

Innenfor eller utenfor?

En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem

Margrethe Sønneland

Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

Sammendrag

I denne studien undersøkes variasjon i elevengasjement i 18 gruppesamtaler om litteratur i tre 9. klasser, iscenesatt som faglig problemløsning. Her introduseres *intensitet* som grunnlag for et helhetsinntrykk av engasjementet i gruppene, og ulike former for *flerstemt diskurs* (Bakhtin, 1984) og *diskursive verdsettelsesmekanismer* (Gee, 2014a, 2014b) som grunnlag for å vurdere hvordan elevene forholder seg til det de arbeider med. Disse kategoriene settes i dialog med etablerte engasjementskategorier. Formålet med studien er todelt. Første del er knyttet til *om* det didaktiske designet egner seg til å engasjere elever utover løsevegne enkeltkasus (jf. Sønneland & Skaftun, 2017). For det andre - med en forventning om at engasjementet vil variere når antallet kasus øker - er interessen knyttet til nyanser og grensetilfeller i spørsmålet om elevene er innenfor eller utenfor den faglige aktiviteten.

Nøkkelord: *Litteraturredidaktikk; engasjement; faglig problemløsning; samtaler om litteratur*

Abstract

In this study, variation in student engagement is examined in 18 small-groups in 9th grade, when they talk about literary texts. The activity is staged as disciplinary problem-solving. *Intensity* is introduced as a way of describe and capture the overall impression of student engagement in the groups. Through various forms of *double-voiced discourse* (Bakhtin, 1984) and the discursive building-task *significance* (Gee, 2014, 2014) the analysis aims to assess how the students are relating to the task. These categories are set in dialogue with established categories of engagement. The purpose of the study is two-fold. Firstly, there is an interest in whether the didactic design is suitable for engaging pupils beyond detached single-cases (see Sønneland & Skaftun, 2017). Secondly - with the expectation that the engagement will vary when the number of cases is increasing - the interest is related to nuances and boundaries in the question of whether the students are within or outside the disciplinary activity.

Keywords: *Literary didactics; engagement; disciplinary problem-solving; talks on literature*

Recieved: January, 2018; Accepted: June, 2018; Published: September, 2018

*Correspondence to: Margrethe Sønneland, Universitetet i Stavanger, Postboks 8600 Forus, 4036 Stavanger. Epost: Margrethe.sonneland@uis.no

© 2018 M. Sønneland. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: M. Sønneland. «Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem» *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 2018, pp. 80–97.
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.882>

Innledning

Engasjement er en sentral og sammensatt kategori i pedagogisk og fagdidaktisk forskning, og det finnes modeller for både å fange opp og beskrive fenomenet innenfor ulike forskningsparadigmer. Modeller har sin åpenbare styrke i at de har forklaringskraft utover enkelthendelser, og at de på den måten gjør det mulig å sammenholde større datamengder. Det betyr imidlertid også nødvendigvis at modellene ikke kan fange opp alle nyanser og grensetilfeller.

I litteraturdidaktisk forskning er engasjement en sentral kategori, men ofte også en implisitt kategori. Når Jon Smidt forankrer sitt litteraturarbeid i egen klasse i ideen om at elevene skal oppleve subjektiv relevans (1989, s. 245 ff), er det uttrykk for et underliggende ønske om å skape engasjement. Lærers oppgave i dette bildet er å tilrettelegge – eller didaktisere (Ongstad, 1999) – litteraturarbeidet slik at det treffer elevene. I Smidts studie handler det i stor grad om valg av tekster. På liknende vis – med omvendt fortegn – viser Gunilla Molloy at lærers kjennskap til klassemiljø og elevenes verden er viktig for at ikke elevene skal synes det er *kjedelig* å lese litteratur på skolen (2003, s. 16). Denne forståelsen av didaktisk tilrettelegging av litteraturarbeidet som en måte å komme elevenes erfaringsverden i møte på, er framtredd i litteraturdidaktisk forskning (f.eks., Hansen, 1986, s. 55; Malmgren, 1986; Molloy, 2003, 2007; Rosenblatt, 1995, s. 69; Skarøhamar, 1993, s. 75; Smidt, 1989, 2009).

Det finnes imidlertid også en annen linje i litteraturdidaktisk forskning, med røtter tilbake til I.A. Richards og hans ønske om å styre studentene inn i teksten forstått som helhetlig meningsunivers (f.eks., Hansson, 1959; Kaspersen, 2009; Langer, 1995; Richards, 1929). Denne linjen har vært levende tradisjon i skolen i form av nykritisk analysepraksis, som på mange måter representerer et motstykke til den elevorienterte litteraturdidaktikken (se f.eks. Rødnes, 2014). I løpet av de siste årene er det imidlertid flere forskere og praktikere som aksentuerer tekstens betydning for elevengasjement på nye måter (f.eks., Gourvennec, 2017; Johansen, 2015; Sønneland & Skaftun, 2017). Det handler dels om hva slags tekster som kan oppleves som relevante (Johansen, 2015), dels om hvordan arbeidet rammes inn (Fjørtoft, 2014; Gourvennec, 2016; Hennig, 2012; Skaftun & Michelsen, 2017; Solbu & Hove, 2017).

Denne artikkelen er et forsøk på en inngående beskrivelse av variasjon i elevengasjement i 18 gruppesamtaler om litteratur i tre 9. klasser, iscenesatt som faglig problemløsning. For å gjøre det vil jeg introdusere *intensitet* som grunnlag for et helhetsinntrykk av engasjementet i gruppene (jf. Sønneland & Skaftun, 2017), og jeg vil peke på ulike former for *flerstemt diskurs* (Bakhtin, 1984) og *diskursive verdsettingsmekanismer* (Gee, 2014a, 2014b) som grunnlag for å vurdere hvordan elevene forholder seg til det de arbeider med. Disse kategoriene settes i dialog med etablerte engasjementskategorier. Formålet med studien er todelt. For det første er formålet knyttet til om det didaktiske designet egner seg til å engasjere elever utover løsevne enkeltkasus (jf. Sønneland & Skaftun, 2017). For det andre, med en forventning om at engasjementet vil variere når antallet kasus øker, er interessen knyttet til nyanser og grensetilfeller i spørsmålet

om elevene er innenfor eller utenfor den faglige aktiviteten. For å få bredere kunnskap om det didaktiske designet og dets engasjementspotensial, er artikkelens forsknings-spørsmål: *Hva kan intensitet og diskursive verdsettelsesmekanismer fortelle om variasjonen i elevengasjement i litterære gruppesamtaler?*

Teoretisk rammeverk

Fornemmelser og helhetsdannelser

Denne studien legger til grunn en forståelse av engasjement som noe vi som deltakere i kommunikasjonssituasjoner generelt og i skolen spesielt, kan sanse som helhetlig fenomen. Vi har en evne til å oppleve komplekser som helhetlige størrelser, og når lærerne på ungdomsskolen sier at «denne teksten fungerte godt» (sit. feltsamtale) eller «denne teksten engasjerte elevene» (ibid.), er det nettopp ulike uttrykk for en helhetlig opplevelse av timen. I *Art and Answerability: Early philosophical essays*, skriver Bakhtin om den estetiske helhetsdannelsen, «the aesthetic act of contemplation» (1990, s. 24 ff). Bakhtins beskrivelse handler om at hvert menneske, i kraft av å være seg selv og å kunne rette blikket utover, kan se den andre på en måte han ikke kan se seg selv. I alle øyeblikk, «at any given time» (s. 24), har jeget mulighet til å oppfatte og kontemplere komplekse størrelser som avgrensede helheter med mening og form. Denne måten å tenke på om oppfattelsen av helhetlige fenomen, er kjernen også i hermeneutikken som erkjennelsesteori (Gadamer, 2008).

Evnen til å oppfatte meningsfulle helheter kan også komme til nytte når vi velger en kasus vi vil studere. Ifølge Robert K. Yin kan vi forstå en kasus som et *fenomen*: «[A] case study investigates a contemporary phenomenon (the «case») in its real-world context [...]» (2013, s. 3). En kasus kan forstås som et bilde av en helhet som kun kan oppfattes subjektivt og som blir til en meningsfull kompleks størrelse på et tidspunkt i en situasjon, på grunn av jegets kontemplasjon. Slike oppfattelser av helheter kan vi også ha i møte med diskursive fenomen. I det øyeblikket vi møter en fremmed Diskurs (med stor D, se Gee, 2014, s. 34 ff) med alt det den innebærer av språk, måter å være på, kle seg på, bevege seg på - opplever vi den som helhetlig og avgrenset. Nøkkelen til å være en del av Diskurser handler om å *bli gjenkjent* skriver James Paul Gee (ibid., s. 35). Dersom man ikke blir gjenkjent som en del av en Diskurs, er man ikke «i» en Diskurs (ibid.). Det situasjonelle språket kan slik sett skape en helhetlig fornemmelse av en diskurs, og særlig tilgjengelig er denne fornemmelsen for oss når vi ikke er en del av den. Slik kan man forstå lærernes fornemmelse av klasseromssituasjoner; de fornemmer engasjementet i klasserommet som helhet og engasjementet i samtalene som situasjonelle, helhetlige komplekser – som diskursive, situasjonelle helheter.

Diskurs og engasjement

Diskursanalyse av kasusene i denne artikkelen forankres i James Paul Gees diskursbegrep, med særlig interesse for det han kaller *building tasks* (Gee, 2014, s. 30 ff). Building tasks er «virkelighetsområder» som vi alltid, og ofte samtidig, konstruerer

gjennom språket – det er språklig utført konstruksjonsarbeid. Disse «virkelighetsområdene» vi konstruerer, kaller han *Significance* (1), *Practices (Activities)* (2), *Identities* (3), *Relationships*, (4) *Politics* (5), *Connections* (6) og *Sign Systems and Knowledge* (7) – de er «virkelighetsområder» som diskursanalytikeren kan stille spørsmål til (Gee, 2014a, s. 32). Gjennom språket, altså gjennom ytringene våre i interaksjon med andre, tilskriver vi for eksempel ting, personer og hendelser betydning og verdi (*verdsetting* vil, av språklige hensyn, bli brukt i det følgende for å referere til Gees begrep *significance*). Verdsetting er av særlig interesse, fordi det antas å være en forbindelse mellom tilskrivning av betydning og engasjement. Det er derfor meningsfullt å stille spørsmål til «virkelighetsområdet» *verdsetting* på veien mot å få grep om variasjoner i engasjement.

Engasjement er en kompleks størrelse som kommer til uttrykk på flere måter, og som har fått oppmerksomhet i flere studier (f.eks., Dreyfus & Dreyfus, 1986; Guthrie & Wigfield, 2000; Nystrand & Gamoran, 1990; Solheim, 2014). I artikkelen *Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation* (1990) spenner Nystrand og Gamoran opp et dystert bakteppe av forskningsfunn som indikerer at lærere er villige deltakere i å opprettholde «lifeless but orderly classrooms» (1990, s. 3). I slike klasserom opprettholder lærer kontroll over elevene, men på samme tid elimineres «enthusiasm and excitement» (1990, s. 3). En mulig forklaring, hevder de, er at lærere har gitt opp «trying to engage students» (1990, s. 3 - min utheving). Her blir entusiasme og begeistring synonymt med engasjement, og livløse og ordentlige klasserom kan enten forklares med fravær av engasjement, eller det de kaller proseduralt engasjement (1990, s. 5). Uengasjerte elever kjennetegnes ved at de er «off-task» (1991, s. 22), mens proseduralt engasjerte elever følger fagets og skolens prosedyrer, de gjør det de blir bedt om. Substansielt engasjerte elever kjennetegnes, ifølge Nystrand og Gamoran, av at de viser en vedvarende forpliktelse rettet mot en faglig substans, og at de involverer seg i det faglige arbeidet (1990, s. 5). De finner at det er vanskelig å skille mellom proseduralt og substansielt engasjerte elever bare ved å spørre dem eller observere dem. Særlig er det vanskelig å få øye på substansielt engasjerte elever, fordi de kan oppføre seg forskjellig; noen kan se ut til å konsentrere seg, andre kan stirre ut av vinduet (1990, s. 5). Ikke desto mindre, mener de, at *noen oppgaver og måter å interagere på* er iboende mer egnet til å fordre et substansielt engasjement (1990, s. 5).

Gee er også inne på hvor vanskelig det kan være å få øye på ulike variasjoner i elevengasjement, og han illustrer det ved å vise hvordan elevene forholder seg til skolens og fagernes praksiser på. I artikkelen *Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces* (2005) viser han et eksempel fra en time i naturfag – der Johnny og Janie går i samme klasse. Janie er proaktiv og prøver å «engage with science» i klassen, mens Johnny «is playing the game» med det for øye å få en god karakter (2005, s. 2). Med dette reiser han spørsmålet om Janie og Johnny kan sies å være deltakere i det samme *praksisfelleskapet* (jf. Lave & Wenger, 1991), og slik eksemplifiserer Gee implisitt hvor vanskelig det kan være for en lærer å avgjøre hvilken engasjementskategori elevene tilhører, nettopp på bakgrunn av at de kan *forholde seg til* fagets rammer eller praksiser på forskjellige måter, med ulike intensjoner.

Mikhail Bakhtin har konseptualisert dialogiske relasjoner mellom stemmer i ulike diskurser i *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1984). En flerstemmig ytring er «directed both towards the referential object of speech as in ordinary discourse, and toward another's discourse, towards someone else's speech» (Bakhtin, 1984, s. 105). Et blikk for at en ytring er rettet mot både objekt, andres ord og andre diskurser, åpner et rom for uendelige mange store og subtile forskyvninger i hvordan den som taler forholder seg til objekt og andres ord. I Dostojevskijboken etablerer Bakhtin likevel tre hovedtyper av flerstemt diskurs. I *konvergerende diskurs* har de ulike stemmene en intensjonalitet som peker i samme retning uten å reduseres til en stemme. Stilisering eller markering av enighet er eksempler. I *divergerende diskurs*, peker stemmene i mer ulike retninger. Parodien er et framtrepende eksempel, fordi den både representerer diskursen til den som parodierte og den parodierte diskursen. Endelig nevner Bakhtin den *aktive diskurs*, der en annen diskurs har innflytelse utenfra, uten å være representert (Bakhtin, 1984, s. 199 ff).

I analysen av hvordan elevene forholder seg til teksten og oppgaven vil jeg med utgangspunkt i alle de forestående kategoriene, undersøke intensjonalitetene stemmene i ytringene representerer, med særlig oppmerksomhet rettet mot subtile forskyvninger i elevenes ytringer.

Metodologiske overveielser

Design

Studien er en flerkasusstudie (*multiple case study*, Yin, 2013; *collective study*, Stake, 1995), fordi jeg studerer flere kasus for å forstå nyanser og variasjoner i situasjoner (Baxter & Jack, 2008; Stake, 1995; Yin, 2013). I denne studien dreier det seg klasseromssituasjoner der elevene blir invitert til å hjelpe forskere og lærere med å forstå en vanskelig tekst. Jeg er interessert i helhetsinntrykket av en time i hver klasse, samtalen der de tre klassene arbeider med en tekst som blir presentert som vanskelig og interaksjonene som foregår innenfor de kontekstuelle rammene (Stake, 1995, s. 16). I de tre klassene som studeres her - 9A, 9B og 9D, forteller lærerne at jeg skal ha timen i dag. Oppgaveinstruksjonen har samme kjerneelementer i hver time: Jeg sier at jeg har en vanskelig tekst med meg i dag, en tekst som vi som lærere og forskere ikke helt finner ut av, og elevene inviteres til å hjelpe. Slike oppgaver er ment å invitere til substansielt engasjement (jf. Nystrand & Gamoran, 1990, s. 22). Instruksjonen inviterer også til at man i liten grad kan gjøre det man blir bedt om uten å engasjere seg, simpelthen fordi det å «finne ut av den» krever at man går i reell dialog med teksten. Dersom elevene aksepterer rammen – kan veien til engasjement bli kort (jf. Gourvenec, 2016, s. 19). På denne måten gis elevene tillit og posisjoneres som likeverdige med hverandre og med meg i denne spesifikke situasjonen. Elevene får 5–6 minutter til å lese teksten individuelt, før de blir satt til å samtale i tilfeldig inndelte grupper på 4–6 elever. Lydopptakere blir satt ut i gruppene når samtalen starter.

Designet for gjennomføring har noen trekk til felles med det kontrollerte eksperimentet som kan sies å bryte med hverdagens praksis. Det har derfor vært særlig viktig

at alle aspekter av forsøkene innhold, form og formål er gjort i samråd og samarbeid med klassenes lærere. Ett eksperimentelt trekk er at det er jeg som styrer timen. Det kan føre til at elevene blir ekstra skjerpet. Men, jeg er ikke en ukjent person for elevene – de har gjennom store deler av observasjonstiden henvendt seg til meg, både i og utenfor klasserommet. Elevene har i løpet av året også hatt lærerstudenter og andre voksne de skal forholde seg til innimellom. Det er derfor sannsynlig at slike situasjoner der noen andre styrer timene ikke er helt ukjent for dem. Et annet eksperimentelt trekk er knyttet til ambisjonen om å gi mest mulig spillerom til tekstmøter der elevene får bruke sine diskursive ressurser, med minst mulig styring av hvordan de skal gjøre det. Ønsket er å lage situasjoner hvor den didaktiske innrammingen skyves så langt i bakgrunnen som mulig, for å gi mest mulig spillerom til tekstmøtene.

Et siste, og helt tydelig eksperimentelt trekk ved situasjonen, er at elevene møter tekster som i samråd med lærerne ble vurdert som vanskelige eller fremmede. Lærerne har karakterisert *Små ting* (Carver, 2004) som vanskelig på bakgrunn av novellens tema, de mente dette var *fremmed*. Denne teksten møter 9A. *Små ting* er en kort novelle og kan beskrives som et dystert relasjonelt voksendrama, der en relasjon er i ferd med å gå i oppløsning uten at det eksplisitt blir sagt hvorfor. Mot slutten av dramaet kjemper de to partene, «han» og «hun», om hvem som skal ha deres felles barn («ungen»). Utfallet av kampen er åpen – en mulig tolking er at ungen dør. Valget av *Foran loven* (Kafka, 2000 [1933]) er inspirert av Martin Block Johansens studie (2015). Den møter 9B. *Foran loven* er en kort tekst hentet fra *Prossessen* (1925). En mann fra landet kommer og ber om adgang til loven, men dørvokteren sier at han ikke kan gi ham tillatelse å tre inn nå. Flere år går der mannen på ulike måter prøver å få tillatelse til å gå inn gjennom porten. Til slutt lukker dørvokteren porten og sier at ingen andre enn han kunne få adgang fordi inngangen var bestemt for ham. *Løp for livet* (Jacobsen, 2001) har en komplisert komposisjon der flere viktige hendelser er utelatt, og teksten ville etter lærers mening krevd særlig didaktisk tilrettelegging. Den møter 9D. I *Løp for livet* løper to gutter for å nå den enes far på busstasjonen - faren skal reise til Singapore. Teksten slutter med at faren ikke reiser, og den ene av guttene, den som ikke er sønn til faren i novellen, begynner å gråte og sier at han ikke har noen far.

Dataproduksjon og -bearbeiding

Datainnsamling er gjort i tilknytning til et samarbeid mellom fire norsklærere ved en ungdomsskole i en by på Vestlandet og en institusjon som tilbyr høyrer utdanning. Lærerne har selv ønsket å bli skolert i litterære samtaler, noe som indikerer at de er særlig motiverte for å undervise i litteratur. Utvalget er fra vanlige 9. klasser i ungdomsskolen. Feltnotatene fra skoleåret som helhet er fra 17 timer observasjon av litteraturundervisningen i fire klasser i morsmålsfaget, da elevene gikk i 8. klasse. Videre består datamaterialet av feltsamtaler med elever og lærere, lydopptak fra fagsamlinger med lærerne der de diskuterer undervisningsopplegg og utfordringer i timene og lydopptak og feltnotater av lærernes respons etter timen. Primærmaterialet i denne

artikkelen er lydopptak av elevsamtalene i grupper og i plenum – 18 samtaler totalt – og av feltnotater fra timen og feltsamtaler med klassenes lærere før og etter timene. På grunn av at vi i samarbeidsprosjektet ikke har tillatelse til å gjøre videoopptak, er observasjonsnotatene tillagt stor vekt i beskrivelsene av gruppene. Det er to forskere tilstede som tar observasjonsnotater under forsøkene. En narrativ beskrivelse av forsøkets gjennomføring i sin helhet (Yin, 2013) er gjort i etterkant av forsøkene som et mellomledd i analysene.

Jeg inntar en deltakende forskerposisjon, ettersom det er jeg som styrer timene. Denne posisjonen innebærer at både valg av tekster, måter å arbeide på, samt hva jeg ser etter er preget av min forståelseshorisont som er forankret i observasjonsarbeidet i klassene forut for gjennomføring av opplegget. Forståelseshorisonten farger mine fornemmelser av stemningene som oppstår når elevene møter oppgaven.

Analytiske grep

Alle de 18 samtalene er transkribert – et tekstkorpus på 108 sider. Den tekstliggjøringen transkripsjonen innebærer er et første analysetrinn (Ochs, 1979). For at analysene skal yte samtalene rettferdighet, har jeg stadig vendt tilbake til opptakene som en kvalitetssikring.

Et viktig moment i analysen av alle samtalene har vært å forsøke å fange og beskrive fornemmelsen av *engasjement*. Dette første steget i analysen innebærer en fenomenologisk orientering mot samtalene som helhetlige hendelser. Feltnotater fra timen rommer beskrivelser av elevenes kroppsspråk i situasjonen: om de sitter lent fremover over pulten, tilbaketrasket eller bortvendt; om de markerer tilsynelatende avstand ved å vende ryggen mot den som snakker, om hva de gjør med teksten – skyver de den bort, vifter de med den eller skrables den på; om de sitter stille, ligger på pulten eller hopper i stolen. Heftigheten eller styrken i kroppsspråket oppfattes som uttrykk for grader eller variasjoner av engasjement. Orienteringen mot samtalen som helhetlig hendelse rommer altså opplevelsen av heftighet og styrke både i kroppsspråk og tale – en fornemmelse av *intensitet*. Ulike grader av intensitet oppfattes som uttrykk for variasjoner av engasjement; fra treghet, slapphet til gnist og høy energi.

Samtalene er kodet i samråd med kollegaer i Nvivo. For det første er de kodet for en fornemmelse av *intensitet*. Det har først og fremst å gjøre med en helhetlig fornemmelse av energi i samtalene som kommer til uttrykk gjennom lydnivå, taletempo og om en og en snakker eller om de snakker i munnen på hverandre. Når intensiteten er kategorisert som *svært høy*, kjemper alle elevene på gruppa om ordet, slik at de som regel snakker i munnen på hverandre. De avbryter hverandre, er insisterende og gjentar sine poeng. Når intensiteten defineres som *høy* snakker ikke hele gruppa på likt, men flere av dem – de som snakker i munnen på hverandre leder an, mens de andre følger på med kommentarer, innspill og spørsmål. I sekvenser kodet som *moderat* intensitetsnivå, kommer en med innspill som aktiverer andre på gruppa, men ikke nødvendigvis alle. Når det kodes for *lav* intensitet, er det nølende, langsomt taletempo hos den som tar ordet, elevene leser for seg selv, mumler eller sukker. I

denne kategorien kan også bare én av elevene i gruppa snakke, mens de andre lytter. I kategoriene *høyt*, *moderat* og *lavt*, finner vi i tillegg det vi kaller *lekkasjer*, altså at en eller flere av elevene i samtale snakker om noe annet; noe som ikke synes relevant for oppgaven. Samtalene har også sekvenser definert som *stille*, da snakker ingen av elevene. Det er viktig nå å understreke at kodingen *høyt* og *lavt* ikke blir utført i tråd med fornemmelse av substansielt og proseduralt engasjement. Lav intensitet kan være en idealbeskrivelse av disiplinert affinitet, og høy intensitet kan bety at elevene tøyser eller leker –fullstendig løsrevet fra eller til og med antagonistisk til oppgaven.

Samtalene er også kodet etter uttrykk for *verdsetting* (*significance*, Gee, 2014). 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. Gourvenec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, 2014, s. 29), samt aspekter ved teksten som faglig relevant problem. Elevene kan på ulike måter tilskrive hverandres ytringer, situasjonen og teksten betydning. En måte er å bekrefte den andres ytring som betydningsfull ved å ta den på alvor og prøve og følge resonnetet, en annen kan være å stadig referere til teksten, sitere fra teksten, løfte den frem som belegg for tolkninger, tanker eller spørsmål (jf. Gee, 2014b, s. 98).

Endelig er alle samtalene kodet for *hva det snakkes* om. Samtalene er delt inn i tematiske *stanzas*¹ (se Gee, 2014, s. 137), som markerer sekvenser der samtalen dreier rundt steder *i* teksten, rundt spørsmål *til* teksten, rundt situasjonen (til kameraet, forsøket, hvor lenge de har snakket, o.l.) og sekvenser med lek og/eller parodi der det tydelige høres flerstemthet i form av divergerende diskurs. Alle samtalene er også kodet for hver enkelt elev, slik at det er mulig å stadfeste om alle elever sier noe i samtalen.

Analyse

I analysen rettes blikket først og fremst mot klasserommene som helheter og disse settes i dialog med samtalene som situasjonelle helhetlige hendelser. Deretter nærleses en av gruppene på bakgrunn av det som fremkommer av det første analysesteget.

Klasserommene som helheter

I 9A, som leser *Små ting*, opplevdes stemningen i klasserommet som *eksplosiv*. Intensiteten er gjennomgående *svært høy* eller *høy*: Det er 30 sekvenser som er kodet til *svært høy*, 36 sekvenser med *høy*, 17 sekvenser med *moderat* intensitet, 0 med *lav* og 9 med *stille*.

¹«Each stanza is a group of lines about one important event, happening, or state of affairs at one time and place, or it focuses on a specific character, theme, image, topic, or perspective. When time, place, character, event, or perspective changes, we get a new stanza.» (Gee, 2014, s. 137).

Tabell 1. Antall sekvenser kodet i hver intensitetskategori og hvor stor dekningsgrad de utgjør av det transkriberte materialet i 9A.

Grupper	Intensitet – antall sekvenser/dekningsgrad				
	Svært høy	Høy	Moderat	Lav	Stille
9A-gr1	4/30,69%	6/49%	5/16,35%	0	1/0,05%
9A-gr2	6/51,75%	7/37,06%	2/5,69%	0	1/0,65%
9A-gr3	9/55,55%	8/35,62	3/5,45%	0	0
9A-gr4	5/79,88%	3/19,25%	0	0	0
9A-gr5	3/47,92%	5/36,41%	5/10,21%	0	4/0,46%
9A-gr6	3/30,14%	7/65,46%	2/0,69%	0	3/0,16%

Samtalene varer i gjennomsnitt 12,5 minutter (min. 12,12 – maks. 13,00). Som vi ser av tabellen, utgjør kategoriene *svært høy* og *høy* størst dekningsgrad av det transkriberte materialet. Det korresponderer med opplevelsen av et høyt trykk i samtalene. Analysen av verdsetting viser gjennomgående at elevene verdsetter oppgaven og hverandres ytringer. Samtalene dreier rundt knuter i teksten som elevene stadig vender tilbake til. Særlig er det årsaken til den dystre spenningen mellom «han» og «hun» i novellen de er opptatte av, og ikke minst hva som skjer med «ungen». Ved å rette oppmerksomheten mot disse knutene i teksten, uttrykt med høy intensitet, tilskriver de tekstens motstand betydning. Opptakene viser at alle elevene deltar, og samtlige diskusjoner i 9A fortsetter selv etter at forsker har bedt om ordet. Elevene tilskriver her teksten, oppgaven, hverandres ytringer og situasjonen som helhet verdi og betydning uttrykt både gjennom intensitet og gjennom det de sier og måten de sier det på.

I 9D, som leser *Løp for livet*, opplevdes stemningen i klasserommet som positiv, men ikke av den samme eksplosive karakteren som i 9A. Her er det kodet for 4 sekvenser med *svært høy*, 14 med *høy*, 21 med *moderat*, 0 med *lav* og 6 med *stille*.

Tabell 2. Antall sekvenser kodet i hver intensitetskategori og hvor stor dekningsgrad de utgjør av det transkriberte materialet i 9D.

Grupper	Intensitet – antall sekvenser/dekningsgrad				
	Svært høy	Høy	Moderat	Lav	Stille
9D-gr1	0	4/76,86%	2/19,35%	0	0
9D-gr2	0	4/75,71%	3/23,0%	0	0
9D-gr3	0	1/5,70%	4/94,71%	0	3/0,23%
9D-gr4	0	1/7,42%	4/88,96%	0	2/0,18%
9D-gr5	4/53,84%	2/22,40%	4/22,20%	0	0
9D-gr6	0	2/17,31%	4/81,10%	0	1/0,06%

Samtalene varer i gjennomsnitt 9 minutter (min. 7,12 – maks. 9,28). Som vi ser av tabellen utgjør kategoriene *høy* og *moderat* størst dekningsgrad av det transkriberte

materialet. Alle elevene i 9D deltar i samtaler. Etter nærlesing og koding tolkes fire av de seks samtaler som at elevene gjennomgående tilskriver hverandres ytringer og oppgaven verdi, de signaliserer verdsetting tilsvarende måte som samtaler i 9A. Den helhetlige fornemmelsen av disse fire samtaler er at elevenes oppmerksomhet er rettet mot steder i teksten de ikke helt kan finne ut av. Det er en positiv glød i samtaler, og diskusjonen dreier seg i overveidende grad om å få på plass hendelsesforløpet i teksten. Tolkningen av samtaleres koder viser at de tilskriver tekstens motstand betydning, ved at de stadig vender tilbake til steder i teksten som kan hjelpe dem med å få hendelsesforløpet på plass.

I to av samtaler – i gruppe 2 og gruppe 5 – er det også positiv glød og gjennomgående høy intensitet, men det er samtidig en form for distanse i spill innenfor rammen av den engasjerte samtalen. Det synes som elevene rekontekstualiserer oppgaven gjennom lek og parodi. Det uforløste potensialet som kan ligge i slike samtaler bør undersøkes nærmere fordi de korresponderer med opplevelse av et høyt trykk, men utfordrer artikkelens rammer. I denne artikkelen representerer disse to samtaler de mest markerte posisjonene *utenfor* eller i utkanten av det faglige rommet oppgaven inviterer elevene inn i. Mer kritisk er opplevelsen av lav intensitet og den nærliggende – og trolig vanlige – assosiasjonen til uengasjerte elever som preger stemningen i 9B.

I 9B som leser *Foran loven* – oppleves stemningen i klasserommet som treg og slapp. Det er ingen sekvenser med *svært høy* intensitet i samtaler. Det er 11 sekvenser med *høy* intensitet, 49 sekvenser med *moderat*, 14 sekvenser med *lav*, og 26 sekvenser med *stille* totalt i alle gruppene.

Tabell 3. Antall sekvenser kodet i hver intensitetskategori og hvor stor dekningsgrad de utgjør av det transkriberte materialet i 9B.

Grupper	Intensitet – antall sekvenser/dekningsgrad				
	Svært høy	Høy	Moderat	Lav	Stille
9B-gr1	0	0	5/84,76%	4/12,11%	4/0,27%
9B-gr2	0	0	9/91,38%	1/5,72%	7/0,64%
9B-gr3	0	3/15,61%	11/73%	5/4,80%	2/0,14%
9B-gr4	0	3/22,73%	6/72,96%	0	3/0,53%
9B-gr5	0	0	9/75,05%	3/19,77%	8/0,67%
9B-gr6	0	5/24,69%	9/75,20%	1/1,54%	2/0,09%

Samtaler i 9B varer i gjennomsnitt 10,5 minutter (min. 10,29 – maks. 10,58). Tabellen viser at det er kategorien *moderat* som har størst dekningsgrad, noe som kan forklare opplevelsen av treghet i klasserommet.

Den videre analysen av samtaler viser likevel at *alle elevene deltar og de tilskriver oppgaven og situasjonen betydning*. Det viser seg ved at samtaler dreier rundt steder i teksten de forsøker å finne ut av, og særlig forsøker de å finne ut av hvorfor mannen ikke går inn i loven. De stiller spørsmål til steder i teksten og siterer fra den for

å utfordre andres tolkning, og de bruker teksten som kilde til egne spørsmål. Ved å ha en orientering mot å prøve å finne ut av hvorfor mannen ikke går inn i loven, forholder de seg til det som yter motstand og bruker tid på det – og på denne måten viser de at de tilskriver motstanden betydning. Når de også gjennomgående inviterer hverandre til å respondere eller til å komme med innspill, og følger opp hverandres ytringer, tilskriver de også situasjonen og hverandres ytringer betydning. Den helhetlige fornemmelsen av samtaleene er treghet og slapphet, men samtidig viser de transkriberte lydfilene at elevenes oppmerksomhet er rettet mot oppgaven.

Denne tolkningskonflikten er interessant å forfølge videre. Som helhetsinntrykk er her en opplevelse av at teksten er «kjedelig» (Molloy, 2003, s. 16) eller at her er «døde pliktlop» (Smidt, 1989, s. 245). Samtidig, dersom man utelukkende forholder seg til det transkriberte materialet – viser kodingene at elevene signaliserer verdsetting av oppgaven og hverandres ytringer (Gourvenec, 2017; Nystrand & Gamoran, 1990; Sønneland & Skaftun, 2017). Det som skjer i 9B er noe man som lærer kan kjenne seg igjen i; en opplevelse av at oppgaven «faller til marken» eller at elevene bare gjør det de blir bedt om – at de spiller skolens spill. 9B får status som kritisk kasus på grunn av denne tolkningskonflikten. 9B er altså viktig i relasjon til forskningsspørsmålet (jf. Flyvbjerg, 2016), og antall elever som potensielt faller utenfor det faglige rommet, er stort. Klassen er en kasus som kan gi oss kunnskap om variasjoner i elevengasjement på en måte som tar opp i seg implikasjoner fra de ulike delene av det litteraturdidaktiske forskningsfeltet som særlig er opptatt av engasjement. På grunn av kunnskapspotensialet en slik tolkningskonflikt kan frembringe, gjøres en nærlesing av en samtale i klassen – av gruppe 1. Gruppe 1 velges fordi den er et eksempel som på *typisk vis* illustrerer samtaleene i 9B. Jeg sitter også nærmest denne gruppa og har derfor mest og best observasjonsdata tilknyttet denne.

Gruppe 1 snakker om *Foran loven*

Det er tre jenter og to gutter i gruppa. Det er kodet for 4 sekvenser med *lav intensitet*, 5 med *moderat* og 4 med *stille*. Her, som i resten av klassen, er det ingen sekvenser med *høy* eller *svært høy* intensitet. De fire sekvensene med stillhet spenner fra 8 til 19 sekund, i en samtale som varer i overkant av 11 minutter. J1 har 54 ytringer, J2 30, G1 38, G2 11 og J3 28. Det virker som at to av jentene, J1 og J2, sammen driver samtalen fremover, og at G2 og J3 responderer på deres utspill ved å være de som tilbyr dem svar. G1 kommer med faglige substansielle innspill og prøver flere ganger å få med seg G2. G2 sier noe (på oppfordring), og ser ut som han interesserer seg for det de andre sier – særlig i starten. Når det nærmer seg slutten av samtalen, legger han seg over pulten og lukker øynene – det ser ut som han sover. J3 svarer på J1s, J2s og G1s ytringer, både i form av bekreftelser og som forsøk på svar, men hun er sjelden igangsetter. Det er ingen lekkasjer i denne samtalen, men den går seint når det gjelder taletempo, noe som gir et helhetlig inntrykk av treghet. Det fornemmes likevel flere tilløp til gnist – i form av at taletempoet øker, at de avbryter hverandre og snakker i munnen på hverandre. Det oppleves som det

er en form for distanse i spill i denne gruppa – en distanse som innimellom avløses av gnist og nærvær.

La oss se nærmere på åpningssekvensen i denne samtalen – det første stanza. Verdien av å analysere åpningssekvensen kan blant annet være at vi får tilgang til hvordan elevene velger å tre inn i det sosiale og faglige samspillet – hvordan de forholder seg til oppgaven og situasjonene. I tillegg kan vi få vite noe om hvordan de skaper diskursive rammer for oppgaven og samspillet, rammer som kan legge føringer for hvordan de kommer til å forholde seg til oppgaven (også omtalt hos J. Baxter, 2014). Det er moderat intensitet i denne første sekvensen. Sekvensen er kodet til positiv – altså at elevene på ulike måter signaliserer verdsetting til oppgaven. Observasjonsnotatene viser at J1, J2 og G1 ofte sitter fremoverlent med hendene på pulten, mens J3 er bakoverlent hele denne sekvensen. G2 hviler kroppen mot veggen.

J1: hva er det vi skal gjøre?

J3: vi skal diskutere denne teksten

J1: ok, vi tar en runde (*ler – det høres latter fra de andre*) folk- hva synes folk om teksten? Eller hvordan oppfatter dere den liksom?

G1: eh..ok?

J2: jeg forsto aldri om han kom inn i loven eller, om han enda satt utfor=

G1: [han kom **ikke** inn i loven]

J2: =Fordi det sto sånn at det «Her kunne ingen annen slippe inn» ingen annen slippe inn liksom «for denne inngangen var bare bestemt for **deg**. Jeg går nå og lukker den». (3s)

J3: [Mm]

J1: [Ja]

J2: Det gir ikke så mening=

G1: =for meg så gir det litt mening liksom at- eh det (2s) liksom (3s) det er liksom å følge sin egen vei (.) (*markerer hermetegn i luften med fingrene*) på en måte (3s)

J1 er den første personen som snakker i denne gruppa, og hun starter med et spørsmål til oppgaven: «hva er det vi skal gjøre?» Dette er et spørsmål som opptrer i store deler av det totale datamateriale, og det er grunn til å tro at det kan fungere som en igangsetter, som en invitasjon til resten av gruppa og som en måte å etablere et sosialt fellesskap på. Tolkningen forsterkes når det utover samtalen viser seg at J1 er den som tar ansvaret som moderator, og som derfor kan tenkes å ha full kontroll på hva som forventes av dem. J3s svar kommer hurtig, det er aktivt flerstemmig (Bakhtin, 1984, s. 199) – et primært tilsvarende til en annens ytring, noe som signaliserer at hun tilskriver spørsmålet til J1 betydning. J1 fortsetter med å si «vi tar en runde», der «runde» er utalt med en syngende, lang «e». Som respons på dette humrer de andre og også hun selv. Tonen i ytringen indikerer en holdning til det som blir sagt, og i dette tilfellet fungerer tonen som en demping av rollen hun tar som igangsetter. Denne dobbeltheten i ytringen – at hun bestemmer at «vi tar en runde» samtidig som hun demper ytringen med tonen i den – signaliserer flerstemmig diskurs (Bakhtin,

1984, s. 199). Hun tar på seg oppgaven som igangsetter samtidig som hun marker distanse til den. På denne måten bygger hun solidaritet både med gruppa og den didaktiske rammen som definerer situasjonen. Det at de andre humrer som respons på hennes ytring, kan indikere at de gjenkjenner oppfordringen som en del av en annen diskurs – sannsynligvis lærers² eller den autoritative diskursens ord - og de skjønner at hun både tar opp i seg denne og forsøker å minske dens autoritet. Når J1 fortsetter med spørsmålet: «Eller hvordan oppfatter dere den, liksom», kan «liksom» fungere som en diskursmarkør på muntlig, hverdagslig språk – som modererer oppfordringen hun kommer med til de andre. Uten markøren kan ytringen oppfattes autoritativ, men ved å bruke «liksom» tones denne ned, samtidig som hun forminsker risikoen for en mulig negativ respons i gruppa. På denne måten kan hun ta på seg den ansvarlige rollen og samtidig signalisere at hun er en del av gruppa. Det bør legges inn et forbehold her – det er ikke sikkert at «liksom» brukes intensjonelt. Det kan også være et eksempel på at den faglige diskursen tas inn i hverdagsspråket.

G1 responderer på «hvordan oppfatter dere teksten, liksom», med et «ok» ytret som et spørsmål. Det ligger en dobbelthet i denne bekreftelsen. Vi kan si at han signaliserer tvetydighet til J1s oppfordring, han aksepterer at de skal «ta en runde», samtidig som han setter spørsmålsteget til måten de skal gjøre det på. «Skal vi gjøre det på denne måten?», «er det du som skal styre?» eller «når begynte du å snakke som en lærer?» - kan vi tenke oss hadde kunnet erstattet det spørrende ok-et i denne situasjonen. Alle tolkningene er mulige i denne situasjonen og alle peker i retning mot at G1 i starten signaliserer motstand til samtalediskursen som J1 aktiverer, for deretter å tre inn i den.

J2 på sin side retter oppmerksomheten umiddelbart mot noe hun ikke forstår i teksten etter oppfordringen fra J1: «jeg forstod aldri om han kom inn i loven, eller om han enda satt utfor». G1s respons kommer kjapt: «han kom **ikke** inn i loven». I G1s ytring er det her et direkte forhold mellom språket og J2s ytring – G1s ytring er aktiv flerstemmig (Bakhtin, 1984, s. 199). På denne måten tilskriver han J2s ytring betydning med et empatisk trykk og et tydelig standpunkt – han tilbyr et konkret svar. For J2 er spørsmålet om mannen går inn i loven eller ikke, ikke så ukomplisert som G1 indikerer, og hun ignorerer innspillet til G1 ved å fortsette resonnetet sitt med å henvise til teksten: «fordi det stod sånn», etterfulgt av direkte sitat fra teksten. Subjunksjonen «fordi» brukes til å signalisere årsaken til hvorfor hun er usikker og etterfølges av sitat fra teksten - sitat som her fungerer som bevis på hennes oppfattelse av kompleksitet. «Her kunne ingen annen slippe inn» er hovedleddet i ytringen hennes, den står i forgrunnen. At ingen andre kunne slippe inn blir også gjentatt av henne selv rett etterpå i sammenheng med den muntlige diskursmarkøren «liksom» og så blir sitat fra teksten igjen satt i forgrunnen: «for denne inngangen var bare bestemt for **deg**. Jeg går nå og lukker den». J2 tilskriver her teksten betydning ved å sette den i forgrunnen som bevis- eller årsaksforklaring på hennes spørsmål som betydningsfull

²I de timene 9B er observert, har lærer lagt vekt på turtaking når elevene skal snakke om litteratur.

kilde til spørsmål og forvirring. J2 setter teksten i tale ved å direkte referere til den som årsak til spørsmål som dukker opp hos henne. Hun tilskriver teksten betydning og bruker språket til å referere direkte til objektet for tale (Bakhtin, 1984, s. 105). Teksten får her en betydningsfull rolle, og blir tilskrevet verdi av J2. J3 og J1 responderer raskt – før J2 er ferdig med å snakke – med «mm» og «ja», en øyeblikkelig enighet og istemming av J2s ytring, og dermed også en aksept for teksten som betydningsfull kilde til forvirring eller undring.

Etter en pause gjentar J2 at dette utdraget fra teksten er kilde til forvirring, ved å si «dette gir ikke så mening». G1 aksepterer utspillet og årsaksforklaringen fra J2, ved å ta det alvorlig og tilby en forklaring. «For meg gir det litt mening, liksom», sier han, og bruker nå adjektivet «litt». «Litt» kan ha dobbel funksjon i samtaler, det kan både indikere at jeg forstår litt, men ikke alt, og det kan ha en dempende funksjon. Ved å si «for meg så gir det litt mening, liksom», reduserer G1 en mulig autoritet – han unngår å fremstå som påståelig og bygger solidaritet med de andre, slik blir han ikke oppfattet som autoritær og som at han posisjonerer seg utenfor gruppa – noe han muligens var i fare for å i åpningssekvensen. Når ytringen etterfølges av den muntlige diskursmarkøren «liksom», som her har en dempende funksjon, er det demping både foran og etter «mening». Ved å sette «å følge sin egen vei» i hermetegn rett etter en dempet påstand om at det gir mening for han, og slik markere tydelig uttrykket som en klisje, indikeres en distanse til klisjeen. Når klisjeen settes i spill med «litt mening» kan en forstå G1 dithen at han mener utdraget handler om å finne sin egen vei – et gjenkjennelig tema i noveller – og at han markerer en eller annen form for distanse til det. Det er mulig at G1 demper sin motstand mot måten de skal snakke om teksten og oppgaven ved å signalisere solidaritet til de diskursive rammene som er i spill blant jentene, samtidig som han viser distanse til det han opplever som klisjefyllt.

I denne åpningssekvensen inntar J1 rollen som lærer eller igangsetter – en oppgave hun virker å ta på alvor gjennom hele samtaleløpet. For å avvæpne eventuell misnøye eller kritikk demper hun sin rolle samtidig som hun tar den. Ved å forminske det autoritative i ytringene, markerer hun at lærerstemmen og hun er to; hun forholder seg lojalt til den samtidig som hun markerer at den ikke er hennes egen. G1 posisjonerer seg raskt som en som tilbyr svar på problematiske sider ved teksten, først ved å aktivt flerstemmig gi bud på svar, «han går **ikke** inn i loven», og siden ved å dempe sin egen autoritet og signalisere ønske om å være en del av gruppa. G1, sammen med J2, tilbyr svar på J1s utspill, men de gjør det på ulike måter. G1 henviser ikke til, eller siterer ikke fra teksten, noe som kan indikere at han ikke tilskriver den særlig betydning, men har i stedet gjort seg opp en mening som han bidrar med, helst på en litt distansert måte. J2 derimot, refererer direkte til teksten, løfter denne frem som det fremste bevis og som autoritativ kilde til undring, og utfordrer altså G1s svar. G2 har tilsynelatende oppmerksomheten rettet mot talerne, men kroppsspråket hans indikerer innimellom en form for distanse til oppgaven og teksten.

Elevene i gruppe 1 skaper en måte å forholde seg til oppgaven på som signaliserer ulik grad av distanse og nærhet til en autoritativ diskurs, og det bygges solidaritet

gjennom et diskursivt samspill. De forholder seg til oppgaven på egne premisser – teksten og oppgaven tilskriver de betydning – men de «skolske» rammene markerer de på ulike måter distanse og nærhet til.

Oppsummering

Alle elevene i de 18 samtale deltaker og forholder seg til teksten presentert som et problem. I 9A er alle samtale (6) preget av at elevene forholder seg med *svært høy* og *høy* intensitet til oppgaven. I 9D forholder elevene i 4 grupper seg til oppgaven på liknende måte som i 9A. Totalt signaliserer elevene i 10 av 18 samtaler verdsetting til oppgaven, uttrykt både som intensitet og gjennom diskursive verdsettingsmekanismer. På denne måten peker samtale mot det Nystrand og Gamoran vil kalle et substansielt engasjement (1990) både slik de helhetlig fornemmes og slik de uttrykkes språklig. I 9D trer to av samtale, på ulikt vis, frem som *lekende/parodiske*.

Analysene av samtale i 9B – som fremstår som slappe og potensielt utenfor oppgaven – viser at elevenes ytringer ofte signaliserer en eller flere former for distanse til de kontekstuelle («skolske») rammene, men de forholder seg likevel lojalt til dem. I følge Nystrand og Gamorans kategorier, ville det kunne bety at de fremstår som proseduralt engasjerte. Men, med Bakhtin finner vi at selv om de distanserer seg i ulik grad og på ulike måter til en autoritativ diskurs, bygger de likevel et rom der de forholder seg til oppgaven, på egne premisser. På denne måten kan vi forstå engasjementet i 9B som å være plassert lenger mot grensen av engasjementet, som variasjon. De er ikke uengasjerte, og de forholder seg heller ikke gjennomgående proseduralt til oppgaven. Det er tilløp til gnist og substansielt engasjement.

Diskusjon og konklusjon

Beskrivelse av eksplosjonen og analysen av elevenes diskursive verdsettingsmekanismer pekte i samme retning da 9A snakket om *Små ting*. I denne klassen finner vi det Nystrand og Gamoran kaller «enthusiasm and excitement» (1990, s. 3) og substansielt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1990). Det samme ser vi i hovedsak i 9D, med unntak av to grupper. I de to gruppene som rekontekstualiserer oppgaven, er intensiteten høy, og det er mye latter i samtale – de utspilles med en fandenivoldsk glede. I denne artikkelens sammenheng indikerer de en posisjonering *utenfor* oppgaven de inviteres inn i.

9B som klasse er mer ubestemmelig og utgjør som klasse en kritisk kasus og setter dermed antagelsen om at teksten er et engasjerende problem på prøve. Analysene viser at alle elevene deltaker, og de kan dermed ikke sies å være «off-task» (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 22). Men, det er i utgangspunktet vanskelig å få øye på om de er substansielt eller proseduralt engasjerte, en utfordring som vi så Nystand og Gamoran (1990) understreket, jamfør «Teoretiske begrep». I 9B peker helhetsinntrykket og analysen av elevenes verdsettingsmekanismer i ulike retninger. Intensiteten signaliserer

treghet og slapphet, som lett kan tolkes som at oppgaven faller til marken, at elevene utelukkende spiller skolens spill. Likevel peker kodingene og analysene av de transkriberte lydfilene mot et substansielt engasjement, fordi elevenes ytringer signaliserer verdsetting til oppgaven og situasjonen. Nærlesingen av gruppe 1 viser at det er mulig å forstå denne tolkningskonflikten som at elevene befinner seg mot engasjements grense – her er lavmælt engasjement, som utspilles med en distanse til en autoritativ diskurs.

Utforskingen av artikkelens forskningsspørsmål *hva kan intensitet og diskursive verdsettingsmekanismer fortelle om variasjoner i elevengasjement i litterære gruppesamtaler*, viser at det i stor grad er sammenfall mellom den helhetlige fornemmelsen av engasjement og hva elevene uttrykker verdsetting av gjennom språket. Legger man analysene av 9A og 9D til grunn, vil man kunne si at læreren kan stole på at faglig engasjement er noe de kan merke. Etter nærlesingen i 9B ser vi at det som oppleves som «døde pliktlop» ikke nødvendigvis er det. Implikasjonene er at man i stor grad kan stole på en helhetlig fornemmelse, men at man skal være varsom med å avvise tekstmøter som ikke er av eksplosiv eller positiv karakter som i 9A og 9D – det kan være uttrykk for et arbeid som befinner seg mot engasjementets grense, et engasjement som er vanskelig å få øye på (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 5). Funnene utfyller Nystrand og Gamorans antagelse om at *noen oppgaver og måter å interagere på* er iboende mer egnet til å legge til rette for et substansielt engasjement (1990, s. 5) enn andre.

For Jon Smidt handler forklaringen på hvorfor en vanskelig tekst faller til marken eller ikke, om forskjellen i den sosiale sammenhengen teksten blir satt inn i (1989, s. 246) – det er et didaktisk anliggende. Følelser som frustrasjon og kjedsomhet er noe man vil unngå, både hos Smidt og Molloy, fordi utviklingspotensialet ligger i mestring, glede, håp og lyst (Smidt, 1989, s. 237). For Johansen (2015) vekkes elevenes interesse ved at de får møte tekster som byr på motstand, og Gourvenec (2017) viser at elevene retter oppmerksomheten mot en faglig substans, innenfor rammene av en åpen instruks. Det denne studien viser, er at *det er mulig* å skape elevengasjement ved å sette problemet i forgrunnen og invitere elevene til å ta i bruk sine diskursive ressurser i møte med det – det er altså engasjementspotensial i åpne møter med adekvate problemer i den faglige aktiviteten (Sønneland & Skaftun, 2017).

Litteraturarbeidet har lenge hatt en sentral plass i norskfaget, selv om norskfaget som helhet er «et møtested for mange faglige teorier og disipliner» (Smidt, 2018, s. 147). Det er lite nytt å betrakte tekster som faglige problem (Skaftun, 2009; Skaftun & Michelsen, 2017) i norskundervisningen. Det nye i denne studien er at elevene kommer i *berøring med problemet* heller enn å få en løsning formidlet, slik kritikere av tradisjonell litteraturundervisning vil ha det til at lærere gjør. Studien viser en vending vekk fra lærers tolkning av problemet som utgangspunkt for tekstarbeidet, og mot en interesse for hva *eleven* identifiserer som problem i møte med tekster som byr på motstand. På bakgrunn av disse funnene kan man spørre om balansen mellom didaktisk styring og substansiell åpenhet *både* bør handle om grad av tillit til problemenes engasjementspotensiale, og om rekkefølge – åpenhet først og prosedyre etterpå? For å få mer kunnskap om hva elevene trekkes mot i de ulike tekstmøtene

og hvilke didaktiske potensialer som oppstår, trengs flere studier av engasjement i samtaler om faglige problemer generelt og tekster spesielt. Det trengs også en nærmere analyse av tekstene som elevene har arbeidet med i 9A, 9B og 9D. Vi trenger å vite *hva* det er med tekstene som ser ut til å skape engasjement, og hvilke didaktiske muligheter arbeid med tekster som byr på motstand kan aktivere.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (C. Emerson, Red.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M., Holquist, M., & Liapunov, V. (1990). Art and answerability: Early philosophical essays, 9.
- Baxter, J. (2014). *Double-voicing at Work: Power, Gender and Linguistic Expertise*. London: Palgrave Macmillan.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. Hentet fra <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/>
- Carver, R. (2004). Små ting. I *Hvem har ligget i denne sengen?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2016). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gadamer, H-G. (2008). *Philosophical hermeneutics*. California: University of California Press.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces introduction: from groups to spaces. *Beyond communities of practice: Language, power and social context*, 214–232. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554>
- Gee, J. P. (2014a). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (Fourth). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2014b). *How To Do Discourse Analysis. A Toolkit* (2. utg.). New York: Routledge.
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg ? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica*, 10(1), 1–19. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>
- Gourvenec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Universitetet i Stavanger.
- Gourvenec, 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.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (s. 403–422). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hansen, T. (1986). *Leselyst og leseglede: leseopplæring i 2.-6.klasse*. Oslo: Skolebokforlaget.
- Hansson, G. (1959). *Dikten och läsaren*. Bonnier.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- 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), 1–20. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391>
- Kafka, F. (2000). Foran loven. I *Proessen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kaspersen, P. (2009). *Litteraturredidaktikk på kognitivt grundlag. Gymnasiepædagogik 74*. Odense: IFPR, Syddansk Universitet.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature*. New York: Teacher College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Malmgren, L. G. (1986). *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Malmö: Studentlitteratur AB, Lund.
- Molloy, G. (2007). I litteraturen lyssnar jeg till mig själv. *Pedagogiska magasinet*, 4, 30–35. Hentet fra <http://blogg.lararnasnyheter.se/pdf/pm-teman/2007-4.pdf>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When Recitation Becomes Conversation*. Washington.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse and student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 261–290.

- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. I E. Ochs & B. B. Schiefflen (Red.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? I C. Säfstöm & L. Östman (Red.), *Textanalys. En introduktion till syftesrelaterade analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Richards, I. A. (1929). *Practical criticism: a study of literary judgment*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55(4), 377–386.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. Forskningsoversikten tar for seg kvalitative empiriske undersøkelser av elevers, 8(1), 1–17.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (1993). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: TANO.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Norskfag og norskdidaktikk. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solbu, K. R., & Hove, J. O. (2017). *Samtidslirykk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71–93). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica*, 11(2). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4725/4968>
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. (5. utg.). Thousand Oaks, California: Sage publications.