bøker som tilbyr praktiske rammer for arbeidet med litteratur i skolen. Her finner vi en påfallende samling omkring verdien av det å *åpne tekster* (Fjørtoft, 2014; Skaftun & Michelsen, 2017; Solbu & Hove, 2017). Disse tendensene må ses i sammenheng med en global utdanningspolitisk dreining mot faglig problemløsning og dybdelæring som retningsgivende for utviklingen av framtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2015; Pellegrino & Hilton, 2013).

To studier har vært særlig inspirerende for denne artikkelen. Johansen (2015) viser hvordan sjetteklassinger responderer på å bli presentert for utfordrende tekster. Han demonstrerer hvordan elevene «gjennomskuer» et didaktisk opplegg og mister gnisten, men også hvordan interessen vekkes opp igjen når de – litt improvisert og eksperimentelt – utfordres til å lese krevende tekster som ikke primært retter seg mot barn. Gourvennecs (2017) studie viser hvordan elever i videregående skole forstår og verdsetter tekstarbeidet som del av norskfaget, og mer spesifikt at dette arbeidet oppleves som meningsfullt når det rammes inn som meningsfull problemløsning med rom for elevenes selvstendige og kollektive bidrag. Begge disse studiene er basert på et strategisk utvalg elever, som kan karakteriseres som høytpresterende eller motiverte.

Denne studien føyer seg inn i dette bildet ved å betrakte teksten som faglig problem. Studien videreføre perspektivene til Johansen (2015) og Gourvennec (2017) og undersøker hvordan elever i en helt vanlig ungdomsskoleklasse forholder seg til åpent og åpnende arbeid med en tekst som det ikke er helt enkelt å forstå. Ungdomsskolen beskrives gjerne som preget av fallende skoleengasjement for mange elever, og en studie av motivasjonskraften i fagspesifikke problemer lagt til ungdomsskolen, kan forstås som et *kritisk case* (Flyvbjerg, 2016) ved å svare på om funn fra selekterte utvalg også kan gjelde i et mer gjennomsnittlig klasserom på ungdomstrinnet. Med dette som utgangspunkt er artikkelens første forskningsspørsmål: *Hva skjer når ungdomsskoleelever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?*

Primærmaterialet er seks gruppesamtaler om Roy Jakobsens novelle «Brønnen» hentet fra en skoletime i klassen 8A våren 2016. Denne timen presenteres som et kasus hentet fra en kontekst av observasjoner i fire klasser ved Gynde skole og samtaler med de fire lærerne gjennom skoleåret 2015–16. Innenfor timen som helhetlig kasus finnes det variasjoner. I denne timen er en slik variasjon uttrykt som en tolkningskonflikt mellom forskerne og læreren. Forskerne mente å se at aktiviteten tente hele elevgruppa, mens læreren på sin

side pekte ut en gruppe elever som ofte var passive i timen, og som også i dette tilfellet ble satt på sidelinjen. Med dette som utgangspunkt er artikkelens andre forskningsspørsmål: *Hva skjer når passive elever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?*

Metodologiske overveielser

Teoretisk rammeverk

I James Paul Gees diskursanalyse finner studien støtte til analysemetode. Hans teoretiske forståelse av diskursbegrepet ankres i en forståelse av at språket gjør det mulig for oss – foruten å gi og få informasjon – å gjøre noe og å være noe i verden, i ulike situasjoner (Gee, 2014).

Ved hjelp av språket skaper vi tilhørighet til ulike arenaer og områder i livet, og til ulike «verdener». Når vi snakker eller skriver, designer vi det vi sier til å passe til en bestemt situasjon. Gee argumenterer for at våre verdener blir konstruert og rekonstruert ikke bare via språk, men i samklang med andre handlinger, interaksjoner, ikke-lingvistiske symbolsystem, objekter, verktøy, teknologier, måter å tenke på, verdsette, føle og tro på. Når vi snakker eller skriver, konstruerer vi samtidig syv områder av språklig virkelighet, også kjent som syv «building tasks» (Gee, 2014, s. 31ff). Disse syv er *Significance* (1), *Practices* (*Activities*) (2), *Identities* (3), *Relationships* (4), *Politics* (5), *Connections* (6) og *Sign Systems and Knowledge* (7) (Gee, 2014, s. 32ff). Disse syv er alltid til stede når vi skriver eller snakker, og glir tidvis over i hverandre. For diskursanalytikeren representerer de ulike aspekter som kan løftes fram og utforskes i tur og orden, ofte som grunnlag for å velge det perspektivet som i størst grad fanger kompleksiteten i den språklige hendelsen – det er forskningsinteressen som er avgjørende for hvilke *areas of reality* man undersøker.

I denne artikkelen legger vi særlig vekt på *tilskriving av betydning* (jf. *significance*, Gee, 2014, s. 32, av språklige hensyn også kalt *verdsetting*) som analytisk kategori. *Verdsetting*, slik vi definerer begrepet, er en dynamisk kategori, som kan komme til uttrykk på ulike måter og som spenner fra eksplisitt nedvurdering til begeistret tilslutning, med et kontinuum av posisjoner i spennet mellom ekstremene. For å fange samspillet mellom verdsetting og selve aktiviteten, aktiverer vi Gees beskrivelse av *affinitetsrom* («affinity space», Gee & Hayes, 2012; Gee, 2005, 2017). Dette begrepet er utviklet med utgangspunkt i teori om *praksisfellesskap* (Lave & Wenger, 1991) for å fange opp interessebasert samhandling i digitale møteplasser. Folk trekkes mot slike rom med ulik grad av interesse, som opprettholdes av at det som skjer i rommet engasjerer til deltakelse. Når vi snakker om tekstarbeidet som affinitetsrom, så er det med fokus på det som oppstår i situasjonen, som kan være en kime til affinitetsrom av den mer stabile sorten.

Ideen om å skape og opprettholde slike affinitetsrom står sentralt i læringsteorien som Gee og Hayes har formulert med eksempler fra det de kaller «out of school learning contexts» (Gee & Hayes, 2012; Gee, 2017). Gee og Hayes ser til spillteknologien for å identifisere læringsstøttende literacy-praksiser: «Good learning features are, in fact, a key aspect of good game design, because games are fundamentally problem solving spaces that are meant to engage players» (2012, s. 2). Læringsfremmende spill er altså fundert i og rundt *engasjerende problemløsninger*.

Problemløsning er helt sentralt i Gees læringssyn. I *Language and Learning in the Digital Age* (2011) skriver han at «School abstracts the content from the problems and we get students who can pass tests, but not solve problems» (Gee & Hayes, 2011, s. 67). Vi kan forstå Gee dithen at han er kritisk til praksiser som ikke gir elevene tilgang til problemer som er å finne i læringsområdene, men i stedet løfter fram innholdet der problemene er fjernet. I sin seneste bok er han enda mer eksplisitt i beskrivelsene av problemenes tiltrekningskraft: «Today you could probably not name a problem that is not an attractor to one or more affinity spaces» (2017, s. 117).

Design

I denne artikkelen ønsker vi å undersøke om det er mulig å finne noe som minner om affinitetsrom i arbeidet med fagproblemer i litteraturundervisningen – slik de beskrives i James Paul Gees læringsteori. Vi er ute etter hvordan elevene generelt og de svake spesielt forholder seg til tekster som byr på faglig relevante problemer. Ønsket om å undersøke tiltrekningskraften i litteraturfaglig problemløsning har lagt føringer for hvordan studien er konstruert, og innebærer noen valg som tilfører forskningsdesignet eksperimentelle trekk. Vi er interesserte i tiltrekningskraften i fagrelevant problemløsning. Et eksperimentelt trekk er å skyve de pedagogiske og didaktiske rammene i bakgrunnen for å optimalisere mulighetene for å få tilgang på materiale der elevene på like vilkår møter problemet – teksten – slik den er. Vi har, inspirert av Gee, en ambisjon om å dempe effekten av rammene rundt aktivitetene for å gi mest mulig spillerom til selve kjernen i problemløsningsaktiviteten. Det er derfor en forsker som styrer gjennomføringen i 8A. Elevene får en svært åpen introduksjon, der problemet løftes fram som åpent og vanskelig, før de blir delt inn i tilfeldige grupper. Lydopptakere blir satt ut i gruppene når samtalene starter, og det er en elev som styrer plenumsdiskusjonen i etterkant – ikke læreren eller forskeren. Teksten som brukes i forsøket er valgt i samråd med lærerne, med sikte på at den skal være såpass krevende at den normalt utgrenses fra litteraturundervisning i 8. klasse. Denne måten å gjennomføre forsøket på, når det gjelder både tekstvalg, aktivitet og innramming av aktiviteten, kan ha en nyhetsverdi som kan virke motiverende og engasjerende for noen elever, men kanskje også det motsatte for andre. Gruppesamtalen er likevel en kjent arbeidsform for

elevene, og de har også et visst kjennskap til forskeren som har sittet bakerst i klasserommet denne høsten og våren.

Forsøket vi gjennomfører er inspirert av implikasjoner fra 17 timer med klasseromsobservasjoner av samtaler om litteratur på Gynde skole, som indikerte at *teksten* var av betydning for elevenes oppmerksomhet og deltakelse i samtalen. Datainnsamling er gjort i tilknytning til et samarbeid mellom fire norsklærere ved en ungdomsskole i en by på Vestlandet og en institusjon som tilbyr høyere utdanning. Samarbeidet kom i stand som del av et forsknings-prosjekt rettet mot respons- og literacy-praksiser i ungdomsskolen, med særlig fokus på måter å organisere litterære samtaler på. Margrethe har deltatt på samlinger med lærerne og i observasjoner av klasseromspraksis gjennom hele 8. klasse. Innenfor denne rammen er også eksperimentet med å gi elevene tekster som kan by på faglig relevante utfordringer gjennomført. Det innebærer at lærerne representerer et utsnitt av skolevirkeligheten, definert av lærere som ønsker å utvikle sin egen undervisning. Elevene er gjerne mer fortrolige med å arbeide med litteratur enn mange andre elever vil være.

Datamaterialet[1] fra skoleåret som helhet består av feltnotater av klasseroms-situasjoner og litteraturundervisning, feltsamtaler med elever og lærere, samt lydopptak fra fagsamlinger med lærerne. Primærmaterialet i denne artikkelen er lydopptak av elevsamtalene i grupper og i plenum, samt feltnotater fra timen.

Teksten og oppgaven

Lærerne fikk velge mellom tre krevende tekster til forsøket, og de bestemte seg for å arbeide med novellen «Brønnen» av Roy Jacobsen. «Vi forstår den ikke selv», var begrunnelsen lærerne ga. «Brønnen» er skrevet av Roy Jacobsen og er hentet fra novellesamlingen *Fugler og soldater* (Jacobsen, 2001). Språket er ikke spesielt komplisert, og det er heller ikke veldig vanskelig å se for seg de enkelte hendelsene som framstilles. Teksten skifter perspektiv, veksler mellom ulike tidsplan og utelater store deler av den historien som binder hendelsene sammen. Teksten inviterer leseren til å identifisere 8 sekvenser og til å skape narrativ sammenheng mellom de handlingstrådene som presenteres i disse sekvensene. I den første møter vi en dikter som sitter hjemme og er klar til å ta sitt eget liv. Så ringer telefonen, og han får et budskap som får ham til å ombestemme seg og i stedet går ut for å feire. Han gjør framstøt mot en kvinne han er forelsket i – med hell. Neste del, som begynner med «Da ringer vekkerklokka», er av et annet slag. Den siterte setningen er flertydig. Del tre handler om en gammel kvinne som våkner tidlig om morgenen – av lyden fra en klokke. Hun har reist til barndomshjemmet sitt for å gjøre klart for besøk av familien. Hun ser at det er tomt for vann, og tar begge de tomme vannbøttene med seg for å hente vann i brønnen. Når hun skal dra dem opp, mister hun balansen og faller i brønnen. Del fire er en replikkveksling mellom en kvinne som har mistet mannen sin – han har tatt sitt eget liv – og en som stiller spørsmål. I neste del skildres familien som har kommet til feriestedet og leter

etter kvinnen. Barnebarnet finner henne, men den lille jenta går bort fra brønnen når moren roper at hun skal passe seg, for så å bli med på å lete. I neste del skildres en samtale mellom en kvinne og en mann som møtes på en bar. Samtalen samler seg om de små tingene som bestemmer hvordan livet arter seg, og fra dette springer teksten over til prestens tale i en begravelse. I del syv siteres et utdrag av prestens tale, der han dveler ved de små avgjørende tingene – en telefonsamtale, en vekkerklokke, en vannbøtte – og han knytter dette til den uunngåelige døden, slektenes gang og glemsel. I siste del er vi i begravelsen til den gamle kvinnen og leser om de små barnebarna. En gutt klatrer opp i fanget til moren med sølete føtter, og får et klaps på kinnet. Teksten slutter med at dette husker mor og barn lenge.

Utvalg – 8A

Forskerne hadde en forventning om at lærerne ville gi elevene teksten som en åpen oppgave uten noe særlig styring utover det å finne ut av den, men det viste seg at lærerne tenkte annerledes. Tre av timene falt på samme dag og ble observert i tur og orden, og alle lærerne hadde lagt stor vekt på å finne en arbeidsmåte som kunne hjelpe elevene inn i teksten. De hadde klippet opp teksten i biter som i et puslespill. Elevenes oppgave var å sette dem sammen til et helhetlig bilde. Lærerne hadde dermed erstattet den åpne tekstorienterte rammen for oppgaven med en didaktisk bearbeidet ramme. For å se hvordan elevene reagerer på krevende tekster som åpen oppgave, ble Anna, som skulle gjennomføre opplegget i sin klasse 8A noe senere, spurt om hun var villig til å justere planen.

Alle elevene i klassen har samtykket til bruk av innsamlet datamateriale, under forutsetning om anonymisering. For å lette oversikten over gruppene i framstillingen er alle elevene i samme gruppe gitt oppdiktede navn på samme forbokstav.

8A leser «Brønnen»: gjennomføring

Margrethe tok ansvaret for å styre timen. Hun planla en enkel innramming rundt elevenes arbeid individuelt og i grupper med hele teksten som åpen oppgave. Hun innledet med følgende instruks:

> Dette er en vanskelig tekst, en tekst som kan få hvem som helst til å kløe seg i hodet. Vi lærere og leseforskere har lest, grublet og diskutert. Vi har flere tanker om hva teksten handler om, men vi er ikke enige, vi synes dette er vanskelig. Vi lurer derfor på om dere kan hjelpe oss? Vi tror nemlig at dere kan hjelpe oss. Hva sier dere, vil dere prøve?

Elevene svarte positivt, og arbeidet individuelt med teksten i ca. 13 minutter, før de ble satt til å samtale i tilfeldig inndelte grupper på 4–6 elever. Gruppesamtalen ble stoppet etter ca. 20 minutter. Det var knyst stille mens

elevene arbeidet på egen hånd. Da de gikk i grupper, opplevde forskerne det som om rommet *eksploderte*.

Analytiske grep

Et viktig steg i analysen av alle samtalene har vært å forsøke å fange observasjonen av «eksplosjon» i klasserommet, og å avdekke om det er noen som aldri kommer til orde. Feltnotater fra timen rommer beskrivelser av elevenes kroppsspråk i situasjonen, og disse settes i spill sammen med en analyse av samtalene. Som et første steg i tekstliggjøring av lydmaterialet, ble samtalene parafrasert og inndelt i tidssekvenser, og videre analysert med NVivo. I denne artikkelen er kategorien *intensitetsnivå* sentral for å underbygge beskrivelsen av den eksplosive stemningen i gruppene og i klasserommet.

Denne måten å dele inn samtalene i sekvenser på er valgt dels fordi det ville vært svært vanskelig å gi en fullverdig transkripsjon av alt det elevene sier i de fleste av samtalene, ettersom det gjennomgående er flere som snakker samtidig. I tillegg gjør den det mulig for oss å finne ut om det er noen i gruppa som ikke kommer til orde, selv der elevene snakker i munnen på hverandre. Vel så viktig som begrunnelse er imidlertid ønsket om å gi mer substansielle bilder av hvordan samtalene arter seg i forlengelsen av inntrykket fra observasjonen i klasserommet. Samtalen i gruppe O, som læreren peker ut som eksempel på marginalisering av de passive, er dominert av to stemmer og forløper mer disiplinert. Derfor er den også transkribert mer detaljert, noe som gir grunnlag for å kartlegge fordeling av taletid mer detaljert i form av antall ytringer og antall ord. I forlengelsen av det generelle bildet av samtalene som hendelse i klasserommet, nærleser vi derfor transkripsjonen av samtalen i gruppe O, med særlig interesse for *significance* (Gee, 2014) – eller verdsetting – som uttrykk for at elevene opplever affinitet til teksten som problem. Verdsetting forstås som gradert mellom negativ og positiv og kommer indirekte til uttrykk i måten elevene posisjonerer seg i forhold til alle aspekter ved samtalen som faglig, institusjonell og sosial aktivitet (jf. Gourvennec, Nielsen & Skaftun, 2014, s. 29), samt aspekter ved teksten som faglig relevant problem. Alle disse aspektene ved situasjonen og teksten kan tiltrekke seg oppmerksomhet på ulike vis og skape veldig forskjellige situasjoner.

Analyse

Forskningspørsmål 1: Hva skjer når ungdomsskoleelever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?

En sentral metafor i feltnotatene fra timen er at klasserommet «eksploderte». Det handler i stor grad om *intensitetsnivået* i klasserommet. Tabell 1 viser hvor stor del av samtalene som er kodet som ulike intensitetsnivå fra det mest eksplosive (svært høy) til stillhet.

Tabell 1: Intensitetsnivå i samtalene – prosentvis andel av samtaletiden

	Svært høy	Høy	Moderat	Lav	Stille
Gruppe K	20,0	18,2	38,2	21,7	1,9
Gruppe L	23,1	20,9	11,7	40,9	3,4
Gruppe M	79,1	16,3	2,1	2,5	0,0
Gruppe N	50,5	35,9	11,0	0,7	1,9
Gruppe O	0,0	68,1	19,5	10,2	2,2
Snitt	34,5	36,6	14,2	12,0	1,8

Spekteret fra stille til svært høy er knyttet til lydnivå, taletempo og turtaking samt en mer helhetlig fornemmelse av energi i samtalene. Kodingen er utført av forskerne i fellesskap. Når intensiteten er kategorisert som *svært høy*, betyr det at elevene snakker i munnen på hverandre, avbryter hverandre, gjentar eller insisterer på egne poeng og snakker høyt. Når intensiteten defineres som *høy* betyr det at noen leder an, andre leser lavt fra teksten, og andre igjen kommenterer eller stiller spørsmål. I sekvenser kodet som *moderat* intensitetsnivå, ser vi at noen elever kommer med innspill som aktiverer flere av gruppas medlemmer, men ikke nødvendigvis alle. De sekvensene der intensiteten beskrives som *lav*, er sekvenser der noen elever leser for seg selv, mumler («hm», «mm» og «ja»), andre snakker om lydopptakeren, om en forsvunnen blyant, eller det høres rasling i papir. I denne kategorien kan også bare én av elevene i gruppa snakke, mens de andre lytter. Det er i denne kategorien vi finner det vi kaller *lekkasjer*, altså at en eller flere av elevene i samtalene snakker om noe annet (lydopptakeren, blyanten som faller på gulvet, gitarundervisning og skytevåpen). Samtalene har også sekvenser definert som stillhet, som selvsagt betyr at ingen av elevene snakker.

Det er totalt 13 sekvenser med stillhet i alle gruppene, der den lengste varer i 22 sekunder og de korteste i 4 sekunder. I samtaler på godt og vel 19 minutter er det altså påfallende lite stillhet. Samtale M og N skiller seg ut ved at over halvparten av tiden er preget av svært høy intensitet, som vi ser. Av disse særmerker likevel samtale M seg ved et svært høyt lydnivå, energiske enkeltinnlegg og avbrytelser i store deler av samtalen. Samtale N har mye av den samme energien, men samtidig med noe mindre karakter av støy. Samtale L og O merker seg ut ved at over halvparten av tiden er preget av høy intensitet, uten den mer eksplosive karakteren til gruppene M og N. I samtale L forekommer det sekvenser med svært høy intensitet, der elevene avbryter hverandre og insisterer på sine synspunkt, men ikke i samme grad som i samtale M og N. Samtale O er den samtalen læreren pekte ut som kritisk eksempel med tanke på de svakeste elevenes deltakelse. Gruppa er mindre enn de andre, og av de fire elevene er det to som sier lite. Det er forklaringen på at det ikke forekommer svært høyt intensitetsnivå i denne samtalen, som vi skal se nærmere på om litt. Først skal vi imidlertid utdype bildet av de fem samtalene.

Gruppe K – Karl, Kjell, Karin, Kristine og Kjersti

Denne samtalen blir brutt etter 7 minutter, fordi opptakeren går tom for strøm[2]. Den utmerker seg ved at det ofte oppstår parallellsamtaler: guttene snakker om noe, jentene om noe annet. Likevel oppstår møteplasser der alle deltar i det samme rommet – en vekselvis bevegelse altså, mellom parallellsamtale og enhetlig samtale. Det er ingen som tydelig dominerer samtalen når parallellsamtalene opphører. Her lytter de til hverandre og kommenterer hverandres innspill, eller støtter taleren ved å bruke «mm» og «ja». I de sekvensene der intensiteten er sterk, snakker elevene om dikterens sinnstilstand, om hendelsesforløpet og om årsaken til dikterens selvmord. Karl og Kjell henvender seg til hverandre og spøker av og til – de kommenterer mikrofonen og tøyser med dikterens «febrile lykkerus». En kan få inntrykk av at de er veldig bevisste på at samtalen blir tatt opp på bånd. Karin er den som sier minst i denne første delen av samtalen, men hun deltar i samtalen med støttende kommentarer, særlig når Kjersti har ordet.

Gruppe L – Lise, Lotte, Line, Ludvig og Lars

Denne samtalen varer i 19 minutter og 36 sekunder før den blir avbrutt av forskeren, men den fortsetter hviskende fram til 22 minutter er passert. De første 20 sekundene kretser samtalen rundt lydopptakerens utseende og tilstedeværelse, og elevene spøker og ler. Det som kjennetegner denne samtalen er sekvenser med høy intensitet, avbrytelser og insisteringer. Samtalen kretser rundt dikterens død, hvorvidt han skjøt seg eller ikke og eventuelt når, om bestemoras dødstidspunkt, om relasjonen mellom dikteren og bestemora, og ikke minst om hendelsesforløpet. Det er når elevene diskuterer hendelsesforløpet at intensiteten i samtalen er sterkest.

Lise og Line er to dominerende stemmer på hver sin måte, mens Lotte nesten utelukkende slutter seg til Lises og Lines utspill. Lise snakker høyt og er insisterende mesteparten av tiden, bortsett fra når hun legger fram sin helhetlige tolkning av hendelsesforløpet. Line dominerer også i samtalen, men inviterer til dialog ved å begrunne sine tolkninger og sine protester. Hun inviterer eksplisitt Ludvig og Lars til å komme med innspill. Ludvig oppleves som søkende og prøvende – han lar seg overtale av jentenes lesing og støtter dem med innspill som «åja, nå forstår jeg». I tillegg støtter han Lars, når han kommer med et løsningsforslag på tolkningsgåten.

Gruppe M – Mari, Mia, Mona, Mads, Magnus og Morten

Denne samtalen varer, i likhet med gruppe L, langt ut i plenumsamtalen, helt til 23 minutter er gått. Ei av jentene i denne gruppa, Mari, melder seg frivillig som ordstyrer i plenumsamtalen. Det er svært høy intensitet i denne samtalen – man kan si at *kampen om ordet* best beskriver det som skjer her. Her er flest sekvenser med høye stemmer og avbrytelser, og i disse sekvensene diskuteres

hendelsesforløpet, og relasjonen mellom personene i teksten. I et par sekvenser er de innom dikterens psyke og drikkevaner og vanskelige ord.

I denne gruppa er det vanskelig å få tak i de mest og minst dominerende stemmene. Mona er den som sier minst, men hun kommer med flere spørsmål, egne innspill og kommentarer som støtter de andres utspill, og hun bidrar også selv med betraktninger om personenes identitet, dikterens sinnstilstand og tekstens orden. Morten har en tilsvarende rolle. Selv om han ikke kjemper om ordet på linje med de andre fire, er han også gjennomgående aktiv når de snakker om skytevåpenets kvaliteter, dikterens sinnstilstand, personenes relasjon, og tekstens orden. Mona, Mari, Mia og Magnus er særlig opptatte av tekstens kronologi, orden og hendelsesforløp, og særlig Magnus og Mia er opptatt av å få på plass en helhetlig forståelse.

Gruppe N – Nina, Nathalie, Norunn, Nils og Nure

Denne gruppa har sterk energi og intensitet selv om lydnivået er lavere enn i gruppe M. De stopper opp med det samme forskeren tar ordet etter ca. 19 minutter. I de sekvensene der intensiteten er sterk, snakker elevene om årsaken til dikterens død, hendelsesforløpet, overgangen mellom tekstens deler og hvem som snakker til hverandre i dialogen. Denne samtalen preges av jentene, der Nina og Nathalie er mest dominerende, selv om Norunn i perioder tar ordet og beholder det lenge. Når Norunn først tar ordet, lar hun seg ikke affektere av at Nina forsøker å ta plass igjen, men får i stedet Nathalie med seg i samtalen. Norunns utspill endrer seg gjennom samtalen, fra først å være distansert «jeg forstår ingenting» til å gi et forsøk på en utfyllende helhetsforståelse. Det er utelukkende Norunn som forsøker seg på dette. Resten av jentene (og også Nils) retter oppmerksomheten mot hendelser og steder i teksten og forsøker å finne forklaringer på det som har skjedd. Nina og Nathalie inviterer vekselvis guttene til å delta og der Nathalie er insisterende og utfordrende, er Nina avvæpnende og forståelsesfull. Guttene snakker mindre enn jentene, men deltar i samtalen ved å nikke, sukke, le, riste på hodet og feste blikket vekselsvis på den som snakker og på teksten.

Gruppe O – Ole, Oskar, Olga og Oline

Det helhetlige inntrykket av denne samtalen kan karakteriseres som en bris med tidvis sterke vindkast. Lydnivået er verken høyt eller lavt, men i noen sekvenser preges stemmene av kraft og engasjement. I de sekvensene der intensiteten er høyest, snakker elevene om hendelsesforløpet, dikterens død og relasjonen mellom dikteren og bestemora som falt i brønnen. I denne gruppa snakker to av elevene nesten hele tiden – Olga og Ole – og to av de antatt stille og passive, Oskar og Oline, sier lite. Men, Oskar og Oline sier *noe* og de blir lyttet til av de to andre. Det de sier er ikke utenfor teksten eller tull og tøys, men saksrettet og relevant.

Oppsummering

Alle elevene sier noe i samtalen om «Brønnen». Opplevelsen av at klasserommet «eksploderte», er belyst dels i et forsøk på å synliggjøre hvordan samtalene er preget av ulike intensitetsnivå, dels i form av fenomenologiske beskrivelser av de fem samtalene. Som vi ser av tabell 1, preges samtalene av intensitet i sekvensene *svært høy* og *høy*. Disse sekvensene bærer preg av høye stemmer, høyt tempo, insisteringer og avbrytelser, som skaper – slik også observasjons-notatene tilsier – et kraftig trøkk i rommet. Poenget vårt er ikke å løfte fram dette eksplosive som et mål i seg selv, men snarere å peke på et motivasjons-potensial som kan og bør kultiveres. Ingen av elevene kobler seg av diskusjonen eller glir ut i omfattende lekkasjer – det de snakker om er *teksten*. Opplevelsen av en «eksplosjon» må forstås i lys av erfaringer fra tidligere observasjon av litteraturarbeid i denne klassen. Det er generelt en positiv stemning i 8A, men aldri noe som likner det som skjedde i arbeidet med «Brønnen». Vi tolker derfor «eksplosjonen» som et sterkt uttrykk for verdsetting av det å arbeide med et problem som krever relevant tolkningsarbeid. Den intense deltakelsen i samtalen om «Brønnen» indikerer at elevene tilskriver oppgaven betydning og oppfatter den som relevant. Vi kan si at måten de involverer seg i samtalene indikerer at de opplever det Gee beskriver som *affinitet* – tiltrekning – til teksten som problem. På spørsmålet *hva skjer når ungdomsskoleelever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd,* vil svaret for elevene i 8A være at de tilskriver den faglige aktiviteten og situasjonen betydning gjennom varierende grad av aktiv deltakelse.

Forskningspørsmål 2: Hva skjer når passive elever får møte og samtale om en krevende tekst på egen hånd?

Nærlesing av samtalen i gruppe O

I tråd med lærer Annas kommentar, skiller gruppe O seg ut, både når det gjelder intensitet i samtalesekvensene og fordeling av taletid. Det er to elever som snakker mye her, og to som snakker lite. I denne samtalen prøver vi ut vårt første funn som handler om at elevene generelt verdsetter det å arbeide med et faglig problem på denne måten, både de som er mest aktive og de som er passive.

Gruppe O består av Ole, Oskar, Olga og Oline. Ole og Olga snakker mye (ca. 100 ytringer hver), og Oskar og Oline sier lite (16–17 ytringer hver). Oskars og Olines ytringer er også gjennomgående kortere.

Det oppstår en rollefordeling i denne samtalen, som er interessant både i seg selv og som grunnlag for å diskutere lærerens bekymring. Ole og Olga er de to som snakker mest, men de gjør det på forskjellig vis. Oskar og Oline er ikke like frampå, men de deltar på ulike måter.

Ole og Olga – de dominerende stemmene

De fire elevene er ganske ulike både i måtene de snakker om teksten på, hvordan de responderer og hvordan de posisjonerer seg i samtalen. I det avsnittet som vi nå skal se på, kretser samtalen rundt dikteren og hans selvmord:

> (0:22) Olga: Ja, men det er liksom veldig rart fordi (.) plutselig så er det liksom, eh, det er liksom en «han», ikke sant?
> Ole: så er det en «hun»
> Olga (nesten samtidig): eller det kan jo være at det er en «hun», men det står «han» her
> Ole (nesten samtidig): nei, vent, det er en «han», se, han her diktat, nei, dikteren, skulle ta selvmord
> Olga (overlapp): ja?
> Ole: fordi han ikke fikk en pris, tenker jeg, og så fikk han prisen, og så fikk han kona, nei, så fikk han jenta som han hadde drømt om,
> Olga (overlapp): ja, men
> Ole (fortsetter): og så tok han, og så tok han selvmord seinere. Og så, og så står det jo her, at, ehm, at det ikke var vann i bøttene, og et eller annet sånt. (Mumler: «går ned, stikker hodet (.)»).
> Ole (leser høyt): «Jeg hater ham i grunnen enda mer etter at han skjøt seg.» For det, det var jo sånn, at det var sikkert kona da, han ville ha, og, at når hun var ikke sånn, ikke sterk nok til å ta to bøtter på en gang, og alt det der
> Olga: Ok, men hvorfor, eh, hvorfor skjøt han seg selv seinere da, hvis, at, eh, fordi at her står det at
> Ole (overlapp): her står det at hun ikke hadde vært snill mot han? Se her: eh..«jeg har ikke vært» god, eh, «et godt nok menneske, hverken mot meg selv eller ham» (1:50)

Oles posisjon som en som byr på svar, viser seg allerede i begynnelsen. Ole gir bud på en helhetsforståelse ved å forsøke å lage forbindelser mellom hendelsene, tidspunkt og mulige årsaksforklaringer.

Olga anerkjenner Oles tolkning av hendelsesforløpet først med «ok», men utfordrer den deretter ved å vise til et sted i teksten for å få nøstet opp i en forklaring på dikterens selvmord. Ole har allerede gitt bud på en forklaring, noe Olga må ha overhørt, eller som hun trenger å få elaborert. Ole anerkjenner spørsmålet som relevant og viser til teksten: «her står det at hun ikke hadde vært snill mot han? Se her […]» Det skinner gjennom at Ole forsøker å vise at relasjonene mellom dikteren og kjæresten ikke har vært god – uten at han helt klarer å uttrykke det han er på vei mot å forstå.

I denne sekvensen viser de begge direkte eller indirekte til teksten, noe som karakteriserer måten disse to snakker på i samtalen. Olga utfordrer Oles tolkning ved å først gjenkalle ord fra novellen: «hvorfor skjøt han seg selv seinere da [...]», og senere mer eksplisitt «fordi at her står det at». Ole begrunner her sin tolkning ved å direkte sitere teksten markert med «her står det» eller «se her». Ole og Olga utveksler ord og sitater fra «Brønnen». De siterer både direkte og indirekte og gjenkaller det som deltakerne i gruppa vil gjenkjenne som ord fra novellen («skjøt seg», «selvmord»). Slike ytringer kan ha mange funksjoner i det sosialt situerte språket. Noen ganger er det bevis i svarene Ole

gir til Olga, og noen ganger er de argument for en helhetsforståelse. Han bruker dem for å skape sammenhenger i tid og mellom hendelser og for å skape forbindelser mellom personene i novellen. Olga på sin side viser til teksten for å påkalle oppmerksomhet rundt knuter eller passasjer i teksten på en mer fragmentert måte – uten at hun nødvendigvis gir bud på å sette disse stedene i sammenheng med det store bildet. Hos Ole og Olga er det viktig for både taler og lytter at anførselstegnene *høres*, slik tilskrives primærteksten betydning i samtalen. Samtidig viser de at de anerkjenner hverandres ytringer: Ole anerkjenner Olgas utspørring ved å ta den på alvor og forsøke å tilby svar ved å vise til teksten, og Olga anerkjenner Ole som en som har svarene ved å følge opp Oles forslag.

Oskar – den observerende stemmen

Oskar er en av dem som sier minst i løpet av samtalen. Han er også en av dem som ble utpekt av Anna som passiv. Observasjonsnotatene viser at Oskar og Oline tidvis sitter med albuene på pulten, framoverlente, og tidvis setter seg tilbake og ser ned på teksten. Oskar inntar en lyttende posisjon og ser ut til å fordøye innspillene som kommer fra de andre. Han kaster seg ikke frampå i samtalen, men venter med å snakke til han og Oline inviteres av Olga, i et avsnitt der samtalen kretser rundt bestemoras død:

> (2:04) Olga: Hva tenker dere to?
> (pause)
> Oskar: Det virker litt sånn, litt sånn forskjellige historier
> Olga (overlapp): ja?
> Oskar (fortsetter): i en,
> Olga (overlapp): jeg vet det [som i det engelske «I know»]
> Oline (samtidig): ja
> Oskar (fortsetter): i en tekst, på en måte
> Olga: Fordi at, dere vet det siste? Det siste her, står det at, ehm, helt på siste side, så står det her «Hun slår ham med flat hånd i ansiktet og lager en liten skandale.» Og så kommer da: Gutten, «Gutten husker det lenge.» Han husker at, «Han husker at den dagen bestemor ble begravet, fikk han seg en sviende ørefik. Moren husker det også. «Men en dag» ville de, en dag «ville de glemme.» Så er det liksom det som skjedde før, tenker jeg, og så hadde det vært en begravelse. Men her står det at det hadde vært en begravelse for bestemora? (2:40)

Olgas mange korte og overlappende ytringer i begynnelsen av dette avsnittet kan forstås som at hun raskt skjønner hva Oskar skal si, og at hun kanskje har tenkt det samme selv eller at han setter ord på noe som hun har ant konturene av, men ikke uttrykt. Det samme gjør Oline som samtidig med Olga utbryter «ja». Oskar viser ikke til steder eller passasjer i teksten, men lytter til det de andre sier og forsøker å abstrahere og samle trådene i samtalen. Å vise til at dette er «flere historier i en» kan forstås som en strukturering eller fortolkning av det som de andre har snakket om før, som da Ole i samtaleutsnittet over forsøker å nøste opp i handlingsrekkefølgen.

Oskar ser forstyrrelsene i novellens komposisjon, som han implisitt skjønner er viktig å nøste opp i for å få tak i hendelsesforløpet. Dette overordnede blikket får Olga til å forsøke å lage sammenheng mellom ulike historier i teksten. Måten Olga responderer på kan indikere at hun anerkjenner Oskars observasjon og forsøker å underbygge den ved å bruke «fordi», som en fortsettelse på Oles innspill, og bruke ulike steder i teksten for å eksemplifisere det som av Oskar blir forstått som «ulike historier i en». Oskar støtter Olgas respons ved bekreftende «ja» på Olgas spørsmål, og sammen med Ole underbygger han hennes resonnement med en hendelse fra annet sted i teksten: «ja, hun datt jo oppi brønnen.»

Det er flere steder i samtalen som tilsier at Oskar har lyttet til det de andre har sagt og intuitivt har skjønt at noe er betydningsfullt for tolkningsgåten. Den neste sekvensen kommer i samtalens niende minutt. Her kan det se ut til at Oskar plukker opp igjen det som Ole forsøkte å uttrykke innledningsvis (sekvens 1) da han sa: «Se her: eh, 'jeg har ikke vært' god, eh, 'et godt nok menneske, hverken mot meg selv eller ham'»:

(9:04) Ole (overlapp): Jeg tror at grunnen til at han tok selvmord, tenker jeg, er at, han har ventet på den der prisen hele livet, men han fikk den ikke
Olga (overlapp): ja
Olga: Ja, det kan jo være!
Ole: Ja, men så tok han selvmord etter at han hadde fått den, det skjønner jeg ikke helt. Det er det
Olga (samtidig): så tok han [?]
Ole: eller at han, eller at han tok selvmord, nei, for det fikk han, og
Oskar: det kan jo være at han tok selvmord, fordi (.) eller at han tenkte å ta selvmord først, fordi han ikke fikk hun der dama, eller hva det var
Ole (overlapp): det var det jeg òg tenkte, men du
Oskar: og så etterpå, så var han ikke fornøyd med hun der dama, og bare
Ole: ja, ikke sant?
Oskar: skjøt seg selv, eller noe sånt
Ole: Mhm (9:37)

Oskars «så var han ikke fornøyd med hun der dama» kan forstås som en tolkning av Oles tidligere ytring der han siterer fra novellen ved å si at kvinnen ikke hadde vært god mot dikteren. Oles raske respons og anerkjennende «ja, ikke sant», bekrefter Oskars tolkning av det Ole har forsøkt å sette ord på.

Oskars rolle i samtalen preges av å strukturere, sammenfatte eller holde fram det som han antar er betydningsfulle observasjoner hos Ole. Ytringene hans fungerer tidvis som en katalysator for Olga og andre ganger som støtte og anerkjennelse av Oles forsøk på å organisere tidsforhold, årsaksforklaringer og hendelsesforløp. Ole og Olga på sin side tilskriver Oskars ytringer betydning ved å følge dem opp, bekrefte dem eller anerkjenne dem som sentrale på veien mot å nøste opp i novellen.

Oline – den forsvarende stemmen

Oline er den som sier absolutt minst i denne gruppa. Hun er derimot den som markerer verdsetting av selve aktiviteten ved å forsvare arbeidet til gruppa. Det gjør hun blant annet ved å forsvare gruppas arbeid når en elev fra en annen gruppe vil prøve ut sitt løsningsforslag hos gruppe O. Idet han begynner å tegne på deres ark utbryter hun: «Ikke lag ny tegning!», flere ganger. Hun er for det meste aktiv når Olga i begynnelsen og slutten av samtalene spør etter sentrale hendelser i teksten. Hun er for eksempel raskt på banen når Olga inviterer til dialog ved å spørre de andre etter en helhetlig forståelse:

> (0:10) Olga: Ok, så denne heter jo da «Brønnen», men – eh, hva tror dere den handler om?
> Oline: Em
> Ole: Det handler om en død bestemor!
> Oline: Og det handler om en som tok selvmord (0:22)

Disse to sentrale og kanskje mest dramatiske hendelsene i teksten ser ut til å ha fanget Olines oppmerksomhet. Oline anerkjenner Oles tolkning om at bestemoras død er en viktig hendelse i teksten, ved å binde den sammen med «og» som indikerer at hun sidestiller den med «en som tok selvmord». Det samme gjør hun når Olga spør om de har kommet fram til noe i slutten av samtalen:

> (15:05) Olga: Ja, har vi kommet frem til noe, da?
> Oline: Ja, vi har kommet frem til at bestemora døde

Oline viser at hun verdsetter gruppearbeidet ved å ytre seg når arbeidet skal settes i gang, når det er snakk om hva gruppa har kommet fram til, og når arbeidet blir utfordret av inntrengeren. Ellers sier hun lite, bortsett fra støtteerklæringer som «ja» og «mm». En gang i løpet av samtalen kommer hun likevel med det som må betraktes som en tolkning, og det er når gruppa igjen prøver å nøste opp i forklaringen på hvorfor dikteren skjøt seg – når han hadde fått både litteraturpris og kvinnen han hadde drømt om:

> (16:42) Olga: ja, ehm, men se nå, hvorfor står det at hun har, eh
> Oline: Det er hevn
> Olga: Ja, men hvorfor tar han hevn, liksom. Det er veldig vanskelig å svare på. Eh. Åja! Han tenker nok at han har sikkert bodd her, ikke sant, denne dialogen, ikke sant? Det kan være, at han levde med henne, bestemora, ganske lenge. Men han, liksom [?] (17:16)

«Det er hevn» er ikke noe som har blitt nevnt av de andre tidligere, og tilfører noe nytt i samtalen. Olga er rask til å respondere på Olines innspill på en måte som indikerer at hun har tenkt samme tanke selv, men forkastet den i mangel på bevis. Ved å likevel ta den på alvor og forsøke å finne støtte for denne mulige forklaringen, viser hun at hun tar Olines innspill alvorlig. Olines ytring fungerer, slik som vi så hos Oskar, som en katalysator for Olga – den aktiverer noe som får henne til å prøve å finne årsaken til hvorfor dikteren skulle ville ta hevn.

Olines rolle i denne samtalen er å være gruppas forsvarer og støtte, selv om bidragene hennes er få. Hun viser at hun verdsetter gruppearbeidet som helhet – som aktivitet – og hun er på banen når gruppas framdrift og innsats står på spill.

Diskusjon og konklusjon: Tiltrekningskraften i fagspesifikke problemer

Forskerne opplevde det som om 8A eksploderte da elevene fikk møte et fagspesifikt problem på egen hånd. Denne eksplosjonen er forsøkt sirklet inn ved først å kategorisere intensiteten i gruppene, avdekke om alle deltar i samtalene – om det er mange lekkasjer eller sekvenser med stillhet, og hvordan elevene signaliserer grad av verdsetting i måten de snakker sammen på. Vi finner at *alle* deltar i samtalen om «Brønnen», og at samtalene bærer preg av sekvenser som er preget av *verdsetting* – noe som uttrykkes på ulike måter i de ulike gruppene og hos den enkelte elev. Vi ser også at i den gruppa som av lærer blir utpekt som avvikende, uttrykkes denne verdsettingen hos alle elevene, også hos dem som er mest passive – det er ingen som melder seg ut, snakker om andre ting eller på andre måter viser avstand til oppgaven. Man kunne kanskje forvente at noen elever ville distansere seg og ikke delta i samtalen, eller at vi hadde funnet flere sekvenser i samtalene med gjennomgående avstandtaking i form av parodi. En måte å forstå det som skjer når elevene får møte et fagspesifikt problem på egenhånd i 8A, er at de anerkjenner problemet som relevant[3] – det er et problem som er lett å akseptere – og det er adekvat også på den måten at det ikke er definert eller tilpasset til den enkeltes prestasjoner i faget. Man kan spørre seg om det er slik, at når disse elevene får tilgang til et relevant, fagspesifikt problem, så anerkjennes det som gyldig og «vits i» å forsøke å løse, og dermed tas oppgaven alvorlig?

Det som skjer i gruppene, i samtalerommene, kan vi forstå i lys av *affinity spaces.* Med Gee (2005, 2017) kan vi argumentere for at det oppstår slike affinitetsrom fordi interessen hos elevene skapes og opprettholdes av et relevant og engasjerende problem – «Brønnen». Dersom vi legger Gee og Hayes' læringsteori til grunn, at gode læringsfremmende literacy-praksiser forutsetter et problem som spillerne anerkjenner som adekvat og meningsfullt å forsøke å løse, så kan vi forstå *problemet* som attraktor i et affinity space (2017, s.117). Aktørene *trekkes mot en attraktor* fordi oppmerksomheten deres fanges. «Brønnen» ser ut til å være et problem som elevene trekkes mot. Dersom man lykkes med å aktivere tiltrekning på bakgrunn av nærhet mellom problem, læringsområde og elev, så kan elevene trekkes inn i et engasjerende affinitets-rom, slik som hos 8A. Vi har brukt begrepet affinitetsrom knyttet til en enkelt-stående hendelse. Denne hendelsen peker ut en meningsfull vei mot mer stabile affinitetsrom, eller faglige praksisfellesskap, knyttet til litteraturarbeid i skolen (jf. Skaftun & Michelsen, 2017). Samtaler som er rigget med fokus på å sette

elevene i kontakt med teksten som problem, synes i et slikt perspektiv å romme stort didaktisk potensial knyttet til utvikling av elevenes diskursive ressurser.

Det som skjer i 8A kan forstås som et engangstilfelle som ikke nødvendigvis har overføringsverdi til alle 8.-klasser. Flere faktorer kan ha farget datamaterialet. Nyhetens interesse – når det gjelder både tekstvalg, den åpne didaktiske innrammingen, og at det er en forsker som styrer gjennomføringen – kan være motiverende. Elevene kan også bli motiverte av å bli bedt om å hjelpe forskere og lærere med et problem. Men man kunne også forestilt seg at elevene av *de samme grunnene* ville markert distanse og sabotert forsøket. I en skolehverdag er det vanskelig å designe undervisningsopplegg som vil fungere likt hver eneste dag – det vil alltid være faktorer som er relativt ustabile og uforutsigbare og som kan farge det som skjer i en time. En måte å forsøke å fange faktorer som bidrar til å skape slike affinitetsrom på – og å få mer kunnskap om faktorer som er relativt stabile og ustabile – er å foreta lignende forsøk i flere klasserom, med samme didaktiske innramming og med tekster som kan forstås som fagspesifikke problem.

Vi mener å se at det oppstår affinitetsrom i 8A, strukturert rundt arbeidet med teksten som faglig problem. Problemet ser ut til å være av betydning for elevenes deltakelse i samtalene, noe som synes å understøtte orienteringen mot teksten som sentralt element i nyere litteraturdidaktisk praksis og forskning (Fjørtoft, 2014; Gourvennec, 2017; Johansen, 2015; Solbu & Hove, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017; Blau, 2013). Funnene fra 8A kaller på ytterligere forskning og fagdidaktisk utviklingsarbeid innrettet mot å etablere og konsolidere faglige affinitetsrom i skolen, der elevene får arbeide med ordentlige problemer på en utforskende måte.

Oppøving av dømmekraft som grunnlag for demokratisk deltakelse, vokste fram som begrunnelse for Richards' (1929) arbeid og klinger svært godt sammen med vår tids utdanningspolitiske ideer. Dersom vi våger å gi elevene tilgang til problemet slik det er, kan de, som Richards studenter, få mulighet til å oppøve sin egen dømmekraft over tid. Funnene i studien peker mot en aktivering av engasjement som kan kultiveres og brukes i litteraturundervisningen. Slike tekstmøter kan generere unike og situerte didaktiske mulighetsrom.

Referanser

Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.

Blau, S. D. (2013). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann Educational Books.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Flyvbjerg, B. (2016). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, *12*(2), 219–245. doi: https://doi.org/10.1177/1077800405284363

Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age.* Routledge.
Gee, J. P. & Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning. I C. Steinkuehler, K. Squire & S. Barab (red.), *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age*, (s. 129–153). Cambridge University Press.
Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools. I D. Barton & K. Tusting (red.), *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context* (s. 214–232). Cambridge: Cambridge University Press. doi: https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012
Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (Fourth edition). New York: Routledge.
Gee, J. P. (2017). *Teaching, Learning, Literacy in Our High-Risk High-Tech World: A Framework for Becoming Human*. New York: Teacher College Press.
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!* (s. 27–47). Bergen: Fagbokforlaget.
Gourvennec, A. F. (2017). *"Det rister litt i hjernen". En studie av møtet mellom høyt-presterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Universitetet i Stavanger.
Hansson, G. (1959). *Dikten och läsaren*.Stockholm: Bonnier.
Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position: Indleveret til DLH med henblik på erhvervelse af ph. d.-graden*. 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*, *9*(1), Art. 6. Hentet fra https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391
Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmåls-didaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 47–76). Oslo: Novus forlag.
Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.
Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (red.) (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* Washington: National Academies Press.
Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 290–310). Oslo: Novus.
Richards, I. A. (1929). *Practical criticism: a study of literary judgment.* London: Routledge & Kegan Paul.
Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. Universitetet i Oslo.
Skaftun, A., Karlsen, O. & Syversen, E. M. (2015). Litteratur og læring – om faglighet for framtiden. *Norsklæreren*, *4*, 14–21.
Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Skaftun, A., Aasen, A. J. & Wagner, Å. K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i framtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren. Tidsskrift for Språk og Litteratur*, *2*, 50–60.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Universitetet i Bergen.
Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). *Samtidslyrikk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik, 3*. København: Akademisk forlag.
Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo.

[1] Brønnen-caset er brukt som utgangspunkt for didaktisk refleksjon i en ny lærebok i litteraturdidaktikk (Skaftun & Michelsen, 2017). I boken brukes eksempelet som utgangspunkt for refleksjon om andre forhold enn de som analyseres her.
[2] Vi utdefinerer ikke denne gruppa fra materialet fordi feltnotatene støtter opp under en antakelse om at de første 7 minuttene er representative for samtalen som helhet.
[3] Relevansbegrepet som benyttes her, er i tråd med Skaftuns og Michelsens begrep i boka *Litteraturdidaktikk* (2017).