



Artikkel

«Alle disse følelsene og tankene er jo gjennom personal forteller»: Elevers analytiske utforsking av en litterær tekst

Henriette H. Siljan

Universitetet i Oslo

Email: h.h.siljan@ils.uio.no

Sammendrag

I denne artikkelen undersøkes hvordan *analytisk utforsking* av romanen *Innsirkling* kommer til uttrykk i litterære samtaler i norskfaget (L1) på en videregående skole (vg1). Samtalene er elevstyrte og foregår i grupper. Elevene skal nå i større grad enn før arbeide utforskende med norskfagets tekster, og denne studien bidrar med oppdatert kunnskap om hvordan utforskningsarbeid kan foregå. Den komparative videoanalysen viser at analytiske aspekter trekkes inn i alle elevsamtalene, og særlig er gruppene opptatt av å utforske litterære karakterer, forteller og synsvinkel. Analysen identifiserer imidlertid tre ulike måter sammenkoblingen mellom litterære fagbegreper og selve romanteksten kan foregå på: (1) *Tekstbasert utforsking*, som kommer til uttrykk i den første elevgruppen, innebærer at elevene primært tar utgangspunkt i et teksteksempel og deretter kobler på litterære fagbegreper. (2) *Begrepsbasert utforsking*, som kjennetegner samtalen i den andre elevgruppen, innebærer at elevene tar utgangspunkt i analytiske spørsmål og fagbegreper, og at de deretter beveger seg over til romanteksten. (3) *Vekslede utforsking*, som særlig kommer til uttrykk i den tredje elevgruppen, innebærer variasjon mellom tekst- og begrepsbasert tilnærming. Med dette utgangspunktet diskuterer jeg hvordan kunnskap om analytiske aspekter og fagbegreper kan hjelpe elever både til å oppdage relevante sider ved romanteksten, samt hvordan fagbegreper og romantekst kan kobles sammen på en hensiktsmessig måte i utforskningsprosessen.

Nøkkelord: Utforsking, litterære samtaler, litterær analyse, norskfaget, L1



©2025 Henriette H. Siljan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(<http://creativecommons.org/licenses/by/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.

Abstract

This study investigates how *analytical exploration* of the novel *Innsirkling* unfolds in literary discussions in the L1-subject Norwegian language arts in high school (first year). The discussions are student-led and arranged in groups. According to the Norwegian Directorate of Education, the students shall explore texts to a greater extent than before. This study contributes new knowledge on this topic. The comparative video analysis shows that students draw analytical aspects into the all the discussions, and that they are particularly interested in exploring literary characters and narrator perspectives. However, the analytical exploration identifies three different ways of how connections between the novel and the analytical terms are made; (1) *Text based exploration*, which is used by the first student group, entails starting with text examples and then connecting the examples to literary terms. (2) *Term based exploration*, which is used by the second student group, take analytical questions and terms as a starting point, and then move to text examples from the novel. (3) *Alternating exploration*, which is used by the third student group, entails moving the discussion back and forth between text based and term-based exploration. I discuss how knowledge of analytical aspects and terms can help students both to discover relevant elements in the novel, as well as how analytical tools and the text can be linked together in an appropriate way in the exploration process.

Keywords: Exploration, literary discussions, literary analysis, L1-subject

Innledning

Tekstarbeid har alltid vært en sentral del av skolefaget norsk (L1). En av de største endringene som fulgte med *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020* (heretter LK20), er imidlertid at elevene i større grad enn før skal arbeide utforskende med fagets tekster (Utdanningsdirektoratet, 2025). En utforskende teksttilnærming bygger på tanken om aktiv læring og innebærer blant annet at elevene skal «finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2025, s. 1).

Utforskende tekstsamtaler kan være en arena som tilrettelegger for nettopp dette. Begrepet «utforskende samtale» er imidlertid forstått på ulike måter i forskningslitteraturen. Mercer og Littleton (2007) definerer dette som samtaler der deltakerne «engage critically but constructively with each other's ideas», blant annet ved at elevene i større grad enn i andre samtaletyper bidrar med ulike innspill, forslag og synlig resonnering (s. 59). Ifølge Kvistad et al. (2021) har imidlertid andre forskere vært opptatt av at eksplisitt argumentasjon og resonnering ikke nødvendigvis må være til stede for at en samtale skal regnes som utforskende. Hva som regnes som relevant utforskning, må vurderes i lys av faktorer som fag, tema og oppgavetype (jf. Kvistad et al., 2021). Utforskende tekstsamtaler i norskfaget kan for eksempel utfoldes på andre måter enn utforskende samtaler i andre fag. Kvistad et al. (2021) konkluderer med at det er behov for en mer mangfoldig og situert forståelse for begrepet, der den idealiserte forståelsen av «en god gruppesamtale» nyanseres (s. 43).

3 Elevers analytiske utforsking av en litterær tekst

En veletablert norskfaglig samtalesjanger som åpner for utforsking, er *litterære samtaler*. Her kan elever prøve ut egne tanker om skjønnlitterære tekster, og samtaleformen defineres mer spesifikt av Aase (2005) som «klassesamtaler som uttrykkjer lesererfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (s. 106). Litteraturteoretikere som Langer (1995) og Rosenblatt (1994) har i den forbindelse vært opptatt av at *litterære* eller *estetiske* lese måter, der leserne lever seg inn i tekstuniverset gjennom egne erfaringer og følelser, er sentrale for å skape engasjement og forståelse for litterære tekster. Ifølge Rosenblatt (1994) er leserens oppmerksomhet da «centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (s. 25). Selv om personlige opplevelser utgjør et viktig utgangspunkt for skjønnlitterær tekstutforsking, må dette balanseres opp mot *diskursiv* (Langer, 1995), *efferent* (Rosenblatt, 1994) og/eller *analytisk* (Rødnes 2014a) lesing. Rosenblatt (1994) skriver at fokus da ligger på «what the reader will carry away from the reading» (s. 24). I praksis kan dette innebære å undersøke analytiske, kriteriebaserte tekstelementer fremfor det affektive (jf. Andersen, 2019), deriblant hvordan teksten er komponert og dens språklige virkemidler (jf. Rødnes, 2014a). Slike analytiske tilnærminger, der et faglig begrepsapparat anvendes som redskap, kan være verdifulle både for å videreutvikle forståelsen av den enkelte teksten, men også for å styrke elevenes generelle tekstkompetanse (Rødnes, 2014a). I en nordisk skolekontekst hevder imidlertid Kjelen (2015) at analytisk tekstarbeid har blitt akterutseilt til fordel for personlig, opplevelsesbasert lesing, og erfaringsbasert teksttilnærming er ifølge Rødnes (2014a) også mer fremtredende innenfor litteraturredidaktisk forskning. Nærmere bestemt har få skandinaviske studier eksplisitt undersøkt analytisk litteraturarbeid, og det etterlyses flere nærstudier av hvordan analytisk tekstarbeid i norskklasserommet kan se ut (Rødnes, 2014a).

I lys av dette undersøker denne studien hvordan analytisk utforsking av romanen *Innsirkling* (Tiller, 2007) kommer til uttrykk i elevstyrte, litterære gruppesamtaler i norskfaget (L1). Studien har et overordnet komparativt design. En komparativ studie kan defineres som en undersøkelse som “inspect similarities and/or differences between two or more phenomena relating to the transmission of knowledge, skills, or attitudes from one person or group to another» (Bray & Thomas, 1995, s. 473). Tradisjonelt har feltet ‘comparative education’ vært dominert av studier som foretar sammenligninger på landnivå, men komparative studier kan også ha et lokalt fokus der man for eksempel sammenligner individer innenfor en mer avgrenset kontekst (Bray & Thomas, 1995). Denne studien har et slikt lokalt fokus, idet den sammenligner tre elevgruppers analytiske utforskningsprosess. Gruppedeltakerne er elever på tvers av ulike klasser på ett skoletrinn (vg1) ved en videregående skole. Det er elevene selv som stiller spørsmål, analyserer og drar slutninger om romanen, og slikt sett genereres ulike – men sammenlignbare – samtaler. I denne studien spør jeg:

1. Hvilke analytiske aspekter ved romanen er elevgruppene opptatt av?
2. I hvilken grad og hvordan kobler elevgruppene sammen romantekst og fagbegreper i analysen?

Litterær analyse

I faglitteraturen finner vi ulike rammeverk som beskriver hvilke *analytiske aspekter* som typisk inngår i skjønnlitterære tekstanalyser. Rødnes (2012) skriver at slike aspekter («analytical concepts») kan gi elever oversikt over hva de kan se etter og diskutere i en tekst (s. 196). Ofte inviterer litterære rammeverk til refleksjon over aspekter som kontekst, handlingsreferat, tekstens komposisjon, tema- og budskap, person- og miljøkarakteristikk, fortellergrep og synsvinkel samt stilistiske virkemidler og bildebruk (se f.eks. Andersen et al., 2012; Torvik, 1973). Ifølge toneangivende litteraturredidaktisk teori og forskning bør imidlertid ikke analytiske rammeverk oppfattes som faste skjemaer som kan brukes ukritisk, men heller som verktøy å «møte» teksten med (Rødnes, 2014a, s. 13) eller et hjelpemiddel for å «åpne opp» ulike sider ved romanen (Andersen et al., 2012, s. 23). Andersen et al. poengterer også at det analytiske nivået ofre vil øke når elever trekker inn litteraturteori for å støtte egne lesninger, og at elevenes tolkninger bør begrunnes med konkrete eksempler fra den litterære teksten (se også Rødnes, 2014b).

Fagbegreper brukes i denne studien for å betegne det begrepsapparatet analytisk tekstutforskning krever. Andersen (1989) skriver at språket er tilpasset vår erfaringsverden, og i kontekster der bestemte fenomener er fremtredende, vil dette typisk reflekteres i en «leksikalsk fininndeling» (s. 74). Ulike fagområder er derfor typisk kjennetegnet av hierarkiske begrepssystemer (Roald, 1986). I litteraturfaglig sammenheng kan for eksempel *synsvinkel* spesifiseres gjennom mer detaljerte fagbegreper som *intern* og *ekstern synsvinkel*. Fagbegreper er ofte mer systematiske og presist definerte enn hverdagsbegreper, noe som tilrettelegger for effektiv kommunikasjon (jf. Brøseth et al., 2020). Burgess (2024) slår i den sammenheng fast at elever trenger et språk om språk for å kunne omtale og forstå tekster, og at metaspråk «etablerer rammene for hva man kan si noe om i en tekst» (s. 192).

Forskningskontekst

Denne studien plasserer seg først og fremst i en norsk skolekontekst. Forskningen på litterære samtaler i norske skole har primært dreid seg om å legitimere samtaleformens plass i skolen og å videreutvikle metoden, mens det i mindre grad har vært belyst hvordan samtalene faktisk utfolder seg (Andersson-Bakken, 2015; Rødnes 2014b). Hovedfunnene fra det begrensede antall studier som undersøker lærer- og elevperspektiver på slike samtaler, har som nevnt antydning at analytisk litteraturutforskning har fått mindre oppmerksomhet i norskklasserommet enn erfaringsbasert (jf. Rødnes, 2014a). Selv om overgangen mellom erfaringsbasert og analytisk teksttilnærming må forstås som glidende (Rosenblatt, 1994; Sommervold, 2011), fant for eksempel Penne (2012) i en intervjustudie at lærere typisk hengir seg til en erfaringsbasert hverdagsdiskurs når de snakker om litterære tekster, og at lærerne primært fokuserer på personlig opplevelse og nærhet til teksten. Kjelen (2015) fant at også norskstudenter særlig vektlegger opplevelsesaspekter og hverdagsspråk når de høyttenker rundt skjønnlitterære tekster. Han oppfatter

5 Elevers analytiske utforsking av en litterær tekst

balansen mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærmingsmåter som en essensiell litteraturredidaktisk utfordring, og han konkluderer slik:

Litteraturundervisninga i Noreg og Norden kan kritiserast for å leggje for stor vekt på elevanes røynsler og private opplevingar i møte med litteraturen, og for lita vekt på å føre elevane inn i litterære konvensjonar og gje dei ei meir omgrepsorientert forståing av litteratur (s. 15).

Noen av de samme tendensene kommer også til uttrykk i den nordiske klasseromforskningen, men funnene her er noe sprikende. Etter å ha observert norskfaglig arbeid med en litterær tekst på 8. trinn, der læreren stilte spørsmål som tilrettela for både personlig opplevelse og analytisk tenkning, konkluderer Sommervold (2011) med at stimulering av analytisk tenkning kan være utfordrende på ungdomstrinnet. Andersson-Bakken (2015) finner at norsklæreren hun observerte, var mest opptatt av å sjekke om elevene hadde fått med seg den litterære tekstens handling. Hennig (2020) observerte elevdrevne litteratursamtaler på ungdomstrinnet. Han finner at elevenes innlevelse i litterære hovedkarakter og spenningselementer fungerte godt som startpunkt, men at elevene også trekker inn tekstanalytiske refleksjoner underveis. En årsak til at disse samtalene pendler mellom opplevelse og tekstanalyse, kan ifølge Hennig være at elevene er godt skolerte i sjangeren og at de kommer forberedt til samtalene.

Analytisk tekstutforsking krever bruk av relevante fagbegreper, men få litteraturredidaktiske studier har eksplisitt undersøkt elevers anvendelse av skjønnlitterær terminologi (jf. Rødnes, 2014a). Noen nordiske studier har imidlertid belyst fagspråksbruk i gruppesamtaler mer generelt. Rødnes (2012) analyserer hvordan én utvalgt elevgruppe bestående av tre elever i videregående opplæring bruker analytiske begreper som ressurs når de snakker om en tegneseriestripe. Læreren hadde i forkant gitt elevene en liste med relevante fagbegreper, og Rødnes viser hvordan elevene definerer begreper og skaper mening i teksten ved å bevege seg mellom analytiske konsepter og tegneseriestripen. Slikt sett gir begrepene oversikt over hva elevene bør se etter, men de tilrettelegger også for nærlesing. Også Burgess (2024) finner at ungdomskolelever som får tilgang til et visuelt begrepsapparat, bruker fagbegrepene aktivt når de beskriver bilder i gruppesamtaler. Når de derimot tolker og gjøre kritiske analyser, bruker de begrepsapparatet svært lite. Søfteland et al. (2021) finner at norske barneskoleelever viser frem mye språklig kompetanse i samtaler om talemålsvariasjon, men at de i liten grad anvender et fagspesifikt metaspråk. I en svensk skolekontekst finner Hansson (2008) at elever i videregående opplæring i svært liten grad bruker grammatisk metaspråk når de i gruppesamtaler reflekterer rundt den språklige utformingen av en tekst. Han konkluderer blant annet med at et grammatisk metaspråk er viktig for å kunne kommunisere presist i tekstsamtaler.

Samlet sett kan hovedtendensene i tidligere forskning oppsummeres slik: 1) Balansen mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til tekst er utfordrende, men i skandinavisk skolekontekst

fremstår erfaringsbaserte teksttilnærminger som mer vanlig enn analytiske. Også i en internasjonal sammenheng poengterer blant annet Rosenblatt (1994) at estetisk og efferent lesing sjelden balanseres godt nok (jf. Sommervold, 2011). 2) Generelt kan analytiske rammeverk og fagbegreper være nyttige redskaper å møte en tekst med, men elever kan i større grad anvende fagbegreper i samtaler, særlig når dialogen ikke struktureres av forhåndsgitte rammeverk. 3) Hvor forberedt og øvet elevene er i å analysere og gjennomføre litterære tekstsamtaler, er to av flere faktorer som kan spille inn på det tekstanalytiske utbyttet av den.

Metode

Et kvalitativt, komparativt design

Denne studien har et overordnet komparativt design der tre litterære elevsamtaler analyseres og sammenlignes. I Bray og Thomas' (1995) modell av ulike komparative design, skilles det mellom sju nivåer i komparative analyser. På det øverste globale nivået sammenlignes kontinenter og verdensregioner, mens på de to laveste nivåene finner vi klasserom og individer. Denne klassifiseringen er imidlertid ikke uttømmende (Manzon, 2014). Min studie plasserer seg mellom modellens to laveste nivåer, da sammenligningen foregår på gruppenivå på ett skoletrinn på en skole. De tre gruppesamtalene er kontekstuellt innrammet og gjennomført slik at de har nok til felles for at en komparativ analyse er meningsfull, men de utfoldes samtidig ulikt nok til at de egner seg for sammenligning (jf. Manzon, 2014).

Studien har en kvalitativ datatilnærming. Fairbrother (2014) skriver at kvalitativ utdanningsforskning vektlegger betydningen av «cultural, political and social contexts, and the position that education cannot be decontextualized from its local culture» (s. 76). Funnene mine må derfor for det første ses i lys av situasjonskonteksten. Den nærliggende rammen rundt samtale beskrives mer detaljert i delkapitlet «Situasjonskontekst». For det andre danner også den overordnede kulturelle, politiske og sosiale konteksten rundt samtalene en viktig analyseramme. Samtalene er gjennomført i norsk skole etter innføringen av LK20, der det løftes frem at utforskende arbeid i norskfaget skal styrkes (Utdanningsdirektoratet, 2025). Denne ytre konteksten vil derfor være avgjørende, men funnene vil også ses opp mot en bredere nordisk og internasjonal ramme.

Datamaterialet

Datamaterialet er hentet fra forsknings- og evalueringsprosjektet *Evaluering av fagfornyelsen i fag*,

EDUCATE¹ (Brevik et al., 2023). I prosjektet er det hentet inn ulike typer data fra ulike prosjektskoler for å belyse hvordan utforsking gjennomføres, begrunnes og oppleves av lærere og elever i ulike skolefag etter innføringen av LK20. Prosjektet er meldt til SIKT, og i denne studien, der jeg analyserer videodata fra norskklasserom, har jeg fulgt alle prosjektets retningslinjer. Videodata er i flere sammenhenger løftet frem som velegnet for å analysere klasseromspraksiser, særlig fordi man kan detaljobservere hendelser flere ganger (Blikstad-Balas, 2018). Datautvalget mitt består av de tre elevstyrte samtalene om *Innsirkling* som er filmet skoleåret 2022/23 ved en av prosjektskolene (se tabell 1).

Tabell 1. Oversikt over studiens samtaledeltakere og samtalenes varighet

Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3
Deltakende elever: Aksel, Anders, Ali og Anna	Deltakende elever: Bodil, Bea, Bina, Bendik og Bilal	Deltakende elever: Carlos og Caroline
Samtalens varighet: 09:23 minutter	Samtalens varighet: 06:46 minutter	Samtalens varighet: 07:46 minutter

Protokollanalyse

De tre gruppesamtalene er alle kategorisert som *utforskende* gjennom en innledende analyse med *Protokoll for observasjon av utforsking* (Brevik et al., 2024). Protokollen er utformet med utgangspunkt i læreplanbeskrivelser og annen teori og forskning om utforsking, og den omfatter fire kategorier; 1) lærerens *undervisning* og/eller tilretteleggelse for utforskende arbeid, 2) elevenes *forberedelse* til undersøkelser i faget, 3) elevenes utforskende *undersøkelse*, 4) elevenes *konsolidering* av undersøkelsen. Videre evaluerer protokollen i hvilken grad på en skala fra 1-4 vi observerer utforsking innen hver av disse kategoriene. Min studie fokuserer på kategori 3; *elevenes undersøkelse*. Denne kategorien evalueres på følgende måte (se tabell 2):

¹ Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (2021-2025).

Tabell 2. Utdrag fra Protokoll for observasjon av utforsking

Hovedkategori	1	2	3	4
	Ingen observasjon av utforsking i undervisningen	Tilstedeværelse av utforsking i undervisningen	Eksplisitt arbeid med utforsking	Aktualisert arbeid med utforsking
Elevenes undersøkelse	Elevene undersøker ikke	En eller flere elever undersøker noe som ikke krever analyse, resonnering eller tolkning. Elevene følger instruks gitt av lærer eller andre	En eller flere elever undersøker noe som krever analyse, resonnering eller tolkning	En eller flere elever undersøker noe de har valgt selv som krever analyse, resonnering eller tolkning.

I protokollanalysen av videomaterialet deles hver skoletime opp i segmenter på 15 minutter, og for hvert segment gis en skår. De tre samtalene jeg analyserer, inngår alle i segmenter som har fått skår 4. Denne skåren viser at det foregår høy grad av utforsking, men den spesifiserer ikke hvordan utforskingen foregår. Protokollanalysen ble utført av en medforsker i prosjektet og deretter dobbeltkodet av meg.

Konvensjonell innholdsanalyse

For å undersøke nærmere hvordan elevene utforsker romanen, har jeg transkribert samtalene og utført en konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). Hennig (2020) skriver at de fleste litterære samtaler kan inndeles i forskjellige sekvenser som varierer i forhold til grad av faglig utforsking, engasjement og intensitet, og en sekvens beskrives som «spesifikke og tematisk sammenhengende deler av en samtale, som innledes med en leserrespons» (s. 138). Ifølge Hennig varer en tematisk sekvens frem til et nytt perspektiv introduseres av en ny leserrespons eller at den faglig fokuserte dialogen ebber ut. På bakgrunn av dette var første steg i min innholdsanalyse å identifisere samtalenes ulike tematiske sekvenser. Elevspørsmålene ble viktig for å kartlegge hvor nye sekvenser ble innledet. Eksempler på slike spørsmål er: «Hva tror dere er temaet i denne boka?» og «Hvor mye kan du sympatisere med han Jon?». I min analyse faller de tematiske sekvensene typisk sammen med ulike analytiske aspekter. For eksempel innleder «Hva tror dere er temaet i denne boka?» en egen tematisk sekvens som representerer *tematikk* som litterært analyseaspekt. I analysen har jeg videre undersøkt hvordan elevgruppene kobler sammen romantekst og fagbegreper i utforskinsprosessen.

Analyse

Situasjonskontekst

I det skjønnlitterære prosjektet vg1-trinnet arbeider med, skal elevene fordype seg i en roman. Elevene kan velge mellom fire ulike bøker, der *Innsirkling* er et av alternativene. *Innsirkling* handler om David som har mistet hukommelsen. For å bringe frem minner inviterer han familie og venner til å sende ham brev.

Omtrent halve boka består av brevttekster forfattet av ungdomsvennen Jon, stefaren Arvid samt ungdomsvennen og ekskjæresten Silje. Til sammen bidrar disse til å belyse Davids fortid gjennom ulike tilbakeblikk. Samtidig har romanen et nåtidsplan, og på dette planet får vi innsikt i de utfordrende livssituasjonene de tre brevsriverne i dag befinner seg i (jf. Nymoen & Kristensen, 2008).

I første del av prosjektperioden skal elevene blant annet gjennomføre litterære gruppesamtaler sammen med andre elever som har valgt samme roman. Elevene som har valgt *Innsirkling*, fordeles i tre samtalegrupper. Alle disse tre innledende litteratursamtalene analyseres i denne studien.

Elevene har i forkant av samtalene startet leseprosessen, men det varierer hvor langt hver og en av dem har kommet. Før gruppesamtalene har de fått oppdrag å forberede spørsmål som kan utforskes. En av norsklærerne poengterer at disse spørsmålene bør tilrettelegge for analyse, og at elevene bør bruke teksteksempler for å begrunne sine synspunkter i samtalene. Elevsamtalene skal altså ikke rammes inn av forhåndsbestemte spørsmål eller rammeverk, men av elevenes egne spørsmål.

Selve samtalene gjennomføres i et klasserom der en elevgruppe, en norsklærer og en forsker med filmkamera og mikrofon er til stede. Norsklærerens funksjon er å sette i gang samtalen og å gi elevene oppsummerende kommentarer til slutt. For eksempel sier en av norsklærerne innledningsvis at målet med samtalen er at elevene skal hjelpe hverandre videre i leseprosessen uansett hvor langt de har lest på nåværende tidspunkt. Hun minner om at de forhåndsforberedte spørsmålene kan være et nyttig redskap i den felles tolkningsprosessen: «Det er *dere* som vet hva dere trenger å spørre om!». Prosjektetperioden skal munne ut i at elevene leverer en individuell, skriftlig oppgave om romanen de har valgt.

Samtale 1: Tekstbasert utforsking

Den første elevsamtalen består av fire tematiske sekvenser: 1) tema, 2) synsvinkel, 3) persongalleri samt 4) språklig stil og fortellerperspektiv (se tabell 3).

Tabell 3. Tematiske sekvenser i samtale 1

	Sekvens 1	Sekvens 2	Sekvens 3	Sekvens 4
Analytisk aspekt	Tema	Synsvinkel og forteller	Person- og miljø-karakteristikker	Språklig stil og fortellerperspektiv
Fagbegreper	Tema, perspektiver	Skildring, intern/indre synsvinkel, personal forteller	Karakter, hovedperson, sidekarakter	Skiftende synsvinkel, handling

Et hovedfunn er at den innledende elevresponsen i hver av de fire tematiske sekvensene ofte tar utgangspunkt i et teksteksempel eller spørsmål med utspring i romanteksten. Derfra bygger elevgruppen bro over til fagbegreper. Slikt sett kan dette karakteriseres som *tekstbasert utforsking*, der teksteksempler brukes som springbrett for analyse.

Dette mønsteret kommer for eksempel til uttrykk i den andre tematiske sekvensen. Aksel innleder denne med følgende innspill: «Og så er det jo litt kult, han Carl Frode, han klarer å skildre veldig godt i kleine situasjoner, som gjør kanskje at man føler at man er veldig godt med i boken». Sekvensen starter således med tekstnærhet og personlige leseropplevelser. I den forbindelse kommer elevgruppen inn på fortellerstemmen og viser til situasjonen der Jon møter broren: «De har jo ikke så godt forhold, og man føler kanskje litt på det selv, da, fordi han forteller så godt hva han føler og tenker». Elevene støtter opp med flere eksempler på hvordan andre hendelser og handlinger er beskrevet, og med utgangspunkt i dette bygges det bro over til *synsvinkel* og fagbegrepene *personal forteller* og *indre synsvinkel*. Følgende samtaleutdrag viser hvordan koblingen mellom romantekst og fagbegreper foregår:

Ali: Ja, og det ser man også når de er hjemme hos moren også, at Jon stikker derfra og går til eks-kjæresten sin fordi han ikke klarer å håndtere selve ord, men han viser... han slipper følelsene sine ut istedenfor å håndtere det sånn, ja...

Anna: Ja, og det får vi jo vite... Alle disse følelsene og tankene er jo gjennom personal forteller. Altså at det er *jeg*, og så er det intern, altså indre synsvinkel. Altså at vi får høre hva de tenker og hva de føler. Kanskje det de tenker, men ikke sier høyt. For eksempel Jon, han sier jo ikke... han tenker masse, men sier ikke alt til for eksempel moren når han er litt sånn negativ.

Ved å pendle mellom teksteksempler, leseropplevelser og fagbegreper, kan elevene potensielt utvikle større metabevissthet rundt tekstgrep og oppnå en dypere tekstforståelse (jf. Rødnes, 2014a).

To andre eksempler på tekstbasert utforsking finner vi i den første og tredje tematiske sekvensen. Begge disse sekvensene innledes med et elevinnspill om bokomslaget. Omslaget består av en hvit bakgrunn med tittel, forfatternavn, samt en uklar silhuett av et ansikt. I den første sekvensen beveger elevene seg relativt

raskt fra bokomslaget over til romanens *tematikk*, og i den påfølgende dialogen flettes teksteksempler og fagbegrep sammen:

Aksel: Okei, skal vi starte med coveret?

Ali: Ja, det kan vi gjøre.

Aksel: Jeg tenker at *Innsirkling* er et bra tema, fordi vi sirkler inn på identiteten til David over tid gjennom brevene og de ulike livene til karakterene, som blir sendt til David da..

Anna: Mm. De innsirkler alle sine perspektiver og beskrivelser av David. Så det er en veldig sånn åpen tittel, men beskriver også veldig mye av innholdet i boka og temaet.

Aksel: Ja, temaet.

Anna: Ja, som jeg mener kanskje er identitet, som.... For vi lærer jo å kjenne David gjennom brevene som Jon, Arvid og Silje skriver for å da vekke hans hukommelse slik at han kan finne ut litt om identiteten hans.

Ali: Eller ja, som du sa, jeg tenkte ikke så mye på det, men nå når jeg ser selve boka og selve bildet, så er det hvitt bakgrunn, så det er ganske tomt. Og det er da.. det får meg til å tenke at det er liksom hjernen til David, at han ikke vet så mye, og det er mye han enda skal utforske og prøve å finne ut etter at han mistet hukommelsen.

Aksel: Så er det litt gøy, da, med tanke på at... har han egentlig mistet hukommelsen? Det får vi jo se at hun Silje på slutten av boken tviler litt på. Kanskje det er egentlig en del av hennes forskningsprosjekt eller noe slikt.

Gjennom sekvensen utvikler elevene nye resonnementer, for eksempel at den hvite bakgrunnen kan reflektere Davids hukommelse. Slikt sett utforsker elevene teksten ved å koble tekstobservasjoner sammen med romanens tematikk, og således kan de bygge en mer helhetlig tekstforståelse gjennom synlig resonnering (jf. Mercer & Littleton, 2007).

Også den tredje tematiske sekvensen starter med et elevinnspill om bokomslaget:

Aksel: Ja, og så... hva med det bildet da [*peker på bokomslaget*]? Er det Namsos, kanskje? Og det... Byen, som de var oppvokst i? Alle tre, alle av karakterene: Jon, Arvid og Silje.

Ali: Hvem skulle dere ha sagt er liksom... at personen på selve boka er? David? Jon? Hvem skulle dere ha sagt at det var?

Romantekstens omslagsillustrasjon blir dermed et springbrett for å snakke om persongalleri generelt og romanens hovedperson spesielt. Aksel og Anders mener at David er romanens hovedperson, noe Anders begrunner med at «han er det største problemet i historien, på en måte. Han er liksom problemstillingen. Så gir litt mening om han er front page'n i boka». Imidlertid utfordrer Ali denne oppfatningen:

Ali: Men jeg vil stille dere et spørsmål. Det er ikke et vanskelig spørsmål for at dere skal tenke sånn okay, det her blir vanskelig og sånn, men bare at dere skal reflektere gjennom det dere har lest. Hvis dere trenger å ta litt tid, så kan dere gjøre det. Men det var en del brev som ble sendt for å få tilbake hukommelsen til David. Men hvem skulle... gjennom disse brevene, hvem skulle dere sagt at vi blir mest kjent med?

Aksel: David!

Ali: Ja, men sånn... i liksom...Noe som jeg tenker, da, det er at Jon – i brevene til Jon – så føles det mer ut som at han er hovedpersonen i brevene hans, og David er mer sånn en sidekarakter.

Anna: Ja, det syns jeg også. Det er jeg litt enig i fordi vi får på en måte høre veldig mye om han både gjennom Arvid og Silje også, ikke bare... vi blir ikke bare kjent med Jon når han skriver brevene og hva som foregår i nåtid.

Aksel: Vi får jo bare vite om han sitt synspunkt på deres relasjon. Vi vet jo ikke om det er gjensidig fra David, så... Og det kan jo hende... vi får jo vite litt om karakterene, vi vet jo at mange av dem har usikkerheter og kanskje litt familieproblemer, så det kan jo påvirke at de har lyst til å fremstå bedre enn de kanskje egentlig er. Og ja...

Elevene lener seg tydelig på romanteksten og deler ulike analytiske og erfaringsbaserte resonnementer i sin karakterutforskning. Fagbegreper som *hovedperson* og *sidekarakter* nyanserer karakterenes status. Med utgangspunkt i dette diskuterer elevene deretter hvordan de ulike karakterene blir fremstilt eller gis mulighet til å fremstille seg selv gjennom brevene de skriver til David.

I samtalens siste sekvens finner vi et lignende mønster, men denne sekvensen er noe mer tematisk springene. Ali tar utgangspunkt i egen leseropplevelse og spør om de andre opplevde det som krevende å lese en roman på sidemål. Flere av elevene reflekterer rundt dette, og i den forbindelse kommer de også med analytiske begrunnelser. For eksempel sier Aksel at «Jeg syns at det var skiftende... at det at det var skiftende synsvinkler hjalp veldig. Vi fikk liksom nye perspektiver hele tiden». Eleven viser dermed til analytiske fortellergrep forfatteren har gjort for å skape spenning og variasjon.

I sum finner vi analytisk utforskning med fagbegrepsbruk i alle samtalens tematiske sekvenser. Utforskningen er nærmere bestemt *tekstbasert*, der elevene hovedsakelig bruker selve romanteksten som utgangspunkt for å utvendiggjøre og forfølge tankerekker, og deretter å koble på fagbegreper slik at forståelsen nyanseres, utvides eller utfordres.

Samtale 2: Begrepsbasert utforskning

Den andre samtalen består av fem tematiske sekvenser: 1) handlingsreferat, 2) synsvinkel og språklige virkemidler, 3) personkarakteristikk, 4) forteller og 5) tema (se tabell 4).

Tabell 4. Tematiske sekvenser i samtale 2

	Sekvens 1	Sekvens 2	Sekvens 3	Sekvens 4	Sekvens 5
Analytisk aspekt	Handlingsreferat	Synsvinkel og språklige virkemidler	Person-karakteristikk	Forteller	Tema
Fagbegreper	Handling	Handlingsreferat, førstepersons-forteller, perspektiv, tredjepersons-forteller, forteller-stemme, in medias res		Upålitelig (forteller)	Tema

Mens den første elevsamtalen var karakterisert av tekstbasert utforsking der elevgruppen beveget seg fra teksteksempler til fagbegreper, starter denne elevgruppen i motsatt ende. Her anlegges en gjennomgående *begrepsbasert* utforsking, der de tematiske sekvensene innledes av spørsmål som vi typisk finner i teoretiske rammeverk for litterær analyse. Selv om elevgruppen på denne måten systematisk får tematisert sentrale analytiske aspekter og elevene får vist frem et bredt repertoar av litterære fagbegreper, blir mange av de tematiske sekvensene mindre tekstnære sammenlignet med den forrige samtalen.

Et eksempel på begrepsbasert utforsking finner vi i den første tematiske sekvensen der elevene snakker om romanens handling:

Bina: Hva handler boka om og eksempler på kjennetegn?

Calle: Jeg har bare lest til det første brevet om han Jon skrev til David, så..

Cecilie: Han skriver flere, så...

Bina: Ja, det handler jo om David som har mistet hukommelsen sin, og mottar brev for å få hukommelsen tilbake. Og han mottar brev fra Jon, som er ungdomsvenn, Arvid, som er stefaren, og Silje, som er en tidligere god venn fra begge – både Jon og David.

Bodil: Starter det ikke med et band som er på tur?

Bea: Jo, det starter med at Jon er på biltur med de to gutta som...

Bodil: Og så begynner de å bli litt sure på hverandre fordi Jon er så negativ!

Bea: Ja.

Analyse av indre og ytre handling trekkes ofte frem som et sentralt innledende aspekt i litterære analyser. Den noe overfladiske handlingsanalysen som her kommer til uttrykk, kan henge sammen med at flere av elevene enda ikke har rukket å lese så mye av romanen. Fra handlingsaspektet skilr diskusjonen over til å omhandle virkemidler i samtalsens andre tematiske sekvens. Binas spørsmål er styrende for hva slags temaer elevene tar opp, og med utgangspunkt i spørsmålet «Hva handler boka om og eksempler på kjennetegn?» beveger samtalen seg etter hvert bort fra handling og over på synsvinkel og språklige virkemidler:

Bina: Ja! Boka er skrevet fra førstepersonsfortellerens perspektiv..

Bea: Ja, vi får vite tankene og sånn... [uklart] det er interessant

Bilal: Og så var spørsmålet... Det var handlingsreferat og..?

Bina: Eksempler på kjennetegn!

Bilal: På hva da, roman?

Bina: På boka som...Om det er førsteperson...

Bilal: Åja...

Bea: Førsteperson, tredjeperson, fortellerstemme, in medias res...

Bodil: Det starter jo ganske brått...

Bea: Ja, in medias res!

Elevene demonstrerer god kjennskap til typiske skjønnlitterære analytiske aspekter, og de viser også at de har oversikt over fagbegreper som gjør det mulig å snakke om litteratur på en presis måte. Fagbegrepene som aktiveres er både mange og sentrale, men de synes å bli presentert noe tilfeldig, og det bygges ikke tydelige broer mellom fagbegreper og teksteksempler. Med dette skapes en dialog som har en løsere tilknytning til romanteksten enn den forrige gruppesamtalen. At de analytiske spørsmålene her kommer mer i forgrunnen enn selve romanteksten, forsterkes når Bilal spør om de skal diskutere virkemidler ved *romansjangeren* generelt eller *Innsirkling* spesielt.

I samtalsens tredje og fjerde tematiske sekvenser beveger elevene seg over til *personkarakteristikk* og Jon sin troverdighet som *forteller*. I disse sekvensene finner vi færre fagbegreper og mer tekstnærhet. Binas innledningsspørsmål i den tredje sekvensen inviterer elevene til å gå dypere inn i romanteksten: «Ok, hvem er Jon, og hva er forholdet hans med David?». I den påfølgende dialogen beskriver elevene karakterene og drar slutninger om disse ved i større grad å underbygge med teksteksempler. Blant annet diskuteres Jon og

David's relasjon som ungdomsvenner eller kjærester, og Bina hevder med utgangspunkt i et teksteksempel at det virker som at Jon har sterkere følelser for David enn omvendt. Elevene utforsker også karakteren Jon, deriblant hans seksualitet samt det vanskelige forholdet til eks-kjæresten og egen familie. Bina konkluderer med at «Det er derfor han er så sur hele tiden, fordi han må liksom beskytte seg selv». Slikt sett demonstrerer elevene at de er i stand til å utforske litterære karakterer på en tekstnær måte.

Bilal innleder den neste sekvensen slik: «Ok, next question!», noe som understreker at elevene holder et faglig fokus strukturert av en liste med typisk analytiske spørsmål. Elevene går nå mer inn i en av romanens fortellere: Jon. Binas spørsmål inviterer elevene i større grad enn før til å ta aktivt stilling til romanteksten: «Kan vi stole på det Jon sier ifra det vi leser?» I det videre snakker elevene blant annet om at Jon kan være upålitelig fordi han er forelska i David, og at han dermed står i fare for å «framstille ham som en bedre person enn det han er». Bea er opptatt av at jo mer de får lest om stefarens perspektiv, jo mer kan de kanskje finne ut av om det Jon sier stemmer eller ei. Slikt sett kobles fortellergrep og romantekstens handling tydeligere sammen i denne sekvensen.

I den femte og siste sekvensen innleder Bina med nok et sentralt analytiske spørsmål som har potensial for å åpne teksten. Samtalsekvensen nedenfor viser hvordan spørsmålet genererer relevante elevresponser, men at elevenes innspill ikke begrunnes og understøttes av teksteksempler:

Bina: Hva tror dere er temaet i denne boka?

Bilal: Relasjoner.

Bendik: Liksom å kjenne seg selv...

Bea: Hvem er du...

Bodil: Finne ut hvem man er, liksom...

Bina: Altså identitet?!

[Kommentarer, latter]

Bea: Være trygg på seg selv kanskje.

Bilal: David (uklart)

Bendik: Kjærlighet!

Bilal: Troverdighet

Elevene løfter altså frem flere mulige temaer i romanen, og stikkord som «relasjoner», «identitet» og «kjærlighet» inviterer til videre utforsking.

Oppsummert er denne samtalen kategorisert som begrepsbasert ved at elevene tar utgangspunkt i typiske

«analysespørsmål». Elevene demonstrerer at de med dette utgangspunktet kan resonnerer og dra slutninger fra fagbegreper til romantekst, men det varierer i hvilken grad de knytter sammen begreper og teksteksempler og begrunner sine synspunkter. Jeg løfter frem mulige årsaker til dette i diskusjonen, men understreker allerede her at elevsamtalene ikke har til formål å gjøre en uttømmende utforskning, men å fungere som ett av flere startpunkt for analyse og refleksjon.

Samtale 3: Vekslende utforskning

Samtalen i den tredje elevgruppa består av tre tematiske sekvenser: 1) personkarakteristikk, 2) forteller og synsvinkel og 3) personkarakteristikk (se tabell 5). Det samme aspektet utforskes altså i både den første og siste sekvensen, men der særlig den tredje sekvensen har et nokså springende tematisk fokus.

Tabell 5. Tematiske sekvenser i samtale 3

	Sekvens 1	Sekvens 2	Sekvens 3
Analytisk aspekt	Personkarakteristikk	Forteller og synsvinkel	Personkarakteristikk
Fagbegreper	Frempek	Allvitende tredjepersonsforteller, jeg- perspektiv, tredjeperson, førsteperson, tredjepersonsperspektiv	Kontrast

I denne elevgruppa, som består av bare to elever, trer ikke et like tydelig mønster for sekvensoppbygging frem. Et gjennomgående trekk er midlertid at teksteksempler får en relativt stor plass i dialogen, og elevene trekker inn både egne leseerfaringer og analytisk kompetanse. Det varierer imidlertid om de ulike tematiske sekvensene beveger seg fra teksteksempler til fagbegreper (*tekstbasert*) eller fra fagbegreper til teksteksempler (*begrepsbasert*).

Karakter- og miljøbeskrivelser er et typisk analytisk aspekt i litterære analyser, og i den første tematiske sekvensen samtaler elevene rundt karakteren Jon. Carlos innleder: «Hvor mye kan du sympatisere med han Jon?». Spørsmålet inviterer til å betrakte romanen *innenfra* ved å snakke om lesernes følelser og refleksjoner rundt Jons væremåte og handlinger (jf. Sommervold, 2011). Begge elever uttrykker at de til en viss grad forstår Jon, særlig fordi han ifølge Carlos «har hatt det litt tøft». I tillegg snakker elevgruppen også om Jons familierelasjoner og brorens nedlatende oppførsel, og i den forbindelse uttrykkes det sympati for

Jon. Samtidig sier Carlos at Jon også irriterer ham, for eksempel hans lite imøtekommende oppførsel overfor Wenche. I denne sekvensen sier Carlos to ganger at enkelte situasjoner er *frempek* mot senere hendelser. Et eksempel er:

Carlos: Kom du frem til det med... til den siden hvor han Jon sier til Hilde eller snakker med Hilde, og så sier Jon at han og Vilde ikke har snakket med hverandre siden 60-årslaget til moren?

Caroline: Nei

Carlos: Nei, det er veldig åpenbart et frempek til senere [...]

Slikt sett veves fagbegrepet *frempek* inn i dialogen, noe som viser at Carlos anvender fagbegreper for å komme inn på analytiske aspekter og kommunisere presist når behovet dukker opp.

I samtalen kobles fagbegreper på fra start. Carlos tilrettelegger her for tydelig analytisk og tekstnær utforsking av synsvinkelens funksjon:

Carlos: Hva synes du.. hvor annerledes hadde boken vært om det var en type allvitende tredjepersonsforteller eller.. i stedet for at det er mer sånn jeg-bok [uklar tale]?

Caroline: Hvordan boka hadde vært om den ikke var skrevet i jeg-perspektiv?

Carlos: Ja

Caroline: Jeg tror du hadde fått mer innblikk av de ulike personenes syn og tanker... Du kan få et perspektiv som gjør at du kan fremstille to sider i en [uklar tale]. At ikke jeg fikk høre *han sa det til meg*, men *han fortalte* ham.. at.. *forklare* hvordan han ser de ulike personene, men ikke nødvendigvis hvordan de føler for de har mer indre historie, på en måte da [uklar tale]

Carlos: Ja. Særlig innledningen hadde vært mye verre eller kjedeligere hvis ikke det var en sånn tredjeperson der – eller jeg mener førsteperson. For da han.. det var veldig mange spørsmål rett etter det kapitlet var ferdig.

Caroline: Ja, du får på en måte en viss følelse når det er skrevet i *jeg*, men du kan få en *annen* når det er skrevet fra et tredjepersonsperspektiv [...]

Samtalen om synsvinkel fortsetter, og Jon sier blant annet at «Hvis det var en sånn allvitende tredjeperson, så hadde det ikke vært så høyt spenningsmoment i noen av kapitlene». Slikt sett kobles fagbegreper, tekstfunksjon og teksteksempler sammen.

I den siste sekvensen vender elevgruppa tilbake til romankarakterene, nærmere bestemt hvordan inntrykket av Jon utvikler seg utover i romanen. Denne sekvensen har imidlertid et noe mer springende tematisk fokus enn de andre sekvensene, men karakteren Jon er likevel et sammenbindende element. Caroline starter med å fortelle om hvordan hun innledningsvis «ble litt sånn fanget» av situasjonen som utspilte seg mellom Jon og kameratene, der Jon fremstår klagete og negativ under bilturen, og bandkameratene uttrykker at de er lei av Jons holdning. I forlengelsen av dette sier Carlos at dette stod i

«kontrast til hvem han [Jon] prøvde å være», noe han opplevde som interessant. Samtalen utvikler seg fra å handle om førsteinntrykk til hvordan dette inntrykket senere nyanseres. Blant annet sier Carlos at synet på karakterene varierer ut fra hvor synsvinkelen ligger. Davids stefar, Arvid, fremstiller for eksempel Jon som mer tilbaketrukket enn det Jon selv gir inntrykk av:

Carlos: Kontrasten blir enda større når du kommer til det kapitlet om stefaren til David [uklar tale] og hvordan han ser på Jon. Det var ganske interessant. Men når jeg leste han Jon selv skrive, så virket han ikke så tilbaketrukket. Som han Arve, han beskrev han som en person som ikke klarte å holde øyekontakt ett sekund, liksom.

Generelt har samtalen et analytisk fokus knyttet til romanens karakterer og synsvinkel, og fagbegreper veves inn på ulike tidspunkt i de ulike sekvensene. Samtalen ser ut til å utvikle seg mens de to elevene utforsker romanen i fellesskap.

Diskusjon

I denne studien har jeg sammenlignet hvordan analytisk utforskning av *Innsirkling* kommer til uttrykk i tre litterære elevsamtaler. Et innledende spørsmål var hvilke *analytiske aspekter* elevgruppene var opptatt av under utforskningen. Bakgrunnen for dette er at både nasjonale studier (f.eks. Kjelen, 2015; Rødnes, 2014a; Sommervold, 2011) og internasjonal teori og forskning (f.eks. Langer, 1995; Rosenblatt, 1994) har pekt på at balansegangen mellom analytiske og erfaringsbaserte litteraturtilnærminger er krevende, og Kjelen har (2015) i en nordisk skolekontekst hevdet at det er for lite fokus på analytisk litteraturarbeid. Enkeltstudier har vist at både lærere (Penne, 2012; Sommervold, 2011), norskstudenter (Kjelen, 2015) og elever (Hennig, 2020) typisk tar utgangspunkt i personlige erfaringer når de snakker om litteratur (se også Rødnes, 2014a), og generelt er det et større potensial for å anvende fagbegreper i elevstyrte samtaler (jf. Burgess, 2024; Hansson, 2008; Søfteland et al., 2021). Lesernes personlige leseopplevelser og hverdagsspråk kom også til uttrykk i min studie, men et viktig funn er at ingen av de tre elevsamtalene blir værende i erfaringsbaserte diskusjoner. Tvert om griper elevgruppene også fatt i romanens analytiske aspekter med tilhørende fagbegreper. Nærmere bestemt utforsket alle gruppene litterære karakterer, synsvinkel og fortellergrep, og noen samtalte også om romanens tematikk og komposisjon. Alle disse elementene er ifølge Andersen (2019) smeltet sammen i en roman. Elevenes analytiske kompetanse kan være nyttig for at de skal få øye på relevante romanaspekter og kunne diskutere *Innsirkling* på en faglig, presis måte, og slike samtaler har også et større potensial for å bevisstgjøre elever og øke deres generelle tekstkunnskaper (jf. Rødnes, 2014a).

Utforskende samtaler er blant annet kjennetegnet ved at elevene kommer med begrunnede synspunkter, og at de forholder seg aktivt til hverandres innspill (jf. Mercer & Littleton, 2007). I de tre samtalene er det elevene selv som bringer frem analytiske aspekter uten at de har tatt utgangspunkt i et felles, forhåndsdefinert rammeverk. Det kan være flere grunner til dette. En grunn kan være at samtalene inngikk

i et overordnet prosjekt som skulle kunne ut i en litterær skriveoppgave der analyse må antas å være en sentral komponent. Slikt sett kan prosjektkonteksten ha styrt samtalene mot analytiske aspekter. Elevenes analytiske teksttilnærminger kan også henge sammen med andre faktorer, deriblant elevenes engasjement og interesse for teksten (jf. Sønneland, 2017), hvor forberedte og skolerte elevene er i denne samtaleformen (jf. Hennig, 2020), hvor lang de har kommet i leseprosessen og hvor godt de har fått systematisert innledende tanker og analyser (jf. Andersen, 2019), men også i hvilken grad elevene i forkant har fått modellert samtalsjangeren og/eller gjennomgått litteraturanalytiske rammeverk. For eksempel viser Rødnes (2012) og Burgess (2024) hvordan elever som har fått utdelt relevante analytiske redskaper av læreren, anvender disse i egne tekstsamtaler. Nielsen (2017) skriver imidlertid at litterære samtaler ikke bør regisseres for mye dersom de skal bli «genuint utforskende» (s. 4). Hun mener at det heller kan være hensiktsmessig å la elevene selv få jobbe aktivt med teksten i forkant, for eksempel ved å forberede spørsmål. Også Tengberg (2011) fremhever verdien av å gi elevenes egne spørsmål plass i litterære samtaler. Elevene i denne studien, som går på vg1, må antas å være velkjente med litterær analyse og således godt rustet til å nærme seg tekster analytisk.

Selv om alle samtalene tematiserte analytiske aspekter, var de samtidig kjennetegnet av ulike spørsmål, ulik bruk av fagbegreper og ulik grad av tekstnærhet. I det videre vil jeg drøfte disse forskjellene med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet: *I hvilken grad og hvordan kobler elevgruppene sammen romantekst og fagbegreper i analysen?* Den komparative analysen identifiserer tre ulike analytiske tilnærminger til romanteksten. Den første samtalen kjennetegnes av *tekstbasert utforsking*, der selve romanteksten er utgangspunkt og gjennomgående gjøres til gjenstand for undersøkelse. Sekvensene starter typisk med et teksteksempel, og samtalen tar slikt sett primært utgangspunkt i noe elevgruppen har oppdaget i selve romanteksten. Deretter kobles teksteksemplet eksplisitt opp mot analytiske fagbegreper og analytiske refleksjoner. Slike koblinger, der teori og teksttolkning knyttes sammen, står ifølge Andersen et al. (2012) og Rødnes (2012) sentralt i arbeid med tekstutforsking. Blant annet skriver Rødnes (2012) at: «To apply analytical concepts to a given material, a text, one needs to make connections between the concrete example and the abstract concepts» (s. 185). Andersen et al. (2012) understreker imidlertid at teoretisk kunnskap kun er relevant når den brukes for å åpne opp, beskrive og forstå teksten, og at det mest hensiktsmessige er å starte med den litterære teksten og deretter bringe inn teori som kan «kaste lys over» de spørsmålene den reiser (s. 23). Det er nettopp bevegelsen *fra* tekst *til* fagbegreper som kjennetegner den første samtalen. Imidlertid er ikke en slik sammenkobling nødvendigvis i seg selv nok for å kunne skape en dypere tekstinnsikt. Bevisstgjøring rundt ulike tekstfunksjoner og effekter av ulike tekstgrep er i den sammenheng også viktig. Eksempelvis kan et frempek ha en spenningskapende funksjon, og miljøkarakteristikker kan bidra til å belyse de litterære karakterene (jf. Torvik, 1973). I den første gruppens tekstbaserte utforsking blir både fagbegreper, teksteksempler og tekstfunksjon tematisert i

noen sekvenser.

I den andre samtalen går utforskningen hovedsakelig motsatt vei. Den *begrepsbaserte* tilnærmingen vi her finner, innebærer at elevene starter sekvensene med analytiske spørsmål og fagbegreper hentet fra analytiske rammeverk. I utgangspunktet kan også dette være en fruktbar inngang til tekstutforskning. Blant annet mener Rødnes at analytiske kunnskap og rammer kan gi elever «an overview of what to look for and discuss» i tekstsamtaler (s. 196), og Burgess (2024) skriver at analytisk metaspråk kan skape en ramme for samtalen. Selv om analytisk kompetanse kan generere strukturerte samtaler med tydelig faganalytisk fokus, kan dette også hindre selvstendighet og kreativitet (jf. Rødnes, 2012; 2014a). Når man bruker analytiske begreper som startpunkt for analysen, peker i tillegg Andersen et al. (2012) på at man kan «overse viktige aspekter ved tekstens betydningspotensial» (s. 23). Den komparative analysen viser at den begrepsbaserte samtalen får et mer opplistende preg sammenlignet med den tekstbaserte, noe som for eksempel kommer til uttrykk gjennom elevkommentarer som «Ok, next question!» og «Og så var spørsmålet... Det var handlingsreferat og...?». Dette kan føre til at spørsmålgjennomgangen kommer mer i forgrunnen enn romanteksten. Dette inntrykket forsterkes ved at fagbegreper og konkrete teksteksempler i mindre grad kobles sammen i den begrepsbaserte samtalen. Imidlertid har Rødnes (2012) også vist hvordan analytiske konsepter og fagbegreper kan fremme detaljert lesing og tekstnære samtaler. I den begrepsbaserte samtalen i min studie, er det imidlertid potensial for å utvikle og begrunne påstander med tydeligere argumentasjon og eksplisitte teksteksempler, slik Mercer og Littleton (2007) berører med begrepet «reasoning» (s. 57). Dette noe uutnyttede potensial, kan imidlertid henge sammen med at de fem elevene ikke hadde kommet like langt i leseprosessen, og i tillegg kan gruppestørrelse og fordeling av taletid spille inn. Dette var den største elevgruppen, noe som kan resultere i et større fokus på meningsmangfold fremfor analytisk dybde. Uansett kan den begrepsbaserte samtalen skape et viktig springbrett for videre tekstutforskning ved at elevgruppen får identifisert og aktivert et bredt repertoar av relevante fagbegreper.

I den tredje samtalen gis igjen selve romanteksten stort rom. I de ulike tematiske sekvensene varierer elevene mellom å gå fra teksteksempler til fagbegreper (*teoribasert* utforskning) og fra fagbegreper til teksteksempler (*begrepsbasert* utforskning) slik at vi på den måten får en *vekslende* utforskning. Denne tredje samtalen fremstår som mindre strukturert, og de tematiske sekvensene er mer springene oppbygd. Dette kan henge sammen med at det bare var to elever i denne gruppen, og at disse to elevene heller ikke hadde kommet like langt i leseprosessen. Samtalen tilrettelegger likevel for tekstutforskning ved at elevene reflekterer rundt teksteksempler, og at romantekst og fagbegreper til en viss grad knyttes sammen. Generelt kan klasseromssamtaler hjelpe elever til å dele tanker og emosjoner, samt til å utforske mulige betydninger av teksten slik at kognitiv utvikling og forståelse fremmes (Mart, 2019).

For å kunne støtte elever i litteraturarbeidet kan det være avgjørende at læreren har kunnskap om hvordan

elever kobler sammen analyseredskaper og tekst gjennom teoribasert og/eller begrepsbasert utforsking. Dette har i alle fall ikke blitt mindre aktuelt etter innføringen av LK20. Kvistad et al. (2021) uttrykker det slik: «Med fagfornyelsen har utforskende klasseromsamtaler fått ny aktualitet, og med det betydningen av lærerens kunnskap om samtalers mangfoldighet i utforskende arbeid i fagene» (s. 54). Mens tekstbasert utforsking i mitt begrensede datamateriale resulterte i den mest tekstnære analysen, kan begrepsbasert utforsking forstås som en mer generisk fremgangsmåte som kan anvendes på tvers av tekster. Selv om en fare ved begrepsbasert utforsking kan være at elevene ikke beveger seg dypt nok ned i den litterære teksten, kan tekstbasert utforsking tvert om føre til at elevene ikke klarer å heve blikket og overføre innsikter fra den spesifikke teksten til tekster generelt. I min studie ser imidlertid begge inngangene ut til å åpne mange av de samme sidene ved teksten, men den tekstbaserte utforskingen genererer tydeligere meningsforhandling, begrunnelse og flere eksplisitte koblinger mellom fagbegreper og romantekst.

Hvor tekstnær elevenes analyse er, henger imidlertid ikke bare sammen med om inngangen er tekst- eller begrepsbasert, men også en rekke andre faktorer – for eksempel om spørsmålene som stilles er lukkede eller åpne, deskriptive, vurderende eller reflekterende. Wegerif (2008) skriver at selv om utforskende samtaler med eksplisitte resonnementer kan tilrettelegge for gode elevsamtaler (jf. Mercer & Littleton, 2007), kan også kreative refleksjonsrom med åpne spørsmål og lyttende elever i seg selv være utforskende. Vi trenger imidlertid mer kunnskap om hvordan elevstyrte, utforskende litteratursamtaler bør rammes inn og veiledes, særlig med tanke på hvordan elevene kan sammenkoble analytiske aspekter, fagbegreper og tekst.

Referanser

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I: B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det Norske Samlaget.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget
- Andersen, P. T., Mose, G., & Norheim, G. (2012). *Litterær analyse. En innføring*. Pax forlag
- Andersen, Ø. (1989). Fagspråk som forskningsdisiplin (1. del). *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 2(3), 73–98. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v2i3.21404>
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 280–298
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivdiskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–491 <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Doetjes, G., & Barreng, R. L. S. (2023). *Å observere fagfornyelsen i klasserommet. Observasjonsprotokoller for livsmestring, utforsking og digital kompetanse* (Rapport 1, EDUCATE). Institutt for

lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/rapporter/educate-rapport-1-2023.pdf

- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Aashamar, P. N., Barreng, R. L. S., Dodou, K., Doetjes, G., Hartvigsen, K. M., Hatlevik, O. E., Mathé, N. E. H., Roe, A., Siljan, H., Stovner, R. B., & Suhr, M. L. (2024). *Å jobbe utforskende på Vg1 og Vg2. Den enkelte lærers undervisning har mer å si enn fagenes egenart* (Rapport 3, EDUCATE). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/rapporter/educate-rapport-3-2024.pdf>
- Brøseth, H., Busterud, G., & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 38(2), 187-225.
<https://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/1843>
- Burgess, M. (2024). Elevers metaspråk for visuell analyse. I: A. Veum & G. Kvåle (Red.), *Det tekstkritiske klasserommet. Funn og erfaringer fra forskningsprosjektet CritLit* (s. 191-214). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215071114-24-10>
- Fairbrother, G. P. (2014). Quantitative and Qualitative Approaches to Comparative Education. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 71-95). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7_3
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Hansson, F. (2008). *Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal* [Doktorgradsavhandling, Malmö Högskola]. DiVA Portal. www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404578/FULLTEXT01.pdf
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 136-151
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kvistad, T. H., Kjelaas, I., & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler, *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), 39-56.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2761>
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press
- Manzon, M. (2014). Comparing Places. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 97-139). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7_4
- Mart, C. (2019). Reader-response theory and literature discussions: A Springboard for exploring literary texts. *The New Educational Review*, 56(2), 78-87. <https://doi.org/10.15804/tner.19.56.2.06>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Nielsen, I. (2017, 20. desember). Hvordan gjennomføre litterære samtaler: Samtale om tekst er en sentral arbeidsform i norskfaget på ungdomstrinnet. *Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger*. www.uis.no/nb/nasjonalt-lesesenter/hvordan-gjennomfore-litteraere-samtaler
- Nymoen, J., & Kristensen, M. (2008). Ufullførte selvpoppgjør [Anmeldelse av *Innsirkling*]. *Kirke og Kultur*, 113(1), 74-78.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2008-01-10>
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I: N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 38-58). Novus forlag.
- Roald, J. (1986). Om begrepet fagspråk. I: A.-J. Henrichsen & H. Aaraas (Red.), *Romansk fra vest. Festskrift til Lars Otto Grundt* (s. 177-185). Romansk institutt, Universitetet i Bergen.

- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader the Text the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2012). 'It's insanely useful!' Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3), 183–199. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.614050>
- Rødnes, K. A. (2014a). Skjønnlitteratur i klasserommet:Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rødnes, K. A. (2014b). Snakkefag eller fagsnakk? Litterære samtaler i norskfaget. I R. E. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 349-369). Novus Forlag
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen: Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, 4, 32-41.
- Søfteland, Å., Jansson, B. K., & Bjerke, C. (2021). Utforskande samtaler om talespråk i skolen: språklege metaperspektiv på barnetrinnet. I: L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 66-85). Universitetsforlaget.
- Sønneland, M. (2017). 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), 80-97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter:om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Library - GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/24043>
- Tiller, C. F. (2007). *Innsirkling*. Aschehoug forlag.
- Torvik, A. (1973). *Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2025). *Kort om norsk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/kort-om-norsk/>
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/01411920701532228>