

Margrethe Sønneland, førsteamanuensis i norsk, UiS

Teksten som problem!/? Eller som kilde til engasjement?



Universitetet
i Stavanger

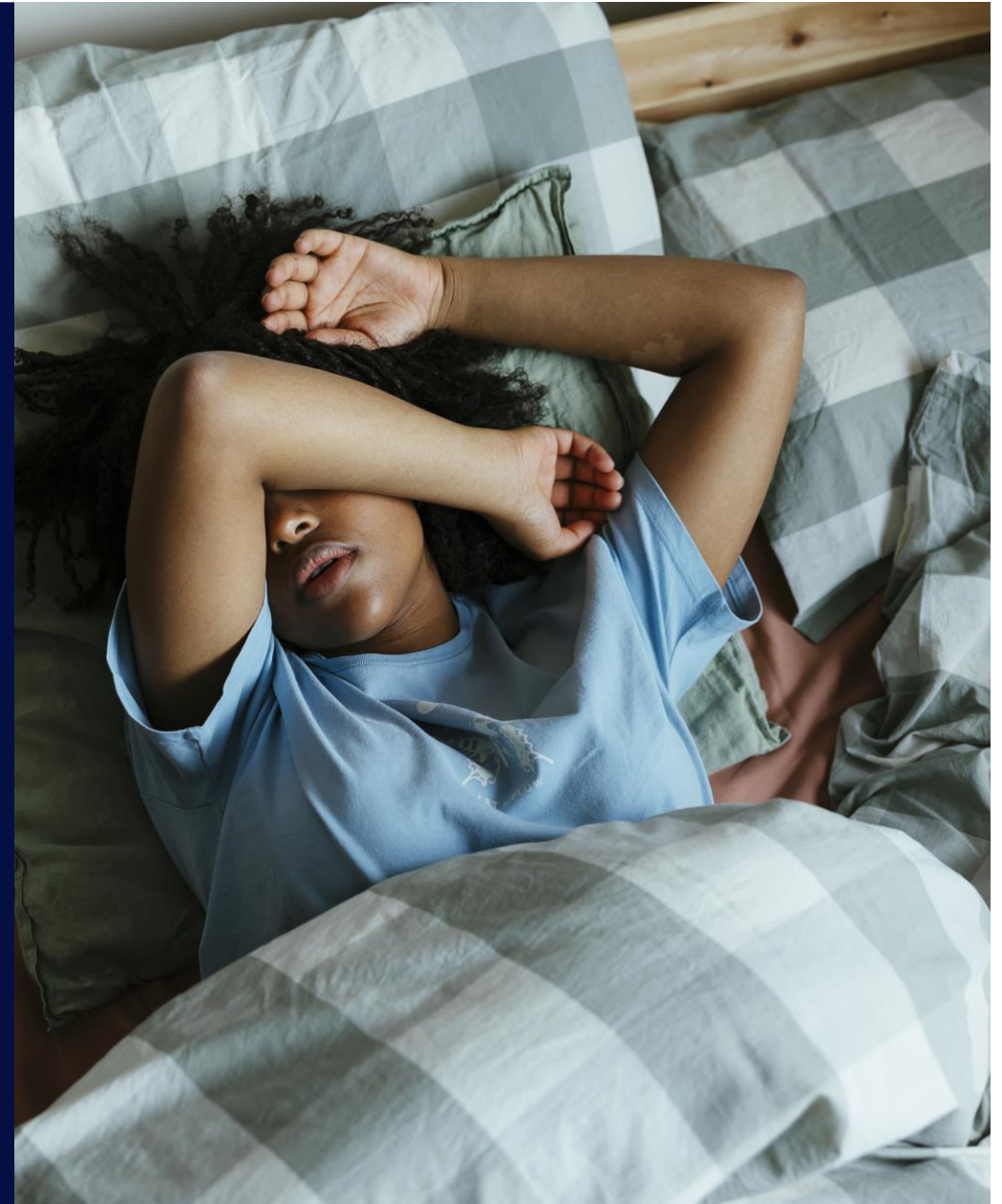


Teksten som problem og kilde til engasjement

”Det har jag lärt mig, att jag inte behöver ha en åsikt om vad som är svårt för eleverna och vad som inte är det” (sit. ”Cilli”, lærer på svensk åttendetrinn)

“Ka e’ vitsen med norsk?”

- Me kan lesa, altså. Lærte det på barnaskolen
- Me kan jo norsk, liksom
- Koffor skal me lesa bøger?
- Ska me skriva bograpport? Kor lang må den ver?



The Lake Isle of Innisfree

I will arise and go now, and go to Innisfree,
And a small cabin build there, of clay and wattles made:
Nine bean-rows will I have there, a hive for the honey-bee;
And live alone in the bee-loud glade.

And I shall have some peace there, for peace comes dropping
Dropping from the veils of the morning to where the crickets
There midnight's all a glimmer, and noon a purple glow,
And evening full of the linnet's wings.

I will arise and go now, for always night and day
I hear lake water lapping with low sounds by the shore;
While I stand on the roadway, or on the pavements grey,
I hear it in the deep heart's core.

W. B. Yeats, 1865



Forskningsinteresse:

- Er det tiltrekningskraft i faglige problem?
 - Substansielt engasjement
 - Proseduralt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1991)

- Premiss/tankemetafor: Den litterære teksten som *norskfaglig problem*

4 norsklærere med sine elever i ungdomsskolen

- Observasjon av
 - Litteraturundervisning i norsk på fire 8. trinn
 - Fagsamlinger – norsklærerne diskuterer egen undervisning
- Feltsamtaler med
 - Norsklærerne til de fire klassene
 - Elever som deltar i litterære samtaler
- Lyddopptak og observasjon av 23 litterære samtaler (5 på 8.trinn, 18 på 9.trinn)



Litt...trått?

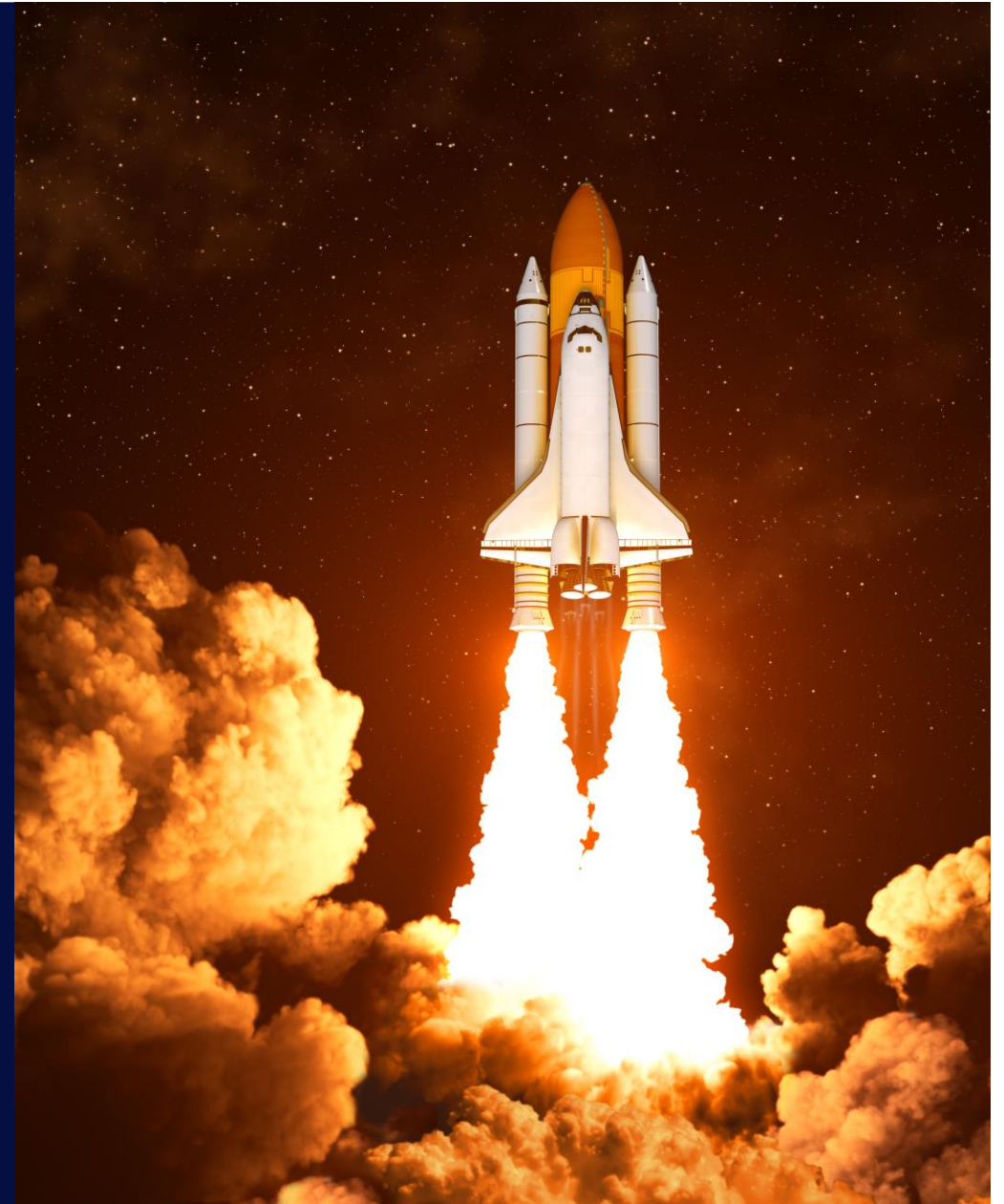
- Lærere så det som en utfordring å få elevene til «å bli i teksten» når de skulle snakke om bøkene/tekstene
- Oppmerksomheten til elevene var ofte rettet mot «oppgaven», enten det var logg, bokanmelding, skjema, samtalereglene
- Fornemmelse av treghet – lite «fyr» i samtalene
- Da elevene fikk velge tekster selv som de skulle snakke om:
 - Flere av guttene valgte lettleste bøker og samtalen var svært kort (var det for lite å snakke om?): «oppgaven er jo å lese ei bok»
 - Elever som var utpekt som svake lesere (av lærer) snakket MASSE om boka de hadde valgt (men den hadde et svært komplekst persongalleri)




Første studie: 8A snakker om «Brønnen» (Jacobsen, 2001)

- Klasserommet «eksploderte»
- Hver elev deltok i samtalene
- Analysene viser at elevene signaliserer verdsetting (Gee, 2011) til teksten, situasjonen og oppgaven
- Dette fant vi også hos elever som ellers var oppfattet som passive

Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen» *Acta Didactica*, 11(2).



A vibrant, abstract background image featuring a large explosion of colorful powder in shades of green, purple, and pink against a dark grey background. The powder is captured in mid-air, creating a dynamic and energetic visual effect.

Andre studie: 9A snakker om «Små ting» (Carver, 2004)



- **svært høy intensitet**
- **gjennomgående substansielt engasjement**
- **«enthusiasm and excitement» (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 3)**

9D snakker om «Løp for livet» (Jacobsen, 2001)

- høy intensitet
- gjennomgående substansielt engasjement
- to grupper rekontekstualiserer (Bernstein, 1986) oppgaven



9B snakker om «Foran loven» (Kafka, 2000)



- **lav intensitet**
- **Alle sier noe**
- **Analyse av ytringene peker mot substansielt engasjement**
- **mot grensen av substansielt engasjement**

Hva er grunnlaget for elevens engasjement?

Tredje studie: Hva er det med «Små ting», «Foran loven» og «Løp for livet» som elevene trekkes mot, og som kan sies å være grunnlaget for engasjementet i de to foregående studiene?

Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19(Running Issue).



9A – Små ting (gruppe 2)

- G1: nei, jeg tenker at den døde i hvert fall
- G2: Ungen døde, han døde
- G1: hva var det du tenkte?
- J: jeg tenkte at enten så ble han skadet sant,
- G1: [du er litt mer optimistisk]
- J: eller så =
- G3: = men da vil ikke moren ha han
- J: (?) fordi at
- G1: Eller så?
- J: eller så glapp moren fordi hun ikke likte at (?)
- G1: å ja, ja så vant faren liksom
- J: ja, men siden hun sier sånn ikke rør han ungen eller sånn så tror jeg kanskje det at han har gjort noe galt liksom

9B – Foran loven (gruppe 1)

- J1: men hva er lov- hva er loven. Er det en låve med hester eller er det en
- G2: nei
- J3: jeg tror, jeg tror
- G1: [nei lov] som i Norges lover eller
- G2: [regler]
- J1: hvorfor ville han gå inn i et (.) sted hvor de hadde lover?
- J2: det er sikkert en metafor eller
- G1: det er en metafor for et eller annet (.) but I don` t know what
- J3: [Jeg tror det er] metafor for eh sånn (?)
- J1: Metafor for (.) eh et sted, livet

Gruppe 5 snakker om «Foran loven»

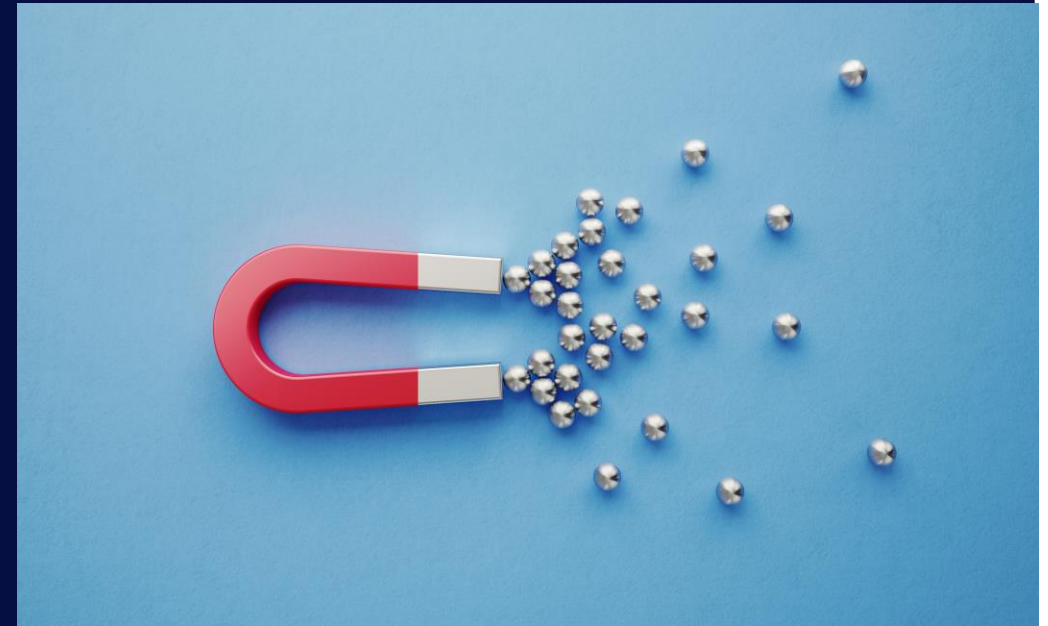
- G1: Ehm (.) Men (.) Sa han at det var andre folk, andre dørvoktere lenger inne? Altså hvis han passerte den første så kom han til andre (.) dørvoktere?
- J1: Ja, jeg følte han sa det. Men han altså, han kunne gå, fordi at han sa sånn her: [...] du kan godt bryte hva det jeg sier og bare gå inn. Men han gjør det ikke. (.) Så han vil ha lov av han mannen for å komme inn til loven (.) Det kan være at det er derfor han ikke får (?)
- G1: [Sa han noe om det?] Da bryter=
- J1: = Du bryter loven om å gå inn (.)
- G1: (Jeg ser ikke for meg?) at han har lyst til å gå inn der (.)
- J1: Nei jeg forsto ikke helt jeg
- J2: [det kan jo være at det er veldig viktig siden han har lyst]
- G1: Du da (navn), hva synes du om at han har, at han kan gå inn, men han går ikke inn uten lov?
- G2: Da bryter han jo loven, det er jo liksom det (?)=

9D – Løp for livet (gruppe 1)

- J3: Eh i forhold til hva jeg forstod så er det på en måte tre karakterer som blir nevnt (.) det er da eh han som heter Øistein og faren hans og jeg-personen
- J4: [ja]
- J3: Som du egentlig ikke får vite så mye om annet enn at han da tydeligvis ikke har noen far altså
- J1: [ja mhm]
- [...]
- J4: [ja]

Funn fra studie 3

- Elevene trekkes mot det som *forstyrrer dem*, det som skaper friksjon, på vei mot å forstå hva tekstene handler om
- Det som elevene trekkes mot og bruker tid på, er stort sett det samme som fanger min oppmerksomhet (som representant for et litteraturdidaktisk fellesskap)



Funn og implikasjoner for praksis:

- Når elevene får møte komplekse tekster på egenhånd, trekker deres hermeneutiske begjær dem inn i tekstene og de reagerer på en fagspesifikk, relevant måte
- Litteratur som forstyrrer eller byr på motstand, anerkjennes av elevene som meningsfulle problemer å erfare og diskutere (i faget)
- Det er engasjementspotensial og et didaktisk potensial i å la elevene få møte tekstene på egenhånd *først* – uten styring fra lærer (et spørsmål om rekkefølge og innramming, altså)

En lang vei til en enkel innsikt?

- Elevene, som oss, har en driv mot å forstå teksten de leser, filmen de ser (Sønneland, 2019)
- «Reading for the plot» (Brooks, 1984)
- «Desire for closure» (McCormick, 1989)



UTFORSK – samarbeidsprosjekt

- Interessert i hvordan man kan fremme toleranse for «usikkerhetens semiotikk» (Blau, 2003) – et klassisk litteraturredidaktisk dilemma

Å være i mellomrommet –
midlertidig fortapt



Vanskelig å bli i mellomrommet

○ 6 lukkemekanismer:

1. Insistere på (eller fremtvinge) ensidige tolkninger
2. Utlede ny kontekst som ikke er gitt av teksten, for å underbygge foretrukne tolkninger
3. Forstørre perifere detaljer som støtter tolkninger
4. Holde seg på overflaten – konsentrere seg om det empirisk etterprøvbare og bestemte
5. Hoppe mellom steder og spørsmål i stedet for å utvikle tankerekker
6. Oppmuntre lesere til å koble fiktive elementer til egne liv

Zara (leder): Ok [navn], jeg så egentlig ikke-

Joni: Men også, det står slik: "Vi våkner og spør oss selv hva det var som lot oss drømme så vakkert. Noe vi leser i en avis eller en bok eller noe vi kanskje har opplevd eller savnet så lenge at det har blitt forvandlet til et minne." Det kan også bety at det er et minne eller noe han ønsket skulle skje og at det egentlig bare var en dagdrøm eller drøm generelt.

Zara (leder): Ah, det er faktisk sant. For uansett, du trenger ikke, vet du noen ganger dagdrømmer du, så kanskje det var det hun mente.

Wilmer: Men hvis det er en fantasitekst, er det ikke mulig at han, hva kaller du det, begikk selvmord, men at sjelen hans var den som fortsatt var igjen på jorden og derfor, vel-

Zara (stol): -kom etterpå og-

Wilmer: -ja og så til den barkrakken-

Zara (leder): Var det han som fortalte alt, alle detaljene.

Wilmer: Ja, og at sjelen hennes finner hans sjel til slutt.

(enighet)

Zara (leder): [uhørlig], hva tenker vi om det?

Hamid: Jeg vet ikke. Jeg mener, hele teksten var så merkelig-

Lærer: Hvem var det som sa – jeg bare tenker – for da kobler jeg tilbake til, for det var en som sa før at det foregår i himmelen-

John: Ja.

Lærer: -Det blir litt åndelig da å tenke at dette ikke ville vært på jorden, men faktisk i en annen dimensjon.

Wilmer: Finnes det barkraker i andre dimensjoner?

Lærer: Jeg har ikke vært der, så jeg vet ikke.

(latter)

Zara (leder): Jeg har vært der.

Lærer: Har du vært der?

Zara (leder): Ja.

Vanskelig å bli i mellomrommet

○ 6 lukkemekanismer:

1. Insistere på (eller fremtvinge) ensidige tolkninger
2. Utlede ny kontekst som ikke er gitt av teksten, for å underbygge foretrukne tolkninger
3. Forstørre perifere detaljer som støtter tolkninger
4. Holde seg på overflaten – konsentrere seg om det empirisk etterprøvbare og bestemte
5. Hoppe mellom steder og spørsmål i stedet for å utvikle tankerekker
6. Oppmuntre lesere til å koble fiktive elementer til egne liv

Victor: Men de har et hus!

Lærer: Er det et hus?

Elever: Ja! Nei!

Karl: Nei, kanskje det er en leilighet.

Lærer: Jeg vet ikke.

Lukas: Et sommerhus, kanskje.

Frida: Det er et barnehjem.

Liam: Et sommerhus... Herregud!

Lærer: Sånn: hvorfor er det viktig å vite om det er et hus eller en leilighet?

Elever: andre kan leie en leilighet/fordi ... [flere elever snakker samtidig, delvis uhørlig]

Victor: Det står «hagen», for faen!

Lærer: [roper] VENT! Hva sa du, Victor?

Victor: Hun, hva heter hun igjen? Hun kan falle ut av et vindu hvis det er en leilighet.

Lærer: Men ikke et hus?

Vanskelig å bli i mellomrommet

○ 6 lukkemekanismer:

1. Insistere på (eller fremtvinge) ensidige tolkninger
2. Utlede ny kontekst som ikke er gitt av teksten, for å underbygge foretrukne tolkninger
3. Forstørre perifere detaljer som støtter tolkninger
4. Holde seg på overflaten – konsentrere seg om det empirisk etterprøvbare og bestemte
5. Hoppe mellom steder og spørsmål i stedet for å utvikle tankerekker
6. Oppmuntre lesere til å koble fiktive elementer til egne liv

The End.



The End.....?



Hva sier lærerne etter prosjektet er slutt?

- *Det har jeg lært meg, at jeg ikke trenger ha en åsikt om vad som är svårt för eleverna och vad som inte är det (Cilli)*
- *De spør ikke lengre "skal vi lese hele" (Camillia)*
- *De virker til å synes det er ganske kjekt – jeg opplever dem som mer positivt innstilte (Karin)*
- *Jeg skal ikke anta at de som ikke snakker, ikke forstår (Hannah)*
- *Jeg har endret mitt syn på tekstvalg. Elevenes samtale om "Foran loven" var en religiøs opplevelse for meg (Suss)*



Takk for oppmerksomheten!





Referanser

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Brooks, P. (1984). *Narrative desire*. *Style*, 18(3), 312-327.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics And Literacies: Ideology In Discourses* (3.). Independence: Taylor & Francis, Incorporated.
- Gourvennec, A. F. (2016a). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis, *Acta Didactica Norge*, 10(1).
- Johansen, M. B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 20 sider.
- Johansen, M. B. (2022). *Uafgørlighedsdidaktik i litteraturundervisningen*. Nordlit, no. 48, 1-12.
- McCormick, K. (1989). *The cultural imperatives underlying cognitive acts*. Reading-to-write report No. 9. Technical report No. 28. Center for the study of writing, Berkley.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Rezniskaya, A. og Wilkinson, I. A. G. (2017). *The Most Reasonable Answer: Helping Students build Better Arguments Together*. Cambridge: Harvard Educational Press.
- Shklovsky, V. ([1917] 1988) *Art as technique*. In D. Lodge (Ed.) *Modern criticism and theory: A reader* (pp. 16-30). Longmans.
- Sønneland, M (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Universitetet i Stavanger.