

Danish University Colleges

At se med andres øjne

Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning

Rasmussen, Marie Dahl

Publication date:
2019

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Rasmussen, M. D. (2019). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning*. Aarhus Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



PH.D.-AFHANDLING

MARIE DAHL RASMUSSEN

AT SE MED ANDRES ØJNE

Et studie af kollektive fortolkningsprocesser
i gruppesamtaler i grundskolens
litteraturundervisning



AARHUS
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

At se med andres øjne

Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler
i grundskolens litteraturundervisning



Ph.d.-afhandling
Marie Dahl Rasmussen
Aarhus Universitet
Oktober 2019

At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning

Ph.d.-afhandling. Indleveret til Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Graduate School of Arts, Aarhus Universitet, København 2019

Hovedvejledere: Vibeke Hetmar og Helle Pia Laursen, Aarhus Universitet

Med-vejleder: Vibeke Schrøder, Københavns Professionshøjskole

Forsidebillede: Sonja Ferlov Mancoba, *De fire kontinenter*, 1978

Indholdsfortegnelse

Tak.....	v
Resumé.....	vii
Summary.....	xi
1. Indledning.....	1
1.1. Baggrund og forskningsspørgsmål.....	1
1.2. Studiets genstandsfelt: samtaler i danskfagets litteraturundervisning.....	3
1.3. Undersøgelsens formål.....	6
1.4. Et dialogisk og sociokulturelt perspektiv på læring.....	7
1.5. Danskfagets særlige forventninger til elevers kommunikation.....	7
1.6. Engagement som nøglebegreb.....	9
1.7. Den udforskende samtale som ideal.....	10
1.8. Læsevejledning.....	11
2. Tidligere forskning: samtaler i litteraturundervisningen.....	13
2.1. Læreprocesser og samtaleformer i klasserum.....	13
2.2. Litteraturdidaktisk forskning i Skandinavien.....	15
Elevorientering og kommunikationsmuligheder i litteraturundervisningen.....	17
Reaktioner på læserorienteringens udbredelse og det nødvendige metasprog.....	21
2.3. Litteraturundervisningens samtaler.....	24
Klassesamtalens potentiale i litteraturundervisningen.....	25
Elevsamtalens potentiale i litteraturundervisningen.....	26
2.4. Studiets bidrag.....	33
3. Teoretisk ramme.....	35
3.1. Introduktion.....	35
3.2. Tekstligt engagement: elever som litteraturlæsere.....	38
Receptionsteori – læsning som interaktion og transaktion.....	39
<i>Modes of textual engagement</i> – fortolkning som tilknytning og brug.....	47
Klasserummets læsning og fortolkning.....	53
3.3. Interpersonelt engagement: elevers interaktion og samarbejde.....	60
Læring gennem samtale og samarbejde.....	61
Samtale og dialog – hvad er forskellen?.....	64
At identificere dialog og udforskning i elevers samtaler.....	69
3.4. Opsamling: tekstligt og interpersonelt engagement i elevsamtaler.....	76

4. Metode og materiale.....	79
4.1. Introduktion	79
4.2. Udviklingen i fokus og forskningsspørgsmål – teori og empiri i dialog.....	79
4.3. Et kvalitativt studie med fortolkning som grundvilkår	81
4.4. Fokuseret etnografi	82
Fokusering på interaktion og engagement	85
Konstruktivisme?	87
4.5. Studiets empiriske materiale.....	88
Skolen, lærerne, klasserne.....	88
Feltarbejdets forløb	91
Deltagende observation.....	92
Optageudstyr i klassen.....	94
Etiske overvejelser.....	95
4.6. Bearbejdning og analyse af materialet	97
Når materialet er mundtligt.....	97
Transskriptioner.....	100
Udvalg og analysestrategi.....	102
4.7. Studiets overførbarhed og pålidelighed.....	105
5. Litteraturundervisning i femte klasse.....	107
5.1. "Helt almindelig dansk" – skønlitteratur som fagområde	108
5.2. Litteraturundervisningens rytme.....	109
5.3. Litteraturundervisningens læremidler	110
5.4. Gruppearbejdets placering og funktion	112
5.5. Opsamling	114
6. Kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler	117
6.1. Et videnssøgende engagement og en søgen efter svar.....	120
Undervisningssituationen	120
"Det var ti mand på cykler" - det videnssøgende engagement.....	123
"Ja, man skal finde et eller andet" – elevernes søgen efter svar	130
"Hvorfor tror du egentlig?" - når opgaven er løst	133
Delkonklusion	134
6.2. Fortolkning som kollage – med fordobling eller ej.....	137
Undervisningssituationen	138
"Måske er han bare en sur far" – kollektive fortolkninger som kollage.....	141
"Den kunne man ikke diskutere" – et afsøgende engagement	150
Delkonklusion	157

6.3. Performativ fortolkning – mellem beskrivelse og vurdering.....	160
"Ja, men jeg tror, det skal lyde sådan agtig" - oplæsning som argument.....	160
"Man vokser ikke en meter" - fra beskrivelse til vurdering.....	171
Delkonklusion.....	176
6.4. Forventningen om etisk engagement – indlevelse eller distance.....	178
Undervisningssituationen.....	178
Kumulativ elevproduktion eller udforskende samtale?.....	179
Delkonklusion.....	183
6.5. Orienteringer i tid og rum – mod del eller helhed.....	185
"Altså, hvis bare man læser det der" - orientering mod del frem for helhed.....	186
"Han hersker over dem. Sådan!" - fortolkning som rekursiv proces.....	191
"Kære Far" - sidste skridt i en fortolkningsproces?.....	194
"Ja, det kan vi holde åbent, ikke?" - balancen mellem progression og åbenhed.....	197
Delkonklusion.....	203
7. Konklusion og diskussion.....	205
7.1. Kollektive fortolkningsprocesser - studiets hovedfund.....	206
Fortolkning som kollage.....	206
Performativ fortolkning og observerende udforskning.....	207
Betydningen af et fælles fundament og projekt.....	209
Et afsøgende engagement - hvad er meningen med litteraturarbejdet?.....	211
7.2. Didaktiske perspektiver.....	213
Hvilke tekstlige engagementer værdsættes?.....	213
Et stillads for kollektive fortolkningsprocesser?.....	214
Et skridt frem og et skridt tilbage.....	215
7.3. Refleksioner over studiets forskningsdesign og teoriudvikling.....	216
7.4. Perspektiver for videre forskning.....	218
Referencer.....	221
Bilag.....	233

Tak

Denne afhandling handler om betydningen af samarbejde og samtale. At få et ph.d.-stipendie betød for mig et markant skifte i arbejdslivet fra en hverdag i læreruddannelsen præget af dagligt samarbejde med studerende og kolleger til en langstrakt fordybelse i et hjørne af danskfaget og meget mere tid alene. Det sidste har været en udfordring, og derfor har det samarbejde, jeg undervejs har haft med kolleger og vejledere, haft meget stor værdi. Uden mange gode mennesker at tale med i processen var afhandlingen ikke blevet til.

Først vil jeg takke lærere og elever i de to femteklasser, hvis danskundervisning jeg fik lov at følge og deltage i. Det har været af uvurderlig betydning for projektet, at I lod mig opleve og optage jeres hverdagsliv i skolen.

Jeg vil sig tak til mine vejledere Vibeke Hetmar, Helle Pia Laursen og Vibeke Schrøder for mange gode samtaler, opmuntring og konstruktiv kritik gennem hele forløbet. En særlig tanke går til Vibeke Hetmar som trods sygdom utrætteligt og engageret fortsatte ph.d.-vejledningen til det sidste. Og en varm tak til Helle for at gå ind i projektet med begejstring og engagement derefter.

Det har været en stor hjælp og glæde at dele projektet med mine nærmeste kollegaer. Tak til Louise Molbæk for gode samtaler på kontoret. Tak til Kristine Kabel, som har læst og lyttet og fulgt projektet fra start til slut og været en uvurderlig hjælp både i faglige og mere personlige bump på vejen. Et særligt samarbejde har jeg også haft med dig, Nina Gøttsche, som jeg er så glad for, at jeg lærte at kende undervejs. Tak for store mængder konstruktiv respons og for vores skønne og produktive skriveophold.

Tak til alle i skoleforskningsprogrammet på UCC (nu KP) og danskgruppen på DPU for den interesse, I har vist for projektet, og for input og diskussioner både i formelle og mere uformelle fora.

Tak til Atle Skaftun, Aslaug Gourvennec og Margrethe Sønneland for at invitere mig ind i fagfællesskaber på Lesecenteret ved Universitetet i Stavanger. Og tak til Sara Hennesy for invitationen til at deltage i Cambridge Educational Dialogue Group og for et givende ophold ved Universitetet i Cambridge.

Tak til mine forældre for et hjem fuld af samtaler om børn, skole og pædagogik og ikke mindst for, at I altid har elsket besøg af børnebørn. Min far døde i sommeren 2018 - hans store interesse for pædagogik og didaktik lever videre i denne afhandling. Til sidst tak til Torben, Eigil og Niels. Hverdagen med jer er vigtigst af alt og har også været et nødvendigt fundament for at skrive denne afhandling.

Resumé

Ph.d.-afhandling: At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning

Denne afhandling handler om elevers gruppesamtaler i danskfagets litteraturundervisning. Målet med ph.d.-projektet har været at vise, hvordan fortolkningsprocesser foregår i grundskoleelevers samtaler, og hvordan elevernes engagement i samtalerne relaterer til didaktiske valg i undervisningskonteksten. Studiet har således primært et eksplorativt formål, som er at skabe mere viden om en central, men underbelyst kommunikationssituation i grundskolens danskfag. Denne viden er væsentlig for at kunne udvikle undervisning, som støtter alle elevers deltagelse i læsning og fortolkning af skønlitterære tekster og i gruppearbejde som arbejdsform. Studiet har således også et didaktisk formål.

Baggrunden for undersøgelsen er dels min egen erfaring af, at både lærere, lærerstuderende og læreruddannere efterspørger viden om faglige samtaler mellem elever, og dels at der i forskningen savnes viden om, hvad der kendetegner elevers samtaler i fagspecifikke kontekster. Tidligere forskning har vist en sammenhæng mellem klasserummets mundtlige kommunikation og elevers læring. Et genkommende fund i denne forskning har været, at samtaleformer, der kan karakteriseres som *udforskende*, er centrale i læreprocesser, men sjældent finder sted i grundskolens undervisning. Men måske skal vi forstå udforskende samtaler på andre måder. I afhandlingen har jeg valgt at lade den *udforskende samtale* være et ideal for kommunikationen mellem elever. Samtidig har jeg ladet det være et åbent spørgsmål i undersøgelsen, hvad der karakteriserer *udforskende samtaler* i den fagspecifikke kontekst af litteraturundervisning i grundskolen. Med denne åbne tilgang bidrager studiet også til udvikling af begrebsrammer, hvormed vi kan identificere og undersøge udforskende samtale i undervisningskontekster.

Undersøgelsen bygger på deltagende observation i to femteklasser på en skole i København og detaljerede analyser af et udvalg af elevernes samtaler, som jeg får adgang til gennem lydoptagelser og transskription. Forskningstilgangen er *fokuseret etnografi*, og fokuseringen foretages i dette studie dels ved, at jeg på forhånd afgrænser mit fokus til en udvalgt kommunikationssituation i undervisningen, og dels gennem mit valg af et teoretisk perspektiv, som jeg henter fra det felt, jeg studerer, men også løbende udvikler i dialog med studiets empiriske materiale.

For at kunne karakterisere udforskende elementer i samtalerne undersøger jeg, hvordan fortolkning af skønlitteratur foregår i interaktionen mellem eleverne. Jeg undersøger således fortolkningsprocesser, ikke som et individuelt fænomen, men som et kollektivt samarbejde. For at kunne beskrive sådanne *kollektive fortolkningsprocesser* udvikler jeg i afhandlingens teorikapitel en teoretisk ramme, som kombinerer et perspektiv på elever som litteraturlæsere med et perspektiv på elever som samtaledeltagere og samarbejdspartnere. Det litteraturteoretiske perspektiv er inspireret af Louise Rosenblatts receptionsæstetik og Rita Felskis neo-fænomenologiske litteraturteori, mens perspektivet på elevers interaktion hentes fra Neil Mercer og den gren af den sociokulturelle forskning i klasserumskommunikation, som han er en del af. Et nøglebegreb i undersøgelsen er blevet begrebet *engagement*, som gør det muligt for mig at rette opmærksomheden mod eleverne og de måder, de simultant engagerer sig i litterære tekster (et tekstligt engagement), i hinanden og hinandens perspektiver (et interpersonelt engagement).

Studiets analyser kortlægger på den baggrund forskellige former for tekstligt og interpersonelt engagement i samtalerne. Analyserne viser desuden, hvor der er potentiale for – og hvor der opstår barrierer for – kollektive fortolkningsprocesser og dermed for udforskende samtale som litteraturdidaktisk genre.

Et centralt fund i studiet er, at elevers gruppesamtaler kan være udforskende, men at sådanne samtaler har andre karakteristika end dem, jeg finder i tidligere forsknings typologier, hvor udforskende samtale kendes ved en fremadskridende argumentation mellem forskellige elevers synspunkter, som fremlægges, begrundes og udfordres, hvilket leder mod enighed. Samtidig viser undersøgelsen, at kollektive fortolkningsprocesser kan være vanskelige at etablere i litteraturundervisningens gruppearbejde.

Når kollektive fortolkningsprocesser finder sted i samtalerne, foregår de i mange tilfælde gennem en kumulativ elaborering, hvor forskellige brikker af observation og fortolkning står side om side som i en kollage. Eleverne giver på den måde teksten fylde i samtalen, hvilket kan føre til, at de også etablerer sammenhænge mellem forskellige måder at engagere sig i teksten på. I andre samtaler foregår fortolkningsprocesserne gennem oplæsning og parafrase. Eleverne læser brudstykker af tekst op og tilskriver ord og sætninger særlig betydning gennem pauser, tone og tryk, eller de genfortæller med egne ord og skaber sammenhænge mellem tekstens verden og egne erfaringer. I

nogle samtaler bliver det tydeligt, at samtalerne kollektive fortolkningsprocesser foregår i rekursive bevægelser, og at de fortolkninger, som træder frem i samtalerne, er bundet til den her-og-nu-situation, de foregår i.

Analyserne viser, at kollektive fortolkningsprocesser primært optræder i samtaler, hvor der er et interpersonelt engagement, som er kendetegnet ved, at indlæg formuleres som uafsluttede, tvivlende og hypotetiske og af eleverne betragtes som en del af en fælles helhed, som alle samtaledeltagere kan bidrage til. Sådant et engagement er ofte præget af hyppige afbrydelser, overlap og ufærdige indlæg. Også dette fund udfordrer tidligere forsknings beskrivelser af udforskende elevsamtaler.

Studiets fund giver anledning til at spørge og diskutere, om de kollektive fortolkningsprocesser, som træder frem i samtalerne, også er dem, vi efterspørger og værdsætter i danskfagets litteraturundervisning. Jeg diskuterer studiets fund i afhandlingens afsluttende kapitel, hvor der også peges på perspektiver for videre forskning og udvikling af undervisningspraksis i grundskole og læreruddannelse.

Summary

PhD thesis: Seeing with the eyes of others. A study of collective interpretation processes during peer group conversations in primary school literature teaching

This thesis investigates peer group conversations during literature studies in primary school Danish classes. The overall aim of the PhD project has been to show how interpretation processes occur in conversations between primary school students, and how student engagement in these conversations is related to the didactic framing of the conversations. The primary aim of the study is therefore explorative: to increase knowledge of a central but insufficiently studied communication situation in the subject Danish in primary school. This knowledge is also significant to the development of forms of teaching that support all students in their reading and interpretation of literary texts and in their participation in collaborative learning. The study therefore also has a didactic purpose.

Previous research has demonstrated a link between oral communication in the classroom and student learning. This research has recurrently found that forms of conversation that could be characterised as *exploratory talk* are central to student learning, but also that they rarely occur in primary school classrooms. But we may have to develop a different understanding of exploratory talk. In my thesis, I have chosen to posit the *exploratory talk* as an ideal for peer communication, but at the same time, I have left open the question of what characterises *exploratory talk* in the specific context of literature studies in primary school. Through this open approach, my study contributes to developing conceptual frameworks suitable for identifying and investigating peer conversations in education contexts.

The investigation builds on participant observation in two fifth grade classes at a primary school in Copenhagen as well as detailed analyses of a selection of peer group conversations made available to me through audio recordings and transcriptions. My research methodology is *focused ethnography*. This study has been focused through limiting it in advance to a selected communication situation, and also through my choice of theoretical perspective which I have found in my field of study and continuously develop through a dialogue with the empirical material of the study.

In order to characterise the explorative elements in the conversations, I investigate how the interpretation of literature occurs during student interaction. I thus investigate interpretation processes not as an individual phenomenon but as collective collaboration. In order to describe these *collective interpretation processes*, I develop a theoretical framework in the theory chapter of my thesis, combining a perspective on students as readers of literature with a perspective on students as conversation participants and collaborators. My perspective on literary theory is inspired by Louise Rosenblatt's transactional theory and Rita Felski's neo-phenomenological theory of literature, while my perspective on student interaction draws on Neil Mercer and the branch of socio-cultural classroom communication research to which he belongs. The concept of *engagement* has become a key term in my investigation, making it possible for me to focus on the students and the ways in which they simultaneously engage with literary texts (textual engagement), with one another, and with the perspectives of one another (interpersonal engagement).

Against this background, my study charts various forms of textual and interpersonal engagement in the conversations. In addition, my analyses indicate areas where there is a potential for, and where barriers occur for, collective interpretation processes and therefore for the explorative conversation as a genre of the study of literature in primary school.

A central finding of this study is that peer conversations can be explorative, but that such conversations have other characteristics than the ones I have found in previous research typologies, in which the explorative conversation is characterised by progressive argumentation through the viewpoints of different students, which are presented, qualified, and challenged, progressing towards agreement. At the same time, my investigation shows that it can be difficult to establish collective interpretation processes during the peer conversations on literature.

When collective interpretation processes occur during peer talk, they often do so through a process of cumulative elaboration during which distinct elements of observation and interpretation appear side by side as in a collage. In this way, the text becomes a detailed focal point of the conversation; as a result, the students may also establish connections between the various ways of engaging with the text. In other con-

versations, interpretation processes occur as reading the text out loud and paraphrasing it. The students read excerpts out loud and ascribe particular significance to words and sentences through pauses, tone, and emphasis, or they paraphrase in their own words, creating connections between the world of the text and their own experience. In some conversations, it becomes evident that the collective interpretation processes of the conversations occur as recursive movements, and that the interpretations that appear during the conversations are tied to the here and now situation they occur in.

My analyses show that collective interpretation processes primarily occur during conversations that include an interpersonal engagement which are characterised by the fact that contributions are worded in an inconclusive and hypothetical manner and are regarded by the students as parts of a shared entity to which all conversation participants can contribute. Such an engagement is often characterised by frequent interruptions, overlaps, and unfinished contributions. This finding, too, challenges the descriptions of exploratory talk found in previous research.

The findings of my study encourage us to ask and discuss whether the collective interpretation processes that appear during peer conversations are the ones that we request and value during the teaching of literature in Danish classes. In the concluding chapter, I discuss the findings of my study and provide perspectives for further research and the development of teaching practices in primary school and teacher's college.

1. Indledning

1.1. Baggrund og forskningsspørgsmål

I begyndelsen af det 20. århundrede formulerede John Dewey en teori om læring og uddannelse, som satte barnet i centrum. Skolens opgave var ifølge Dewey at møde børns interesser og nysgerrighed og derfra udvide elevernes perspektiv og horisont gennem aktive og dynamiske læreprocesser for på den måde at lære dem at deltage og handle konstruktivt i samfund og verden. Skolen skulle udgøre en ramme, hvor eleverne kunne udforske ideer i samarbejde med andre og deltage i udvikling, afprøvning og rekonstruktion af egne erfaringer i en iterativ proces baseret på feedback fra skolens fællesskaber. Mundtlig kommunikation og det at dele egne og få adgang til andres erfaringer havde ifølge Dewey et særligt potentiale i læreprocesser og i forhold til at forstå betydningen af samarbejde (Dewey, 1916). Med titlen på dette studie kunne man i forlængelse af Dewey sige, at elever gennem samtaler i skolen har en mulighed for at lære, at se med andres øjne og dermed udvikle nye perspektiver på fagets indhold, på sig selv og på verden. Deweys ideer har haft stor betydning for det 20. århundredes pædagogik i Norden, både hvad angår reformer og konkrete didaktiske tiltag i klasserummene. Et tilbagevendende tema i debatter om grundskolen er, hvordan man kan støtte elevens aktive deltagelse og tilrettelægge undervisningen, så den understøtter meningsfulde erkendelses- og udviklingsprocesser hos alle elever. Både i forskning og i anbefalinger for fremtidens skole er der i disse år fornyet fokus på samarbejde og samtale som vej til viden og som kompetencer i sig selv, som det er alle fags opgave at bidrage til. Interaktion og samarbejde står således også centralt, når OECD og andre internationale organisationer formulerer, hvad der bliver de væsentligste kompetencer i det 21. århundrede (Berthelsen, 2016).

Denne afhandling handler om gruppearbejde i danskfagets litteraturundervisning. I grundskolen i Danmark har forskellige former for gruppearbejde været flittigt anvendt det seneste halve århundrede, netop ud fra et ønske om at give plads til elevernes egne undersøgelser og mundtlige udvekslinger i undervisningen. Aktuell forskning understøtter ideen om, at muligheden for interaktion og kommunikation er afgørende for elevens læring. Men samme forskning peger også på, at læringsudbyttet af gruppearbejde afhænger af en lang række faktorer – fagdidaktiske såvel som sociale og psykologiske (Chiriac, 2011; Gillies, 2016; Howe & Abedin, 2013; Murphy, Wilkinson, Soter,

Hennessey, & Alexander, 2009; Nystrand, 2006). I den forskning, som undersøger sammenhænge mellem mundtlige kommunikationsformer og læring i undervisningskontekster, har fokus primært været på samtaler mellem elever og lærere. Elevers kommunikation med hinanden er mindre udforsket, men studier, som specifikt undersøger gruppesamtaler, har fremhævet læringspotentialet i en samtaleform, som kaldes *exploratory talk* eller *inquiry dialogue*, og som er karakteriseret ved, at flere forskellige synspunkter sættes i spil, og at refleksioner og argumentation ekspliciteres og udfordres (Barnes, 2008; Howe & Abedin, 2013; Lawrence, 2011; Mercer & Dawes, 2008; Nystrand, 2006; Reznitskaya & Wilkinson, 2019; Wegerif, 2007). Men flere af disse studier af samtaleformer i klasserum peger også på det problem, at eksplorative samtaler kun sjældent finder sted mellem elever som en del af undervisningen.

I denne afhandling er genstandsfeltet elevers samtaler med hinanden i litteraturundervisningen i grundskolens danskfag. Gennem etnografisk feltarbejde i to femteklasser og detaljerede analyser af et udvalg af gruppesamtaler mellem elever undersøger jeg, hvilke *fortolknings- og læreprocesser* der finder sted i samtalerne, og hvorvidt og hvordan gruppearbejdet i litteraturundervisningen giver eleverne mulighed for at indgå i udforskende samtaler om litterære tekster. Jeg har på baggrund af tidligere studier valgt at anskue *udforskende samtale* som et ideal for kommunikationen mellem elever (Barnes, 2008; Mercer, 2000). Men jeg lægger jeg mig ikke på forhånd fast på en definition af denne samtaleform, men undersøger, hvad der karakteriserer udforskende samtaler, og hvilke funktioner samtalerne kan have i en kontekst af netop litteraturundervisning i grundskolen. Jeg forholder mig således også åbent og undersøgende til, hvordan jeg som forsker kan identificere og beskrive sådanne samtaler.

Et nøglebegreb i denne eksplorative tilgang er blevet begrebet *engagement*. Med det begreb retter jeg opmærksomheden mod elevernes perspektiv og de måder, de simultant engagerer sig dels i litterære tekster (et tekstligt engagement), dels i hinanden og hinandens perspektiver (et interpersonelt engagement), og dels i den skole- og undervisningskontekst som samtalerne finder sted i. Studiets forskningsspørgsmål, som jeg uddyber senere i kapitlet, lyder:

Hvilke kollektive fortolkningsprocesser træder frem i elevers gruppesamtaler i litteraturundervisningen?

- a. Hvad karakteriserer elevers tekstlige og interpersonelle engagement i gruppesamtaler om litteratur?
- b. Hvordan relaterer elevernes engagement i samtalerne til didaktiske valg i undervisningskonteksten, og hvilke potentialer og barrierer er der for, at der foregår udforskende samtaler?

I dette indledende kapitel vil jeg først redegøre for studiets genstandsfelt og formål. Herefter følger en uddybning af undersøgelsens forskningsspørgsmål og en kort introduktion til studiets teoretiske ramme. Jeg uddyber, hvad jeg forstår ved udforskende samtale, og som afslutning på kapitlet følger en læsevejledning for resten af afhandlingen.

1.2. Studiets genstandsfelt: samtaler i danskfagets litteraturundervisning

Mundtlig kommunikation både på klassen og i mindre grupper er en fast del af danskfagets litteraturundervisning. Både i litteraturdidaktikkens forsknings- og praksisfelt beskrives mundtlig kommunikation med lærere og andre elever som afgørende for adgangen til de kompetencer og den sociale og personlige udvikling, som litteraturundervisningen sigter mod. Når skønlitteraturens plads i skolen begrundes i forskningen, peges der ofte på litteraturens dannelsespotentialer. Judith Langer fremhæver, at elever i mødet med litterære tekster kan udforske sig selv og verden og redefinere egne meninger og forestillinger (Langer, 2011, p. 55). Andre peger på at elever gennem perspektivskifte og narrativ fantasi kan udvikle empati og mellemmenneskelig forståelse i mødet med personer, miljøer og historier, som adskiller sig fra deres egne (Nussbaum, 1998; Persson, 2007). Andre steder fremhæves det med henvisning til netop kommunikationen om litterære tekster, at møder og forhandlinger mellem forskellige menneskers (fx elever og læreres) perspektiver på skønlitterære tekster kan støtte udvikling af demokratisk bevidsthed og samtaleformer, som også rækker ud over danskfaget (Molloy, 2003; Skaftun, 2009). Gunilla Molloy har formuleret litteratursamtalens dannede potentialer sådan her:

Jag har svårt att tänka mig et bättre gifte mellan skolans demokratiuppdrag och kunskapsuppdrag än ett litteratursamtal där empati och förståelse för fiktiva gestalters öde kan förenas med en kritisk blick på egna och andras värderingar och åsikter. (Molloy, 2008, p. 342)

Litteratursynet i denne afhandling bygger på en forståelse af samtaler om skønlitteratur som en mulighed for at lære kunsten at se på tekster, verden og sig selv både med egne og andres øjne og både med indlevelse og kritisk distance.

I danskfagets formelle curriculum har litteraturundervisningen længe haft en central plads, og også i nyeste Fælles mål fra 2014 har litteraturarbejdet vægt og fremhæves netop som centralt for elevernes personlige og sociale udvikling.¹ Det overordnede formål for faget indledes således med følgende formulering:

Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelses-evne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.

Herefter inddeles faget i fire overordnede kompetenceområder: *læse, fortolke, kommunikere og fremstille*. Interessant for dette studies spørgsmål til *kollektive fortolkningsprocesser* i litteraturundervisningen er for det første, at samtale- og fortolkningskompetence gennemgående i styredokumentet beskrives som sammenhængende områder. Det kommer til udtryk, når fortolkningskompetence beskrives som en udvikling fra at kunne forholde sig til temaer først ”gennem samtale om litteratur” (efter 2. klassetrin) og siden ”gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur” (efter 9. klassetrin). Flere delmål under området fortolkning drejer sig tilsvarende om, hvorvidt eleverne kan ekspliciterer og diskutere egne og andres perspektiver på tekster, fx her allerede efter 4. klasse: ”eleven kan sammenholde egen tolkning med andres tolkning”, ”eleven kan forklare sin tekstforståelse”, ”eleven har viden om tolkningsmuligheder” og ”eleven kan deltage i samtaler om teksters kvalitet” (Fælles mål 2014). For det andet er det interessant at arbejdet med litteratur anskues som en proces, der forløber fra oplevelse over undersøgelse og analyse til fortolkning og vurdering. Dette studies analyser af interaktionens mikroniveau, giver mig mulighed for at undersøge, om og hvordan bevægelser foregår og forbindelser skabes mellem ople-

¹ Pr. 7. december 2017 er målene ikke bindende men vejledende, og de er nu i august 2019 suppleret af nye læseplaner og vejledninger. <https://www.emu.dk/grundskole/dansk/faelles-mal>

velse og erfaringer på den ene side og refleksion og stillingtagen på den anden, og hvordan det man kunne kalde "det undersøgende" faktisk udfolder sig i elevers kommunikation. På den baggrund bliver det muligt at diskutere nogle antagelser i litteraturredidaktikken om, hvordan fortolkningsprocesser foregår og bør foregå i en undervisningskontekst.

I modersmålsdidaktisk forskning i Skandinavien har der i en længere årrække været opmærksomhed på sammenhængen mellem klasserummets samtaler og arbejdet med skønlitteratur. Mads Hausted viste i sin afhandling om danskfagets mundtlighed, at elevers mundtlige kommunikation sjældent gøres til genstand for undervisning, men at *mundtlig dansk* i særlig grad af både lærere og elever forbindes med netop litteratursamtaler (Haugsted, 1999). En række studier har interesseret sig for litteraturundervisningens klassesamtaler og har fundet genkommende mønstre og potentialer og barrierer for dialog og undersøgelse (Dysthe, 1995; Hermansson, Hultin, & Tanner, 2017; Hetmar, 1996; Kaspersen, 2004; Molloy, 2003; Rørbech, 2013; Tengberg, 2011). Flere af disse drager konklusioner om, at klasserummets samtaler ofte præges af en stærk lærerstyring, en skæv fordeling af taletiden, hvor en stor gruppe elever meget sjældent deltager. Andre fokuserer på funktionen af bestemte kommunikationsformer og anskuer forskellige former som knyttet til forskellige undervisningssituationer med hver sin funktion. Gruppesamtaler er ligesom klassesamtaler præget af den institutionelle kontekst, de finder sted i, men nogle af de nævnte studier peger på, at elever er mere tilbøjelige til at føre åbne og udforskende samtaler, når de kommunikerer i grupper, som læreren hverken deltager i eller direkte overvåger (Barnes & Todd, 1977; Kaspersen, 2012; Tengberg, 2011).

Selvom sammenhængen mellem samtalekompetencer og litteraturarbejde således har bevågenhed både i praksisfeltet og i forskningen, ved vi ikke meget om, hvad elever gør, når de kommunikerer med hinanden i danskfagets litteraturundervisning. Der findes få nordiske studier af gruppesamtaler i litteraturundervisningen i gymnasiet (Asplund, 2010; Gourvennec, 2017; Rødnes, 2011) og kun et enkelt med fokus på udskolingen (Sønneland, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017). Disse vender jeg tilbage til i kapitel 2. Hvilke kollektive fortolkningsprocesser der træder frem i elevers samtaler om skønlitteratur i danskundervisningen på mellemtrinnet, findes der ikke undersøgelser af i nordisk forskning.

1.3. Undersøgelsens formål

Studiets kerne er en række detaljerede og kontekstsensitive analyser af elevers samtaler om litteratur, som kortlægger forskellige typer af engagement og fortolkningsprocesser i samtalerne. Men selvom formålet med studiet primært er eksplorativt, har det også et praksisforandrende sigte. Mere viden og bevidsthed om de mønstre i klasserummets kommunikation og interaktion, som ofte foregår rutinemæssigt og intuitivt, rummer, som flere studier har peget på, også potentiale til at forandre den undervisnings- og uddannelseskontekst, som mønstrene er en del af. (Gibbons, 2006, p. 82). Den viden studiet skaber om, hvilke erfaringer elever gør sig i litteraturundervisningens gruppearbejde, og hvordan forskellige grupper af elever fortolker tekster gennem samtale, er en væsentlig forudsætning for at skabe meningsfulde læringsituationer i litteraturundervisningen og støtte alle elevers deltagelse dels i læsning og fortolkning af fiktive tekster, og dels i gruppearbejde som arbejdsform.

Lærere har kun begrænset adgang til, hvad der foregår, når elever kommunikerer med hinanden i et undervisningsrum, hvor opgaven med at se og lede helheden gør det vanskeligt samtidig at høre de enkelte stemmer og følge de kæder af kommunikation, stemmerne indgår og udvikles i. Når det gælder elevers skriftsprog, er adgangen nemmere i den forstand, at der foreligger mere varige produkter, som vi har en lang tradition for at analysere og evaluere på forskellige måder. Mit bidrag til danskfagets praksisfelt er en karakteristik af noget af den mere flygtige meningsproduktion, som foregår i danskundervisningen. Neil Mercer og Lyn Dawes, som har foretaget en række interventionsstudier af samtaleformer i engelske klasserum, peger på, at både elever og lærere mangler en metaviden om, hvad der kendetegner gode gruppesamtaler i læringskontekster:

The nature of 'productive discussion', in the special context of group-based educational activity in schools, is not normally something that teachers and pupils discuss, so they go about classroom life without the benefit of a shared understanding of this important aspect of how to make it happen successfully. (Mercer & Dawes, 2008, p. 65)

Når læreruddannelser og grundskoler udvikler danskundervisningen, er det centralt at kunne beskrive, hvordan fortolkningsprocesser kan foregå gennem samtale. Studiet

bidrager med sådanne beskrivelser af en central kommunikationssituation i danskfagets litteraturundervisning og udvikler viden om, hvordan vi kan kategorisere og beskrive elevers samtaler.

1.4. Et dialogisk og sociokulturelt perspektiv på læring

Centralt for studiets syn på læring er den sociokulturelle antagelse, at både sprog og læring må forstås som situeret i sociale kontekster. Når jeg sætter mig for at karakterisere elevers kommunikation med fokus på et udvalgt område i et enkelt fag i grundskolen, er det med et sociokulturelt og dialogisk blik på sprog og læring, hvor jeg med udgangspunkt i perspektiver fra Vygotsky (1896-1934) og Bakhtin (1895-1975) anskuer det at tilegne sig et fags viden og kompetencer og det at kunne anvende fagets kommunikationsformer som forbundet. Som Schleppegrell har formuleret det: "Content knowledge and skills cannot be separated from the linguistic means through which that knowledge and skill is manifested" (Schleppegrell, 2004). Hvis alle elever skal have mulighed for at deltage i skolens aktiviteter og udvikle sig som læsende, lyttende, skrivende og talende mennesker, indebærer det derfor også, at de kender og kan gebærde sig i de specialiserede kommunikationsformer, som kendetegner skolens fag (Schleppegrell 2004, Fang og Schleppegrell 2008). Der er efterhånden en lang tradition for at forske i skolens fagspecifikke literacy, men kun få studier har fokuseret på litteraturundervisningens literacy (Kabel, 2016; Krogh & Piekut, 2015; Penne, 2013) og i endnu mindre grad litteraturundervisningens mundtlige kommunikationsformer (Gourvenec, 2017; Høegh, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017). En ambition i dette studie er at tydeliggøre, hvori det fagspecifikke består i litteraturundervisningens mundtlige kommunikation på mellemtrinnet. En tydeliggørelse af det vil også åbne for diskussioner af, hvad der tilskrives værdi i litteraturundervisningen i grundskolen.

1.5. Danskfagets særlige forventninger til elevers kommunikation

At det fagspecifikke kan være særligt vanskeligt at få øje på i et fag som dansk, tematiseres i et nyere nummer af tidsskriftet *L1 Educational studies in language and literature* (2015), som handler om paradokser og forhandlinger i de nordiske modersmålsfag. Her fremhæves det, at eleverne i humanistiske fag i højere grad end i andre fag kan og også forventes at trække på sproglige og kulturelle kompetencer, som de lærer sig i fritids- og hverdagsliv. Elevernes erfaringer med tekster og identitetsprocesser er en del af fagets indhold og formål (Krogh & Piekut, 2015; Smidt, 2011). Når der samtidig

både i skolen generelt og i fagdidaktikken er en optagethed af at møde og vække elevernes interesser og et fokus på elevernes individuelle udvikling, kan det blive svært for eleverne at få øje på, hvad danskfaget overhovedet er for et fag, og på fagets mere specialiserede tekst- og kommunikationspraksisser. Fordi eleverne møder i skolen med meget forskellige erfaringer, kan de demokratiske intentioner i den nordiske skole, som henter inspiration hos blandt andre Dewey, således få udemokratiske konsekvenser (Penne og Skarstein, 2015, p. 16). Ifølge Sylvi Penne har elever på mellemtrinnet mange og forskelligartede erfaringer med at opleve og også tale om fiktion uden for skolen, men for mange elever er det uklart, hvad de forventes at gøre med litteraturen i modersmålsfaget, og hvorfor man overhovedet skal arbejde med skønlitteratur i skolen (Penne, 2014). Som en af eleverne i et af Pennes interview udtrykker det om danskundervisningen: "Det er vanskelig å vite hva det er de vil ha." (Penne, 2014). Bettina Perregaard begrunder på lignende vis i sin undersøgelse af elevkommunikation i danskfagets skriveundervisning, hvorfor elever fra lavindkomst- eller minoritetshjem klarer sig dårligere end andre i skolen: "Det er de børn, som har sværest ved at anlægge lærerens synsvinkel på de opgaver, de bliver bedt om at besvare. Hvis man ikke kan identificere hvori det skolemæssige og fagligt udviklende potentiale i aktiviteterne består, kan man heller ikke bidrage til dem på en fagligt hensigtsmæssig måde" (Perregaard, 2005, p. 102).

Modersmålsfaget har således både en oplagt mulighed for at bygge meget direkte videre på elevernes forskellige hverdagserfaringer med sprog, tekster, identitet og kultur, men har også en særlig opgave med at synliggøre, hvad det er for fagspecifikke sprog- og tekstpraksisser, som tilskrives værdi og giver succes for eksempel i litteraturundervisningen.

Med et sociokulturelt udgangspunkt ser jeg formålet med litteraturundervisning i skolen i et handlings- og praksisperspektiv. Med samtalerne som fokusområde flytter jeg opmærksomheden både fra forståelse og fortolkning som individuelle processer og fra fortolkningen af en tekst som produkt af undervisning til at se på kollektive fortolkningsprocesser, som de udspiller sig i gruppearbejdet. Jeg interesserer mig for, hvilke erfaringer elever her får mulighed for at gøre sig med tekster og fortolkninger. Det er derfor heller ikke hverken produkter af gruppearbejdet eller den enkelte elevs kognitive færdigheder og kompetencer, der undersøges, men mønstre i elevernes engagement i denne udvalgte kommunikationssituation i litteraturundervisningen.

1.6. Engagement som nøglebegreb

Et kendetegn ved skønlitterære tekster er, som jeg ser det, at de i højere grad end andre tekster er åbne for fortolkning, og en litteratursamtale mulighed er, at forskellige oplevelser og fortolkninger af teksten ekspliciteres og sættes i bevægelse og dialog. Et udgangspunkt for nærværende studie er også, at det er en væsentlig danskfaglig kompetence, at man kan veksle og skabe forbindelser mellem forskellige måder at engagere sig i litterære tekster på med henblik på en større forståelse for teksten og det, den udsiger og tematiserer. Men også hvad angår fortolkningsprocesser går jeg til analyserne med et åbent spørgsmål om, hvad fortolkning gøres til, og hvilke *tekstlige engagementer* der fylder i kommunikationen mellem elever. Jeg inddrager og diskuterer løbende de forestillinger om, hvad fortolkning af skønlitteratur er, som jeg finder i henholdsvis fagtraditionen og læremidler og klassesamtaler i studiets materiale.

Jeg har valgt at gøre begrebet *engagement* centralt i studiets analyser, fordi jeg med det begreb kan favne den kompleksitet, jeg ser. Tidligt i studiet blev det tydeligt, hvordan den indlejretthed i socialitet og didaktik, som både tekster og samtaler har, når konteksten er undervisning, får betydning for elevernes kommunikation. I danskundervisningen møder elever ikke tekster isoleret. De møder tekster indrammet i undervisningsaktiviteter og didaktiske hensigter, og de møder dem i en særlig social og pædagogisk kontekst, et særligt diskursivt rum. Eleverne er derfor også altid simultant engageret i flere ting. For at kunne beskrive denne kompleksitet, foretager jeg et analytisk skel mellem to overordnede dimensioner af elevernes engagement. Når jeg med udgangspunkt i det første arbejdsspørgsmål spørger til, hvad der karakteriserer elevernes tekstlige og interpersonelle engagement i samtaler om litteratur, kombinerer jeg et teoretisk perspektiv på *engagement i tekster*, som jeg henter fra receptionsæstetikken og den amerikanske litteraturteoretiker Rita Felski (Felski, 2008; Langer, 2011; Rosenblatt, 1978) med et perspektiv på elevernes *interpersonelle engagement*, som er inspireret af sociokulturelle studier af elever som samtaledeltagere (Barnes, 2008; Gibbons, 2006; Mercer, 2000). Men eleverne agerer ikke blot som litteraturlæsere og samtaledeltagere. De agerer også som elever i en undervisningskontekst med særlige normer og forventninger formet af både den skolespecifikke og den fagspecifikke kontekst, hvilket får betydning for samtalerne tekstlige og interpersonelle engagement. Derfor spørger jeg i studiets andet forskningsspørgsmål til, hvordan de

mønstre, jeg finder i elevernes engagement, relaterer til undervisningskonteksten, og hvilke potentialer og barrierer jeg ser for at samtalerne bliver udforskende.

1.7. Den udforskende samtale som ideal

Ifølge den russiske litterat og semiotiker Bakhtin, hvis syn på sprog og dialog jeg vender tilbage til i afhandlingens teorikapitel, kan vi hverken tale, lytte, læse eller skrive uden samtidig at deltage i en samtale. Enhver ytring - fra det mindste "øh" til den længste roman - er i dialog med andre ytringer, fordi den formes af tidligere og kommende ytringer, faktiske og forestillede. Bakhtin anskuer således al sprogbrug som i en vis forstand dialogisk. Men både enetaler og samtaler kan samtidig karakteriseres som værende mere eller mindre dialogiske. Når jeg er optaget af, om og på hvilken måde elevernes samtaler er udforskende, er det med inspiration fra blandt andet Bakhtins ideer om dialogisk eller flerstemmig kommunikation.

Neil Mercer og Karen Littleton har peget på, at det vigtigste for, om en samtale fungerer som læringssamtale, er, at deltagerne formår at åbne og vedligeholde et intersubjektivt rum, hvor alternative løsninger på et problem genereres og får lov til at udvikle sig og konkurrere, uden at det truer solidariteten i gruppen eller elevernes individuelle identitet (Mercer & Littleton, 2007). I forlængelse af denne idé om et intersubjektivt rum skelner Mercer og Littleton mellem *cooperation* og *collaboration* som henholdsvis det at arbejde i en gruppe og det at arbejde som en gruppe (Mercer & Littleton, 2007, p. 57). Collaboration er der først tale om, når deltagerne engagerer sig i et koordineret, kontinuerligt forsøg på at løse et problem eller på anden måde skabe fælles viden (Mercer og Littleton 2010, 273). Det betyder også, at collaboration kræver, at deltagere i gruppearbejdet har en fælles forståelse af opgaven og målet med den, og at kommunikationen bruges til gensidig forhandling af mening, eller hvad Neil Mercer andre steder har kaldt *interthinking* (Mercer 2000). I denne terminologi skelnes der ikke mellem, om genstanden for samtalen er et spørgsmål til fotosyntesen eller en skønlitterær tekst. I litteraturdidaktisk forskning er der tradition for at fremhæve forskelle mere end ligheder mellem rationel problemløsning og æstetiske erfaringsformer, fx med henvisning til Deweys skelnen mellem to væsensforskellige erfaringsformer. I nærværende studie forholder jeg mig åbent, også i dette spørgsmål om en væsensforskel på fag og tekster, men retter i stedet opmærksomheden mod, hvilke former for erfaring

det er muligt for eleverne at gøre sig og hvilke former for fortolkning, der træder frem i samtalerne.

For at identificere elevens collaboration i grupper har Neil Mercer peget på det særlige potentiale i den samtaleform, han med henvisning til Douglas Barnes benævner *exploratory talk*. Douglas Barnes er den første, der formulerer en skelnen mellem eksplorativ og præsenderende tale (1976, 2008). Ifølge Barnes er *præsenderende tale* rettet mod et publikum og er ofte stærkt influeret af, hvad lyttere – fx lærere eller andre elever – forventer i den aktuelle situation. *Udforskende tale* er ifølge Barnes især rettet mod et arbejde med egen forståelse. “Exploratory talk is hesitant and incomplete because it enables the speaker to try out ideas, to hear how they sound, to see what others make of them, to arrange information and ideas into different patterns” (Barnes, 2008, p. 55). Præsenderende tale er relevant i mange undervisningssituationer, men særligt i situationer, hvor hensigten er, at eleverne skaber og bearbejder egen forståelse gennem afprøvning, eksperiment og refleksion, er det ifølge Barnes vigtigt, at der etableres rum for udforskende samtaler. I litteraturdidaktisk forskning bruges også betegnelser som *inquiry dialogue* (Reznitskaya & Wilkinson, 2019), *kritisk samtale* (Keefer, Zeitz, & Resnick, 2000) og *deliberativ samtale* (Molloy, 2003). Forskellene på disse og relationen til studiets undersøgelse udfoldes i kapitel 3. Jeg ser med Barnes brede begreber den udforskende samtale som et ideal for elevernes gruppearbejde i litteraturundervisningen. Jeg interesserer mig i mindre grad for, om elevsamtalerne lever op til på forhånd udpegede kriterier for en udforskende samtale. I stedet lader jeg det være et empirisk spørgsmål, hvad der kendetegner og muliggør elevernes kollektive udforskning gennem samtale i litteraturundervisningen.

1.8. Læsevejledning

I dette kapitel har jeg indkredset studiets perspektiv på litteraturundervisning og samtaler i skolen gennem en uddybning af studiets afsæt, formål og forskningsspørgsmål. I kapitel 2 vil jeg forankre studiet i tidligere forskning med særlig vægt på nordisk litteraturdidaktik. Herefter følger i kapitel 3 en redegørelse for mit teoretiske afsæt i henholdsvis receptionsteoretisk og fænomenologisk litteraturteori og sociokulturel samtaleforskning. Studiets eksplorative tilgang og kombinationen af detaljerede samtaleanalyser med analyse af andre etnografiske data fra klasserum begrundes i kapitel 4, hvor studiets forskningsdesign og metodologiske grundspørgsmål også præsenteres

og diskuteres. Kapitel 5 og 6 udgør afhandlingens hoveddel og præsenterer studiets analyser. Det korte kapitel fem giver en overordnet karakteristik af litteraturundervisningen i to femteklasser med fokus på undervisningens organisering og læremidler og tegner dermed en baggrund for de efterfølgende analyser af samtaler mellem elever. Gennem fem tematiske nedslag i materialet viser jeg i kapitel 6, at og hvordan kollektive fortolkningsprocesser foregår i elevernes samtaler og udpeger potentialer og barrierer for udforskende samtale. Kapitel 7 samler først studiets vigtigste fund. De mønstre og særligheder, jeg har fundet i elevens måde at engagere sig i litteratursamtalerne på, diskuteres i forhold til beslægtede studier, i forhold til studiets teoriudvikling og i forhold til studiets design. Dernæst diskuteres jeg studiets betydning for didaktisk praksis i grundskolen og peger på perspektiver for fremtidig forskning.

2. Tidligere forskning: samtaler i litteraturundervisningen

Der findes som nævnt kun få studier af litteraturundervisningens mundtlige kommunikation i skandinavisk forskning, og de fleste fokuserer dels på samtaler, hvor læreren indgår som både rammesætter og samtaledeltager, og dels på litteraturundervisning i gymnasiet. Dette studies genstandsfelt er således uudforsket. Men når jeg sætter mig for at karakterisere *kollektive fortolkningsprocesser*, skriver studiet sig ind i forsknings-traditioner, der undersøger danskfagets litteraturundervisning med et elevperspektiv og samtalens potentiale i forskellige undervisningskontekster. Jeg vil placere studiet i disse fagtraditioner i det følgende ved at kortlægge nogle tematikker i den eksisterende forskning, som kan forankre og åbne for diskussion af dette studies bidrag.

Først beskriver jeg studiets relation til en forskningstradition, som har sat sammenhænge mellem samtale og læring på dagsordenen, men som ikke primært har fokuseret på litteraturundervisning. Når jeg efterfølgende zoomer ind på litteraturdidaktiske studier, som tematiserer elevernes perspektiv og deltagelse, gør jeg det med fokus på skandinaviske studier. Modersmålsfagene i Danmark, Norge og Sverige ligner hinanden historisk og kulturelt, hvorfor fund fra empiriske studier i skandinaviske undervisningskontekster uden meget oversættelse kan supplere og udfordre hinanden. Afslutningsvis præsenterer jeg de skandinaviske og internationale studier, som ligger nærmest mit eget, ved specifikt at fokusere på gruppesamtalens potentiale i litteraturundervisningen.²

2.1. Læreprocesser og samtaleformer i klasserum

Når jeg i studiets analyser undersøger, hvordan eleverne engagerer sig i hinandens indlæg i samtalerne, er det med baggrund i en lang tradition i forskningen, som med sociokulturelle og socialpsykologiske tilgange har studeret samtaler i grundskoler og gymnasier på tværs af fag og uddannelsesstrin (Alexander, 2008; Barnes & Todd, 1977; Cazden, 2001; Green & Harker, 1988; Mercer, 2000).

² Lignende præsentationer af litteraturdidaktisk forskning findes i afhandlinger, som lige som denne interesserer sig for mundtlig kommunikation og litteraturundervisning, fx Rødnes 2009, Tengberg 2011 og Gourvenec 2017. Disse studier, som også inddrages i det følgende, har en anden forskningsinteresse, retter sig alle mod ældre klassetrin og vægter og vinkler derfor forskningsoversigterne på en lidt anden måde.

Et engelsk review af 40 års (1972-2011) empirisk forskning i klasserumskommunikation nærstuderer 225 studier (heraf 33 i L1-faget) og viser, hvordan og med hvilke hensigter mundtlig klasserumskommunikation er undersøgt (Howe & Abedin, 2013). De fleste studier i perioden karakteriserer kommunikationen ved at måle den kvantitative forekomst af nogle efterstræbelsesværdige og på forhånd udpegede formmæssige træk i udvalgte samtaler (på klassen og/eller i grupper). I disse studier er der udviklet viden om forekomster af forskellige interaktionsformer i klasserummet og deres relation ikke blot til læreprocesser og læringsmål, men også til forskellige elementer af undervisningskonteksten, fx elevernes baggrund og den bredere sociale og kulturelle kontekst. Der har inden for denne tradition kun i mindre grad været fokus på fagspecifikke aspekter af elevers samtaler, og når der har været det, har det ofte været med udgangspunkt i naturfagene (Howe & Abedin, 2013, p. 331). Der findes også studier, som undersøger sammenhænge mellem samtaleformer og læreprocesser i litteraturundervisning. I den angelsaksiske tradition er langt størstedelen af disse kvantitative interventionsstudier, hvor et didaktisk design gennemføres, ofte med forskere som undervisere, hvorefter konsekvenser og effekter af et særligt fokus i undervisningen påvises gennem kodning og kvantitativ analyse af samtaler. En række studier har således fundet frem til, dels hvordan forskellige typer af tekstsamtaler influerer på elevernes deltagelse og forståelse, og dels hvordan undervisning kan understøtte samtaler, hvor eleverne anvender og udvikler fortolkningskompetencer, som anses som relevante i litteraturundervisningen (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003; Freedman & Delp, 2007; Nystrand, 2006; Reznitskaya, 2012; Soter et al., 2008; Wilkinson et al., 2017).

Konklusionerne fra disse studier angår overordnede træk ved de typer af kommunikation (på klassen og i færre tilfælde mellem elever), som støtter elevers læring, og hensigten i mange af studierne er at argumentere for en kommunikation, som betegnes som dialogisk. Dialogisk kommunikation er ifølge studierne kendetegnet ved: høje forventninger til elevernes bidrag, vægt på elevernes egne spørgsmål til teksten samt mulighed for at elever udvikler egne ræsonnementer. Den amerikanske litteraturforsker Judith Langer udvikler i forlængelse af sådanne studier en teoretisk ramme for, hvordan udvikling af forestillingsbilleder og fortolkninger (det hun kalder *envisions*) kan finde sted og understøttes i litteraturundervisningen (Langer, 2011). Jeg vender

tilbage til Langers forskning i afhandlingens teorikapitel, fordi hun i forhold til nærværende studie bidrager med et blik på fortolkning som en dynamisk og kontekstafhængig proces.

Opsamlende kan man sige, at sammenhænge mellem kommunikationsformer og elevers læreprocesser sjældent er afdækket med udgangspunkt i materiale fra litteraturundervisningen, som den finder sted i skolen, ligesom elevsamtalen som genstandsfelt heller ikke er det. Jeg vender tilbage til de studier af relationer mellem samtale og læreproces, som specifikt fokuserer på gruppesamtalens potentiale i litteraturundervisning, ved afslutningen af dette kapitel. Men først vil jeg placere studiet i den litteraturdidaktiske forskningstradition i Skandinavien, som studiet primært bidrager til.

2.2. Litteraturdidaktisk forskning i Skandinavien

Peter Kaspersen har beskrevet, hvordan litteraturdidaktikken siden 1970'erne har etableret sig som forskningsfelt både internationalt og i Norden, men stadig er i sin vorden og fortsat må udvikles som det, han kalder et interdisciplinært handlingsfelt. Litteraturdidaktikken skal på den ene side finde et eget ståsted som selvstændig disciplin. På den anden side vil den altid stå i relation til nabo-discipliner som litteraturvidenskab, sociologi, læringsteori og uddannelsesvidenskab (Kaspersen, 2012, p. 55).

I aktuel litteraturdidaktisk forskning udpeger Kaspersen fire positioner. Der er *de tekstbaserede positioner*, som med udgangspunkt i nykritikken, hermeneutikken eller en kombination af de to interesserer sig for litterære teksters særlige relevans og potentiale for læring og menneskelig udvikling. Der er *de læserbaserede positioner*, som enten er orienteret mod elevens gøren, elevernes kompetencer eller deres kognitive udvikling. Der er de hastigt voksende *sociokulturelle positioner*, hvor litteraturundervisningen studeres som social praksis og ses i relation til samfundsmæssige rammer og normer. Til sidst nævner Kaspersen en nyere gren af *medieorienterede positioner*, hvor det medielandskab, som sætter nye dagsordner for læsning og skrivning, reflekteres i relation til litteraturdidaktikkens hvordan og hvorfor.

Med Sigmund Ongstad, som har peget på en diskursiv vending i fagdidaktikken, kunne man tilføje en *kommunikationsorienteret* eller *interaktionsorienteret position*, hvor litteraturundervisningens indhold og karakteristika anskues som uadskillelige fra og

skabt og vedligeholdt gennem undervisningens sprog og kommunikationsformer (Ongstad, 2012, p. 16). Ifølge Ongstad kan kommunikationsorienterede tilgange til forskning i skolefag skærpe en opmærksomhed på, hvordan forbindelseslinjerne mellem faget, eleven og læreren og mellem læring, undervisning og vidensproduktion bliver til netop gennem særlige former for kommunikation i og om et fag eller et område i et fag.

Vi er 'dømt' til å ytre og tolke, det vil si å kommunisere, og faglighet av enhver art må hele tiden forholde seg til hvordan det en vil uttrykke, semiotisk kan struktureres, refereres til og adresseres (til noen) på gitte tidspunkter på gitte steder, ikke bare som konkret ytring, men også som form for kommunikasjon. Diskusjonene om kjernefaglighet og om forskjeller og likheter mellom fag må derfor ta utgangspunkt i hvordan ulike kommunikasjonsformer differensierer fag og fags didaktikker. (Ongstad, 2012, p. 77)

Når jeg i dette studie som gennemgående greb kombinerer et blik på elever som litteraturlæsere og elever som samtaledeltagere og retter blikket mod de fortolkningsprocesser, som finder sted i elevernes mundtlige kommunikation, kan studiet beskrives som både *kommunikationsorienteret* og *læserbaseret* litteraturredidaktik. Samtidig skriver studiet sig ind i en sociokulturel forskning, men jeg anskuer ikke, som dele af den sociokulturelle forskning, elevernes kommunikation, primært som udtryk for bagvedliggende forhold og værdier i de samfunds- og kulturkontekster, som undervisningen finder sted i. Jeg undersøger mere lokalt, hvordan elevernes samtaler præges af undervisningskonteksten og samtidig bidrager til skabelse og vedligeholdelse af denne og af forestillinger om, hvad danskfag, litteratur og litteraturundervisning er.

Kaspersen peger på den svaghed ved de sociokulturelle og læserorienterede grene af litteraturredidaktisk forskning, at litteraturens særegenhed og særpræg ikke anerkendes, men at litteratur behandles som sociologiske og historiske kilder og som midler til opnåelse af læringsmål og udvikling af bestemte kompetencer hos eleverne (Kaspersen, 2012, p. 66). Mit fokus på elevernes engagement i samtaler med hinanden lader i en vis forstand teksten som æstetisk objekt træde i baggrunden, fordi teksten ikke er primær genstand i undersøgelsen. Samtidig kan studiets analyse synliggøre, hvordan de litterære tekster, som eleverne arbejder med i studiets materiale, repræsenteres i klasserummets mundtlige kommunikation og derved pege på relationer mellem tekstens karakteristika og elevernes engagement og udforskning. Jeg vil i det følgende

fremhæve nogle perspektiver og fund fra et udvalg af studier, som ligesom mit skriver sig ind i en kommunikations- og læserorienteret litteraturdidaktik.

Elevorientering og kommunikationsmuligheder i litteraturundervisningen

Et væsentligt udgangspunkt for den gren af den litteraturdidaktiske forskning i Skandinavien, som man kunne kalde læserorienteret, er det arbejde, der med inspiration fra tysk litteratursociologi og erfaringspædagogik og fra amerikansk reformpædagogik blev påbegyndt i *Pedagogiska gruppen* i Lund i 1970'erne af blandt andre Jan Thavenus, Lars-Göran Malmgren, Gun Malmgren og norske Jon Smidt. Hvor litteraturdidaktikken tidligere havde været tæt knyttet til litteraturvidenskaben, stod pædagogik, klasserum og elevperspektiver i centrum for denne gruppes forskning, som altså kan siges at repræsentere bevægelsen fra tekst- til læserbaseret forskning (Arfwedson, 2006). Jeg vil fremhæve fire ældre men centrale og indflydelsesrige studier, som udgår fra recepti- onsorienterede og erfaringspædagogiske tilgange, og efterfølgende se på nogle diskussioner af læserorienteringen i nyere studier.

Helt central i dansk forskning er Vibeke Hetmars afhandling *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almen- didaktisk position* (Hetmar, 1996). Hun udvikler her begrebet elevfaglighed og udfordrer med undersøgelsen tidens fagdidaktik, som hun mener ser på fag fra den fagligt uddannedes position og derfor fokuserer på elevernes mangler frem for det beredskab og den faglighed, eleverne bringer i spil i undervisningen. Studiet bygger på videoobservation og elevtekster fra læserorienteret litteraturundervisning i tre femteklasser samt elevinterview. Det erkendelsesteoretiske grundlag for afhandlingen er socialkonstruktivismen, og det litteraturteoretiske udgangspunkt er i tråd med dette den amerikanske readers-response teori, særligt Stanley Fish og David Bleich. En konklusion er, at elevernes faglighed er åben, vurderende og eksperimenterende, er kendetegnet ved hurtige fokusskift samt at eleverne er i besiddelse af fiktionskompetence. Det sidste står i modsætning til fund i Bo Steffensens samtidige undersøgelse af, hvordan børn læser fiktion (B. Steffensen, 1994). Hvis man vil beskrive elevers faglighed, må man ifølge Hetmar undersøge den fra en position, der tager udgangspunkt i forholdet mellem elever og lærer, og dermed i klasserummets interaktionsmønstre, forhandlinger og fortolkningsfællesskab. Derfor foreslår hun også i senere arbejder *kommunikationsform* som en vigtig didaktisk kategori (Hetmar, 2011).

Både Hetmars position mellem fag- og almen didaktikken og hendes begreb om faglighed som dynamisk og knyttet til elevernes læreprocesser har inspireret min undersøgelse af kollektive fortolkningsprocesser. Men jeg undersøger ikke primært elevfagligheden som et beredskab den enkelte har med og kan sætte i spil i classesamtaler, interview og tekster, hvis de inviteres til det. I stedet beskriver jeg mønstre i elevernes engagement, som det bliver til og udvikles, i en udvalgt og central kommunikationssituation i grundskolens danskfag. Mit fokus er ikke som hos Hetmar elevernes kommunikation med læreren, men potentialerne i elevernes kommunikation med hinanden. I senere arbejder har Hetmar med inspiration fra James Paul Gee i højere grad fokuseret på, hvordan faglighed bliver til i forskellige domæner, og hvordan forskellige og nogle gange ikke forenelige diskurser giver eleverne bestemte positioneringsmuligheder i undervisningssituationer.

I den doktorafhandling, hun ikke nåede at færdiggøre, men som siden er udkommet som bog, er formålet at opbygge det, hun kalder en fagpædagogisk teori af almen karakter (Hetmar, 2019). En pointe i bogen er, at interaktionsmønstre mellem lærere og elever, som umiddelbart tager sig ud som fagspecifikke, ofte må forstås ud fra almen didaktikken og begrundes med, at eleverne som deltagere i en bestemt kulturform, som refererer til forskellige diskurser, tilbydes bestemte positioner. Hvor hun i afhandlingen fra 1996 særligt er optaget af kommunikationen mellem lærer og elev, udvikler hun i doktorafhandlingen teorien til at omfatte den gensidige positionering mellem elever (Hetmar, 2019, p. 181).

I Sverige har Gunilla Molloy undersøgt elevers møder med skønlitterære tekster i en grundskolekontekst og har som Hetmar fundet modsætninger mellem læreres tilgange og perspektiver i litteraturundervisningen og elevernes (Molloy, 2003, 2008). Hun har med et receptionsteoretisk afsæt fulgt fire udskolingsklasser i tre år gennem interview med lærere og udvalgte elever, spørgeskemaundersøgelser og et udvalg af elevernes skriftlige tekster. Hun finder, at lærerne lægger vægt på fakta om tekster og et distanceret blik, mens eleverne går til teksterne med indlevelse og spørgsmål om, hvad teksten betyder for dem personligt og eksistentielt. Hun argumenterer i forlængelse af undersøgelsen for et ændret syn på litteratur i svenskundervisningen og peger på vigtigheden af, at læreren bruger tid på at lære elevernes perspektiver på teksten at kende. Molloy viser også, at de fleste elever ikke har en metaviden om, hvorfor man læser litteratur i skolen. Analyserne i nærværende studie kan med sine nærstudier af

klasserummets praksis uddybe billedet af, hvilket sprog og hvilke forholdemåder eleverne faktisk tager i brug i interaktioner om skønlitteratur i skolen.

Inddragelsen af elevers erfaringer og faglighed tematiseres også i Lars Göran Malmgrens arbejder. Siden 1980'erne har han gennemført en række udviklings- og forskningsprojekter om læsning og litteraturundervisning i svenske grundskoler og gymnasier. I bøgerne *Litteraturläsning på lek och allvar* (Malmgren & Nilsson, 1993) og *Åtta Läsare på mellanstadiet* (Malmgren, 1997) formidler han to studier om litteraturlæsning på mellemtrinnet. Den første rapporterer et aktionsforskningsprojekt, hvor en lærer og to forskere med en erfaringspædagogisk tilgang tilrettelægger og gennemfører en tematisk litteraturundervisning på mellemtrinnet, hvor litteraturarbejdet integreres med samfundsfaglige og kunstfaglige temaer, og hvor hensigten er, at elevernes sociale, historiske og litterære forståelse udvikles i en sammenhæng. En konklusion er, at det er vanskeligt for læreren at skabe rammer for reflekterende klassesamtaler, som bygger på elevernes egne erfaringer, både fordi eleverne af sociale årsager er varsomme med at byde ind i samtalen med egne erfaringer, og fordi læreren står i et dilemma mellem på den ene side at ville give eleverne plads og på den anden side at have ansvaret for fremdriften i samtalen. I en anden undersøgelse af samme materiale (1997) nærstuderer Malmgren otte elevers litteraturlæsning. Han følger dem i 5. og 6. klasse gennem interview og indsamling af elevtekster og studerer deres responser på litteratur og litteraturundervisning. En konklusion i studiet, som peger ind i min undersøgelse, er, at elevernes udvikling som læsere ikke foregår lineært. Eleverne kan pludselig overraske med repertoier og roller, som ikke flugter med den måde de typisk læser og agerer på. En anden konklusion er, at måden eleverne læser litteratur på, afhænger mere af deres sociale roller, kulturelle identiteter og ideologiske forestillinger, end af hvilke kognitive strategier de har adgang til. En vigtig pointe hos Malmgren er på den baggrund, at reception af litteratur altid må forstås som et samspil mellem kompetence (læsestrategier og litterære konventioner), identitetsudvikling og sociokulturelle tilhørsforhold (1997, p. 185). Han konkluderer:

Utvecklingen av litterär kompetens och beredskap att tolka textens tecken kan inte betraktas som en isolerad kognitiv förmåga utan är relaterad till socialisationskonflikter, internalisering av identitet, självuppfattning och till ideologi i ordets vida bemärkelse. (Malmgren, 1997, p. 194)

Nyere studier har uddybet forståelsen af forholdet mellem faglige og sociale processer i L1faget (Lewis, 2001; Perregaard, 2003; T. Steffensen, 2016). Mit studie bidrager med sine analyser af elevernes engagement i gruppesamtaler til billedet af, hvordan fortolkningsprocesser formes af andre processer i klasserummet.

Jon Smidts indflydelsesrige litteraturredidaktiske afhandling *Seks lesere på skolen* fra 1989 er skrevet med baggrund i studier i gymnasiet, men jeg tager den med her, fordi han lige som Malmgren udvikler begreber om elevers arbejde med litteratur, som italesætter fortolkning som en social proces. Han tegner et portræt af seks gymnasieelevers læsning gennem tre år og undersøger forholdet mellem eleven som subjekt, teksten og den sociale kontekst. Et hovedfund i studiet er, at enhver læsesituation har sine særegne rammer, og at den sociale kontekst for litteraturlæsningen har meget stor betydning for, om og hvordan tekst og læser mødes, og for hvilke tolkninger af teksten, som finder sted (Smidt, 1989, p. 221f). Han finder også, at eleverne i mødet med tekster afprøver sociale roller, hvilket giver teksterne en central funktion i forhold til elevernes arbejde med at tilegne og tilpasse sig til den sociale verden, vi lever i.

Ingen af de ovennævnte studier har et særskilt fokus på elevernes samtaler og samarbejde, men både Gunilla Molloy og Jon Smidt inddrager gruppesamtaler i analyserne. Molloy ser fx, at eleverne forholder sig passivt i gruppesamtaler, hvis ikke opgaverne peger ind i deres erfaringsverden og giver mulighed for koblinger mellem interesser for sprog, litteratur og samfund. Hun foreslår, at den *deliberative samtale*, som er tematiseret i demokratiforskning, og hvor forskellige synspunkter systematisk modstilles og diskuteres, kan udgøre en grundform i udvikling af klasserummets litteratursamtaler (Molloy, 2003, p. 317). Smidts empiri er primært interview og elevtekster, men han inddrager også elevsamtaler og viser, hvordan eleverne forsøger at forstå, hvad der egentlig sker i teksten, men bliver emnet for udfordrende, springer de videre til noget andet i stedet for at bruge hinandens til at fastholde fokus og opnå dybere forståelse. Mere generelt finder Smidt, at samtaler både i grupper og på klassen bliver meget forskellige alt efter, hvordan spørgsmål til eleverne formuleres og hvem der dominerer i samtalen. Samtaler i læringskontekster har ifølge Smidt potentiale til at støtte elevers engagement i teksterne, men især af sociale årsager, kan de også føre til afvisninger af teksten og frustration over skolearbejdet (Smidt, 1989, p. 413).

Fælles for de fire ovennævnte studier er udpegningen af elevernes erfaringer, perspektiver og faglighed som afgørende og opmærksomheden på betydningen af litteraturlæsnings sociale kontekster. Studierne anerkender, at der findes mere og mindre specialiserede læsninger af tekster, men argumenterer for, at dialogen med og forbindelserne til elevernes syn på tekster og fag er afgørende. I 80'erne og 90'erne var inspirationen fra receptionsteori og erfaringspædagogik i litteraturredidaktikken ny. Det er den ikke længere, og siden 90'erne er der udkommet store mængder af litteratur både til læreruddannelse og grundskole, som på forskellige måder bygger på læserorienteret litteraturteori og inspirationer fra erfaringspædagogik, samtidig med at andre og mere tekst- eller færdighedsorienterede tilgange aktuelt sætter deres præg både i forskningen og på den litteraturredidaktiske praksis i skolen (fx Bremholm, Bundsgaard, Skov-Foug, & Skyggebjerg, 2017; Bremholm, Slot, & Hansen, 2016). Mit studie bidrager med billeder af, hvordan fortolkningsprocesser kan forme sig i 10'ernes litteraturundervisning, som både er præget af 80'ernes læserorienterede hensigter om at give eleverne stemme og taletid i klasserumskommunikationen og af 00'ernes diskussioner om faglighed og målstyring.

Reaktioner på læserorienteringens udbredelse og det nødvendige metasprog

Inspirationen fra receptionsteori og erfaringspædagogik er også fremtrædende i nyere studier, men der er samtidig undersøgelser, som med inspiration fra diskursteori og literacyforskning diskuterer læserorienteringen og argumenterer for nødvendigheden af et fagspecifikt metasprog. Sådanne studier interesserer sig fx med sociokulturelle tilgange for de kontekster, der læses og fortolkes i, og for de sproglige og diskursive forholdemåder, som undervisningen inviterer til.

Litteraturundervisningen som diskursivt rum er tema i Helle Rørbechs afhandling (Rørbech, 2013). Med udgangspunkt i feltarbejde i fire udskolingsklasser og analyser af interaktion, undersøger hun, hvordan lærere håndterer spændingsfeltet mellem et flerkulturelt klasserum og en overvejende monokulturel læseplan. Blikket rettes ikke mod hverken tekstens mening eller læsernes oplevelser og holdninger, men mod interaktionen mellem tekster, læsere og de kontekster for forståelse, som bringes i spil i klasserummet. Denne tilgang muliggør en diskussion af litteraturredidaktikkens kultur- og identitetsprocesser, og Rørbech argumenterer på den baggrund for en litteraturundervisning, som er sig disse processer bevidst og bygger på et dynamisk kulturbegreb.

Sylvi Pennes studier har det til fælles med de ældre studier, som jeg skitserede ovenfor, at hun interesserer sig for elevernes deltagelsesmuligheder. I sin afhandling fra 2006 finder hun med udgangspunkt i James Paul Gees diskursteori markante sammenhænge mellem de diskurser, som eleverne mestrer, når de møder i skolen, og de muligheder for progression i norskfagets kompetenceområder, de får i klasserummet. En konklusion er, at elever med svage diskursive kompetencer støttes for lidt i at udvikle dem, fordi norskfaget har en tendens til at rette ind på uhensigtsmæssige måder i forhold til elevernes ressourcer og sociale baggrund. En årsag finder hun netop i fagets individ- og elevorientering, hvor hverdagserfaringer, subjektive følelser og holdninger værdsættes som respons på fagets spørgsmål og tekster. Penne argumenterer for, at danskfaget både i forhold til elevernes mundtlighed og fortolkningskompetence må vægte eksplicit støtte til udvikling af et fagligt metasprog om kommunikation og tekster (Penne, 2009). I en artikel, som på baggrund af flere studier diskuterer norskfagets rolle i individualiseringens tidsalder, formulerer Sylvi Penne og Dag Skarstein pointen sådan her:

We see, fairly consistently, that, when the majority of students in a classroom are unmotivated or academically weak, didactic reasoning and goals tend to fail. Educational instruction loses its professional dimension and becomes more relaxed and pleasant in order to enhance the students' sense of contentment and wellbeing. (Penne & Skarstein, 2015)

Skarstein har gennemført et studie af norske gymnasieelevers kommunikation om litteratur og finder ligeledes, at fortolkningskompetencer hos eleverne hænger sammen med, om de har et veludviklet metasprog (Skarstein, 2013). Et metasprog som gør det muligt at se, at forskellige kontekster kræver forskellig sprogbrug, og at genkende fagspecifikke måder at argumentere på i modersmålsundervisningen som forskellige fra de hverdagsdiskurser, som i højere grad medierer følelser, affinitet og relationer. Han ser på den baggrund L1-fagets primære opgave som at lære elever at gebærde sig i og foretage skift mellem forskellige diskurser.

Både Penne, Skarstein og Rørbech forholder sig overordnet til, hvad der kendetegner danskundervisningens diskurser. Penne og Skarstein beskriver skolediskurs som færdigheder i at anvende argumentation, forklaringer, eksempler og generaliseringer på en måde, som værdsættes i konteksten (Penne & Skarstein, 2015).

Mere præcist, hvilket sprogligt beredskab der er frugtbart og værdsat fx i litteraturundervisningen, beskriver studierne ikke. Et aktuelt studie, som har undersøgt litteraturundervisning i et literacyperspektiv med fokus på netop det, er Kristine Kabels studie fra 2016 (Kabel, 2016). Med et socialsemiotisk begrebsapparat og med udgangspunkt i elevers skriftlige tekster om skønlitteratur karakteriseres elevers sproglige måder at skabe stillingtagen på, hvilket baner vejen for, at litteraturundervisningens fagspecifikke og værdsatte kommunikationsformer både kan synliggøres og diskuteres.

Anne Kari Rødnes viser i et metastudie af litteraturredidaktisk forskning i Skandinavien på, at forbindelserne mellem læserorienterede tilgange, som vægter elevernes erfaringsverden, og tekstorienterede tilgange, som er præget af litteraturteoriens fagbegreber, stadig er vanskelige at etablere i litteraturundervisningens praksis (Rødnes, 2014). En konklusion er ikke overraskende, at erfaringsbaserede arbejdsmetoder ser ud til at gøre teksterne tilgængelige for flere elever, men at eleverne her får svært ved at få øje på det faglige indhold i litteraturarbejdet, hvilket underbygger konklusionerne i Pennes studie. Omvendt berøres eleverne sjældent af litteraturarbejdet, når mere analytiske og litteraturhistoriske indgange anvendes.

I det danske forskningsprojekt *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM) er der i den del af projektet, der angår danskfaget, netop en intention om at forene æstetisk oplevelse og analytisk refleksion i litteraturundervisningen (Elf & Hansen, 2017). Tilgangen til litteraturarbejdet kaldes undersøgelsesorienteret og skabende, og hensigten er gennem forskellige indsatser at styrke elevers fortolkningskompetencer og skabe viden om, hvordan man kan forstå og bidrage til kvalitet i danskfaget. Studiet er et landsdækkende lodtrækningsforsøg, hvor 172 skoler har været involveret. Kernen i studiet er en række eksemplariske og stramt strukturerede undervisningsforløb, som gennemføres i grundskolens danskfag og udvikles gennem tre iterationer med deltagelse af flere og flere skoler. Resultaterne af undersøgelsens kvantitative data fremlægges i en rapport i efteråret 2019. Studiets kvalitative analyser af interview med elever og lærere og observationer i klasserum er endnu ikke tilgængelige. I relation til mit studie er det interessant at sammenholde med fund fra KiDM og på den baggrund diskutere, hvori en undersøgende litteraturundervisning består, og hvilke elementer af en didaktisk rammesætning man skal arbejde med, hvis elevernes egne undersøgelser, fx gennem udforskende samtale, skal være omdrejningspunkt.

Med sine nærbilleder af kollektive fortolkningsprocesser i elevers samtaler kan nærværende studie bidrage med billeder af, hvorfra eleverne henter det sprog og de forholdemåder, de tager i brug i samtaler om litteratur, og hvordan det ser ud, når forskellige måder at engagere sig i tekster på (fx gennem oplevelse og analyse) mødes i samtalerne. For at åbne diskussionen af, hvad kvalitet i litteraturundervisningens mundtlige kommunikation er, vil jeg introducere de skandinaviske litteraturdidaktiske studier, som mere specifikt har fokuseret på litteratursamtaler.

2.3. Litteraturundervisningens samtaler

Når elevsamtaler har været gjort til primær genstand i nyere litteraturdidaktiske forskningsprojekter i Skandinavien, er det ofte, som det også er tilfældet i denne afhandling, med udgangspunkt i sociokulturelle tilgange som bygger på Vygotskys læringsteori og Bakhtins dialogiske perspektiv på sprog og tekster. Atle Skaftun argumenterer i *Litteraturens nytteværdi* (Skaftun, 2009) med inspiration fra Bakhtin for en litteraturdidaktik, der tager udgangspunkt i en dialogisk forståelse af fagets tekster som diskursive livsverdener og derfor vægter et arbejde med udsigelsespositioner og forholdet mellem teksters stemmer (p. 106). I senere arbejder udvides det dialogiske perspektiv til også at omfatte klasserumsinteraktionen, fordi tekster og særligt skønlitteraturen inviterer til læserens positionering og deltagelse i litteraturens livsverdener. Litteraturen rummer ifølge Skaftun i sig selv relevante faglige problemer, som kan blive udgangspunkt for undersøgelser i samtaler, hvor elever støttes i at bevæge sig fra hverdagsprog og sanseerfaringer til mestring af faglige diskurser (Michelsen & Skaftun, 2017).

Sociokulturelle studier af litteratursamtalens potentiale og begrænsninger er i nyere skandinavisk forskning primært foretaget på gymnasieniveau, hvor flere studier har interesseret sig for samtaler om litteratur i grupper og på klassen fra position (Asplund, 2010; Bommarco, 2006; Gourvenec, 2017; Hultin, 2006; Rødnes, 2011). To studier har specifikt fokuseret på samtaler om litteratur på grundskoleniveau (Sønne-land, 2018; Sønne-land & Skaftun, 2017; Tengberg, 2011). Begge disse er interventionsstudier, og kun Sønne-land fokuserer på elevers gruppesamtaler. Jeg beskriver centrale fund fra studierne i det følgende. For at udvide billedet af gruppesamtalers potentiale på mellemtrinnet inddrager jeg afslutningsvis nogle engelske og amerikanske studier.

Klassesamtalens potentiale i litteraturundervisningen

Eva Hultin (2006) har med baggrund i Bakhtins begreb om talegenrer gennem et etnografisk studie i fem gymnasieklasser undersøgt klassesamtaler om litteratur med fokus på elevernes deltagelse og samtalerne indhold og formål. Et af undersøgelsens resultater er identifikationen af fire genrer, som hun benævner hhv. det undervisende forhør, den teksttolkende samtale, den kultur- og normorienterede samtale og den uformelle bogsamtale. Hun finder at det overordnede formål med det, hun kalder den teksttolkende samtale er "att skapa en fördjupad förståelse för texten och uppmana eleverna att verbalisera sina tankar, ståndpunkter och tolkningar" (Hultin, 2006, p. 283). Hultin udfordrer i sin undersøgelse den ofte brugte skelnen i litteraturredidaktikken mellem autentiske og ikke autentiske spørgsmål. Også retoriske spørgsmål kan være autentiske, og vil man vurdere deres relevans i en undervisning, må man se på, hvilken funktion de har i sammenhængen.

Michael Tengberg (2011) har i et eksperimentelt tilrettelagt studie fulgt arbejdet med en udvalgt tekst i ti forskellige klasser (hhv. 8. og 9. klasse) og spørger i forlængelse af Hultin til den teksttolkende klassesamtalens potentiale til at bidrage til elevernes reception af tekster. Tengberg undersøger, hvad der igangsættes og værdsættes i samtalerne, og hvorvidt og hvordan eleverne gøres til aktive deltagere, samt om samtalerne rummer mulighed for at skabe indsigter og forholdemåder, som eleverne kan bruge, når de læser litteratur i andre kontekster. Han finder, at både lærere og forskere har høje forventninger til litteratursamtalen, men at den er vanskelig at gennemføre i praksis. Tengberg identificerer ikke genrer, men seks forskellige *läsarter* (læsemåder) i materialet og argumenterer for, at en bevidsthed om disse kan skærpe forståelsen af, hvilke læreprocesser der foregår i litteratursamtaler. Jeg vender tilbage til læsemåderne i forbindelse med afhandlingens teoretiske ramme, fordi jeg har fundet dele af Tengbergs begrebssætning brugbar i studiets analyser af elevernes kollektive læse- og fortolkningspraksisser. I forhold til Hultins studie er det interessant at se, om og hvordan elevernes samtaler i grupper spejler eller refererer til måder at kommunikere på i lærerstyrede samtaler. Hultin og Tengberg fokuserer på identifikation af henholdsvis genretræk og læsemåder i helklassesamtaler i litteraturundervisning og bidrager med en tydeliggørelse af, hvordan forskellige samtaleformer og læsemåder kan støtte elevens tekstarbejde. Tengbergs viser løbende eksempler på, hvordan der i samtalerne foregår bevægelser mellem forskellige læsemåder. Blandt andet med inspiration herfra

har jeg valgt at rette opmærksomheden netop mod de steder i samtalerne, hvor der skabes eller ikke skabes forbindelser mellem de måder, eleverne engagerer sig i tekster på og på den baggrund diskutere potentialer og barrierer for at fortolkning finder sted.

Elevsamtalens potentiale i litteraturundervisningen

Elevsamtalens potentiale – skandinaviske studier

Både Tengberg og Hultin beskæftiger sig med samtaler som ledes af en lærer, men der findes også nyere skandinaviske studier, som fokuserer på gruppesamtaler i litteraturundervisning.

Det studie, som er mest beslægtet med mit, er Anne Kari Rødnes' (2011) undersøgelse af elevers samtaler om litteratur i gymnasiet, som også baserer sig på etnografisk feltarbejde og et varieret udvalg af forskellige samtalsituationer. Den ene af afhandlingens tre artikler fokuserer specifikt på gruppesamtalens potentiale i litteraturundervisningen. Rødnes undersøger, hvordan meningsproduktion formes i mødet mellem teksten og elevernes livsverden. En konklusion i studiet er, at gruppesamtaler skaber engagement i teksten og øget forståelse, men at den viden og forståelse, der udveksles i grupperne, ofte ikke finder vej videre til efterfølgende aktiviteter, fx skriftligt arbejde med litteratur (p. 118). Desuden viser Rødnes, at det, at forskellige perspektiver mødes i samtalerne, er centralt for udviklingen af tekstforståelse, hvilket også er et genkommende fund i angelsaksiske studier (Howe & Abedin, 2013).

Gourvennec (2017) finder ligeledes, at et kernepunkt i elevers litteratursamtaler er det, hun kalder tolkningskonflikter. Hun undersøger litteraturfaglig praksis, som den finder sted, når højtpræsterende gymnasieelever sættes til at tale om et digt ud fra en åben opgaveformulering i mindre grupper. Gennem analyser af elevsamtaler og interview viser hun, at elevernes forståelse af litteraturfaglig praksis og formålet med den har at gøre med at nå frem til de bedst forankrede fortolkninger af en tekst. Hun viser, at eleverne kan opleve en konflikt mellem dette mål og de tidsrammer og karakterer, som også præger faget. "Det store flertallet av disse elevene etterspør [...] en litteraturundervisning der utøvelsen av den faglige praksisen plasseres i forgrunnen, mens det vi med Bernstein (1986) kan kalle den pedagogiske diskursens rekontekstualisering av praksisen, plasseres så langt i bakgrunnen som mulig" (Gourvennec, 2017, p. 99). Der er langt fra højtpræsterende gymnasieelever, der gennem et eksperimentelt forsk-

ningsdesign sættes til at læse og tale om en litterær tekst, til den litteraturfaglige praksis i danske mellemtrinsskoler, som samtalerne i dette studie er hentet fra. Men Gourvennecs studie udpeger en mulig retning for litteraturfaglig praksis, som er relevant at diskutere i relation til de kollektive fortolkningsprocesser, jeg finder i elevernes samtaler.

Margrethe Sønneland vender sig mod yngre elever og interesserer sig især for forholdet mellem karakteristika ved litterære tekster og elevernes engagement. Sønneland undersøger elevers engagement, men med andre greb end jeg. Med Bakhtins begreb om *flerstemmig dialog* og Gees begreb om *affinitetsrum* viser hun, hvordan vanskelige tekster med særlige problemer, fx i forhold til narrative forløb, i kombination med åbne opgaveformuleringer kan motivere udskolingselever til at involvere sig i gruppebaserede litteraturfaglige undersøgelser. Elever, der af læreren beskrives som ikke deltagende, viser sig at være mere involverede i gruppearbejdet end først antaget (Sønneland, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017). Hun konkluderer blandt andet, at litteraturens egne adækvate problemer må gøres til forgrund i undervisning, fordi de inviterer til autentiske undersøgelser, hvor substantielt engagement træder frem.

Fælles for de ovennævnte studier er vægten på elevsamtalerne som litteraturfaglig praksis mere end som et socialt rum for forhandling af hierarki og social identitet. Undersøgelser af forholdet mellem sociale og faglige processer i modersmålsundervisningens gruppearbejde er foretaget af Bettina Perregaard og Tom Steffensen, ikke i litteraturundervisning, men i henholdsvis skriveundervisning i indskolingen (Perregaard, 2003) og nabosprogsundervisning i udskolingen (T. Steffensen, 2016). Stig-Børje Asplund (2010) har undersøgt gruppesamtaler som socialt og fagligt rum i litteraturundervisningen, men her er det med udgangspunkt i en anden elevgruppe end dette studies, nemlig elever på den erhvervsfaglige linje i norsk gymnasium. Han undersøger, hvordan de enkelte elevers forståelse kommer til udtryk i samtalerne, og hvordan andre elever responderer, forstår og fortolker de enkelte udsagn. Studiets feltarbejde gennemføres i hans egen undervisning over et år og materialet er video- og lydoptagelser. Asplund kombinerer samtaleanalyse og receptionsteori, og han viser hvordan, eleverne ikke bare konstruerer sig som læsere, men også skaber social identitet i samtalerne. Eleverne opretholder fx gruppefællesskabet gennem en afstandtagende samtaleform, som gør det vanskeligt at udveksle og udfordre forskellige perspektiver eller involvere sig følelsesmæssigt i teksten og dens temaer. Men eleverne

afviser ikke teksterne. De læser dem, forsøger at forstå og tager ansvar for at gennemføre samtalerne, og Asplund dokumenterer en forandring i retning af et mere personligt engagement og mere fortolkende samtaler i løbet af det år, hvor feltarbejdet finder sted (Asplund, 2010, p. 206).

To af de ovennævnte studier peger på betydningen af karakteristika ved teksten samt en åben didaktisk rammesætning (Gourvenec, 2017; Sønneland, 2018). Samtidig viser Asplunds og Rødnes' studier, at det kræver særlige former for støtte (fx introduktion og anvendelse af analysebegreber og -strategier), hvis elevernes samtaler skal bevæge sig ud over det velkendte og nære, og hvis de udvekslinger, som foregår, skal anvendes og videreføres, når eleverne efterfølgende taler og skriver i andre genrer, fx klassesamtaler og skriftligt arbejde. Materialet, som er udgangspunkt for mit studie, rummer variation både i forhold til tekster og didaktisk rammesætning af samtalerne og kan på den baggrund supplere fund i ovennævnte studier angående relationerne mellem tekst, didaktisk rammesætning og karakteristika ved den litteraturfaglige praksis som finder sted. Mit simultane blik på elevernes engagement i tekst og samtale tydeliggør desuden nogle vilkår for litteraturfaglig praksis i mellemtrinnets komplekse klasserum.

Jeg vil afslutningsvis nævne et Skandinavisk studie, hvor den didaktiske rammesætning og en eksplicit undervisning i det at samtale er i fokus. Studiet er det eneste som ligesom mit er direkte inspireret af den teori om samtale typer og samtalekompetence, som er udviklet i det store engelske projekt *Thinking together* og den forskningstradition, projektet er en del af (Littleton et al., 2005; Mercer, 2000; Wegerif, 2007). Fottland og Matre (2011) undersøger gennem et aktionsforskningsdesign, om et bevidst arbejde med at stilladsere elevs samtalekompetencer over tid kan skabe forandringer i den måde eleverne taler og tænker sammen på, når de diskuterer skønlitterære tekster i grupper. Et udgangspunkt for studiet er den deltagende lærers opfattelse af, at det er vanskeligt for eleverne at etablere meningsfulde samtaler med hinanden om tekster: "It doesn't appear to be natural for them to explain and support their statements" (Matre & Fottland, 2011, p. 262). Studiets intervention har fokus på samtalestrategier og -roller, ikke på forståelse og fortolkning. Materiale indsamles i løbet af et år, hvor tiltag gennemføres i en tredje klasse, og består af videooptagelser, lærerlogbøger og -noter. Fire børns samtaler med hinanden fra perioden analyseres. Konklusionerne handler om effekten af interventionen, og forskerne finder, at der sker en udvikling i

løbet af perioden. Børnenes deltagelse i gruppediskussioner øges og samtalestrategier forbedres. Analyserne viser også, hvordan elevernes udvikling af samtalestrategier leder til mere aktive fortolkningsprocesser og dermed en rigere og dybere forståelse af de litterære tekster, som er samtalerne genstand. Matre og Fottland ser på en enkelt gruppe og effekten af en intervention. Men fundene er sammenlignelige med dette studies undersøgelse af sammenhænge mellem tekstligt og interpersonelt engagement i forskellige samtalsituationer i danskfagets litteraturundervisning.

Når jeg nedenfor afslutningsvis inddrager nogle angelsaksiske studier, som specifikt har fokuseret på gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning, er det med en viden om, at uddannelsestraditioner er forskellige. Nystrand har i 2006 lavet en forskningsoversigt (engelske og amerikanske studier) med henblik på at vise, hvordan klasserumskommunikation og specielt det, han kalder *diskussion*, påvirker elevers læring i engelskfaget. Gennemgangen dokumenterer, at *recitation* dominerer som arbejdsform, når der tales om tekster, og at gruppearbejdsformer er meget sjældne. I det omfang, de finder sted, foregår der ikke meget selvstændigt arbejde. Nystrand konkluderer også, at gruppesamtaler kun i begrænset omfang har været genstand for empiriske studier (Nystrand, 2006). Men der findes studier, som specifikt fokuserer på elevers samtaler med hinanden i litteraturundervisning.³ Jeg vil trække nogle frem, som i forhold til den skandinaviske tradition kan udvide billedet af litteratursamtalens potentiale i grundskolens litteraturarbejde.

Elevsamtalens potentiale - angelsaksiske studier

De angelsaksiske studier jeg har valgt at inddrage, skriver sig alle ind i en sociokulturel eller sociokognitiv tradition, men der er den metodiske forskel i forhold til de skandinaviske, at langt de fleste bearbejder empirisk materiale gennem kvantitativ analyse. Samlet set er studierne styret af to hensigter: for det første at finde ud af, hvad produktive former for litteratursamtale er i en læringskontekst, og hvordan de kan understøttes (Almasi, O'Flahavan, & Arya, 2001; Keefer et al., 2000; Soter et al., 2008), og for det andet en kortlægning af, hvilke strategier eleverne tager i brug i sådanne samtaler (Berne & Clark, 2006). Flere af studierne bygger på data, som er indsamlet i forbindelse

³ Janssen og Pieper har lavet en liste over empiriske studier (perioden 1989-2007), som tematiserer mundtlig interaktion og litteraturforståelse (2009).

med afprøvning af en bestemt didaktisk metode. Desuden er der studier, som undersøger sammenhænge mellem litteraturarbejde og forhandling af sociale relationer i samtalerne (Lewis, 2001) og fra et elevperspektiv spørger til elevernes erfaringer med at indgå i gruppesamtaler om litteratur (Evans, 2002).

Karakteristika ved produktive samtalegenrer i litteraturundervisningen er hovedintressen i Keefer og Resnicks studie (2000). På baggrund af tidligere forskning, blandt andet Neil Mercers (2000), udvikler forskerne en model over forskellige samtaleformer og deres karakteristika. Herefter nærstuderer de 12 litteratursamtaler i en fjerdeklasse. Resultaterne bygger dels på en grafisk analyse af argumentationen og dels på analyser af samtalerne litterære indhold. En konklusion er, at de samtaler, som rummer træk fra samtaletypen *kritisk diskussion*, også indeholder "a high proportion of interpretive literary content". Forskerne udpeger karakteristika ved disse samtaler, som kan bruges i videre undersøgelser (p. 79). Men en anden konklusion er, at mange samtaler i materialet er vanskelige at placere i modellen over samtaletyper. Fordi undersøgelsen formes af på forhånd udpegede kriterier for kvalitet, kan mere sammensatte måder at tale om og fortolke litteratur på ikke beskrives. Forskerne efterspørger på den baggrund forskning i "the varieties of mixed dialogues and perhaps new types altogether". Jeg ser mit studie som et bidrag til dette, fordi den kvalitative og eksplorative tilgang kan tilføre nuancer til de eksisterende kategorier og nye måder at beskrive elevsamtalers kollektive fortolkningsprocesser på.

Berne og Clark (Berne & Clark, 2006) gør noget lignende, ikke i forhold til samtaleformer, men i forhold til de forståelsesstrategier eleverne tager i brug, og hvordan de udnytter dem. Materialet er fra en 9. klasse, som arbejder med Shirley Jacksons novelle *The Lottery*. Samtalerne kodes også her kvantitativt med udgangspunkt i en model over forståelsesstrategier, som hentes fra eksisterende forskning.⁴ Et bidrag fra studiet er en udvidelse af modellen med kategorierne "stating a confusion", "noticing an author's craft" og "inserting oneself in the text". At det netop er disse kategorier, er interessant, fordi de peger ind i en type engagement, som i højere grad end de oprindelige kategorier vægter affektive aspekter af elevernes læseoplevelse som en del af fortolkningen.

⁴ Block og Pressly (2001). Modellen indeholder kategorierne: Sammenligne, kontekstualisere, spørge, lede efter mening, fortolke, retrospektion, referere.

Forskerne finder også, at det er karakteristisk for gruppesamtalerne, at vigtige spørgsmål til teksten får opmærksomhed, men at der er hurtige skift mellem emner og kun sjældent kollektive forsøg på at uddybe eller se sammenhænge mellem forskellige emner. For det tredje viser studiet, at eleverne tager forståelsesstrategierne i brug, men at de gør det på en tilfældig måde og ikke med en intention om sammen at forstå teksten bedre og i sin helhed. Det står i modsætning til den fælles forståelse af litteraturundervisningens praksis, som Gourvenec fandt hos norske gymnasieelever. Som løsning på problemet foreslår Berne og Clark mere eksplicit undervisning i at indgå i samtale, og i hvordan forskellige forståelsesstrategier kan anvendes i systematiske undersøgelser af tekster. I et senere studie undersøger Clark, hvilke strategier elever (femte klasse) hyppigst tager i brug i gruppediskussioner og finder, at det at stille spørgsmål og at evaluere (mene noget om) teksterne er højfrekvent i samtalerne, hvorimod opsummering og det, han kalder for *tolkning*, er sjældnere (Clark, 2009).

Almasi m.fl. (Almasi et al., 2001) følger grupper af elever gennem litteratursamtaler i fire måneder og afprøver en bestemt og på forhånd defineret samtalemethode (*conversational discussion group*). Gennem en analyse på makroniveau udpeges de samtaler, som kan karakteriseres som "more proficient discussions of literature", hvorefter de væsentligste karakteristika ved disse samtaler identificeres gennem kodning og analyse på mikroniveau. Mest fremtrædende er det, at eleverne i de profiterende grupper på forskellige måder skaber kohærens i samtalen. De fastholder emner over længere tid, refererer frem og tilbage og skaber forbindelse mellem forskellige emner. De grupper, som profiterer mindre, havde samtaler med mindre kohærens, blandt andet fordi samtalerne rummede meget metakommunikation. Et fund i studiet er også, at samtaler, hvor læreren intervenserer mere, rummer mindre sammenhæng og mindre udveksling mellem eleverne indbyrdes. Forskerne konkluderer, at elevsamtaler kan være vanskelige at få til at fungere, men er vigtige for elevens mulighed for at træne diskussionsformer og afprøve forskellige måder at udforske tekster på.

Jeg vil til sidst nævne to studier, som tematiserer betydningen af den didaktiske rammesætning for elevens litteratursamtaler. Soter m.fl. (2008) har studeret ni forskellige didaktiske metoder til gruppebaseret arbejde med læsning og fortolkning, som de betegner som udbredte og etablerede. De grupperer tilgangene i forhold til, om de vægter efferente, ekspressive eller kritisk-analytiske forholdemåder, og koder elevsamtaler i

forhold til nogle generelle træk som afspejler det, de kalder "high level comprehension". Sådanne er fx tilstedeværelsen af udforskende samtale og udvidede forklaringer samt nøglebegreber og ord der signalerer ræsonnement. De finder de rigeste former for ræsonnement i samtaler, hvor tilgangen kan beskrives som kritisk-analytisk, men konkluderer også, at affektive forbindelser mellem tekst og læser spiller en rolle for, om eleverne engagerer sig i fortolkning. Der er både lærerstyrede og elevstyrede samtaler i materialet, og studiet viser, at lærerens invitationer til fortolkning er vigtig, men at lærerdeltagelse omvendt også kan hindre elevernes deltagelse.

Maine og Hoffmanns studie, som er det eneste, som rummer kvalitative analyser af elevsamtaler, udfordrer disse konklusioner og argumenterer for, at det ikke så meget er hvilke særlige forholdemåder, en didaktisk metode fokuserer på, som bestemmer, om samtalerne kommer til at udgøre en autentisk diskussion, men snarere hvorvidt nogle underliggende værdier og forventninger sætter en autoritativ diskurs, som hindrer elevernes kollektive og selvstændige betydningskabelse.

If children are not enabled to fully realise their own interpretations, due to the teacher's goal of prioritising an authoritative perspective, or by concentrating on the process rather than substance of thinking, their ability to transfer strategies to new contexts may be limited. Genuine dialogic engagement, therefore, presents a challenge for teachers. (Maine & Hofmann, 2016, p. 46)

Samtalerne, som Maine og Hoffmanns studie bygger på, foregår i grupper, men ledes af en lærer med udgangspunkt i et didaktisk design, som er udformet med henblik på at udvikle narrative forståelsesstrategier hos eleverne. Teksterne, som er genstand for undervisningen, er film og billedbøger. Forskerne har i et andet studie bearbejdet samtalematerialet kvantitativt, men viser i dette studie nogle mere detaljerede billeder af, hvad der faktisk foregår i enkelte situationer, og om de samtaletræk, som de kvantitative studier anvender som tegn på "high-level-comprehention" og kritisk refleksion, faktisk også fører til en sådan (p. 45). Maine og Hoffmann fokuserer i analysen på, hvilke sproglige resurser eleverne tager i brug for at inferere, ræsonnere og tænke kreativt, og hvordan dette influerer muligheden for læring. En konklusion i studiet er, at der ikke er en entydig sammenhæng mellem tilgange til gruppebaseret læsning og fortolkning og "high level comprehension" i samtalerne. Bestemte måder at modellere og støtte læsning og fortolkning kan lede til fortolkningsamtaler, men gør det ofte på måder, som ifølge de to forskere leder til "a performance of, rather than genuine, dialogic

engagement". Det peger ind i mit studies spørgsmål til, hvordan elevernes engagement relaterer til didaktiske valg. Samtidig peger studiet på vigtigheden af, at kvantitative studier, som kortlægger læse- og fortolkningsstrategier og afprøver samtaleformer, suppleres med kvalitative analyser af de komplekse sammenhænge mellem faktorer i konteksten og kollektive fortolkningsprocesser i elevers samtaler.

2.4. Studiets bidrag

Både i en skandinavisk og en angelsaksisk tradition er der som vist udviklet viden om, hvad der karakteriserer litteraturundervisningens samtaler. De engelske og amerikanske studier har gennem kvantitative undersøgelser bidraget med kategorier for, hvordan dels interaktionsprocesser og dels fortolkningsprocesser kan foregå og identificeres. De har også kortlagt sammenhænge mellem forskellige didaktiske situationer og tiltag og forekomsten af bestemte samtaleformer. Derudover foreligger der i denne tradition et stort og varieret antal undersøgelser, som med forskellige tilgange påviser den overordnede sammenhæng mellem en undervisning, som karakteriseres som dialogisk, og udviklingen af både læse- og fortolkningskompetencer og elevers læring mere generelt. Men fordi mange af studierne bearbejder materialet kvantitativt ud fra på forhånd fastlagte kategorier, som *enten* fokuserer på dialogiske træk ved samtalen *eller* elevernes læse- og fortolkningsstrategier, savnes en viden om, dels hvordan det ser ud, når forbindelser skabes mellem elevers forskellige måder at engagere sig i litterære tekster på, og dels hvordan de måder, eleverne interagerer med hinanden på, relaterer til fortolkningsprocesserne.

Flere af de nordiske studier tilgår, som vi har set, samtalerne med kvalitative og kontekstsensitive analyser, som giver mulighed for at vise komplekse sammenhænge mellem undervisningssituation, interaktion og litteraturfaglig praksis (Gourvennec, 2017; Rødnes, 2011; Sønneland & Skaftun, 2017; Tengberg, 2011). Men med undtagelse af Rødnes' studie foretages disse med data fra en særligt tilrettelagt undervisning og alle med materiale fra en kontekst, hvor eleverne er ældre end dem, der indgår i nærværende studie. På disse trin er litteraturarbejde i højere grad, end det er tilfældet på mellemtrinnet, præget af bestemmelser og krav i de respektive eksamensbestemmelser. Mellemtrinnet (4. til 6. klassetrin) er i en dansk kontekst særligt ved, at litteraturundervisningen her i mindre grad end i indskolingen er forbundet til udvikling af læsetekniske færdigheder og derfor bliver spørgsmålet om litteraturens funktion og formål

og forholdet mellem fx oplevelse, analyse og fortolkning påtrængende. Med min undersøgelse tilfører jeg nogle detaljerede billeder af, hvilke kollektive processer elever igangsætter for at forstå de tekster, de arbejder med, og hvordan det relaterer til andre processer, som har at gøre med samtalen som social situation i en undervisningskontekst.

3. Teoretisk ramme

3.1. Introduktion

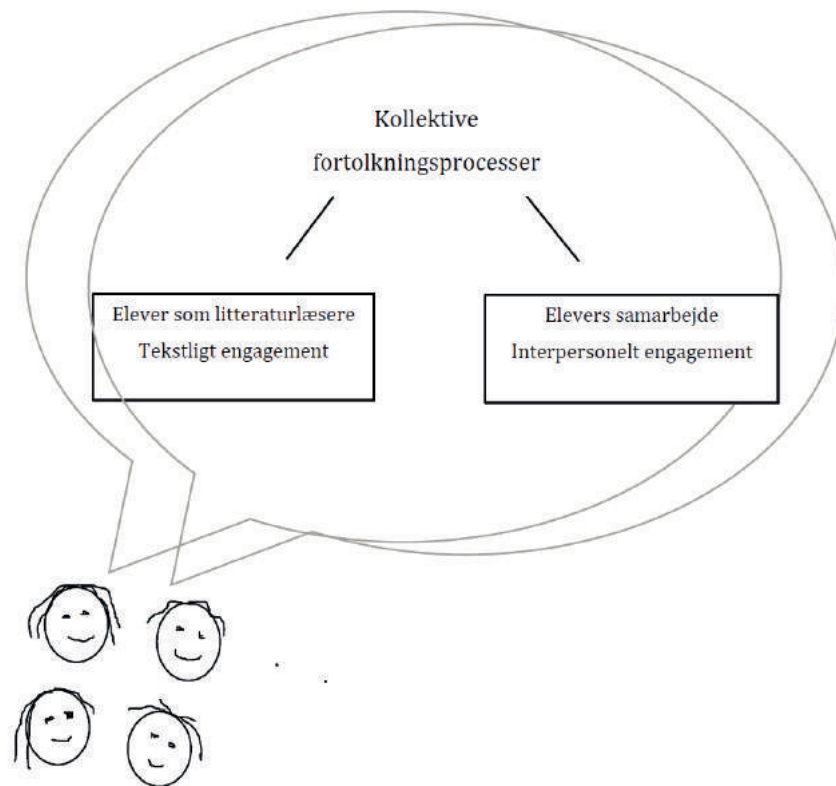
For at kunne udforske og sammenholde elevers samtaler på tværs af grupper og undervisningssituationer har jeg udviklet en teoretisk ramme, som gør det muligt at karakterisere elevers engagement som litteraturlæsere og samtaledeltagere i den specifikke kontekst af gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisningen. Jeg baserer denne ramme på receptionsæstetiske og fænomenologiske perspektiver på litteratur og litteraturlæsning (Felski, 2008; Iser, 1978a; Langer, 2011; Rosenblatt, 1938; Tengberg, 2011) og på sociokulturelle og dialogiske perspektiver på sprog, interaktion og læring (Bakhtin, 1988; Maine, 2015; Mercer, 2000; Vygotskij & Cole, 1978; Wertsch, 1991).

En grundlæggende antagelse i studiet er den sociokulturelle, at mennesker udvikler sig i samspil med andre mennesker og deres erfaringer og handlinger, og at både sprog og læring må forstås som situeret i sociale kontekster. Studiet skriver sig dermed ind i en vending i den fagdidaktiske forskning i L1-faget i Skandinavien, hvor fokus over de seneste årtier er gået fra et syn på barnet som en individuel størrelse med bestemte egenskaber og kompetencer til et syn på individets kompetencer som tæt forbundet med de omgivelser og interaktioner barnet befinder sig i. Denne udvikling er foregået parallelt med udviklinger inden for sprogpsykologi og sociolingvistik, som i mindre grad anskuer børns sprogbrug alene som udtryk for udviklingsniveau eller relateret til sociale identiteter som køn, etnicitet og klasse, men i højere grad retter opmærksomheden mod, hvordan sociale sammenhænge understøtter udviklingsprocesser, og hvordan identiteter og positioner konstant forhandles i interaktion med omverdenen.

I dette studie er det elevers interaktion i litteraturundervisningen, der studeres. Den teoretiske ramme og mine valg af analyseoptik er udviklet i en iterativ proces, hvor data er bearbejdet med perspektiver fra receptionsæstetisk og fænomenologisk litteraturteori og sociokulturel teori om læring og samtale med henblik på at karakterisere kollektive fortolkningsprocesser. Med en overordnet betegnelse kalder jeg, som jeg har været inde på, de måder, eleverne orienterer sig mod litterære tekster, for *tekstligt engagement*, en term jeg låner fra litteraturforskeren Rita Felski, som har beskrevet fire *modes of textual engagement* (2008), og som jeg præsenterer senere i dette kapitel. Jeg vælger begrebet *engagement*, fordi det kan rumme både den mere spontane oplevelse,

de måder eleverne bearbejder teksten på gennem analyse og fortolkning og de mere konkrete handlinger, eleverne foretager med teksten, når de fx læser noget op eller peger på et billede i teksten.

Elever, som har danskundervisning i grundskolen, møder litterære tekster i en særlig setting, som for det første er social og for det andet er pædagogisk og derfor rummer forventninger og forestillinger om, hvordan man er litteraturlæser, samtaledeltager og elev. Min forskningsinteresse i dette studie er således heller ikke primært individets møde med litterære tekster, men muligheder for kollektiv fortolkning af tekster gennem samtale i en undervisningskontekst. Derfor undersøger jeg det *tekstlige engagement* i samtalerne i sammenhæng med det, jeg med en samlebetegnelse har valgt at kalde et *interpersonelt engagement*. Desuden ser jeg på, hvordan eleverne både gennem tekstligt og interpersonelt engagement orienterer sig på bestemte måder mod undervisningskonteksten. Modellen her viser, hvordan jeg ser på kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i danskfagets litteraturundervisning, gennem begreberne tekstligt og interpersonelt engagement.



Figur 2. Model

Begrebet *engagement* er således blevet centralt i studiets analysearbejde og i formidlingen af studiets fund i denne afhandling. Jeg bruger det i en anden betydning end den, det nogle gange optræder med i pædagogisk forskning, hvor det forbindes med motivation eller en særlig intens optagethed af det, der foregår i undervisningen (fx Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1986; Nystrand & Gamoran, 1989). I dette studie er engagement en mere neutral kategori, som beskriver, hvor eleverne retter opmærksomheden hen, på hvilken måde de gør det, og hvordan de gør det sammen i gruppearbejdet som arbejdsform i faget. Jeg bruger derfor heller ikke en skelnen mellem autentisk vs. inautentisk engagement eller et substantielt over for et proceduralt engagement (Dreyfus et al., 1986; Heath, 1983) ligesom jeg ikke taler om fravær af engagement, men om forskellige typer af engagement, som det er min intention at beskrive karakteristika ved for at kortlægge potentialer og barrierer for kollektiv udforskning og fortolkning. Jeg kunne have valgt at tale om dialog, om møde eller om interaktion

mellem elever og tekster, mellem eleverne indbyrdes og mellem samtaler og undervisningskontekst. Med begrebet *engagement* knytter jeg stærkere an til elevernes perspektiv og til eleverne som aktører. Undervisningen kan (fx gennem tekster og læremidler) understøtte bestemte former for engagement i tekster og kommunikation, men det er eleverne, der engagerer sig. Samtidig ser jeg ikke engagement som noget, der er bundet til eleven i den forstand, at det er noget den enkelte elev enten besidder eller ikke besidder før samtalerne finder sted. Former for tekstligt og interpersonelt engagement kan opstå og omformes i samtals udvekslinger.

I fagdidaktisk forskning i Skandinavien har spørgsmålet om elevers orienteringer, interesse og engagement i litteraturundervisningen været tematiseret i de læserorienterede retninger, som jeg beskrev i kapitel 2. I dette studie handler det ikke primært om at udpege, hvilke interesser og hvilken faglighed forskellige elever bringer med, og hvordan de som enkeltpersoner møder tekster. Men elevernes engagement i de lærere tekster, i den opgave de er stillet og i samtalen med hinanden, fortæller noget om, hvordan eleverne forstår og anskuer både teksten og den situation og undervisningsaktivitet, de deltager i. Jeg interesserer mig således for elevernes perspektiv, ikke ved at spørge dem, men ved at undersøge, hvad de gør i litteraturundervisningens gruppearbejde.

I det følgende vil jeg først introducere de kategorier og begreber, som er blevet relevante for mine analyser af det *tekstlige* engagement i samtalerne (3.2). Derefter uddyber jeg studiets sociokulturelle udgangspunkt, og på den baggrund redegør jeg for den teori om samtaler i en undervisningskontekst, som ligger til grund for mine valg af analysebegreber i undersøgelsen af det *interpersonelle engagement* i samtalerne (3.3).

3.2. Tekstligt engagement: elever som litteraturlæsere

Når jeg med betegnelsen *tekstligt engagement* beskriver de relationer, der opstår mellem elever og tekst i samtalerne, trækker jeg på receptionsteori og fænomenologisk teori om, hvad der foregår og kan foregå i møder mellem læsere og skønlitterære tekster.

Der er en lang tradition i litteraturvidenskaben for at interessere sig for læserens rolle og betydning i fortolkningsprocesser, og litteraturdidaktikken har med udgangspunkt

i denne forskning beskrevet læsning og fortolkning som komplekse fænomener og italesat særlige potentialer og vanskeligheder ved netop litterære tekster. Undersøgelser af litteraturlæsning og litteraturundervisning i den sociokulturelle forskningstradition, som denne afhandling indskriver sig i, tager således ofte udgangspunkt i det, man med en samlebetegnelse kan kalde receptionsteori eller læserorienteret litteraturteori (fx Fish, 1980b; Iser, 1978a; Rosenblatt, 1938). Med receptionsteoriens beskrivelser af mødet mellem tekst og læser, som i litteraturdidaktisk forskning bliver til en interesse for møder mellem elev og tekst og mellem elevs læsninger og fx lærerens, kan man få øje på sammenhænge mellem teksters strukturer og åbenhed og læserens eller elevens rolle i skabelsen af teksters betydning. Men læserorienterede litteraturteorier lægger ikke i sig selv op til at beskrive, om og hvordan *kollektive fortolkningsprocesser* kan foregå i klasserumskommunikation. Jeg udvider derfor i dette studie den teoretiske fundering med perspektiver, som medtænker litteraturlæsningens situerethed og kollektive aspekter. For det første henter jeg et teoretisk blik fra en gren af litteraturteorien, som i højere grad end receptionsteoriene beskæftiger sig med litteraturlæsning som en situeret hændelse (Felski, 2008). For det andet er mine analyser inspireret af teoriudvikling i empiriske studier, som har anvendt og udviklet receptionsteori i undersøgelser af mundtlig kommunikation i grundskolens litteraturundervisning (Langer, 2011; Tengberg, 2011).

Jeg har, som nævnt, valgt det overordnede analysebegreb *tekstligt engagement*, fordi jeg med det kan beskrive både det engagement i teksten, som er knyttet til læseoplevelse, og det, der er mere analytisk og fortolkende. Når jeg sætter mig for at beskrive kollektive fortolkningsprocesser, er det således med et åbent spørgsmål til, hvordan eleverne engagerer sig i teksten, og hvordan de måder, de gør det på, er i dialog og bevægelse i samtalerne. Jeg vender tilbage til ovennævnte udvidelser af læserorienteringen nedenfor, men vil først beskrive, hvordan jeg i studiet trækker på den viden om læserens betydning og litterære teksters særegenhed, som er udviklet indenfor receptionsteoriene.

Receptionsteori – læsning som interaktion og transaktion

Læseren og fortolkningsfællesskabets betydning for teksten

De læserorienterede litteraturteorier kan sammenfattes under navne som receptionsteori, receptionsæstetik og readers-response-teori. Fælles for dem er et opgør med et

syn på teksten eller værket som autonom kategori og dermed også med udsigelse og fortolkning som noget, der findes uafhængigt af læseren. Når møder mellem tekster og læsere finder sted, har både læser og tekst nogle forudsætninger med. Tekster og læsere er i forvejen indskrevet i bestemte kontekster, og i mødet mellem disse konstrueres tekstens betydning. "Both texts and readers are already written when they meet, but both may emerge from the encounter altered in some crucial aspects," skriver Scholes (Scholes, 1987, p. 206).

Receptionsæstetikken, hvis hovedrepræsentanter er Hans Robert Jaus (1921-1997) og Wolfgang Iser (1926-2007), opstod i Tyskland i 60'erne og havde sit udspring i tysk filosofi, særligt Husserls fænomenologi og Gadammers hermeneutik. Samtidig havde amerikanske Louise Rosenblatt allerede i 1938 udgivet sit hovedværk *Literature as exploration*, hvor lignende tanker formuleres, hvilket jeg skal vende tilbage til.

Wolfgang Iser beskriver læseprocessen som en *interaktion* mellem tekst og læser. Litterære værker har ifølge Iser en artistisk pol, som er teksten skabt af en forfatter, og en æstetisk pol som er læserens realisering af teksten (Iser, 1978b, p. 274). Værket findes mellem de to og bliver først til i mødet. En pointe hos Iser bliver derfor, at litteraturlæsning må forstås som en aktiv og kreativ proces, hvor en læser bringer en tekst til live. Han fremhæver i forlængelse af denne pointe to aspekter af læseprocessen, som er relevante for nærværende studies analyser, nemlig at læsning må forstås som en udstrakt temporal aktivitet, og at en læseproces ikke er lineær. Selv en kort tekst tager tid at læse, og det vi læser, bliver til historier eller billeder i os, som forandrer sig over tid, og som kan vækkes til live igen i andre situationer, hvor noget træder i forgrunden og noget andet i baggrunden. Litterære tekster er et materiale, som rummer både strukturer og åbenhed. De inviterer til en betydnings-skabelsesproces, som er i konstant bevægelse og forandring.

The reader, in establishing these interrelations between past, present and future, actually causes the text to reveal its potential multiplicity of connections. These connections are the product of the reader's mind working on the raw material of the text, though they are not the text itself – for this consist just of sentences, statements, information, etc. (Iser, 1978b, p. 278).

Iser foreslår i forlængelse af dette, at vi anskuer litterære teksters betydning som en dynamisk happening, ikke som en fikseret og definerbar helhed (Iser, 1978a, p. 22).

Med Iser kan jeg derfor også spørge, hvad det er, der bringes til live i de møder, jeg ser mellem studiets litterære tekster og en gruppe empiriske læsere. Hvilken dynamisk happening finder sted? Og jeg kan pege på betydningen af teksternes struktur og åbenhed for dette møde.

Selvom jeg i forlængelse af Iser anskuer teksten som responsforberedende struktur og ikke en autonom kategori (Iser, 1978a, p. 50), vælger jeg i afhandlingen at bruge termen tekst om de litterære tekster, som findes som fysiske artefakter i de læremidler, som indgår i den undervisning, jeg har observeret.⁵ I samtalerne, som udgør denne afhandlings primære materiale, taler eleverne primært med udgangspunkt i to litterære tekster. Teksternes indhold og form lægger op til forskellige *tekstlige engagementer*, men de fremtræder også altid på baggrund af det *tekstlige engagement*, som etableres i samtalerne og den fysiske, sociale, kulturelle og institutionelle kontekst, som både tekster og samtaler er en del af.

Stanley Fish, som er repræsentant for den amerikanske retning af læserorienteret litteraturteori, som går under navnet readers response, har med sit begreb om *fortolkningsfællesskaber* mere direkte peget på netop den kulturelle og institutionelle konteksts betydning for, hvilken tekst der træder frem, når vi læser (Fish, 1980a). Den situation og det sociale fællesskab, som tekster læses i, rummer konventioner, som får betydning for de måder, vi læser på, og den tekst, der træder frem. I denne afhandling interesserer jeg mig for en udvalgt kontekst for tekstlæsning, nemlig litteraturundervisning i grundskolen, som sætter normer for, hvad litteratur og fortolkning er. Der er forestillinger om læring, litteratur og litteraturundervisning både hos elever og lærere, ligesom disse er indlejret i klasserummets tekster, fysiske udformning og i måder, der tales og gøres på. Samtidig er litteraturundervisning i grundskolen eller i en enkelt femteklasse ikke nogen fast størrelse, som udgør et fortolkningsfællesskab med entydige

⁵ Her er jeg inspireret af Michael Tengberg, som i sin undersøgelse af litteratursamtaler beskriver, hvordan han af pragmatiske grunde vælger at tale om de tekster og noveller, eleverne får udleveret, som tekster, men samtidig bruger termen 'tekst' om den tekst eller de tekster, der træder frem, når læsere retter deres opmærksomhed på bestemte måder og mod bestemte aspekter i teksten, fx i en samtale (Tengberg, 2011, p. 29).

konventioner. I dette studie er forskningsinteressen, hvordan læsere i en udvalgt kontekst deltager i samtaler i litteraturundervisningens komplekse fortolkningsfællesskab.

Læsning som transaktion

En forsker, som både har inspireret receptionsæstetikken og videreudviklet den med mere fokus på et elevperspektiv og en undervisningskontekst, er den amerikanske litteraturforsker Louise Rosenblatt, som har spillet en overordentligt stor rolle for den didaktiske litteraturforskning både internationalt (fx Langer, 2011; Probst, 2000) og i Skandinavien (fx Hetmar, 1996; Molloy, 2003). Hun beskriver selv sit arbejde som en receptionsteori, der er "reader-plus-text-oriented" (Rosenblatt, 1991, p. 59). Hvor Iser taler om *interaktion* mellem tekster og læsere, bruger Rosenblatt begrebet *transaktion* om det reciproke og gensidigt definerende forhold mellem skønlitterær tekst og læser og den gensidige skabelse, der foregår i mødet mellem dem. Termen interaktion giver ifølge Rosenblatt et billede af adskilte objekter, som møder hinanden i læseprocessen, men efterlades ret uforandrede. Rosenblatt understreger læserens mulige transformation og peger derved mere end Iser i retning af pædagogiske ideer og litteraturdidaktik. Den tekst, der skabes i mødet mellem tekst og læser, forstår Rosenblatt som *erfaring*, og hun kalder den også *the poem*.

A poem, then, must be thought of as an event in time. It is not an object or an ideal entity. It is an occurrence, a coming-together, a compenetration, of a reader and a text. The reader brings to the text his past experience; the encounter gives rise to a new experience, a poem. This becomes part of the ongoing stream of his life, to be reflected on from any angle important to him as a human being – aesthetic, ethical, or metaphysical. (1978, p. 126)

The poem er det, der foregår, når der i møder mellem tekster og læsere fx produceres mening, billeder, betydning og erfaring, og pointen er, at den proces, hverken foregår i læseren eller findes i teksten. Ifølge Rosenblatt må vi derfor også se læsning som "an event involving a particular individual and a particular text, happening at a particular time, under particular circumstances, in a particular social and cultural setting" (Rosenblatt, 1985, p. 100). Læserens erfaringer, minder, baggrund og følelser er ikke bare relevante, men er fundament for læsningen og har betydning for, hvilke valg læseren mere eller mindre bevidst træffer i mødet med teksten, og hvilken erfaringsproces, der bliver mulig.

Et centralt valg i denne proces beskriver Rosenblatt med sin skelnen mellem *efferente* og *æstetiske* læsemåder, en skelnen, som har været anvendt og diskuteret både i mange litteraturredidaktiske forskningsprojekter og i lærebøger til læreruddannelsen og grundskolen i Skandinavien (Arfwedson, 2006). Efferent og æstetisk læsning er Rosenblatts begreber for, hvad læseren orienterer sig imod. En *efferent læsning* fokuserer på et udbytte af læsningen, som også er til stede efter endt læsning, fx informationer eller en løsning på et problem, som hentes ud af teksten, hvorimod en *æstetisk læsning* retter sig mod selve læseprocessen og de erfaringer, læseren gør sig, mens der læses. Rosenblatt pointerer, at læsemåderne må forstås som yderpunkter på et kontinuum.

At the extreme efferent end of the spectrum, the reader disengages his attention as much as possible from the personal and qualitative elements in his response to the verbal symbols [...] At the aesthetic end of the spectrum, in contrast, the reader's primary purpose is fulfilled during the reading event, as he fixes his attention on the actual experience he is living through. (Rosenblatt, 1978, p. 27)

Som hos Iser er læsning en hændelse, men hos Rosenblatt anskues læseren som et individ der træffer valg og bruger sine særlige erfaringer. Hvis læseren skal opdage læsningens karakter af hændelse, må hun ifølge Rosenblatt være deltager i transaktionen, ikke passiv modtagere af en fortælling eller en fortolkning.

Fra individuel til kollektiv fortolkning

Rosenblatt er mest interesseret i læserens individuelle responser på tekster. Kun sjældent diskuterer hun, hvordan betydningsskabelsen kan fortsætte efter læserens første umiddelbare respons på teksten. Hun besvarer således ikke spørgsmålet om, hvordan der fx i undervisning kan skabes rum for, at umiddelbare læserresponser kan fordybes eller ændres, uden at ende i det, som den amerikanske litteraturforsker Mark Faust har kaldt "the fallback of New Criticism" (Faust, 2000, p. 10).⁶ Rosenblatt skelner således

⁶ Mark Faust beskriver, hvordan en receptionsorienteret litteraturpædagogik ikke er slået igennem i klasserummene i USA, og begrundet den manglende gennemslagskraft med, at læserorienterede tilgange indføres, samtidig med at et formalistisk tekstsyn inspireret af nykritikkens nærlæsninger lever videre. Læserorienteret litteraturundervisning kommer ifølge Faust til at rumme en konflikt fordi den stadig bygger på en dualistisk filosofi om et objekt, der læses, og et subjekt, der læser (Faust, 2000, p. 10). I klasserummet bliver det til et spænd mellem et subjektivt 'anything goes' og nykritikkens lærerstyrede analyser af tekst-objekter.

også mellem den individuelle læsning af teksten, hvor transaktionen og the poem finder sted og de responser på teksten, som foregår bagefter. Men i et klasserum, især når der arbejdes med kortere tekster, er det vanskeligt at adskille elevernes individuelle læsning fra individuelle og kollektive responser på læsningen. Selve læsningen af teksten er ofte en kollektiv proces, som både forberedes og afbrydes med henblik på netop respons, forståelse og fortolkning. Det efterfølgende arbejde foregår i vekselvirkning mellem genlæsning og respons. Klasserummets "poem" er således usammenhængende på en anden måde end den, Rosenblatt beskriver, og præges hele tiden af dels den takt som aktiviteter og undervisningsforløb sætter, og dels af mange forskellige responser på tekst. Læsning kan ikke – heller ikke for den der gør det - adskilles fra kollektiv udveksling. Elevens umiddelbare læsning eller respons er derfor vanskelig at adskille fra det kollektive rum, som læsningen foregår i. Det betyder ikke, at der ikke findes en individuel respons på tekster og læsning og en individuel erfaringsproces med teksten, men den mobiliseres og træder frem i mange forskellige situationer, blandt andet gennem muligheder for at respondere på teksten i et kollektivt rum.

I dette studie ser jeg læseproces, individuel respons og interaktion som integrerede. I den forstand er der tale om en udvidet læseevent, som ligesom Rosenblatts event er tidslig, men som kan rumme både læsning, lytning, tale og skrift, både individuel og kollektiv aktivitet. Jeg zoomer i studiet ind på den del af eventen, hvor eleverne kommunikerer med hinanden, og interesserer mig særligt for kollektive aspekter af elevernes udforskning og fortolkning. Men med interessen for interaktionen bliver også mere individuelle aspekter af fortolkningsprocesserne synlige, fordi samtalerne vidner om, at eleverne træder ind i samtaler, tekster og klasserummets tekstlæsning på forskellige måder. Når jeg beskriver elevernes *tekstlige engagement*, ikke i det individuelle møde mellem tekst og læser, men i mødet mellem en gruppe elever og en tekst i en undervisningskontekst, gør jeg det i dialog med Rosenblatts idé om transaktion og hendes skelnen mellem efferente og æstetiske læsemåder.

Fra ideallæser til klasserummets empiriske læsere

Receptionsteorien kan skærpe forståelsen af det mulighedsrum litterære tekster kan være og for læseren som aktiv medskaber af tekstens betydning. Isers og Rosenblatts teorier udgør en baggrund for mit syn på de litterære tekster som indbydelser til at indgå i læse- og fortolkningsprocesser og særlige former for udforskning og betydningskabelse. Men hos dem begge ligger der, som jeg har været inde på, en idé om,

hvad litteraturlæsning er og gerne skulle være, som udfordres, når genstanden er litteraturlæsning i grundskolen.

Iser forstår, som jeg har været inde på, fortolkning som møder mellem "the written text and the individual mind of the reader with its own particular history of experience, its own consciousness, its own outlook" (Iser, 1978b, p. 284). Men han påpeger også selv, at vi må skelne skarpt mellem den ideallæser, som er indskrevet i teksten, og eventuelle empiriske læsere.

We must allow for the reader's presence without in any way predetermining his character or historical situation [...]. He embodies all those predispositions necessary for a literary work to exercise its effect – predispositions laid down, not by an empirical outside reality, but by the text itself. Consequently, the implied reader as a concept has his roots firmly planted in the structure of the text; he is a construct and in no way to be identified with any real reader. (Iser, 1978a, p. 34)

Iser's teori handler om mulige læsninger og teksters åbenhed for fortolkning, ikke om hvad empiriske læsere faktisk gør, og hvorfor de gør sådan. Selvom ideallæseren ikke må forveksles med empiriske læsere, har ideallæseren betydning for, hvordan møder mellem tekster og empiriske læsere kan forme sig, fordi den spænding, der kan opstå i en læseproces, kan ses som en spænding mellem læserens subjektivitet og tekstens intenderede læsers. Ifølge Iser er skønlitteraturens potentiale, som vi har set, at gøre en dynamisk happening mulig ved at en læser, som stræber efter at få elementer i teksten til at passe ind i helheder og fortolkninger, møder den indskrevne læser. En konkret aktualisering af en tekst repræsenterer således en selektiv realisering af den indskrevne læser, og det er denne proces, som ifølge Iser hverken er glat eller lineær, men må forstås som en bevægelse mellem "illusion-forming and illusion-breaking" (Iser, 1978a, p. 127):

We look forward, we look back, we decide, we change our decisions, we form expectations, we are shocked by their nonfulfillment, we question, we muse, we accept, we reject; this is the dynamic process of recreation. (Iser, 1972, p. 293)

Iser's læser er altså en, der interagerer med teksten med henblik på at finde sammenhænge og helhedsforståelse. Det er netop invitationen og potentialet i skønlitteraturen ifølge receptionsæstetikken.

Også Rosenblatts læser er "actively involved in building up a poem for himself out of his responses to text". Læseren trækker på tidligere erfaringer og er både opmærksom på, hvordan teksten refererer til elementer af en ydre verden og på "the images, feelings, attitudes, associations, and ideas that the words and their referents evoked in him" (Rosenblatt, 1978, p. 10). Rosenblatts læser afviser ikke teksten eller mister opmærksomheden. Hun beskriver, hvordan læseren kan føle sig fremmedgjort og tage højde for misforståelser og vildveje i læsningen/erfaringerne, men hun beskriver stadig en læser, som aktivt arbejder for at skabe mening ved at selektere i og organisere egne responser på teksten.

Når elever møder tekster i undervisningssituationer i et klasserum, er det ikke nødvendigvis som en dynamisk happening, hvor eleven ser frem og tilbage, spørger, overvejer, accepterer og afviser. Receptionsæstetikken tilbyder begreber for at forstå læserens betydning for fortolkning, men den interesserer sig ikke for den faktiske læser i klasserummets komplekse sociale og pædagogiske kontekst. Desuden bygger receptionsteori, som jeg har været inde på, på forestillinger om særligt værdsatte læsemåder, som også knytter an til nogle bestemte kvaliteter ved skønlitterære tekster.

I dette studie har jeg brug for at kunne beskrive det, eleverne gør og siger, som ikke direkte angår et samspil med tekstens strukturer og åbenhed, men som alligevel får betydning for deres muligheder for at udforske og fortolke teksten. Når jeg vælger at tale om engagement og ikke om læsemåder i den forstand, som Rosenblatt gør det, er det fordi jeg vil åbne for et bredere begreb om fortolkning, som også rummer kollektive aspekter, og en mindre fast idé om den litterære tekst som en konstruktion, der inviterer til den individuelle læsers udfyldning af bestemte former for åbenhed.

Litteraturundervisningens værdsatte læsemåder diskuteres aktuelt både i litteraturvidenskab og litteraturdidaktik (Boldt, Lewis, & Leander, 2015; Felski, 2013; Persson, 2015), og der er en interesse for nye veje og bredere begreber om, hvad legitime og relevante måder at møde og anvende litteraturen på i en skolekontekst er. Litteraturforskeren Rita Felski har formuleret en teori om mødet mellem litteratur og læsere, hvor både mere affektive og mere anvendelsesorienterede responser anerkendes. Felskis kategorier knytter an til læselyst og læsemotivation, og hun spørger blandt andet, hvad det er, der driver mennesker til at læse og fatte interesse for bestemte tekster.

***Modes of textual engagement* – fortolkning som tilknytning og brug**

Rita Felski skriver sig ind i det, som af nogen er blevet kaldt en affektiv vending i human- og samfundsvidenskaberne (Sedgwick & Frank, 2003), og som hun selv beskriver som en "current surge of interest in emotion and affect across a range of disciplinary fields [that] contributes to an intellectual climate notably more receptive to thick descriptions of experiential states" (Felski, 2008, p. 19). En kerne i hendes forskning er udfordringen af de tilgange i litteraturvidenskaben, som hun med Paul Ricour kalder *mistænksomhedens hermeneutik* (hermeneutics of suspicion), og som hun beskriver som "a quintessentially paranoid style of critical engagement" (Felski, 2008, p. 33). Hun mener, at bestemte former for kritisk læsning dominerer både i litteraturforskningen og i uddannelsessystemet, og at det fremmer en for snæver og begrænset opfattelse af, hvad læsning og fortolkning og dermed også litteratur er. I denne form for kritisk læsning anskues litterære tekster som fundamentalt forskellige både fra andre tekster og fra verden. Derfor kræver de særlige tilgange, hvor de afdækkes og åbnes, så lag, som ikke umiddelbart er synlige for læseren, kan træde frem:

To teach a survey course in literary theory is to induct one's students in techniques of suspicious interpretation, to train them to read between the lines and against the grain. [...] Instead of being emblazoned in the words on the page, meaning lies beneath or to the side of these words, encrypted in what the literary work cannot or will not say, in its eloquent stuttering and recalcitrant silences. (Felski, 2009, p. 28)

Optagetheden af kritiske læsninger frem for fx emotion, ekspression og litteraturbrug skaber ifølge Felski en kløft mellem de måder, der arbejdes med litteratur på i litteraturfaget, og de måder, som mennesker læser og anvender litteratur på i andre kontekster, fx i fritiden. Skole- og uddannelsessystemet befinder sig mellem disse poler men får ikke meget hjælp fra litteraturforskningen til at bygge bro mellem de forskellige mere eller mindre specialiserede domæner, som fiktion læses og bruges i.

Ifølge Rita Felski er litteraturlæsning i både skole og forskning også andet end kritisk læsning, og hun mener, at det sprog, vi har for at retfærdiggøre - og jeg kunne fra et didaktisk synspunkt sige understøtte - disse andre måder at beskæftige sig med litteratur på, er underudviklet (Felski, 2015, p. 44). Et af formålene i denne afhandling er som beskrevet at bidrage med forståelse og sprog for, hvad der foregår i litteratursam-

taler mellem elever i en skolekontekst. Selvom Rita Felski ikke foretager empiriske undersøgelser i grundskolen, interesserer hun sig i højere grad end receptionsæstetikken for variationerne i det specifikke møde mellem en tekst og en empirisk læser, som har en historie, en krop, en alder, et køn mv., og som har intentioner med at læse. Felski kritiserer receptionsteoriene for, på trods af interessen for læsning som interaktiv og transformativ proces, at bygge på en universel model for, hvordan læsere responderer på tekster, som begrænser blikket:

Their imagined readers are curiously bloodless and disembodied, stripped of all passions as well as of ethical or political commitments. They conform, in other words, to a notably one-sided ideal of the academic or professional reader. (Felski, 2008, p. 16)

Hun foreslår selv en bredere forståelse af fortolkning, som er orienteret "toward meaning rather than truth or the demystification of truth, toward examining the intricate play of perception, interpretation, and affective orientation that constitutes aesthetic response" (Felski, 2008, p. 13). Felskis ærinde er ikke at udelukke hverken analyse eller kritik fra litteraturundervisning. Elever og studerende skal stadig tilegne sig metoder til kritisk læsning og fortolkning. Men litteraturteorien har også brug for at få øje på, hvad der faktisk foregår i møder mellem tekster og elever, både hvordan også vores umiddelbare responser er formet af historiske, kulturelle og sociale forhold, og hvordan relationer mellem tekster og læsere opstår i forskellige situationer: "We are called on, in other words, to do justice to how readers respond to the words they encounter, rather than relying on textbook theories or wishfull speculations about what reading is supposed to be." (Felski, 2008, p. 17).

Formålet med litteraturundervisning er derfor heller ikke ifølge Felski alene opbygningen af en evne til en bestemt form for æstetisk og kritisk interaktion med tekster. Elever og studerende skal tilegne sig nye måder at forbinde sig med og anvende litteraturen på. Felski insisterer på at tale om litteraturens brug eller anvendelse, og forklarer hvad hun mener med det, ved at skelne mellem ideologiske og teologiske måder at læse på. I en teologisk tilgang til litteratur anskues litteraturen som noget unikt, som skal læses som litteratur og ikke anvendes mod andre mål. Felski ser her en risiko for, at man glemmer, at litteraturen faktisk gør noget ved os og har en funktion for mennesker i de kontekster, hvor den læses. I en ideologisk tilgang, hvor litteraturen ses i den sociale sammenhæng, som den er blevet til i, ser Felski en risiko for, at den

alene læses som symptom på sociale strukturer og politiske forhold. Felski argumenterer for et bredere syn på litteraturens anvendelse, hvor æstetisk værdi er uadskillelig fra anvendelse (2008, p. 8).

I hovedværket som netop hedder *Uses of literature* (2008) fremsætter Felski sit eget bud på, hvad der sker, når læsere og tekster mødes, som hun kalder neo-fænomenologisk eller hybrid fænomenologi (p. 17). Til fælles med fænomenologien har tilgangen ifølge Felski:

the willingness to be patient rather than impatient, to describe rather than prescribe, to look carefully at rather than through appearances, to respect rather than to reject what is in plain view. It presumes, in other words, the irreducible complexity of everyday structures of experience. (Felski, 2009, p. 31)

Men som beskrevet lægger Felski afstand til idéer i fænomenologien om en kerne eller essens hos subjektet og argumenterer med Paul Ricoeur for, at det subjektive, det sociale, det historiske og det politiske ikke kan adskilles, og at "there are no clear place where one ends and the other begins." (Felski, 2008, p. 16).

Rita Felski bygger ikke sin teori på empiriske undersøgelser af, hvordan forskellige læsere møder litteratur, men undersøger litteraturlæsning teoretisk og med udgangspunkt i erfaringer med studerendes litteraturundervisning på universitetet. Det, hun får øje på, er en række forskellige måder at engagere sig eller indgå i relationer med tekster på. Derfor anvender hun heller ikke begreber som læsemåder eller læsestrategier, men beskriver forbindelserne mellem tekster og læsere som *tilknytning* og *engagement*. Som eksempler på tilknytning nævner hun fordybelse og fascination, følelser af sympati og antipati, genkendelse eller fremmedhed, og de måder vi oplever os mødt eller ikke mødt af bestemte måder at skrive på. Hun nævner også, hvilket ikke er irrelevant i forhold til klasserum, følelser af irritation, uro og kedsomhed (Felski, 2009).

Hun samler engagementsformerne i fire *modes of textual engagement*, som kan indfange en række af de faktiske, kontingente og ofte uforudsigelige relationer, som kan være til stede mellem tekster og læsere (Felski, 2008, p. 99). Hun benævner dem *recognition*, *enchantment*, *knowledge* og *chock*. Som hos receptionsæstetikken hører de hverken til hos tekst eller læser men i mødet mellem dem. De er med Felskis ord "nei-

ther intrinsic literary properties nor independent psychological states, but denote multileveled interactions between texts and readers” (2008, p. 14). Hensigten med udpegningen af dem er at finde måder at reflektere og kommunikere om litteratur og læsning på, som ikke mister kontakt med de erfaringer, erkendelser og følelser, som tekster kan vække, og som ofte er årsagen til, at vi læser.

Rita Felski retter med disse begreber opmærksomheden mod læserens erfarings- eller førstepersonsperspektiv. I analyserne låner jeg netop derfor hendes begreb om *textual engagement*, men i stedet for at undersøge, hvorvidt eleverne er engageret på måder, der afspejler Felskis fire kategorier, som jeg kort beskriver nærmere nedenfor, spørger jeg åbent til hvilke *tekstlige engagementer*, jeg ser i samtalerne.

Engagementet *Recognition* kan oversættes til genkendelse, men skal hos Felski også forstås som (selv)erkendelse. At læse med genkendelse er ifølge Felski udskældt i litteraturvidenskaben, fordi en læsning med dette engagement anskues som naiv, subjektiv og følelsesladet, fx som en stærk identifikation med hovedpersoner. Men ifølge Felski er det netop i genkendelsen, vi kan begribe det fremmede. Genkendelse er mere end identifikation, fordi vi i genkendelsen kobler tekstens andethed eller fremmethed med noget, vi kender. ”The phenomenology of recognition brings into play the familiar and the strange, the old and the new, the self and the non-self. It may help to confirm and intensify a sense of particularity, but it may also cut across and confuse familiar rubrics of identity” (Felski, 2008, p. 49). Genkendelsesprocessen beskrives hos Felski ikke som enten en intellektuel eller en følelsesmæssig proces, men som begge dele, som en dialog med en generaliseret anden, som fordi litteraturen retter vores opmærksomhed mod det partikulære, kan resultere i ”a heightened awareness of the density and distinctiveness of particular life-worlds, of the stickiness of selves” (Felski, 2008, p. 33).

Engagementet *enchantment* er blevet oversat med fortryllelse eller opslugthed og har med en særlig form for indlevelse at gøre. I fortryllelsen er det ifølge Felski teksten, der tager kontrol over læseren snarere end omvendt. Men kontrollen er ikke nødvendigvis total, for vi kan samtidig være bevidste om, at vi er opslugt. At medtage dette engagement som gyldigt og relevant i læseprocesser er ifølge Felski vigtigt, fordi det har at gøre med affektive, sansende og kropslige responser på litteratur, som er en stor motivationsfaktor for menneskers beskæftigelse med fiktioner af alle slags. Vi vender os

mod kunst for at komme væk fra os selv og verden for en tid og blive trukket ind i andre tilstande end dem, vi normalt befinder os i (Felski, 2008, p. 76).

Engagementet *knowledge* er det der vækkes, når vi læser for at søge viden og få nye erfaringer med verden: “about people and things, mores and manners, symbolic meanings and social stratification” (Felski, 2008, p. 83). Den viden, vi kan få gennem litteraturlæsning, er ifølge Felski ikke sekundær i forhold til den viden, vi kan få gennem andre kilder, men kan tværtimod trække elementer af verden og synsvinkler frem, som vi ellers ikke ville se:

Through their rendering of the subtleties of social interaction, their mimicry of linguistic idioms and cultural grammars, their unblinking attention to the materiality of things, texts draw us into imagined yet referentially salient worlds. They do not just represent, but make newly present, significant shapes of social meaning. (Felski, 2008, p. 104)

Den fjerde form for engagement kalder Felski *shock*. Det er det modsatte af fortryllelse, hvor man i en vis forstand glemmer sig selv, og har at gøre med litteraturens evne til at vække, forstyrre og forskrække sin læser (Felski, 2008, p. 105). Hun fremhæver, at chok kan opleves som et fysisk slag i ansigtet eller maven, men også som et intellektuelt. Felski relaterer kategorien til den lange tradition i litteraturforskningen for at beskæftige sig med traumer og det sublime, men hun foretrækker hverdagsbetegnelsen chok, netop fordi den samtidig tager os ud af denne historiske bagage. Chok taler ifølge Felski til kollektive aspekter af det at være menneske, fordi vi har en fælles sensitivitet for eksempel overfor det, der minder os om vores dødelighed, samtidig med at aspekter af chok er individuelle eller historisk og kulturelt foranderlige (Felski, 2008, p. 119).

De fire kategorier er blevet kritiseret for hverken at være systematisk udvalgt eller nye (fx Thavenius, 2017 med henvisning til Ullén 2014). Men selvom der ikke findes meget diskussion af valget af netop disse fire hos Felski, mener jeg i lighed med fx Thavenius, at beskrivelserne af tekstlige engagementer åbner for en bredere forståelse af, hvad litteraturlæsning er, og giver os mere sprog for det, der nogle steder beskrives som naive og følelsesmæssige responser på litteratur.

Rita Felski er som nævnt litteraturteoretiker, ikke litteraturdidaktiker. Hun beskæftiger sig med voksne menneskers brug af skønlitteratur og har ikke interesseret sig specifikt for elever som læsere eller for klasserumskontekstens særlige anvendelsesformer. Mit projekt deler, fordi jeg interesserer mig for at beskrive de processer, der foregår i møder mellem tekster og læsere, teoretisk ståsted med såvel receptionsæstetikken som Rita Felskis fænomenologi, men mit udgangspunkt for undersøgelsen er et andet ved det, at møderne mellem tekster og læsere foregår i en grundskolekontekst og undersøges med fokus på kollektive fortolkningsprocesser i den udvalgte og genkommende og sociale situation, som gruppearbejdet udgør.

En udfordring i anvendelsen af Felskis begreber i en undersøgelse af litteraturlæsning i en skolekontekst er også, at litteraturlæsning i skolen rummer elementer af tvang. Møderne mellem elever og tekster er indlejret i hensigter om læring og dannelse. Elevernes læsning er på forskellig måde motiveret af målsætninger, fagformål mv. Men netop derfor giver det også mening at gøre som Felski og anskue litteraturen som noget, der bruges af nogen gennem forskellige engagementer og forskellige hensigter, og at synliggøre det sprog, de engagementer og de formål eleverne arbejder ud fra, når de samarbejder i litteraturundervisningen. Felski ser på almindelige voksne fritidslæsere og får øje på kontraster i relation til den litteraturlæsning, der foregår i videnskabsfaget. Jeg ser på læsning i den komplekse kontekst af et klasserum, og må derfor forstå *the uses of literature* i relation til den særlige kontekst.

En anden udfordring ved brugen af både receptionsteorien og Felskis fænomenologi i analyser af samtaler i en klasserumskontekst er, som jeg har været inde på, orienteringen mod den individuelle læser. Både Isers interaktioner, Rosenblatts transaktioner og Felskis tekstlige engagementer indfanger primært litteraturlæsning som individuelle processer, som godt nok anskues som indlejret i en omkringliggende kultur og socialitet, som har betydning for det, der foregår. Men den empiriske tid-og-sted-specifikke og eventuelt sociale kontekst, som læsningen foregår i, medtænkes ikke. Dette studies møder mellem tekster og læsere finder sted som interaktion mellem elever i et klasserum og som del af danskundervisning på mellemtrinnet. Jeg undersøger, hvilke *tekstlige engagementer* som træder frem i en kollektiv og domænespecifik situation i danskfagets litteraturundervisning. Disse engagementer hænger snævert sammen dels med gruppen som socialt rum og det *interpersonelle engagement*, som jeg vil beskrive

nærmere senere, og dels med den skolekontekst, samtalerne foregår i. Tekstlige engagementer kan opstå og forsvinde som konsekvens af den kollektive udveksling eller en fælles opmærksomhed. To forskere, som har anvendt og udviklet receptionsteoriens teoretiske begreber om læsemåder og engagement i mødet med samtaler i grundskolens litteraturundervisning, er den amerikanske uddannelsesforsker Judith Langer og den svenske modersmålsdidaktiker Michael Tengberg.

Klasserummets læsning og fortolkning

Envisionment – hvad er en fortolkningsproces?

Judith Langers teori om læsning og fortolkning bygger på store empiriske undersøgelser af litteraturundervisning i grundskolen. I Langers teori om litteraturlæsning er litteratur ikke en bestemt form for tekster, men en erfaringsform eller en måde at tænke på. Litterær erfaring, som kan være, men ikke nødvendigvis er, knyttet til skønlitterære tekster, beskriver hun som det at udforske og overveje mulighedshorisonter og forskellige perspektiver, og denne erfaringsform står i modsætning til en måde at læse og tænke på, hvor man fastholder referencepunkter (Langer, 2011, p. 28). Litterær erfaring er således karakteriseret ved "openness and inquiry" og ved, at den horisont, vi ser med, hele tiden må ændre sig, og litteraturundervisningens opgave er ifølge Judith Langer at støtte elever i at mestre denne proces.

Hvordan processen forløber beskriver Langer med begrebet *envisionment*. Hun kalder selv sin teori for sociokognitiv, ikke sociokulturel, og Langer har også først og fremmest interesseret sig for *envisionment* som en proces, der foregår i individet, men som samtidig er uadskillelig fra den sociale kontekst, som individet befinder sig i. *Envisionment* er en proces, der foregår, når vi læser, men vedrører også erkendelse og tænkning mere bredt.

I use the word *envisionment* to refer to the world of understanding a particular person has at a given point in time. *Envisionments* are text-worlds in the mind that differ from individual to individual. [...] *Envisionments* are dynamic sets of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience in which one gains, expresses, and shares thoughts and understandings. An *envisionment* is always either in a state of change or available for and open to change. This act of change is *envisionment building*. (Langer, 2011, p. 99)

Langer beskriver forskellen på hendes egen teori om *envisionmentbuilding* og Rosenblatts skelnen mellem læsemåder som et spørgsmål om, hvorvidt en læser kan have mere end én orientering eller læsemåde, og om og hvordan der kan skiftes imellem dem. Rosenblatts læser kan befinde sig et sted på et kontinuum mellem efferent og æstetisk læsemåde. Langer anskuer læseren som altid primært orienteret mod enten at udforske muligheder eller at fastholde referencepunkter, fordi, som hun skriver, "a person can only have one primary orientation, based on the primary goal of the activity itself" (Langer, 2011, p. 42). Hun beskriver den proces, en læser er i, som bevægelser mellem fire forskellige faser eller positioner i forhold til en tekst. Første position er de første bevægelser ind i teksten. Den rummer grundlæggende forståelse af tekstens ord, handling og sammenhæng. Anden position er der, hvor vi ser teksten som en sammenhængende helhed og fx beskriver tekstens form og indhold i relation til tekstens udsigelse. Med tredje position træder vi ud af teksten og lader det, vi har set, få betydning for, hvad vi i forvejen ved og har erfaret. Den fjerde rummer en højere grad af kritisk bevidsthed om læsning og fortolkning som en proces, vi selv foretager, og som derfor også kunne være anderledes. Her ligger også muligheden for at sammenligne forskellige fortolkninger af teksten og teksten med andre tekster (Langer, 2011, p. 17f).

De fire faser eller positioner skal ikke ses som på hinanden følgende, men som nogle læseren bevæger sig imellem i en fortolkningsproces, og det er netop bevægelsen mellem dem, der ifølge Langer baner vejen til en dybere forståelse af litteratur og den litterære tænkemåde.

I Langers idé om litteraturlæsning som en bevægelse mellem positioner ligger et ideal for litteraturlæsning og for litteraturarbejde i skolen, som ligner det ideal, jeg ser afspejlet i styredokumenter for danskfaget (Fælles Mål 2014, jf. kapitel 1). Læsningen af teksten skal bevæge sig fra elevernes umiddelbare oplevelse, gennem mere systematisk udforskning og undersøgelser frem mod bud på mere samlede fortolkninger, som kan objektiviseres og diskuteres i relation til egne livserfaringer, andre fortolkninger og mere generelt, fx i forhold til litteraturteori og -historie.

Langer går med de fire *stances* et skridt videre end Iser og Rosenblatt i interessen for, hvordan den enkelte læser transformerer og transformeres i mødet med tekster, men ligesom *receptionsæstetikken* drejer Langers teori om *envisionment* sig om den individuelle læsers mulighed for at respondere på og skabe mening i en tekst, ikke om

hvordan det tager sig ud, når klasserummets forskellige stemmer, opfattelser og forestillinger mødes i udvalgte kommunikationssituationer. Det er læseren og en kognitiv læseproces, der er omdrejningspunkt for hendes teoriudvikling. Hos den svenske modersmålsdidaktiker Michael Tengberg er det i højere grad de læsemåder, der aktiveres i samtaler mellem elever og lærere, hvilket flytter perspektivet i retning af at kunne beskrive kollektive aspekter af fortolkningsprocesser i et klasserum.

Samtalens muligheder for bevægelse mellem læsemåder

Michael Tengberg har undersøgt det, han med Hultin kalder *den teksttolkende samtales* pædagogiske muligheder (Tengberg, 2011). Samtalerne foregår i litteraturundervisning i udskolingen, er ledet af en lærer og Tengberg spørger til, hvilke muligheder elever får for at udvikle fortolkninger af teksten gennem de måder, eleverne aktiveres på, og gennem de læsemåder, der initieres og værdsættes i samtalerne. Et resultat af Tengbergs undersøgelse er en udpegning og beskrivelse af seks forskellige læsemåder. Ved læsemåder forstår han de tolkningskonventioner eller forholdemåder, som muliggør og begrænser vores forståelse af en tekst, eller de perspektiver, som teksten tager form igennem, når vi læser eller taler med hinanden om tekster.

Enhver læseproces vil ifølge Tengberg være en vekslen mellem forskellige læsemåder, uanset om læsesituationen rummer en enkelt eller flere læsere. Hvor læsemåde hos Rosenblatt var et spørgsmål om en indstilling hos læseren, forstås læsemåde hos Tengberg i højere grad som noget, der opstår i det sociale og som et spørgsmål om, hvilke læsemåder undervisningen og fx samtalerne orienterer eleverne mod. En af ambitionerne i Tengbergs studie er således også at nuancere dikotomiske læsemåder, som han finder beskrevet i litteraturteori fx hos Riffaterre (mimetisk/semiotisk), hos Eco (naiv/kritisk) og altså hos Rosenblatt (efferent/æstetisk). Læsemåder som har det til fælles, at de opstilles på et teoretisk grundlag med udgangspunkt i ideer om ekspertlæsere (Tengberg, 2011, p. 194).⁷ Hvilke læsemåder der får plads i en litteratursamtale

⁷ Tengberg skelner derfor også mellem teoretiske begreber om læsemåder, som tager udgangspunkt i tekstteori, og empiriske begreber om læsemåder, som fremsættes med udgangspunkt i receptionsanalytiske eller -historiske undersøgelser (Tengberg, 2011, p. 194). Hvad angår empirisk udviklede begreber, nævner Tengberg to svenske studier, som med udgangspunkt i henholdsvis en række elevtekster fra gymnasiet (Martinsson 1989) og et historisk blik på styredokumenter fra gymnasiet (Mahrstam 2009) identificerer forskellige litteratursyn og læsemåder.

har ifølge Tengberg både betydning for, hvilken tekst der bliver til i samtalen, og hvilke læreprocesser der muliggøres. Dermed er læsemåden ikke bare et redskab, men en del af undervisningens læringsobjekt (p. 304).

De hyppigst forekommende læsemåder i Tengbergs materiale er dem han kalder *handlingsorienterede*. Her er samtaledeltagernes opmærksomhed rettet mod tekstens handlingsforløb, konflikt og personer. Teksten opfattes som gengivelse af et realistisk forløb, og læseren er optaget af at finde sammenhænge mellem hændelser i tekstens fiktive verden og finde forklaringer på og årsager til personers handlinger, blandt andet ved at sammenligne tekstens verden med virkeligheden. Læseren forudsætter, at der kan findes sammenhæng på tekstens handlingsniveau, og hvis en sådan ikke er eksplicit, så antages det, at den kan etableres af læseren gennem inferenser og referencer til virkelige forhold. Et element i dette kan også være referencer til tekstens historiske tid (Tengberg, 2011, p. 197).

De *betydningsorienterede* læsemåder, som Tengberg udpeger, er karakteriseret ved at referentialiteten overskrides, og teksten eller elementer i teksten også forstås som udtryk for eller tegn på noget andet end sig selv.

I et semiotisk perspektiv kan tekst og tekststrukturer betraktas som tecken av olika slag. Dels utvecklar och tillämpar texter särskilda kodsystém genom vilka händelser och repertoarer bliver bekanta, begripliga och meningsfulla för en läsare (se t.ex. Eco 1979). Andre semiotiska figurer är indexikala och bygger på erfarenhetsbaserade, kausala samband. (Tengberg, 2011, p. 206)

Men hvis et element eller en sekvens i en tekst skal fremtræde som tegn på noget andet eller mere end sig selv, kræver det ifølge Tengberg, at sammenhængen og mere specifikt, læseren, aktualiserer en læsemåde, som orienterer sig mod elementet som netop tegn. I den forstand former læsemåden den tekst, der får mulighed for at træde frem i en samtale, ligesom teksten kan lægge mere eller mindre op til, at en bestemt orientering vælges.

En af pointerne i Tengbergs studie er, at eleverne for at kunne foretage et skifte fra en handlingsorienteret til en betydningsorienteret læsemåde må have et metasprog, som gør dem i stand til at tale om semiotiske dimensioner af læsningen. Mange af Tengbergs eksempler viser, hvordan lærere forsøger at opmuntre elever til at læse udvalgte tekststeder betydningsorienteret med mere eller mindre held. Dermed peger resultaterne af studiet ind i den problematik, som blandt andre Mark Faust har tematiseret, om vanskelighederne med at skabe sammenhæng mellem elevernes læseoplevelse og en professionel og eventuelt mere betydningsorienteret lærertolkning (Faust, 2000). Ifølge Tengberg bliver der et problem, hvis målet er at føre eleverne i retning mod lærerens fortolkning. Men han spørger samtidig til, hvordan man kan orientere eleverne mod læsemåder, hvor bestemte elementer i teksten træder i forgrunden og får mulighed for at virke fremmedgørende og derved understøtte det, han kalder et læseprocesperspektiv, hvor eleverne gøres bevidste om muligheden for at skifte mellem forskellige læsemåder. Et af svarene ligger ifølge Tengberg i det, han kalder de metakognitive læsemåder, som jeg vender tilbage til nedenfor.⁸

Overrepræsentationen af handlingsorienterede læseformer begrundes af Tengberg med, at et centralt læringsobjekt i litteraturundervisningen i udskolingen er at søge svar på, hvorfor litteraturens personer handler og tænker som de gør (Tengberg, 2011, p. 304). Samtidig peger han på, at de handlingsorienterede læsemåder udgør en projektionsflade for andre læsemåder og derfor ofte vil være til stede som forudsætning for de andre. Omvendt indvirker det, læsere ser i teksten, når orienteringen er mod betydning, vurdering eller intention, også på, hvordan handlingen i teksten fremtræder.

⁸ Tengbergs skelnen mellem handlingsorientering og betydningsorientering har ligheder med Vipond og Hunts skelnen mellem story-driven og point-driven læsning (Vipond & Hunt, 1984). Vipond og Hunt beskriver både den story-drevne og den pointedrevne læsemåde som æstetiske i modsætning til en tredje informationsdrevne læseform (Vipond & Hunt, 1984, p. 268). Den pointedrevne læsning beskrives i lighed med Tengbergs betydningsorienterede som en læsning efter global kohærens i teksten gennem dels en opmærksomhed på funktionen af tekstens narrative overflade (fx synsvinkel, sprog, stil mv.) og dels med det, Vipont og Hunt kalder transaktionelle strategier, hvor der læses med en bevidsthed om, at teksten er konstrueret og udtrykker intention.

Når der læses med *vurderingsorientering*, opfattes teksten med udgangspunkt i vurderingskriterier, som kan være mere eller mindre eksplicite. Tengberg skelner mellem etiske vurderinger af personers handlinger eller teksten som helhed og æstetiske vurderinger af tekstens sprog og stil og teksten som tekst. Et dansk studie, som med et socialemiotisk perspektiv har vist, hvordan elever i udskolingsklasser udtrykker vurderinger i arbejdet med analyse og fortolkning af litterære tekster, er Kristine Kabels studie af elevers skriftlige tekster (Kabel, 2016). Hun finder mønstre i de måder, elever i udskolingen skaber stillingtagen på gennem sproglige valg enten med udgangspunkt i følelser (egne eller en hovedpersons), ved at bedømme personers opførsel (karakterer i en tekst eller forfatteren) eller ved at påskønne ting ved teksten (fx formtræk i en novelle). Både Tengbergs og Kabels skelnen peger på overlap og sammenhænge mellem kategorierne, blandt andet ved det at vurderingsorientering kan knytte an til både en handlingsorientering og betydningsorientering. I mit studie er det netop dynamikkerne mellem forskellige læsemåder og måder at engagere sig i tekster på, der gives opmærksomhed.

Subjektorienterede læsemåder finder Tengberg de steder i samtalerne, hvor teksten søges forstået gennem personlige erfaringer eller oplevelser, og hvor en følelsesmæssig respons på teksten gives betydning. Fokus er på det læsende subjekts indlevelse og emotionelle respons på teksten. Både i en handlingsorienteret og en subjektorienteret læsemåde findes en sammenstilling mellem tekstens verden og egne erfaringer, men Tengberg skelner mellem læserens handlingsorienterede hensigter om at afgøre tekstens realisme og den subjektorienterede, hvor erfaringerne bruges til at skabe genkendelse og identifikation i teksten.

Tengberg udskiller også en *intentionorienteret* læsemåde, hvor det forudsættes, at forfatteren har intentioner med teksten, som det er både muligt og relevant for læseren at klargøre (2011, p. 220). Han viser, hvordan refleksioner over forfatterens intentioner ofte skifter mellem forskellige perspektiver, for eksempel mellem at fokusere på etiske budskaber i teksten og biografiske pointer om, hvorvidt forfatteren formidler noget selvoplevet.

Som en sidste kategori udpeger Tengberg *metakognitive læsemåder*, hvor opmærksomheden i samtalerne rettes mod de tanker og forestillinger, læseren har under læseprocessen. Når der læses med en metakognitiv orientering, ansføres læseren til at

formidle, hvordan teksten virker på læseren, og reflektere over sin egen rolle i konstruktionen af teksten (p. 224). Det er interessant i forhold til mit materiale, om der i elevsamtalen, som mange gange er tænkt som et sted, hvor elevernes forskellige måder at læse på skal blive synlige, er potentiale for metakognition. I Tengbergs materiale er der flere eksempler på, at en elevs respons på en anden elevs måde at se samme element i teksten på lægger op til en metakognitiv orientering, men samtidig ser han sjældent, at elever og lærere fordyber sig i spørgsmål om, hvordan teksten påvirker læserens forventninger, eller i relationerne mellem den tekst som træder frem i samtalen og læsningen set som proces (p. 227).

Tengbergs identifikation af læsemåder i svenskfagets litteratursamtaler skærper blikket for, hvad det er for bagvedliggende forestillinger og tilgange som præger opfattelsen af litteraturlæsning i klasserummets samtaler, og hvilke læringsmuligheder det giver eleverne. Tengbergs empiri er primært samtaler, som ledes af en lærer, og hvor hele klassen er til stede, men flere steder påpeger han, at variationen i læsemåder er større i de tilfælde, hvor samtalen er mindre styret af en lærer, og at særligt de vurderingsorienterede og subjektorienterede læsemåder er sjældne i klassesamtaler, som forløber efter stram struktur (p. 216).

Jeg finder Tengbergs begreber brugbare i min undersøgelse på grund af nuanceringen i de seks forskellige men ikke skarpt adskilte læsemåder, som i modsætning til Rosenblatts læsemåder ikke er en indstilling hos individet, men noget som træder frem i kommunikation. Det udelukker ikke, at der i mit materiale kan vise sig andre læsemåder, blandt andet fordi det drejer sig om grupper af yngre elever og gruppesamtaler mellem elever.

Men hvor Tengberg udpeger læsemåderne og spørger, hvilke der findes, og hvordan de gøres virksomme i samtaler, hvor læreren deltager, er min interesse især møderne mellem sådanne læsemåder og andre engagementsformer i samtalerne. Det er som jeg ser det netop elevsamtalens potentiale at forskellige måder at engagere sig i teksten på ekspliciteres og udvikles i en kollektiv fortolkningsproces.

Jeg har, som jeg har været inde på, valgt at gå til samtalerne med den overordnede kategori *tekstligt engagement*, fordi det også er relevant at kunne beskrive det, der foregår i mødet mellem elever og tekster, som ikke kan karakteriseres som en læsemåde. Det er elementer, som kan hænge sammen med måderne, teksten læses på, men som

ikke er disse. For det første er det de handlinger, eleverne foretager med teksten. Det kan være, de læser tekststykker op, peger på billeder i teksten, leger med ord fra teksten. For det andet er det spørgsmålet om, hvad de bruger teksten til, og hvilken mere følelsesmæssig relation, de har til den, som Felski peger på med de fire *modes of textual engagement*, som jeg introducerede ovenfor. Jeg supplerer derfor Tengbergs begreber dels med begreber med de mere affektive og brugsorienterede måder at engagere og involvere sig i tekster på, som Felski italesætter, og dels med et fokus på samtalen som et interpersonelt rum, hvor det *tekstlige engagement* hele tiden påvirkes af og påvirker, hvordan eleverne gennem det, jeg vælger at kalde et *interpersonelt engagement*, relaterer til hinanden som samtaledeltagere og samarbejdspartnere.

Dele af den teori, som jeg har brugt i min konstruktion af *tekstligt engagement* som analysebegreb, fokuserer som vist på klasserum og kommunikation mellem elever og lærere. Men der er ikke et særligt fokus inden for denne teoriramme på, hvordan børn eller elever samtaler og samarbejder i en skolekontekst. Derfor kobler jeg mit blik på tekstligt engagement med et mere almenpædagogisk og psykologisk blik på, hvordan samtaler mellem elever kan forme sig som mere eller mindre udforskende og dialogiske. I det følgende afsnit vender jeg derfor tilbage til studiets udgangspunkt i det socio-kulturelle og dialogiske fundament hos Bakhtin og Vygotsky og beskriver den teoretiske ramme for min konstruktion af *interpersonelt engagement* som analysebegreb.

3.3. Interpersonelt engagement: elevers interaktion og samarbejde

Den mundtlige kommunikation, som finder sted i undervisningssammenhænge, foregår i en vekslen mellem forskellige former for tale og samtale. Elever i grundskolen skal agere i et rum, hvor de i nogle situationer forventes kun at lytte, i nogle primært at lytte, men også at byde ind med enten spørgsmål, refleksioner eller svar. I andre situationer kan en elev få rollen som den, der taler mest, og i atter andre forventes en vekslen mellem positionen som taler og lytter. Det, jeg beskriver som *interpersonelt engagement* i elevsamtalerne, har at gøre med, hvad det er for et samarbejde eleverne indgår i, når de kommunikerer med hinanden i litteraturundervisningens gruppearbejde. Jeg undersøger, hvordan eleverne orienterer sig mod hinanden som lyttere og talere og mod hinandens engagement i teksten. Jeg ser på, hvorvidt og hvordan elevernes forskellige tekstlige engagementer finder ind i samtalerne, hvordan de føres videre

eller lukkes ude, og hvordan eleverne gennem de måder, de interagerer og bruger sproget på, skaber rum i samtalen for udforskning og fortolkning af teksterne og hinandens perspektiver.

I det følgende vil jeg først redegøre for, hvordan jeg med inspiration fra Neil Mercers videreudvikling af Vygotskys teori om forbindelsen mellem kommunikation og læring ser på samtalerne som et samarbejde. Når jeg sætter mig for at beskrive kollektive fortolkningsprocesser og vælger elevens gruppesamtaler i litteraturundervisningen som genstand, er det fordi, jeg mener, der er forbindelse mellem de måder kommunikationen udfolder sig på og elevernes mulighed for læring. Med Bakhtins teori om sproget som situeret og dialogisk beskriver jeg derefter, hvordan både *tekstligt* og *interpersonelt* engagement bliver til som en dialog mellem forskellige stemmer og i dialog med stemmer og genrer i konteksten. Denne teori danner grundlag for, hvordan jeg har valgt at undersøge sammenhænge mellem elevernes engagement og didaktiske valg i konteksten. Vygotskys og Bakhtins teorier om læring og sprog danner således en ramme for hele studiet, men leverer også begreber som mere specifikt retter sig mod min forståelse af det, jeg har valgt at kalde det *interpersonelle engagement* i samtalerne. Afslutningsvis præsenterer jeg nogle analyseredskaber, som er udviklet inden for en angelsaksisk gren af sociokulturel forskning i klasserumssamtaler, og som jeg er inspireret af og i dialog med, når jeg identificerer og karakteriserer elevernes *interpersonelle engagement* og beskriver samtalerne som mere eller mindre udforskende.

Læring gennem samtale og samarbejde

Et udgangspunkt for studiet er, at karakteren af den mundtlige kommunikation, som elever deltager i, er betydningsfuld for, hvilke læreprocesser der foregår. Den russiske psykolog Lev Vygotsky (1896-1934) har med sin teori om sprog og læring fremhævet forbindelsen mellem individuelle og kollektive aspekter af det at tænke og lære. En af hans grundtanker er som bekendt, at intermental aktivitet stimulerer og støtter individuel udvikling.

Any function in the child's cultural development appears twice, on two planes. First it appears on the social plan, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. (Vygotskij, 1981, p. 163)

I dette perspektiv har elever gennem samarbejde og samtale om fortolkning mulighed for at udvikle sprog og metasproglig bevidsthed, som de kan bruge i læsning og fortolkning af tekster i andre situationer og i andre samtalsituationer i og uden for skolen. Tale og samtale er således heller ikke kun et udtryk for eller spejl af elevers tanker, men skaber og former også elevernes tænkning. I forlængelse af denne tankegang anskuer Vygotsky sprog og andre tegnsystemer som medierende redskaber mellem individers kognition og sociale og kulturelle kontekster. Kommunikation er så at sige det kit eller den bro, som forbinder individet med dets omgivelser, både de aktuelle omgivelser, fx i en bestemt undervisningssituation, og de større samfundsmæssige og historiske sammenhænge. Individuelle færdigheder og kompetencer vil således også altid være kulturelt formet. Vygotsky interesserede sig, i modsætning til, hvad genstanden er i dette studie, primært for kommunikationens funktion som redskab for det enkelte individs kognitive udvikling af sprog og begreber. Men han har også beskæftiget sig med kvalitet i institutionelt situerede aktiviteter. Social interaktion kan være drivkraft i læring og udvikling, fordi individet i sociale sammenhænge kan støttes til at lære og kunne noget, som ligger ud over, hvad hun eller han kan alene. "The discrepancy between a child's actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance indicates the zone of proximal development" (Vygotsky, 1986, p. 103).

En intermental udviklingszone

Vygotsky laver med sin beskrivelse af sammenhængen mellem individers tænkning og den kommunikation, de indgår i, en adskillelse mellem tænkningen, som foregår i individet, og kommunikationen, som foregår i det sociale. Jeg anskuer i dette studie med Vygotsky kommunikationen som et potentielt betydningsfuldt redskab i den enkeltes læreprocesser, men jeg ser også kommunikation og dialog som tættere forbundet med tænkning og refleksion. Reznick m.fl. beskriver i indledningen til en antologi denne uadskillelighed mellem interaktion og tænkning: "Talk and social interaction are not just means by which people learn to think, but also how they engage in thinking [...]. Discourse is cognition is discourse.... One is unimaginable without the other." (Resnick, Säljö, Pontecorvo, Burge, & Division, 1997, p. 22).

Kommunikationssituationer i skolen er således mere end medierende redskab for en individuel kognitiv udvikling, som kan beskrives eller fx måles uafhængigt af situationen og i relation til på forhånd givne kriterier. Neil Mercer har beskrevet potentialet i samtaler som *interthinking* og udvikler med udgangspunkt i studier af samtaler i en

skolekontekst en teoretisk ramme for at forstå „how we use language to think together” (Mercer, 2000). I en videreudvikling af Vygotskys teori beskriver han, hvordan læreprocesser foregår, ikke kun i en *nærmeste udviklingszone* (NDZ), men også i en *intermental udviklingszone* (IDZ), som findes mellem individer, og som skabes og vedligeholdes i kommunikationen mellem elever og lærere og mellem eleverne indbyrdes. Den intermentale udviklingszone refererer til den fælles kontekst eller fælles forståelse, som elever og lærere kan etablere både i forbindelse med en enkelt undervisningsaktivitet og over tid gennem længere undervisningsforløb. Hermed flyttes fokus hos Mercer fra en interesse for sprogbrugens indflydelse på individers udvikling til en opmærksomhed på ”the quality of teaching-and-learning as an ‘intermental’ or ‘interthinking’ process.” (2002, p. 141). Når jeg interesserer mig for *interpersonelt engagement* i dette studies samtaler, er det netop karakteren og kvaliteten af elevernes samarbejde om læsning og fortolkning, der beskrives. Hvis vi vil forstå og evaluere læreprocesser, må vi ifølge Mercer se på undervisning ikke blot ud fra, hvorvidt den enkelte elev får mulighed for at arbejde i *nærmeste udviklingszone*. Vi må også undersøge karakteren og kvaliteten af *den intermentale udviklingszone*.

Samtalen som kontekstualiseringsarbejde

Neil Mercer kalder det andetsteds for kvaliteten af samtalens intersubjektive rum (Mercer & Littleton, 2007, p. 57). Det intersubjektive rum formes af de måder, som deltagerne i elev- og klassesamtaler arbejder med at skabe fælles forståelse, hvilket aldrig er en fast størrelse, men må anskues som ”a continuing, contextualizing framework for joint activity” (Mercer, 2002, p. 143). Skal en samtale fungere og resultere i større forståelse, må deltagerne i kommunikationen løbende etablere og udvikle en fælles kontekst for samtalen: ”From the point of view of a listener or reader, understanding will be limited by the quality and quantity of relevant knowledge we have for doing the work of contextualization.” (Mercer, 2000, p. 24).

Jeg er inspireret af denne tankegang, når jeg med begrebet *interpersonelt engagement* undersøger, hvordan eleverne *samarbejder* om at skabe forståelser og fortolkninger, og hvor og hvordan mulighederne for at bruge hinanden i arbejdet med læsning og fortolkning opstår eller hindres. Hensigten i dette studie er ikke at beskrive, hvordan det enkelte barn over tid udvikler nye måder at tale og handle på i kommunikationssi-

tuationer i litteraturundervisningen. Studiet karakteriserer mønstre i elevers engagement og siger dermed noget om, hvordan kollektive fortolkningsprocesser kan finde sted i danskfagets litteraturundervisning.

Neil Mercer nævner en række faktorer som har betydning for, om denne proces af kollektiv kontekstskabelse fungerer. For det første må deltagerne have oplevelsen af at have et fælles mål eller en fælles opgave og have adgang til relevant information. For det andet må de tage en aktiv rolle i at bygge et fundament for kommunikationen og være i stand til at se kommunikationen fra andre perspektiver end deres eget. Det betyder, at både de fysiske omgivelser og samtaledeltagernes relationer og tidligere erfaringer samt deres erfaringer med, hvordan man gør og agerer i forskellige former for samtale, er centrale for, om fundamentet kan etableres og samtalen fungere som læringsamtale (Mercer, 2000, p. 45). De måder, elever relaterer til hinanden og hinandens synspunkter på, hænger derfor også tæt sammen med, hvordan eleverne forholder sig til og inddrager elementer fra nære og fjerne omgivelser. Det kan være de invitationer og beskrivelser og forestillinger om, hvordan man er elev, som ligger i opgaveformuleringer og undervisningsmaterialer, men det kan også være erfaringer og redskaber som de har med fra andre sammenhænge i og uden for skolen.

Jeg vender tilbage til de redskaber, Neil Mercer og hans kolleger udvikler for at beskrive elevers samtale og samarbejde i læringskontekster nedenfor, men først vil jeg med en kort introduktion til Bakhtins begreber om dialog og dialogicitet uddybe, hvordan det interpersonelle engagement i samtalerne bliver til som dialog mellem stemmer i samtalen og i dialog med stemmer og genrer i omgivelserne og derfor også fortæller noget om deltagerens syn på det danskfag og den undervisningskontekst, de er en del af.

Samtale og dialog – hvad er forskellen?

Bakhtins teori om sprog og teksters dialogiske natur er baseret på analyser af måden, hvorpå litterære tekster, nemlig beskrivelserne af personer i Dostojevskys romaner, indgår i dialogiske relationer, som synliggør det, Bakhtin refererer til som et infinit rum af kontekstuel mening (Bakhtin, 1984). Teorien har derfor også først fundet udbredelse og arvtagere inden for litteraturvidenskaben, men siden 1980'erne og parallelt med, at inspirationen fra Vygotsky blev stærk i Europa, er Bakhtins teori om sprog og dialog taget op i mange grene af humanistisk videnskab, blandt andet i pædagogik og

fagdidaktik. Men Bakhtins begreber *dialog* og *dialogicitet* fortolkes og anvendes, som flere forskere har beskrevet, med forskellig vægtning og forskellige betydninger (Ongstad, 2004; Wegerif, 2007), hvilket blandt andet begrundes med, at Bakhtin også selv bruger dem med forskelligt indhold (Ongstad, 2004, p. 67). I den sociokulturelle tradition i fagdidaktisk forskning, som dette studie indskriver sig i, går især to fortolkninger af Bakhtins sprogteori og dialogbegreb igen i analyser af sprog og kommunikation i undervisningskontekster. For det første er det en forståelse af det dialogiske eller flerstemmige som et ideal for kommunikationen i klasserummet. Her knyttes dialog til den konkrete udveksling mellem individer, og et fokuspunkt i denne forskning er, hvordan og i hvor høj grad elever kommer til orde som deltagere og eventuelt dagsorden-sættende i klasserumskommunikationen (Applebee et al., 2003; Dysthe, 1995; Langer, 2011; Mercer, 2000; Nystrand, Gamoran, Kachur, & Prendergast, 1997; Reznitskaya, 2012). Dialogisk kommunikation beskrives i denne tradition gennem karakteristika, som anskues som efterstræbelsesværdige på tværs af fag, kompetenceområder og læringsmål, og det empiriske fokus i studierne er ofte mængder af taletid, organisering af turtagning samt form- og indholdsmæssige forbindelser mellem de enkelte indlæg i samtaler. Et hyppigt citeret uddrag fra Bakhtin er det følgende, hvor stemmebegrebet knyttes til individet, og hvor Bakhtin beskriver, hvordan ideer, tænkning og viden bliver til netop i mødet mellem stemmer:

The idea begins to live, that is, to take shape, to develop, to find and renew its verbal expression, to give birth to new ideas, only when it enters into genuine dialogic relationships with other ideas, with the ideas of *others*. Human thought becomes genuine thought, that is, an idea, only under conditions of living contact with another and alien thought, a thought embodied in someone else's voice, that is, in someone else's consciousness expressed in discourse. At that point of contact between voices-consciousnesses the idea is born and lives. (Bakhtin, 1984, p. 88)

At knytte begreberne dialog og flerstemmighed til individer i et klasserum og til de måder, som elever responderer på hinandens og læreres indlæg i samtaler, gør det muligt at få øje på mønstre i interaktion og samarbejde mellem deltagere i undervisningen. Som jeg har været inde på i kapitel 2 bygger denne afhandling på fund fra sociokulturelle studier, som operationaliserer ideen om det dialogiske til at angå flerstemmigheden mellem elev- og lærerstemmer i klasserummet, ligesom jeg i studiet afdækker

strukturer i elevernes interaktion, fx i forhold til, hvordan der foregår optag og udviklinger af de enkelte elevers bidrag i samtalen.

Men dialogen mellem stemmer i en tekst kan også med inspiration fra Bakhtin beskrives mere løsrevet fra samtaleens deltagere, fordi enhver ytring ifølge Bakhtin i sig selv altid vil være dialogisk. Sproget eksisterer kun i form af "concrete utterances of individual speaking people, speech subjects. Speech is always cast in the form of an utterance belonging to a particular speaking subject, and outside this form it cannot exist." (Bakhtin, Holquist, & Emerson, 1986, p. 71). Ytringer (talte og skrevne) er derfor også altid båret af stemme (voice), fordi de altid vil udtrykke en subjektiv intention eller et perspektiv. Men samtidig er ytringen aldrig kun en enkelt persons stemme, fordi den pga. sprogets dialogiske natur også vil rumme spor af andre stemmer, både fortidige og fremtidige. Enhver ytring rummer således ifølge Bakhtin både noget individuelt (individual persuasive voice) og relaterer til det som Bakhtin kalder talegenreernes autoritative stemmer.

Bakhtins fokus på ytringen som sprogets mindsteenhed betyder derfor heller ikke, at han afviser, at der er konsistens og systematik i sproget, men sprog forstået som ytringer er det sted, hvor systematikken møder den unikke og situerede performance (jf. Wertsch udlægning af Bakhtin). De mere stabile og normative strukturer i kommunikation samler Bakhtin i begrebet talegenre (speech genre), som han definerer som de sprogformer, den stil, det indhold og de evaluerende perspektiver, som træder frem i bestemte sfærer af menneskelig aktivitet.

A speech genre is not a form of language, but a typical form of utterance; as such the genre also includes a certain typical kind of expression that inheres in it. In the genre the word acquires a particular typical expression. Genres correspond to typical situations of speech communication, typical themes, and, consequently, also to particular contacts between the *meanings* of words and actual concrete reality under certain typical circumstances. (Bakhtin et al., 1986, p. 87)

Fordi vi er en del af sociale og samfundsmæssige fællesskaber, kan vi ikke tale uden også at tale i genrer. I nordisk modersmålsdidaktik har fx Sigmund Ongstad (1996, 2012), Jon Smidt (Smidt, 2004) og Ellen Krogh m.fl. (Krogh, Sonne Jakobsen, & Spanget Christensen, 2016) anvendt Bakhtins teori om dialogicitet med vægt på sprogets dialogiske natur, særligt i forhold til elevers skriveudvikling og spørgsmål om, hvordan

elever skaber position og stemme i skriftlige tekster gennem inklusion af og forholden sig til andre stemmer.⁹

De måder, eleverne engagerer sig i samtalerne på, fortæller noget om, hvad de oplever som vigtigt og rigtigt i de situationer, de er sat i, både hvad angår teksten, interaktionen og rollen som elev i litteraturundervisningen. Elevernes samtaler kan derfor også på den ene side ses som et udtryk for, hvordan de som agerende, skabende børn og elever på mellemtrinnet går til arbejdet med at forstå, fortolke og skabe mening i litterære tekster, når de arbejder i grupper. På den anden side kan de forstås som svar eller respons på noget, som de inviteres til gennem lærerens oplæg, læremidler og arbejdsopgaver og de forestillinger om, hvad samarbejde, litteraturarbejde og fortolkning er, som repræsenteres i undervisningen.

Når eleverne kommunikerer med hinanden indbyrdes, trækker de på måder at gøre, tale og være på, som er formet af konteksten. Men samtalerne forstår jeg, som jeg tidligere var inde på, ikke kun som svar, men også som medskaber af disse kontekster. Eleverne trækker ikke kun på erfaringer gjort i litteraturundervisningen, men også på andre erfaringer, ligesom det, der opstår i samtalerne, også udspringer af måden, der udveksles på i netop den gruppe. Hvis jeg primært ser samtalerne som svar på en undervisningskontekst, bliver det sværere at se, hvordan samtalerne også er indlejret i andre kontekster, og hvordan eleverne gennem samtalerne medskaber undervisningen og forståelser af, hvad læring og litteraturundervisning er. Jeg har derfor valgt at tematisere samtalerne relation til undervisningskonteksten primært ved at se på,

⁹ Kombinationen af et sociokulturelt perspektiv på læring og udvikling, som er inspireret af Vygotsky og Bakhtins teorier om dialog og dialogicitet, har, som jeg har været inde på, stået stærkt i den modersmålsdidaktiske forskning i Skandinavien de seneste årtier, ofte med reference til James Wertchs sammenstilling af teorierne i *Voices of mind* (1991). Men der er også kritik af denne sammenstilling. Rupert Wegerif påpeger, at koblingen mellem Bakhtins dialogisme og Vygotskys læringsteori prioriterer et syn på det dialogiske som forudsætning for og redskab i en internalisering (Vygotsky) af omgivelsernes sprog og begreber, i egen stemme, i stedet for at undersøge, hvordan disse kontekster i sig selv er dialogiske, hvilket ifølge Wegerif er mere i tråd med Bakhtin. Wegerif anfægter således også beskrivelser af det dialogiske som epistemologisk paradigme for at rumme en dialektisk ontologi, som ikke er i overensstemmelse med Bakhtin (Wegerif, 2016, p. 20).

hvordan eleverne gennem tekstligt og interpersonelt engagement relaterer til og aktiverer forskellige elementer af kontekst. Med Bakhtin kan man sige, at jeg ser på, hvordan ord og formuleringer i elevernes samtaler smager af kontekst (Bakhtin, 1988, p. 293).

Jeg afviser ikke, at den fagdidaktiske tilrettelæggelse og fx opgaveformuleringer har stor betydning for, hvordan eleverne engagerer sig i tekster og samtaler. At den har det, fremgår også af en række ældre empiriske studier, som har undersøgt, hvordan de spørgsmål, som læreren stiller, får betydning, dels når det gælder skriveopgaver til litterære tekster (Roberts & Langer, 1991; Vipond & Hunt, 1984) og dels i klassesamtaler (Roberts & Langer, 1991; Soter et al., 2008). Martin Nystrand m.fl. (1997) – og herhjemme Mads Haugsted – har desuden peget på, hvordan elever over tid lærer sig, hvad læreren forventer, og tilpasser strategier og arbejdsmåder i forhold til det. Men i dette studie har jeg valgt at flytte fokus fra måden, hvorpå undervisningskonteksten får betydning for, hvad eleverne siger, og hvordan de taler sammen, til hvordan elementer af litteraturundervisningen træder frem, anvendes og tilskrives relevans og betydning i samtalerne. Gee og Green har beskrevet denne funktion i samtaler som “connection building”:

What sorts of connections (intertextual ties) are proposed, recognized, acknowledged, and interactionally made to previous or future interactions (activity) and to texts, to other people, ideas, things, institutions and discourses outside the current interaction? [...] Which processes, practices and discourses do [speakers] draw on from previous events/situations to guide the actions in the current situation (e.g., text construction)? (Gee & Green, 1998, p. 141)

Både det tekstlige og interpersonelle engagement jeg finder i elevernes samtaler, ser jeg således som formet i dialog med stemmer og genrer i den kontekst, de finder sted i. Hvordan den enkelte elevs stemme i samtalen formes af andre deltageres ytringer, fortæller noget om kvaliteten af det *interpersonelle engagement* i samtalen. Hvordan fx læreres og undervisningsmaterialers stemmer høres i elevernes samtaler, har betydning for karakteren af det interpersonelle engagement og fortæller samtidig noget om elevernes perspektiv på litteraturundervisningen.

At identificere dialog og udforskning i elevers samtaler

Inspirationen til de begreber, jeg bruger i mine analyser af elevernes måder at samtale og samarbejde på, kommer primært fra forskningsgruppen CEDiR (Cambridge Educational Dialogue Group), som over de sidste 40 år med et sociokulturelt perspektiv har beskrevet, hvordan mundtlig kommunikation i forskellige læringskontekster i grundskolen hænger sammen med elevernes deltagelse og læring (Alexander, 2008; Barnes, 1976; Howe, 2014; Mercer, 2000; Wegerif, 2013). Gennem stort anlagte projekter, som kombinerer kvalitative studier af kommunikation i forskellige læringssituationer med kvantitative analyser af sammenhænge mellem interaktionsformer og læring, har forskere i CEDiR-gruppen udviklet en række analyseredskaber og kodningsmanualer til beskrivelse af det, de forstår ved dialogisk interaktion og dialogisk undervisning. På den baggrund har nogle forskere i gruppen også udarbejdet et omfattende materiale rettet mod grundskolelærere om udvikling af dialogiske samtaleformer i klasserum (Hennessy et al., 2016; Mercer, 2010).

Formen på det dialogiske rum

Rupert Wegerif bruger metaforen *dialogisk rum* i sine studier af samtaler i grundskolen. Med denne spatiale metafor bliver det muligt at beskrive, hvordan de enkelte ytringer og indlæg i en samtale påvirker formen på samtalen som dialogisk rum, fx ved at udvide eller begrænse rummet enten i dybden eller i bredden. Et bredere rum vil ifølge Wegerif involvere flere forskellige synspunkter på det, samtalen drejer sig om og mere udfoldelse af hvert enkelt, fx gennem association. Et dybere samtalerum vil involvere mere analyse og undersøgelse af de enkelte synspunkter i samtalen, fx via sammenstilling med andre. Et indlæg kan således *åbne* det dialogiske rum ved at invitere til refleksion, et andet kan *udvide* det ved at bringe nye perspektiver ind, et tredje kan *fordele* det ved at udfordre antagelser (Wegerif, 2013, p. 33). Formen på samtaleens dialogiske rum ses derved som resultat af kombinationen af de samtaletræk, som deltagerne foretager med de enkelte indlæg. Wegerif bruger metaforen med henblik på at få forskere og lærere til at interessere sig for kvaliteten af selve det dialogiske rum, samtidig med at de fastholder en interesse i, hvad elever opnår ved at være en del af dem. I dette studies analyser spørger jeg til, hvordan eleverne åbner og lukker, udvider og afgrænser samtaleens dialogiske rum, og hvad det betyder for mulighederne for kollektiv udforskning og fortolkning.

Indenfor socialesemiotikken er der udviklet et mere fintmasket og lingvistisk orienteret begrebsapparat til beskrivelse af, hvordan talere og skrivere gennem bestemte sproglige valg positionerer sig, dels i forhold til den viden og de synspunkter, de selv fremsætter, og dels i forhold til andre, fx samtaledeltagere eller modtagere af tekster. Peter White og J. R. Martin har med udgangspunkt i Bakhtins dialogisme og Hallidays systemisk funktionelle grammatik formuleret en teori om evaluerende sprogbrug, hvor *engagement* formuleres som et overbegreb for den sprogbrug, som skaber positionen der tales eller skrives fra i tekst og tale:

The framework groups together under the heading of engagement all those locations which provide the means for the authorial voice to position itself with respect to, and hence to 'engage' with the other voices and alternative positions construed as being in play in the current communicative context. (Martin & White, 2008, p. 94)

En pointe hos White og Martin er, at epistemiske markører, som i anden lingvistisk forskning tolkes som signaler om usikkerhed (fx sætningsadverbialer som *måske* og *muligvis*, modalverber som *kunne være* og kognitionsverber som fx *jeg tror*), også har en dialogisk funktion. De bruges for at binde ytringer til et bestemt perspektiv, nemlig ens eget, og dermed udvide et dialogisk rum ved at signalere en åbenhed for, at andre perspektiver kan eksistere ved siden af. Almindeligt fremsættende sætninger, markører som *jo, uden tvivl, altså, faktisk* og en bestemt brug af modalverberne *måtte* og *ville* kan derimod indsnævre det dialogiske rum, fx ved at signalere en implicit forventning om, at der vil være enighed uden diskussion. Samtidig lægges der vægt på, at anvendelsen af epistemiske markører må fortolkes i relation til den helhed, de indgår i, og ses i lyset af, hvilke synspunkter der fremsættes, fx hvor risikable eller selvfølgelige de er for deltagerne.

White og Martin beskæftiger sig primært med, hvordan et dialogisk rum etableres i skriftlige tekster og efterlader, som de skriver, et åbent spørgsmål i forhold til, om de sproglige funktioner også gælder for talesprog (Martin & White, 2008, p. 145). De har heller ikke noget specifikt fokus på tekster i en uddannelseskontekst. På dansk grund har Kristine Kabel anvendt og udviklet det socialesemiotiske begrebsapparat for interpersonel sprogbrug i en undersøgelse af, hvordan elever i grundskolen skaber stillingtagen og dermed positionerer sig i de skriftlige tekster, de producerer som en del af

litteraturundervisningen (Kabel, 2016). Selvom jeg har valgt ikke at anvende det sociale semiotiske begrebsapparat, har måden, det bruges på her, været en vigtig inspiration for mit blik på, hvordan eleverne gennem forskellige invitationer forvalter dialogiske rum i samtalerne. Janus Mortensen har med inspiration fra White - men også med baggrund i sociolingvistik og dansk funktionel grammatik - beskrevet epistemisk positionering i dansk talesprog med udgangspunkt i samtaler i en læringskontekst. Han viser blandt andet, hvordan "epistemiske markører medvirker til at organisere det dialogiske rum og regulere interpersonelle relationer gennem positionering, både lokalt i den enkelte samtale fra ytring til ytring og globalt over tid i mere eller mindre fasttømrede sociale grupper" (Mortensen, 2012, p. 77).

Når jeg vælger CEDiR-gruppens sociokulturelle tilgang til elevernes positionering gennem bestemte sprog handlinger og samtaleformer og ikke sociale semiotikkens begrebsapparat, er det, fordi Mercers udgangspunkt er elevers samtaler i en undervisningskontekst og det samarbejde om læreprocesser, som kan udfolde sig her. Det giver mig mulighed for at beskrive forskellige typer af *interpersonelt engagement* i relation til elevernes engagement i den tekst, de arbejder med, og andre elementer i den undervisning, samtalerne er en del af. Dette valg gør også, at jeg ikke foretager systematiske og præcise beskrivelser af, hvordan det interpersonelle engagement, jeg ser, bliver til som konsekvens af sproglige valg.

Karakteristika ved udforskende samtaler

To forskere i CEDiR-gruppen har især interesseret sig for at identificere og beskrive udforskende elementer i elevers samtaler. Det er Douglas Barnes og Neil Mercer, hvis teoriudvikling jeg har været inde på tidligere. Neil Mercer har gennem en række empiriske projekter kategoriseret elevers gruppesamtaler og finder et særligt læringspotentiale i den samtaleform, som han kalder *exploratory talk*. Douglas Barnes anvender som den første betegnelsen om en bestemt måde at tale sammen på (Barnes, 1976), som står i modsætning til *presentational talk*. I sine mange år som lærer og forsker ved University of Leeds undersøgte han, hvilken rolle sproget – det skrevne og det talte – spiller i børns læreprocesser i skoler og klasserum. Barnes fremhæver vigtigheden af, at elever får mulighed for at indgå i udforskende samtaler, men hans studier viser også, hvilket siden er underbygget af mange andre (Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014), at elever kun sjældent begiver sig ud i denne form for tale eller samtale.

I samarbejde med uddannelsesforskeren Frankie Todd har Douglas Barnes gennemført studier, der ligesom dette fokuserer specifikt på mellemtrinselevers gruppesamtaler i en undervisningskontekst (Barnes & Todd, 1977). Barnes og Todd beskriver gennem kvalitative analyser af en række gruppesamtaler, hvad elever på mellemtrinnet er i stand til at gøre, når de arbejder sammen i undervisning. Barnes og Todd identificerer forskellige strategier, som eleverne anvender dels relateret til interaktionen (*discourse moves* og *social skills*) og dels relateret til kognition (*logical process* og *cognitive strategies*). De finder blandt andet, at gruppesamtaler, hvor læreren ikke deltager i højere grad end klassesamtaler, kan understøtte elevernes deltagelse i diskussion og argumentation. Som Mercer peger de på, at tilstedeværelsen af *exploratory talk* afhænger af, om samtaledeltagerne har en fælles forståelse af, hvad det er relevant at bringe ind i diskussionen og af formålet med den. På baggrund af disse og senere studier argumenterer Barnes for, at en forudsætning for et velfungerende gruppearbejde, er, at elever anvender og lærer det, han kalder en åben og hypotetisk måde at forholde sig på.

In order to make progress in understanding apparatus or text without a teacher's guidance, a group must be capable of an open approach. So must a pupil when he works alone at a problem – and much secondary school work is done individually. (Barnes, 1976, p. 52)

Når jeg undersøger det *interpersonelle engagement* i elevernes samtaler, er det med henblik på at kunne beskrive nærmere, hvordan sådan en åben, hypotetisk eller eksplorativ forholdemåde ser ud i den specifikke kontekst af litteraturundervisning på mellemtrinnet.

Hvor Douglas Barnes i sit begreb om *exploratory talk* og *hypotetisk forholdemåde* har fokus på den enkelte elevs mulighed for at udtrykke og arbejde med egen forståelse gennem deltagelse i en gruppe, har Neil Mercer i forlængelse af ideen om en intermental udviklingszone udviklet termen eksploratory talk i en retning, hvor fokus er på, hvad elever gør og kan, når de arbejder sammen. Gennem en række studier af 9-10-årige børns samtaler under gruppearbejde i forskellige fag opstiller Mercer en skelnen mellem *kumulative*, *disputative* og *udforskende* samtaler. Typologien er ikke et forsøg på at beskrive menneskers samtaler i deres kompleksitet, og samtaleformerne findes ikke i ren form, men de kan ifølge Mercer tydeliggøre sprogets rolle som værktøj i det, han kalder *kollektive intellektuelle aktiviteter*. "The quality of our collective thinking

together is crucially dependent on the ways in which we use language to orientate to each others intellects" (Mercer, 2000, p. 103). De tre samtaletyper er derfor også udtryk for forskellige måder at skabe intersubjektive rum på.

En *kumulativ samtale* er karakteriseret ved, at deltagerne i samtalen bygger videre på hinandens indlæg og synspunkter uden at udfordre eller spørge ind til argumenter:

There are no questions and answers, and there is no argument. Instead the speakers work together to produce a continuous stretch of mutually intelligible language [...] speakers build on each other's contributions, add information of their own and in a mutually supportive, uncritical way construct shared knowledge and understanding. (Mercer, 2000, p. 31)

I en kumulativ samtale bruges sproget til at forene samtaledeletagernes perspektiver og viden på en ukritisk og ikke konkurrencepræget måde og derved skabe fælles identitet og "a shared, intersubjective on the topic of conversation in which individual differences of perceptions or judgement are minimized" (2000, p. 102).

I en *disputativ samtale* gør deltagerne derimod ikke forsøg på at sætte sig ind i andre perspektiver end dem, de selv bringer på banen. Samtalen behøver ikke have karakter af skænderi, men former sig som en konkurrence mellem synspunkter, snarere end som samarbejde og forhandling. Samtalepartnerne udfordrer hinanden, og hvor de i en kumulativ samtale er orienteret mod en fælles identitet, beskytter de her deres egen.

Forskellige samtaleformer åbner ifølge Mercer i forskellig grad og på forskellig måde for udveksling af viden og dermed for læring, men det særlige ved den tredje samtaleform, *den udforskende samtale*, som både kan rumme kumulative og disputative elementer, er, at forskellige perspektiver, synspunkter eller ideer mødes og udfordres, og argumentation og refleksion gøres eksplicit.

Exploratory talk is that in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. Relevant information is offered for joint consideration. Proposals may be challenged and counter-challenged, but if so reasons are given and alternatives are offered. Agreement is sought as a basis for joint progress. Knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in the talk. (Mercer, 2000, p. 153)

For at kunne indgå i en udforskende samtale er det ifølge Mercer nødvendigt, at deltagerne ikke primært er optaget af at beskytte egne identiteter og interesser, men er åbne for at opdage "new and better ways of jointly making sense". De tre typer af samtaler repræsenterer således også forskellige måder at forholde sig til og positionere sig selv og hinanden på i samtalen. I en kumulativ samtale vil magtforhold og spørgsmål om kontrol ikke være så åbenlyse som i en disputativ samtale. En udforskende samtale er karakteriseret ved, at kontrollen over samtalen og indholdet løbende er til forhandling.¹⁰ I min undersøgelse af elevernes engagement i tekst og samtale forholder jeg det jeg ser, til denne inddeling og diskuterer løbende, hvordan vi kan genkende og beskrive udforskende samtaler, når konteksten er litteraturundervisning.

Karakteristika ved den kommunikative handling

Både i CEDiR-gruppens og i Barnes ældre studier genkendes elevernes udforskning gennem forskellige karakteristika dels ved formen og funktionen af de enkelte indlæg i samtalen og dels ved den måde, hvorpå indlæggene forholder sig til andre indlæg i samtalen, særligt dem der følger umiddelbart før og efter. En gruppe forskere i CEDiR-gruppen har på baggrund af en lang række projekter samt en fortolkning og sammenstilling af Bakhtins dialogisme og kommunikationsetnografisk metode udviklet et detaljeret kodningssystem til analyse af klasserumskommunikation med henblik på at beskrive, om og hvordan den er dialogisk (Hennessy et al., 2016). Reznitskaya m.fl. har fremhævet vigtigheden af empirisk forskning, som udvikler og anvender sådanne analytiske rammeværk for, som de skriver, at komme bag om idealiserede begreber om,

¹⁰ Mercers teori om den eksplorative samtale som særligt læringsfremmende og de interventionsstudier, som resultaterne bygger på, er blevet kritiseret for at fokusere på elevernes kognitive udvikling og ikke medtænke politiske, sociologiske og ideologiske aspekter af de læringsprogrammer, som forskningsgruppen udvikler for at fremme bestemte samtaleformer. Når eksplorative samtaler i den form, som Mercer beskriver dem, værdsættes og understøttes, er det ifølge Lambirth også en værdsættelse af bestemte socialgruppers måder at kommunikere på (Lambirth, 2009). Mercer italesætter selv kategorisætningen som normativ: "It is important to emphasize that the three-part typology described and exemplified above is not only meant to be descriptive: it has an evaluative dimension, reflecting our concern with educational effectiveness" (Mercer & Littleton, 2007, p. 54). Barnes har med udgangspunkt i Labovs variations-teori og Bernsteins kodeteori peget på at det han kalder 'hypothetical mode' relaterer til bestemte sociale gruppers måde at tale på (Barnes, 1976, p. 69f). Han argumenterer for, at en synliggørelse af og et metasprog om forskellige samtaleformer derfor bliver mere vigtig i undervisningssammenhænge.

hvad dialogisk undervisning betyder (Reznitskaya et al., 2009). På baggrund af det mere generelle begrebsapparat har Fiona Maine med henblik på analyser af børns samtaler om fiktion udviklet et analytisk begrebsapparat til beskrivelse af, hvordan børnene henholdsvis åbner og lukker et dialogisk mulighedsrum i samtaler med hinanden, jf. skemaet nedenfor.

Den idé om dialogisk kommunikation, som både Hennesy og Maine arbejder ud fra, knytter, som jeg har været inde på, dialogbegrebet til udvekslingen mellem individer og især til relationen mellem de enkelte ture eller indlæg i samtalen. Kodningskategorierne er udviklet med henblik på at kunne sammenligne samtaler ved at kode samtlige kommunikative handlinger, som repræsenterer et enkelt indlæg i samtalen (communicative act), men samtidig understreges det, at den enkelte handling altid må ses i sammenhæng med den hændelse (communicative event) og den situation (communicative situation), som den er en del af. Disse bevægelser mellem makro, meso og mikroniveau i analyserne beskriver Maine som en iterativ og rekursiv proces, hvor hensigten er at kvalificere analysen af de enkelte sproghandlinger i kommunikationen, men samtidig vise, hvordan de er situeret i bredere kontekster.

Tabel 1. Co-construction moves (Fiona Maine 2015, p. 43, min oversættelse)

ST Spørge tekst	Spørgsmål til teksten (den der læses eller produceres). Får ofte samtalen til at bevæge sig fremad.
SE Spørge elev	Spørgsmål til andre elever, som har til hensigt at finde ud af, hvad en anden elev tænker/mener eller har af ideer
FI Forslag/Idé	Forslag eller ideer fremsat for at forstå, forklare, fortolke tekst (kan fremsættes med mere eller mindre åbenhed for andre bud)
U Usikkerhed	Formulere usikkerhed / Tænke højt
EU Elaborering/Udvikling	Hvor en ide elaboreres eller udvikles, men det er ikke en ny idé der fremsættes
EO Enighed/Opbakning	Enighed eller opbakning. Ofte bare et ja. Ofte efterfulgt af nyt move.
UU Uenighed/Udfordring	Markere uenighed eller udfordring. Kan være fremsagt ved at ignorere en kommentar og fremsætte en ny.
AF Argument/Forklaring	Argumentere for eller forklare en fremsat idé
M Metakommunikation	Metakommunikation om opgaven eller samtalen

Jeg har brugt Fiona Maines kategorier i analyser af det interpersonelle engagement i samtalerne for at tydeliggøre mønstre i elevernes interaktion (eksempler vedlagt, Bilag 11), men jeg har hele tiden samtidig fokuseret på de større helheder i samtalerne og på relationen til mine observationer vedrørende elevernes *tekstlige engagement*. Jeg har således arbejdet iterativt med teorien og fastholdt en åbenhed i forhold til, hvordan udforskning og henholdsvis udvidelser og indsnævring af det dialogiske rum kan karakteriseres i dette studies materiale og gennem parallelle studier af tekstligt og interpersonelt engagement.

3.4. Opsamling: tekstligt og interpersonelt engagement i elevsamtaler

I arbejdet med studiets analyser og udvikling af den teoriramme, jeg har beskrevet ovenfor, er det, som det er fremgået, blevet en central pointe, at elever, når de samarbejder om fortolkning i skolen, altid simultant er engageret på flere måder. Den orientering der er i samtalerne mod et indhold, fx elementer i den tekst eleverne arbejder med eller den fodboldturnering, som skal spilles efter skole, er formet af en orientering mod andre samtaledeltagere, fx mod en bestemt respons. Den er samtidig formet af en orientering mod aspekter af undervisningskonteksten, fx en tidsramme eller lærerens forventninger. For at kunne beskrive, hvordan de forskellige engagementer spiller sammen og får betydning for, hvilke kollektive fortolkningsprocesser, der muliggøres i elevernes samtaler, har jeg konstrueret en ramme, som er inspireret af eksisterende teori om det, jeg vælger at kalde tekstligt og interpersonelt engagement.

Jeg har i første halvdel af kapitlet beskrevet, hvordan mine analyser af tekstligt engagement er inspireret af receptionsteoretiske og fænomenologiske perspektiver på litteraturlæsning. Med udgangspunkt i Wolfgang Iser's og Louise Rosenblatts teori om interaktion og transaktion i mødet mellem tekster og læsere har jeg formuleret mit syn på litteraturlæsning en aktiv og ikke-lineær erfaringsproces, som bliver til som konsekvens dels af strukturer i teksten og dels af læserens erfaringer og indstilling til teksten. Herfra har jeg, fordi mit genstandsfelt er elevs samtaler i en undervisningskontekst, udviklet min fokusering på kollektive aspekter af fortolkning ved hjælp af teoriudvikling i studier af klasserumskommunikation, som anvender receptionsæstetikken (Langer, 2011; Tengberg, 2011), og suppleret Rosenblatts kognitivt og individuelt orienterede begreber om *efferende* og *æstetiske* læsemåder med Felskis mere affektive og anvendelsesorienterede perspektiver på litteraturlæsning (Felski 2008).

I anden halvdel af kapitlet har jeg beskrevet, hvordan jeg gennemgående ser på det tekstlige engagement som forbundet med, hvordan eleverne gennem det, jeg kalder et interpersonelt engagement, forholder sig til hinanden som samtaledeltagere og samarbejdspartnere. Jeg indledte med en uddybning af studiets grundlagsteoretiske ståsted i sociokulturel og dialogisk teori om sprog og læreprocesser. Herefter beskrev jeg med afsæt særligt i Neil Mercers teori om samtals funktion i læreprocesser de begreber om dialogisk rum og eksplorativ samtale og nogle analysekategorier, som jeg bruger i mine beskrivelser af det interpersonelle engagement i samtalerne.

Det som kombinationen af analyser af *tekstlige* og *interpersonelle engagementer* i samtalerne giver mig mulighed for, er at se dynamik og bevægelse mellem forskellige engagementer og beskrive kollektive aspekter af elevernes fortolkningsprocesser. Frem for at fokusere på hvilke fortolkningskompetencer den enkelte samtaledeltager har eller udvikler, eller hvilke mere færdige fortolkninger af teksten, der kommer frem i samtalerne, giver rammen mig mulighed for at beskrive potentialer og barrierer for, at kollektiv fortolkning og udforskende samtale finder sted i den disciplinspecifikke kontekst af litteraturundervisning.

4. Metode og materiale

4.1. Introduktion

I arbejdet med afhandlingen har jeg som beskrevet i kapitel 3 brugt forskellige tilgange og anlagt forskellige perspektiver for at forstå elevernes engagement og den meningsproduktion, det arbejde og de læreprocesser, der foregår, i elevers gruppesamtaler i litteraturundervisning i grundskolen. Både forskningsspørgsmålene, genstandsfeltet og analyserammen er udviklet i en iterativ og abduktiv proces, hvor jeg gennem studier af teori og en række analyseforsøg har udforsket studiets materiale. Jeg vil begynde dette kapitel med at redegøre for de væsentligste ændringer, som denne proces har affødt, dels i forhold til hvordan jeg ser på studiets genstandsfelt, og dels som reformuleringer af studiets forskningsspørgsmål. Derefter beskriver og begrundes jeg studiets etnografiske tilgang og diskuterer nogle metodologiske grundspørgsmål knyttet til studiets design. Jeg præsenterer studiets empiriske materiale og viser, hvordan det er blevet til, og hvilke etiske overvejelser jeg har gjort mig i den proces. I sidste del af kapitlet redegør jeg for, hvordan jeg gennem transskription og udvalg har bearbejdet materialet med henblik på videre analyse. Afslutningsvis diskuterer jeg studiets pålidelighed og overførbarhed.

4.2. Udviklingen i fokus og forskningsspørgsmål – teori og empiri i dialog

Udgangspunktet for studiet var et ønske om at undersøge, hvordan forskellige undervisningssituationer i danskfaget muliggør eller hindrer, at elever indgår i den type udforskende samtale, som uddannelsesforskere har peget på som særligt læringsfremmende men sjældent forekommende i undervisningssammenhænge (Applebee et al., 2003; Mercer, 2000; Reznitskaya, 2012). Min hensigt var at beskrive et udvalg af elevsamtaler ud fra eksisterende typologier, for at kortlægge potentialer og barrierer for udforskende elevsamtaler i danskundervisningen. Jeg forventede at finde passager i elevernes arbejde, som kunne karakteriseres som *exploratory talk* i den forstand, som Neil Mercer beskriver (2000) eller som *critical discussion*, som med eksempler fra litteraturarbejde er beskrevet af fx Pierce og Gillies (Pierce & Gillies, 2008). Projektets forskningsspørgsmål lød på det tidspunkt: Hvilke potentialer og barrierer er der for, at elever forholder sig udforskende, når de læser og fortolker tekster i mindre grupper i danskfaget? Og hvilke didaktiske tiltag i undervisningen kan fremme den udforskende elevsamtale?

I de første analyseforsøg blev det klart, at samtalerne vanskeligt lod sig inddele ud fra disse overordnede typologier, og at der var brug for mere viden om, hvad udforskning gennem samtale kan være i netop danskundervisning. Jeg fandt eksplorative, disputative og kumulative træk i samtalerne, men der var ofte ikke overensstemmelse mellem karakteristika ved samtalerne og elevernes udforskning af det fagspecifikke indhold. Jeg fandt også måder at udforske og gå i dialog med tekster på, som hverken var kumulative eller eksplorative i den forstand, som teorien indebar. Dermed blev det tydeligt, at hvis hensigten var at skabe viden, ikke alene om mønstre i elevernes samtaler med hinanden, men også om, hvordan disse mønstre relaterede til elevernes arbejde med et danskfagligt indhold, måtte jeg dels afgrænse mit studie af elevernes samtaler i forhold til et mindre område af danskfaget, og dels spørge mere åbent til, hvad der foregik i samtalerne, og hvilke måder at udveksle og udvikle forståelse og fortolkning på eleverne praktiserede. Jeg valgte derfor at fokusere på samtaler i danskfagets litteraturundervisning. Dette mere afgrænsede fokus kombineret med en mere åben spørger gav mig en sammenlignelighed mellem samtalerne og en bedre mulighed for mere dybdegående at undersøge sammenhænge mellem karakteristika ved interaktionen og kommunikationen på den ene side og samtalerne litteraturfaglige aspekter på den anden. Min erkendelsesinteresse flyttede sig derfor fra at dreje sig om potentialer og barrierer for, at bestemte og på forhånd kategoriserede samtaleformer fandt sted, når eleverne samarbejdede, til at rette sig mod en karakteristik af elevernes engagement i samtalerne med blik for både tekstorienterede, interpersonelle og kontekstuelle dimensioner af dette engagement. Mine forskningsspørgsmål er derfor kommet til at lyde sådan her:

Hvilke kollektive fortolkningsprocesser træder frem i elevers gruppesamtaler i litteraturundervisningen?

- a. Hvad karakteriserer elevers tekstlige og interpersonelle engagement i gruppesamtaler om litteratur?
- b. Hvordan relaterer elevernes engagement i samtalerne til didaktiske valg i undervisningskonteksten, og hvilke potentialer og barrierer er der for, at der foregår udforskende samtaler?

Skiftet i studiets perspektiv på genstandsfeltet betød også en ændret forståelse af forholdet mellem samtaler og undervisningskontekst. I stedet for at betragte samtalerne som hændelser, der fandt sted som konsekvens af nogle fysiske, sproglige, sociale og

kulturelle betingelser i undervisningskonteksten, anskuer jeg forholdet mellem samtale og kontekst som dynamisk. Selvom lærere og elever handler inden for rammerne af institutionelle kontekster, som er kendetegnet af kulturer og praksisser, som sætter normer for kommunikation og handlinger, blev det vigtigt for mig at se både elever og lærere som aktører, som også hele tiden påvirker og former disse kulturer og praksisser gennem sprog og gennem handling. Med inspiration fra det, Bloome m.fl. har kaldt et mikroetnografisk perspektiv på klasserumskommunikation, fik jeg øje på klasserummet som et sted, hvor ny betydning skabes, forhandles, fastholdes og omskabes i de hverdagslige udvekslinger mellem elever og lærere, og på samtalerne som hændelser, hvor eleverne ikke bare artikulerer institutionens og i dette tilfælde danskfagets og litteraturundervisningens praksisser, men også hele tiden skaber betydning, som påvirker og bliver del af undervisningskonteksten (Bloome, 2005, p. xvi). Når jeg i arbejdsopgørelser spørger til relationerne mellem undervisningskontekst og samtaler, er det primært med en interesse i, hvordan elementer fra den undervisningskontekst, som samtalerne er en del af, træder frem, fortolkes og bliver virksomme i samtalerne. Jeg vender tilbage til forholdet mellem samtalerne og litteraturundervisningen i sidste del af dette kapitel, hvor jeg beskriver studiets analysestrategi nærmere.

4.3. Et kvalitativt studie med fortolkning som grundvilkår

Min interesse i sammenhænge mellem samtalerne og grundskolens litteraturundervisning har kaldt på en undersøgelse, der tager udgangspunkt i elevers samtaler, som de udfolder sig i en almindelig skolevirkelighed. Derfor er materialet i dette studie ikke tilvejebragt gennem eksperimentelt tilrettelagte samtalsituationer, men gennem deltagerobservation i grundskolens litteraturundervisning og kvalitative nærstudier af et udvalg af de gruppesamtaler, som indgik i denne undervisning. Fordi jeg interesserer mig for samtalerne som samtaler i en institutionel kontekst og som del af en undervisning med bestemte mål og karakteristika, inddrager jeg tillige feltnoter, dokumenter og videooptagelser fra undervisningen i undersøgelsen. Genstandsfeltet er således en række komplekse tekster (elevsamtaler), som finder sted i en kompleks kontekst (litteraturundervisningen i grundskolen), og gennem hele forskningsprocessen har det været en intention at fastholde materialets kompleksitet, samtidig med at mønstre og særlige aspekter af elevernes engagement i samtalerne beskrives.

Selvom jeg tilstræber "naturlig data" (Silverman, 2013, p. 132) og anvender audiovisuel teknologi med det formål at fastholde situationer og interaktioner fra undervisningen, har jeg ikke en forventning om at kunne beskrive mit genstandsfelt, hverken som det er, eller som eleverne oplever det. Jeg anser min dialog med og fortolkning af materialet som et epistemologisk grundvilkår for den viden, der produceres i studiet, og studiet skriver sig dermed ind i en fortolkende forskningstradition (jf. Erickson, 1986). De fokuseringer og perspektiver på genstandsfeltet, som jeg har beskrevet i kapitel 3, har været virksomme gennem hele forskningsprocessen.¹¹ Gibbons har peget på, at klasserummets komplekse levede liv aldrig vil lade sig fastholde en-til-en: "No data can adequately capture the reality of the class as it is lived by the participants. Any account of a classroom is ultimately a story told by the researcher" (Gibbons, 2006, p. 88). Hvordan jeg har produceret studiets materiale og fortællingen om det, jeg ser, dels gennem valg af metoder og analysetilgang, og dels gennem min rolle som observatør og deltager i litteraturundervisning, beskriver jeg nærmere i det følgende.

4.4. Fokuseret etnografi

Studiets forskningsdesign kan beskrives som *fokuseret etnografi* (Knoblauch, 2005). Det er etnografisk inspireret i den forstand, at jeg studerer menneskers hverdagsliv, deres handlinger og interaktion i en social og kulturel kontekst med en interesse for deltagernes perspektiv.

Although specific theories or disciplinary perspectives guiding a particular study differ across traditions, ethnographers share a common goal: to learn from the people (the insiders) what counts as cultural knowledge (insider meanings). (Green, Castanheira, Skukauskaite, & Hammond, 2015, p. 309)

Fokuseret etnografi står ifølge Knoblauch ikke i et modsætningsforhold til det, han kalder konventionel etnografi, og beskriver som langvarige, dybdegående og helhedsorienterede studier af sociale eller kulturelle grupper.¹² Ved at fokusere på mindre

¹¹ Det er også baggrunden for, at jeg er forsigtig med at kalde studiets empiriske materiale for data, som kan signalere noget ufortolket, men foretrækker termen "empirisk materiale" (Alvesson & Kärreman, 2005, p. 124).

¹² En hensigt med Knoblauchs beskrivelser af en metodologi for fokuseret etnografi er netop at udvide billedet af, hvad der kan gælde som etnografisk arbejde og forskning: "The purpose of stressing the category of focused ethnography lies in the fact that the image of ethnography

elementer, ofte i egen kultur, synliggør fokuserede tilgange aspekter særligt af de kommunikative aktiviteter og kommunikative erfaringer, som gøres i forskellige sociale og kulturelle kontekster. Derved komplementerer studierne andre og mere helhedsorienterede etnografiske tilgange (Knoblauch, 2005, p. 22). Når den etnografiske tilgang er fokuseret, sker adgangen til deltagerperspektiver ifølge Knoblauch ikke gennem langvarig tilstedeværelse og forskerens subjektive erfaringer med at selv blive deltager i felten, men på baggrund af en bevidst og italesat forhåndsviden og et perspektiv på genstandsfeltet, som kombineres med mere afgrænsede besøg i felten, hvor der produceres et datamateriale, som kan gøres til genstand for detaljerede analyser. Derfor er et kendetegn ved mange studier som kalder sig *fokuseret etnografi* også anvendelsen af audiovisuel teknologi i produktionsfasen og databehandlingsprogrammer i analysefasen, samt at der under feltarbejdet også produceres materiale, som kan vise nærstudierne relation til helheden.

Den fokusering, jeg har foretaget, og som jeg uddyber nedenfor, består i, at jeg afgrænser min interesse dels til bestemte aspekter af "menneskers hverdagsliv" (engagement i kommunikations- og læreprocesser), og bestemte genkommende situationer (gruppearbejde i grundskolens litteraturundervisningen), og dels gennem en teoretisk ramme, som jeg henter fra det felt, jeg studerer (teori om litteraturlæsning og klasserumskommunikation), men som jeg også løbende har udviklet i dialog med studiets empiriske materiale.¹³

Både produktion og analyser af dette studies empiriske materiale sker således med en bevidst og italesat forhåndsviden om litteraturundervisning i folkeskolen og elevers

until today is shaped by the image of long-term field studies common in anthropology. Only long-term field studies, it seems, epitomise what may rightly be called ethnography" (Knoblauch, 2005, p. 44).

¹³ Bloome og Green har tilsvarende beskrevet, hvordan etnografisk uddannelsesforskning har sin egen og relativt nye historie, som er forskellig fra, men netop også komplementerer etnografiske tilgange i discipliner som antropologi, sociologi og socialpsykologi, fordi den er formet af uddannelsesforskningens problemstillinger, spørgsmål og vidensområder. De beskriver, hvordan mange etnografisk inspirerede studier i uddannelsesforskningen anvender en "theoretically driven approach that is situated within a particular site, a discipline within a field." (Green & Bloome, 2005, p. 77).

mundtlige kommunikation. Denne viden er primært tilvejebragt gennem studier af fund og teoriudvikling i tidligere forskning om studiets genstandsfelt og problemstillinger. Men min baggrund som lektor i dansk i læreruddannelsen har også spillet produktivt ind på studiets perspektiv på praksis. Studiets genstandsfelt var ved studiets begyndelse velkendt for mig på en særlig måde. Min beskæftigelse med danskfaget og grundskolen havde, kunne man lidt firkantet sige, haft et normativt præg, hvor blik og interesse, både sammen med studerende og i forbindelse med udviklingsprojekter i læreruddannelse og skole, var præget af ideer om, hvad god danskundervisning er, og hvordan den kan praktiseres og udvikles. Når jeg i dette projekt vender interessen mod det etnografiske spørgsmål "what is happening here?" (Erickson, 1986) i forhold til elevers engagement i gruppesamtaler i litteraturundervisningen, har jeg skullet arbejde med at fralægge mig normative ideer om den gode undervisning, samtidig med at jeg har brugt min viden om og erfaring med danskfagets didaktik og udvikling som landkort over muligheder i faget, og i udviklingen af studiets teoretiske ramme og perspektiv.

Erickson beskriver, hvordan et forskningsspørgsmål til, hvad det egentlig er, der foregår, i første omgang kan se trivielt ud, men ikke nødvendigvis er det:

It is not trivial since everyday life is largely invisible to us (because of its familiarity and because of its contradictions, which people may not want to face). We do not realize the patterns in our actions as we perform them. [...] Fieldwork research on teaching, through its inherent reflectiveness, helps researchers and teachers to make the familiar strange and interesting again. (Erickson, 1986, p. 121)

Selvom studiets primære formål således er eksplorativt, foretages det, som jeg var inde på i indledningen, ud fra en tanke om, at den viden, der genereres, kan bidrage til udvikling af praksis i læreruddannelse og grundskole. Et fokuseret etnografisk studie kan, som Erickson skriver, belyse og ekspliciterer elementer af klasserumspraksis og -interaktion, som kan være vanskelige at få øje på, netop fordi de er hverdagslige og velkendte for deltagerne og i et vist omfang ritualiserede, og fordi de foregår i en kompleks og social kontekst, hvor mange dagsordener er i spil samtidig.

Undersøgelsen leder ikke til generelle sandheder om, hvad der virker i undervisning, eller redskaber og materialer, som kan anvendes i praksis. Men fordi studiet tager udgangspunkt i en problemstilling angående elevers engagement og læringsmuligheder i gruppesamtaler, som lærere og læreruddannere kan genkende, og undersøger fænomenet i en genkendelig undervisningskontekst, kan projektets fund og teoriudvikling udgøre et væsentligt input til nogle diskussioner og udviklinger, som allerede er i gang i grundskole og læreruddannelse.

Pauline Gibbons har argumenteret for betydningen af eksplorative, praksisnære studier, som involverer samarbejder med lærere. Hun beskriver, hvordan sådanne studier kan understøtte udviklingen af en kultur, hvor lærere i højere grad, end det er tilfældet, deltager i "the discussion and critique of current pedagogical theories, which build on the wealth of their own expertise, and out of which teachers themselves can generate a range of practices" (Gibbons, 2006, p. 83). Lærere i grundskolen ved meget om, hvordan elever engagerer sig i gruppearbejde og litteraturundervisning. Hensigten med dette studie er at bidrage med nye måder at se på noget velkendt, som kan højne bevidstheden om og skabe refleksioner om det fænomen, der studeres, hvilket dernæst kan få betydning for, hvordan undervisning planlægges, gennemføres og evalueres.

Fokusering på interaktion og engagement

I dette studie består min fokusering som nævnt blandt andet i en særlig interesse for interaktion og kommunikation i udvalgte og afgrænsede situationer. Med denne fokusering har studiet relation til den retning, som Järvinen og Mik-Meyer har kaldt *interaktionistisk etnografi*, og som bygger på ideer fra symbolsk interaktionisme, etnometodologi og poststrukturalisme (Järvinen & Mik-Meyer, 2005b). Hensigten i interaktionistisk etnografi er ifølge Järvinen og Mik-Meyer ikke "at producere en 'monografisk totalitet' af en 'kollektiv helhed' [...], men snarere at udføre afgrænsede og fokuserede analyser af møder mellem aktører, interaktionssekvenser og meningskonstruktioner i specifikke kontekster" (Järvinen & Mik-Meyer, 2005b, p. 97). Når jeg i dette studie anlægger et deltagerperspektiv, er det med bevidsthed om, at de elevperspektiver, der træder frem, dels er dem, der kan komme til udtryk gennem interaktion og samtale, og dels hele tiden bliver til i dialog med det fokus og de teoretiske perspektiver, jeg har valgt. Järvinen og Mik-Meyer beskriver også, hvordan en interaktionistisk begrebsramme flytter opmærksomheden "væk fra enkeltpersoners "private" oplevelser og i stedet retter blikket mod, hvordan de studerede (inter-) agerer, og hvordan

den sociale kontekst – både en specifik og en mere generel – påvirker denne interaktion”. (Järvinen & Mik-Meyer, 2005b, p. 98).

Foruden en fokusering på deltagernes interaktion prioriterer interaktionistisk etnografi betydningen af institutionelle kontekster. I nærværende studie kan både gruppearbejde, danskundervisning og skole betragtes som institutionelle kontekster, som sætter rammer for elevernes interaktion. Et kerneelement i en fokuseret og fortolkende etnografisk tilgang er således også, at man selvom man primært interesserer sig for en bestemt type af events i et klasserum, fx gruppesamtaler, også relaterer disse til studier af både mere mikro- og mere makroorienterede forhold, fx organisering af ytringer i samtalen på mikroniveau og rytmen mellem forskellige undervisningsaktiviteter på makroniveau (Erickson, 1986). Som nævnt ser jeg i studiet eleverne som aktive og formende både i forhold til de lokale interaktioner, de deltager i, og på længere sigt i forhold til kulturer og praktikker i litteraturundervisning og skole. Analyserne af elevernes interaktion i denne afhandling er ikke detaljerede interaktionsanalyser som dem, man finder fx inden for konversationsanalysen, men analyser af elevernes måder at samarbejde og samtale på set i sammenhæng med dels den kontekst samtalen indgår i og dels indholdet i samtalen.

Elevernes samtaler er udgangspunktet og centrum for dette studies analyser, og min interesse for undervisningskonteksten styres af, hvilke elementer der træder frem i disse. Når andet materiale fra studiets feltarbejde trækkes ind, er det således primært for at skabe forudsætninger for at forstå, hvad der foregår i samtalerne, ikke som materiale i en selvstændig analyse af fx den didaktiske rammesætning. For at skabe en baggrund for nærstudierne af elevsamtaler karakteriserer jeg forud for disse den litteraturundervisning, som de er en del af (kapitel 5). I de afsnit, hvor jeg nærstuderer udvalgte samtaler, undersøger jeg, hvordan eleverne inddrager og aktiverer bestemte elementer fra den undervisning, som går forud for samtalerne, ligesom jeg løbende karakteriserer de opgaver og aktiviteter, som rammesætter elevernes arbejde i grupperne. På den måde kan jeg åbne for diskussioner af, hvordan det, en gruppe af elever gør i en specifik situation, udtrykt i deres samtale med hinanden, også er i dialog med danskfagets og grundskoleundervisningens traditioner. Man kan sige, at der med kombinationen af detaljerede analyser af samtaler og inddragelse af andet materiale fra det etnografiske feltarbejde er mulighed for at skabe en reflektiv proces mellem samtalerne og min forståelse af elementer i konteksten (Barab & Kirshner, 2001, p. 99).

Konstruktivisme?

Både Knoblauchs *fokuserede etnografi* og den *interaktionistiske etnografi* skriver sig op imod den tankefigur eller idealtipe i etnografien, som Järvinen og Mik Meyer kalder "naturalistisk", og som antager, at kvalitative metoder kan afdække den sociale verden, som den er, at en forsker kan og skal minimere egen forforståelse i analyser, og at en etnograf bør arbejde for at komme så tæt på den kultur, han eller hun studerer, som muligt (Järvinen & Mik-Meyer, 2005a, p. 14). Centralt for det interaktionistiske perspektiv er derimod et konstruktivistisk syn på genstandsfeltet og en opmærksomhed på sprogets rolle i sociale processer, og på at betydning skabes situativt. Muligheden for etnografien er i det perspektiv ikke at trænge ind i verdener (sociale, fysiske eller psykiske), som de er, men er snarere ud fra bestemte og italesatte forskningsperspektiver at studere de sociale aktiviteter, som mennesker producerer hverdagens genkendelige mønstre igennem (Järvinen & Mik-Meyer, 2005b, p. 98).

Når jeg ovenfor har placeret studiet som fokuseret og interaktionistisk etnografi, er det i relation til studiets epistemologiske grundlag og et udtryk for, hvordan jeg forstår rækkevidden af den viden, studiet producerer. Det betyder ikke, at studiet også indskriver sig i en konstruktivistisk ontologi. Vibeke Hetmar har med henvisning til Stanley Fish beskrevet, hvordan alternativet til objektivitet ikke nødvendigvis er subjektivitet, men kan være intersubjektivitet, som den udfolder sig i forskellige fortolkningsfællesskaber, og hvordan dette nok betyder, at vi ikke kan iagttage verden fra en olympisk position, men ikke at omverdenen ikke kan have selvstændig status i forhold til menneskers tænkning om den (Hetmar, 2019, p. 31). Alvesson og Sköldberg har på lignende vis argumenteret for en position mellem empirisme og rationalisme, som de kalder *refleksiv* (2009), og som de baserer på en antagelse om, at det ikke er muligt at producere viden om verden/virkeligheden uden kategorier og fortolkning. Samtidig understreger de, at det ikke skal få os til at afvise hverken virkelighedens eksistens eller muligheden for progression i forskningen:

We stubbornly claim that it is pragmatically fruitful to assume the existence of a reality beyond the researcher's egocentricity and the ethnocentricity of the research community, and that we as researchers should be able to say something insightful about this reality. (Alvesson & Sköldberg, 2009, p. 33)

Jeg vil med inspiration herfra kalde min position for mild eller moderat konstruktivisme, idet jeg antager, at der foregår noget uden for erkendelsen, og at verden ontologisk set findes, men at viden om den bliver til gennem undersøgelsesprocesser, hvor der fortolkes, og altid vil stå i relation til sådanne situerede undersøgelser. I et senere kapitel skelner Alvesson og Sköldbberg mellem data-centrerede og data-drevne projekter. I data-centrerede projekter anskues data som "rå", hvorimod data i et data-drevet projekt anskues som "a construction of the empirical conditions, imbued with consistent interpretive work" (Alvesson & Sköldbberg, 2009, p. 284). Nærværende studie er data-drevet i den forstand, at jeg under hele processen har haft en særlig interesse i de steder, hvor det empiriske materiale uddyber og udfordrer det blik, jeg ser med.

4.5. Studiets empiriske materiale

Skolen, lærerne, klasserne

Feltarbejdet, som ligger til grund for studiet, er foretaget i to femteklasser på en folkeskole i København med ca. 900 elever. Skolens distrikt har både store lejligheder og alment boligbyggeri, og skolen har en andel af tosprogede elever på ca. 15 procent. Skolen er aldersopdelt i tre afdelinger, som fysisk har hver sin bygning. Der er tre eller fire klasser på hver årgang. Lærerne arbejder i årgangsteam og har som hovedregel det meste af deres undervisning på samme årgang. De fleste lærere kender derfor alle elever på årgangen, og da klasserne på mellemtrinnet også fysisk er placeret tæt sammen omkring et fællesrum, får man fornemmelsen af femte årgang som en enhed. Jeg har samarbejdet med to lærere og de klasser, som lærerne er dansk- og klasselærer i. Men fordi lærerne flere gange om året planlægger forløb, som de gennemfører i klasserne på skift, har jeg oplevet flere forskellige dansk-lærere i de to klasser.

Jeg valgte at koncentrere feltarbejdet på én skole, fordi det gav mulighed for at følge grupper af elever over tid og for en mere dybdegående viden om den kontekst, som elevsamtalerne finder sted i. Da flere af studiets afgrænsninger både i forhold til genstandsfeltet og de teoretiske perspektiver er foretaget på baggrund af indledende observationer, viste feltarbejdets udstrækning sig frugtbar. Valget faldt på denne skole, fordi man her siden 2013 har haft et særligt fokus på elevernes samarbejde. For et halvt år af gangen arbejder eleverne sammen i faste teams i alle fag. Ved et semesters begyndelse sammensætter læreren grupper på tre eller fire elever og bruger undervisningstid på at etablere disse. Nogle lærere laver i den forbindelse samarbejdsøvelser med

klassen, og alle elevteams finder på et navn til teamet og laver en teamplakat, som hænges op i klassen.



Figur 1. Teamplakater

Mens jeg besøgte skolen, var arbejdet med elevteams en praksis i alle klasser på skolen, men ifølge både lærere og elever var det forskelligt fra lærer til lærer, hvor meget og hvordan de blev udnyttet. Ved de indledende møder med lærerne spurgte jeg ind til, om der var en særlig opmærksomhed i lærerkollegiet på muligheder og udfordringer i anvendelsen af gruppearbejde som arbejdsform i forbindelse med bestemte faglige områder eller formål. Det mente lærerne ikke, og i deres beskrivelser af arbejdet med elevteams var det primært almenpædagogiske formål, som "at lære at samarbejde" og "at kunne hjælpe hinanden", der italesattes. Det er også sådanne begrundelser, der kommer til udtryk, når arbejdet med elevteams beskrives i skolens styredokumenter og på hjemmesiden, hvor der står, at udgangspunktet for arbejdet med elevteams er en

viden om, at elever lærer bedst i fællesskaber, og at elever gennem samtaler og i samarbejde opnår refleksioner og bliver gode til selvrefleksion, fremlæggelse, teamsamarbejde og til at "løfte i flok".

I forhold til min forskningsinteresse i elevers gruppearbejde og relationen mellem engagement i samtalerne og undervisningskonteksten, gav skolens praksis med faste elevteams mig en særlig mulighed metodisk. Jeg kunne ikke blot følge forskellige elevgruppers respons på den samme undervisningssituation eller opgave, men kunne også følge den samme gruppe af elever gennem mange forskellige undervisningssituationer i danskfaget. Skolens arbejde med elevteams gjorde desuden sandsynligheden stor for, at jeg kunne se både en passende mængde gruppearbejde og stor variation i elevers måder at engagere sig i gruppesamtalerne på. Skolen er således valgt på baggrund af mine overvejelser over, hvordan jeg kunne få adgang til så rigt et materiale af elevsamtaler som muligt. Med Flyvbjergs begreber for case-udvælgelse kan man beskrive min strategi her som informationsorienteret frem for tilfældig. Denne skole og den undervisning, der praktiseres, er i mange forhold sammenlignelig med andre folkeskoler i Danmark, men samtidig rummer den nogle af de muligheder for variation og informationstygde, som Flyvbjerg beskriver ved den ekstreme eller atypiske case (Flyvbjerg, 2015, p. 275).

Fordi jeg ønskede at studere elevernes engagement i samtalerne i dybden og i detaljer og indfange variationer i, dels hvordan forskellige elevgrupper arbejdede i samme undervisningssituation, og dels hvordan samme elevgruppe forholdt sig i forskellige undervisningssituationer, besluttede jeg ved studiets begyndelse, at jeg primært ville anvende samtaler fra én klasse. Men meget kan ske på et skoleår, hvor lærere kan skifte job eller klasser kan blive sammenlagt, og derfor valgte jeg som udgangspunkt at foretage feltarbejde i to klasser og samarbejde med to lærere. I forbindelse med mit arbejde i læreruddannelsen har jeg haft praktikforløb på den pågældende skole og etableringen af kontakten med de to lærere på femte årgang skete gennem en kontakt, jeg havde derfra. Lærerne er således ikke tilfældigt udvalgt, men er lærere der gerne ville deltage, hvilket bidrog til et godt samarbejde og lettede min adgang til undervisningen og eleverne. Jeg kontaktede skoleledelsen og fik tilsagn om, at lærerne kunne medvirke og frikøbes til deltagelse i møder og interview, hvorefter vi udformede og underskrev en samarbejdskontrakt. Klasse 1 blev den klasse, hvor undervisningen var mindst præget

af afbrydelser grundet fx skoleudflugter og lærerfravær. Derfor er det elevsamtaler fra denne klasse, som udgør afhandlingens primære materiale.

Feltarbejdets forløb

Samarbejdet med lærere og klasser strakte sig over et skoleår. Jeg besøgte begge klasser i september 2015 for at få et indtryk af, hvad der kunne lade sig gøre med hensyn til observationsmetoder og optageudstyr i klasserne og for at indhente tilladelser fra elevernes forældre. Selve feltarbejdet foregik i foråret 2016, hvor jeg fulgte danskundervisning i de to klasser fra januar til juni. Jeg var ikke til stede i al undervisning, men havde en aftale med lærerne om, at jeg deltog, når to kriterier var opfyldt: for det første at klassen arbejdede med noget, der enten var relateret til læsning og fortolkning eller produktion af tekster, og for det andet at gruppearbejde indgik. I den første periode af feltarbejdet (februar/marts) havde begge klasser et forløb, hvor eleverne producerede beskrivende tekster og på baggrund af disse et lille eventyrspil som de selv udformede i en app og på ipads. Dette vekslede med enkeltlektioner, der var afsat til arbejde med grammatik og sprog og enkelte lektioner med analyser af noveller. I den anden periode af feltarbejdet arbejdede begge klasser med et litteraturforløb med udgangspunkt i lærebogsmaterialet Fandango, som alle klasser på femte årgang brugte. Jeg har som beskrevet valgt at fokusere på litteraturforløbet i studiets analyser, men gengiver hele forløbet i nedenstående skema.

Tabel 2. Feltarbejdets forløb

I klasse 1 er der 18 elever (11 piger og 7 drenge) fordelt på fem grupper I klasse 2 er der 21 elever (11 piger og 10 drenge) fordelt på seks grupper		
	<u>Møder og interview</u>	<u>Observationer</u>
August 2015	Møde med lærere (1 og 2)	Observation i klasserne Klasse 1: 4 lektioner Klasse 2: 4 lektioner
jan 2016	Møde med lærere (planlægning af feltarbejde)	
feb-marts 2016	Interview med lærere (hver for sig) om gruppearbejde i danskundervisningen	Observationer Klasse 1: 16 lektioner, 8 x gruppearbejde Klasse 2: 14 lektioner, 7 x gruppearbejde Primært i et forløb, hvor eleverne producerer spil med udgangspunkt i beskrivende tekster
april 2016	To møder med lærere Om foreløbige hypoteser om elevsamtaler og planlægning af det videre forløb.	Ingen observation Lærere og klasser optaget af hyttetur og temauger Forsker optaget af undervisning på universitetet
maj-juni 2016	Interview med elever i grupper på tre eller fire (optages på video) Fokus: samarbejdet og samtaler i grupper fra elevernes perspektiv. Input til det videre forløb. Interview med de to lærere (sammen) lærernes perspektiv, dels på forløbet og delt på samarbejdet i de enkelte elevteams.	Observationer Klasse 1: 18 lektioner, 11 x gruppearbejde Klasse 2: 25 lektioner, 10 x gruppearbejde Primært i forløb hvor eleverne arbejder med skønlitteratur.

Deltagende observation

Undersøgelsens empiriske materiale er blevet til gennem observation, og min rolle i feltet kan beskrives som deltagende observatør. Hammersley og Atkinson (1996) har beskrevet forskellige feltroller, hvor den ene yderlighed er en rolle, hvor forskeren observerer uden deltagelse, og den anden er en rolle, hvor forskeren deltager på så lige

fod som muligt med informanterne. En deltagende observatør placerer sig imellem disse yderpunkter. I mit tilfælde har argumenterne for at vælge en deltagende rolle været flere.

For det første bidrog min deltagelse til en fastholdelse af en almindelig hverdagsstemning i klasserne, fordi jeg ikke kun var i rummet som en forsker med et kamera og nogle diktafoner, men også som et menneske, der kommunikerede med både elever og lærere og delagtiggjorde dem i min hensigt med at være der. Jeg oplevede, at det skabte en tryghed og en fortrolighed, som understøttede, at både elever og lærere kunne agere frit og gøre som de plejer. Måske spillede det ind, at eleverne, som læreren sagde, var vant til, at der var flere voksne til stede, og at forskellige dansklærere afløste hinanden. For det andet er studiets problemstilling og forskningsspørgsmål, som jeg har beskrevet, udviklet løbende, primært på baggrund af mine foreløbige analyser af indsamlet materiale, men også på baggrund af de samtaler, jeg har haft med lærere og elever om, hvad gruppearbejde og litteraturundervisning er.

Min rolle som deltagende observatør udviklede sig under forløbet fra mindre mod mere deltagende. I første del af forløbet (jan-marts) overværede jeg den danskundervisning, der foregik fra en position bagerst i rummet. I anden del af forløbet spillede jeg en mere aktiv rolle. Rationalet bag dette valg var knyttet til mit studies fokus på potentialer og barrierer for netop udforskende samtaler, anskuet ud fra Neil Mercers typologi (2000). Som jeg har været inde på i gennemgangen af beslægtede studier, viser forskningen, at udforskende samtaler sjældent finder sted, hverken som klassesamtaler eller når elever arbejder i grupper. Fordi jeg forestillede mig, at et tydeligere fokus på gruppearbejdet hos lærerne ville skabe større variation i elevernes samtaler og dermed give mig et rigere materiale, valgte jeg i anden halvdel af forløbet den mere deltagende rolle. Jeg deltog i to planlægningsmøder, hvor jeg præsenterede en foreløbig analyse af en elevsamtale for lærerne og deltog i samtaler om det litteraturforløb, som klasserne skulle i gang med. Jeg varetog desuden et enkelt modul i hver klasse, hvor jeg afprøvede nogle øvelser med samtaleregler. Efter dette modul skiftede eleverne indstilling til mig og betragtede mig i højere grad som en medlærer, hvorfor de også i højere grad henvendte sig til mig, hvilket jeg lod dem gøre. I et enkelt tilfælde, hvor læreren måtte tage sig af en elev, der havde slået sig på vej til skole, var det mig, der satte undervisningsaktiviteter i gang i klassen. Hensigten med min måde at deltage på

var ikke at undersøge konsekvenser af bestemte interventioner, men at skabe et varieret materiale. I praksis oplevede jeg, at min deltagelse i planlægningsmøder og undervisning fik mindre betydning, end jeg på det tidspunkt ønskede, og jeg fik øje på, hvordan både klasserummets kommunikationsmønstre og litteraturundervisningens praksis er etableret som en kultur, der nok forandrer sig over tid, men også foregår efter mønstre, som er meget robuste og ritualiserede. Ellen Krogh har peget på danskundervisningens kulturelle praksisser som vanskelige at forandre, hvilket blandt andet gør, at reformer af fagets curricula og styringsdokumenter ofte kun i begrænset omfang sætter sig igennem i praksis (Krogh, 2011). Erfaringen af denne resistens over for forandring var en medvirkende faktor i, at jeg ændrede studiets fokus (jf. ovenfor) og besluttede at fastholde den eksplorative tilgang, som blandt andet kan informere større fremtidige interventionsprojekter, som er mere direkte rettet mod praksisforandring. Gennem hele forløbet har min tilstedeværelse haft betydning for, hvad der foregik, men hverken i første eller anden fase af forløbet har jeg påvirket undervisningen på måder, så den ikke længere er genkendelig som litteraturundervisning på mellemtrinnet i folkeskolen. En beskrivelse af karakteristika ved litteraturundervisningen i de to klasser findes i kapitel 5.

Optageudstyr i klassen

Elevernes gruppesamtaler optog jeg med diktafoner, som blev placeret på de gruppeborde, som eleverne i forvejen var placeret omkring. Desuden optog jeg undervisningen med et stationært videokamera med vidvinkel, som stod bagerst i klassen med retning mod det smartboard, som i begge klasser var centrum for undervisningen, når læreren introducerede og samlede op på gruppearbejdet. Elevsamtalerne udgør som nævnt studiets primære materiale, og de samtaler, som jeg har valgt at bruge, er, som jeg kommer ind på nedenfor, transskriberet i sin helhed. Videooptagelserne har ligesom mine feltnoter informeret mig om den undervisningskontekst, som samtalerne er en del af, og bruges desuden i tilfælde, hvor jeg på baggrund af mine analyser af lydoptagelserne har brug for at vide, hvor eleverne gennem krops- og blikretning retter deres opmærksomhed hen. Det kan fx være, når en elev er tavs, eller når jeg er usikker på, om kommunikationen foregår mellem elever i et team eller på tværs af team. Videooptagelser af elevernes gruppesamtaler ville kunne give mig bedre adgang til elevernes gestik og mimik, men da jeg ikke ville kunne indfange alle kroppe og ansigter med et kamera, valgte jeg at prioritere verbalsproget og bruge diktafoner, som også

gav mindre forstyrrelse på optagelserne og en god lyd kvalitet. Eleverne i dette studies cases er placeret i grupper rundt om et bord det meste af tiden, og samtalerne er relativt enkle at afgrænse, fordi læreren leder undervisningen som en vekslen mellem relativt korte sekvenser af klassesamtaler og gruppearbejde. Denne rytme i undervisningen vil være genkendelig for mange dansklærere, men i opfølgende studier ville det være interessant at studere elevernes engagement i samtaler og undervisningsaktiviteter, som involverer andre organisationsformer, andre rum og mere bevægelse. Det ville tillige være interessant at kunne undersøge nærmere, hvordan elevernes engagement i undervisningsaktiviteter og kommunikation er kropsligt funderet, og kroppens betydning for elevernes engagement (Asplund, 2016). Sådanne studier ville kræve nye overvejelser og andre valg i relation til optageudstyr.

At optageudstyret kan have påvirket elevernes sprog og handlinger, er der ingen tvivl om, og af og til taler en elev direkte til diktafonen som var den en deltager i samtalerne, men langt det meste af tiden, og særligt når eleverne er godt i gang med den pågældende undervisningsaktivitet, er der ikke tegn på, at optageren tiltrækker sig opmærksomhed, og materialet vidner om, at selv med en optager i gruppen kan samtalerne godt handle om ting, som børn ofte kun taler om, når der ikke er voksne og slet ikke lærere til stede. Marte Blikstad-Balas har beskrevet, hvordan en række forskningsprojekter understøtter denne erfaring af, at deltagere nok lægger mærke til kameraer og optagere i begyndelsen, men også hurtigt bliver meget mindre opmærksomme på dem, og at de praksisser, som er til stede i klasserum, er relativt solide og ikke lader sig ændre væsentligt af, at der er et ekstra menneske eller optageudstyr til stede (Blikstad-Balas, 2017, p. 514). Jeg kunne på baggrund af nogle af studiets analyser have en hypotese om, at optageudstyret betyder lidt mere for de elever, som i forvejen er mest stille, og som ser ud til at overveje og reflektere længe, før de udtrykker sig både på klassen og i grupper. Optagerens tilstedeværelse kunne her indgå som endnu en overvejelse, men det falder uden for studiets undersøgelse at sige noget mere sikkert om det.

Etiske overvejelser

Der er etiske overvejelser knyttet til alle aspekter af forskningsprocessen. Reidun Tangen skelner mellem tre domæner for forskningsetik i uddannelsesvidenskab, hvor det første har at gøre med etik internt i et forskningsfælleskab, fx i forhold til kvalitet og konsistens i studiets tilgange, metoder og resultater. Det andet har med relationen til

de individer og grupper, som medvirker i og kan tænkes at påvirkes direkte af forskningen, at gøre, og det tredje med forskningens rolle og værdi for forskellige eksterne grupper og uddannelser (Tangen, 2014, p. 680). Denne afhandlings metodekapitel kan som helhed ses som et svar ind i det første domæne, og i mine overvejelser over studiets rækkevidde, relevans og potentialer i afhandlingens afsluttende kapitel forholder jeg mig til det tredje domæne. I det følgende vil jeg derfor særligt koncentrere mig om de etiske hensyn, jeg har taget i forhold til de elever og lærere, som deltog i studiets feltarbejde. Disse angår især information til deltagerne, fortrolighed i behandlingen af studiets materiale og deltageres anonymitet.

Ved de indledende møder, ved mine første besøg i klasserne og også undervejs har jeg informeret lærere og elever om min overordnede forskningsinteresse og hensigt med forskningsprojektet. Jeg har overvejet om graden af information til deltagerne kunne svække studiet ved at påvirke undervisningen, men påvirkningen ser jeg som nævnt som et vilkår og i et vist omfang en styrke i dette studie, og jeg har som nævnt prioriteret at skabe en god relation til lærere og elever og så rigt et materiale som muligt. Jeg har i informationen til både elever og lærere lagt vægt på, at det var elevernes samtaler og ikke eleverne som personer, som jeg ville gøre til genstand for undersøgelse. Lærere og elevernes forældre har inden feltarbejdets begyndelse givet informeret samtykke til deltagelse i projektet, herunder at jeg kunne optage i klassen og bruge materialet i af-rapportering og formidling i anonymiseret form. Alle forældre i de to klasser gav til-sagn, enkelte efter at have fået yderligere uddybning af projektets indhold og anvendelse. Det har lettet feltarbejdet, fordi jeg så kunne behandle alle elever ens i forhold til optagelser og interview. Et indblik i elevers samtaler med hinanden giver indblik i elevers verden, deres meninger og deres følelser, også dem som ikke angår skolen og danskundervisningen. Jeg har i gennemlytningen af materialets samtaler ikke oplevet at stå i etiske dilemmaer angående information, som krævede underretning af lærere eller forældre, og i behandlingen af materialet har jeg fulgt reglerne for sikker opbevaring af data (www.datatilsynet.dk), ligesom alle elever optræder under pseudonym (køn er fastholdt) og læreres navne ikke nævnes.

Hvor Marte Blikstad-Balas ser tilstedeværelsen af udstyr i klasserummet som et mindre problem, så længe vi er bevidste om påvirkningen, peger hun på, at anvendelsen af optagelser i kvalitativ uddannelsesforskning kan have den negative konsekvens, at for-

skere dels mister blikket for helheden i et fokus på detaljer, og dels forstørre og overfortolker betydningen af hændelser, som ikke er repræsentative for eller havde særlig stor betydning for deltagere i situationen (Blikstad-Balas, 2017, p. 516). Svend Brinkmann henviser i artiklen *Etik i en kvalitativ verden* til filosofen Alain Badiou, der fremhæver "troskab mod begivenheden" som etisk fordring (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 477). Selvom en en-til-en gengivelse af materialets kompleksitet som nævnt hverken er muligt eller ønskeligt i et studie som dette, har jeg både i behandlingen af de enkelte samtaler og af undervisningsaktiviteterne mere generelt forsøgt at fastholde en troskab mod begivenheden, dels ved at være tydelig omkring mine udvælgelseskriterier og dels ved ikke at udelade væsentlige aspekter i beskrivelserne af undervisningskonteksten. Når jeg har nærstuderet og fortolket mindre uddrag af transskriberede samtaler, er jeg løbende vendt tilbage til video- og lydoptagelser for at genfinde begivenhedernes stemning og atmosfære og deres relation og betydning i den undervisning, som de er en del af.

4.6. Bearbejdning og analyse af materialet

Der indgår flere kategorier af materiale i afhandlingen. Men selvom både læremidler og feltnoter og videooptagelser inddrages i afhandlingen, så er dette materiale som nævnt sekundært. Studiets primære analyseobjekt er elevernes samtaler, og i det følgende vil jeg derfor fokusere på, hvordan jeg har håndteret dette materiale først gennem et fokus på omsætningen fra tale til skrift, dernæst i en beskrivelse af min analysestrategi. Hvordan jeg har håndteret og bearbejdet andet empirisk materiale fremgår, når det inddrages i analyserne, i det omfang jeg finder det relevant.

Når materialet er mundtligt

Talt sprog kan ikke analyseres direkte. Det kan analyseres på baggrund af optagelser, men ofte og også i dette studie finder analyser af interaktion og samtaler delvist sted på baggrund af skriftlige transskriptioner. Ligesom med alt andet empirisk materiale er der i studier af mundtlig kommunikation et spørgsmål, ikke om hvorvidt der sker fortolkning, for det gør der hele tiden, men om, *hvordan* den foregår, i dette tilfælde på vejen fra lyd til skrift og videre ind i studiets analyser og konklusioner. Hvad fastholdes, hvad tabes, hvad ændres, hvad skabes? Jay Lemke peger i en artikel om de særlige udfordringer ved at arbejde med mundtligt sprog på forskerens rolle i produktionen af et materiale, som kan gøres til genstand for analyse:

The language people speak or write becomes research data only when we transpose it from the activity in which it originally functioned to the activity in which we are analysing it. [...] Because linguistic and cultural meaning, which is what we are ultimately trying to analyse, is always highly context-dependent, researcher-controlled selection, presentation, and recontextualisation of verbal data is a critical determinant of the information content of the data. Data is only analysable to the extent that we have made it a part of our meaning-world, and to that extent it is therefore always also data about us. (Lemke, 2012, p. 1731)

Transformationen af samtalerne fra lydoptagelse til skrift er i nærværende studie foregået i flere trin. Under og umiddelbart efter feltarbejdet lyttede jeg alle bånd igennem og skrev resume af både elev- og klassesamtaler med fokus på indhold og form, med inklusion af enkelte citater, og med udgangspunkt i mine forskningsspørgsmål, som de så ud dengang. Det resulterede i to dokumenter, et til hver klasse, som sammen med mine feltnoter, har spillet en vigtig rolle i de første dele af analyse- og fortolkningsprocessen, hvor jeg løbende kunne vende tilbage og finde overordnede temaer i materialet både på langs i et forløb i en klasse, på tværs af grupper i forbindelse med enkeltaktiviteter og på tværs af de to klasser. I den forstand udgør de en kontekstuel ramme for undersøgelse og fortolkning af de uddrag, jeg vælger at nærstudere, og validerer disse eksempler som enten typiske og genkommende eller særlige set i forhold til hele materialet. Jeg valgte samtidig enkelte undervisningssituationer ud og transskriberede samtaler fra alle grupper, som arbejdede med den, med henblik på at danne mig et billede af karakteristika ved måden forskellige grupper interagerede på.

På baggrund af dette arbejde traf jeg valget om at fokusere på samtaler i litteraturundervisningen og på materialet fra klasse 1. Jeg valgte to forløb ud på baggrund af et kriterie om variation. Dels ville jeg have skønlitterære tekster, som lagde op til forskellige tekstlige engagementer, repræsenteret, og dels ville jeg have forskellige typer af opgaver repræsenteret. Samtalerne fra to forløb i klasse 1's litteraturundervisning er

herefter transskriberet, nogle med hjælp fra en studentermedhjælper. De i alt 23 elev-samtaler og to klassesamtaler, som jeg citerer fra i afhandlingen, vedlægges jeg i sin helhed som bilag (se Bilag 1-8).¹⁴

Tabel 3. Oversigt over de samtaler som udgør studiets primære materiale

Forløb hvor klassen arbejder med teksten <i>Drengen der samlede på ord</i> (i alt 12 lektioner)			
Opgaven/aktiviteten	Transskriptioner	Varighed pr samtale (min)	Dato
S1: Åbne spørgsmål	Samtaler fra alle fem grupper (S1)	17.20	04.05.2016
S2: Diskussion af udvalgt spørgsmål	Samtaler fra alle fem grupper (S2)	4.50	04.05.2016
S3: Diskussion dilemma i teksten	Samtaler fra to grupper (G1+G4) (S3)	14.05	10.05.2016
Helklassesamtaler før og efter de enkelte aktiviteter	Fem klassesamtaler transskriberet		

Forløb hvor klassen arbejder med teksten <i>Historien om Vokseværk</i> (i alt 8 lektioner)			
Opgaven/Aktiviteten	Transskriptioner	Varighed pr. samtale (min)	Dato
S4: Selvvalgte diskussionsemner	Samtaler fra fem grupper (S4)	5.30	24.05.2016
S5: Tekstens sprog og billeder	Samtaler fra fem grupper (S5)	9.00	24.05.2016
S6: Tekstens symbolik	Samtale fra en gruppe (S6)	9.30	25.05.2016
Helklassesamtaler før og efter de enkelte aktiviteter	Fire klassesamtaler transskriberet		

¹⁴ I analyserne refererer jeg til samtalerne med numre efter hvilken undervisningsaktivitet, de indgår i, S1, S2, S3 osv. og viser hvilken gruppe, de foregår i, med numrene G1, G2, G3, G4, G5.

Mange forskere før mig har gjort sig den erfaring, at noget, der lyder helt sammenhængende og forståeligt, når man lytter til en optagelse, tager sig uforståeligt og meningsløst ud på skrift, og omvendt at skriften kan fastholde nogle detaljer, som ingen deltagere lagde mærke til, mens samtalen foregik, og få detaljerne til at fremstå med større eller anden betydning, end de havde i situationen (Gibbons, 2006; Lemke, 2012). I analyseprocessen har jeg derfor fastholdt en vekslen mellem at lytte til optagelserne og læse transskriptionerne. Med Bakhtin ser jeg, som jeg har været inde på, enhver ytring som båret af både referentialitet, adressivitet og ekspressivitet. I den sammenhæng er det netop vigtigt at fastholde, at den kommunikation, jeg interesserer mig for, er mundtlig, ikke skriftlig. Både indhold, henvendelse og udtryk i de enkelte ytringer og i samtalerne som helhed skabes gennem verbalsprog, men også gennem stemmeføring og kropssprog. Særligt i forhold til elevernes orientering mod hinanden som deltagere i samtale om undervisning har det været vigtigt at benytte lydoptagelserne i analyse- og fortolkningsprocessen. En åbenhed for eller afvisning af andre elevers synspunkter og perspektiver kan komme til udtryk gennem ordvalg og grammatik, men også gennem tryk og tone, som kan signalere fx usikkerhed, overraskelse eller ironi. Men også elevernes orientering mod teksten kan være båret af andre elementer i kommunikationen end det verbalsproglige indhold, fx når elevernes måde at indlægge en pause i en oplæsning bliver et argument for en bestemt fortolkning. Ved både at bruge transskriptioner og lydoptagelser i analyseprocessen har jeg kunnet lytte til de enkelte ytringers tempo, tone og tryk og samtidig følge tematiske udviklinger i samtalerne i mit eget læsetempo, hvilket gjorde det lettere at få indblik i mønstre i samtalerne organisering og indhold. Når jeg har diskuteret studiets materiale med vejledere og kolleger, har jeg ligeledes anvendt både lydoptagelser og transskriptioner.

Transskriptioner

Hvilke elementer af talesproget, jeg har valgt at fastholde i transskriptionerne, er besluttet på baggrund dels af et spørgsmål om ressourcer og dels overvejelser over transskriptionernes brugbarhed i analyser og formidling. Gruppesamtalerne i materialet rummer store mængder overlappende tale, og elever i femte klasse har stemmer, der på tværs af køn er vanskelige at adskille fra hinanden. Desuden vil et lokale, hvori der arbejdes i grupper, altid være præget af flere samtidige stemmer. Alt dette gør transskriberingsarbejdet til en langsommelig proces, som også kræver en sensitivitet over for, hvornår noget må karakteriseres som uforståeligt. Men Van Lier har allerede i 1988

vist, hvordan transskriptioner af elevers interaktion i klasserum, selvom de altid vil være fortolkninger, giver adgang til en viden om, hvad elever faktisk foretager sig i læringsituationer som individer og som gruppe, som det ikke er let at få adgang til på anden vis (Van Lier, 1988).

Fordi jeg havde brug for at transskribere et større udvalg af samtaler i de indledende faser af analysearbejdet, besluttede jeg at følge en relativt enkel transskriptionsnøgle, som er inspireret af anbefalinger hos Lemke (Lemke, 2012) og læner sig op ad overvejelser og retningslinjer i andre afhandlinger i forskningsfeltet (Gourvenec, 2017; Kabel, 2016; Tengberg, 2011). Det indebærer, at jeg ikke har fastholdt ytringers tryk, tone og hastighed, men har fulgt nogle af talesprogets særlige træk ved at markere afbrydelser (både selvafbrydelser og afbrydelser af andre), længere pauser, overlap samt særlig lav eller højlydt tale (jf. transskriptionsnøglen nedenfor) og inkludere småord som "æh" og "øh" og gambitter som "mm" og "njaa". Disse træk er væsentlige for at forstå, hvordan eleverne opfatter og tilpasser sig samtalsituationen. Ellers har jeg fulgt skriftsprogets konventioner for retskrivning og tegnsætning. Det giver transskriptioner, som er forholdsvis lette at læse, både for mig selv og andre, og da jeg har villet arbejde med samtalerne i sin helhed, og også sammenligne samtaler på tværs af grupper, har det været et væsentligt kriterium.

Tabel 4. Transskriptionsnøgle

Symbol	Betydning
#	afbrydelser (andres afbrydelser, ikke når en taler afbryder sig selv). Tegnet skrives efter det ord, hvor der afbrydes.
okay	* bruges når der tales meget lavt.
NEJ	Versaler bruges når noget siges højt eller med ekstra tryk.
''	Gåseøjne bruges, hvis eleverne læser op fra en tekst eller opgaveformulering.
()	Pause inden for en tur, fx fordi personen tænker. De korte pauser, som altid er når man taler, markeres ikke.
(UF)	Uforståelige sekvenser og ord.
[]	Når noget siges samtidig sættes begge ytringer (eller dele af ytringer) i kantet parentes.
(griner)	Regibemærkninger, fx: (til læreren) (ironisk tone).
,	Komma sættes efter retskrivningsregler.
.	Punktum sættes efter en tur, når den slutter med en færdig sætning.

Udvalg og analysestrategi

Som jeg har været inde på, skriver studiet sig ind i en fortolkende tradition, hvor forskerens blik og forforståelser gøres produktive i forhold til at udvælge de dele af det empiriske materiale, som træder frem som interessante i relation til studiets problemstillinger og forskningsspørgsmål. De samtaler, jeg har valgt at gøre til genstand for nærstudier i undersøgelsen, er dem, som i analyseprocessen - som begyndte samtidig med feltarbejdet, men intensiveredes efter afslutningen af det - er trådt frem som vigtige, fordi de tydeliggør nogle genkommende mønstre eller særlige forhold i elevernes engagement. Det er således ikke min hensigt at tegne et kvantitativt repræsentativt billede af, hvordan kollektive fortolkningsprocesser foregår i studiets materiale, men at vise på hvilke måder de kan foregå, og hvordan disse måder, eleverne engagerer sig og fortolker tekster på, relaterer til den situation og den undervisningskontekst, som samtalerne er en del af.

Når jeg interesserer mig for hvilke kollektive fortolkningsprocesser, der træder frem i elevernes samtaler, er det primært med fokus på samtalen anskuet som en helhed og en kommunikationsform, hvor forskellige stemmer og perspektiver mødes, snarere end med fokus på den enkelte elevs bidrag og udbytte. At jeg ikke har den enkelte elev i fokus, betyder ikke, at jeg ser det som mål, at alle elever kan og gør præcis det samme, når de sættes til at tale med hinanden i litteraturundervisningen. Men jeg har valgt at fokusere på at beskrive de typer af engagement, der træder frem i samtalerne og mulighederne for at de udvikles, og relatere disse til elementer i undervisningskonteksten. Kun i mindre grad ser jeg på forskelle mellem eleverne, hvorfor jeg heller ikke inddrager baggrundsinformation om, hvem de er, i studiet.

Som jeg har beskrevet i kapitel 2, har en række tidligere studier af litteratursamtaler og læring arbejdet ud fra tilgange, hvor elevsamtaler kodes kvantitativt i forhold til karakteristika i samtalerne, som på forhånd er bestemt som læringsfremmende (fx Almasi et al., 2001; Clark, 2009; Soter et al., 2008). Disse studier interesserer sig mere for samtalerne form i relation til enkeltelevers lærings- og deltagelsesmuligheder end for karakteren og kvaliteten af de kollektive fortolkningsprocesser, som foregår i samtalerne, og potentialer og barrierer for, at sådanne finder sted. Hensigten i dette studies analyser er en mere åben udforskning af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i litteraturundervisning.

Derfor følger jeg ikke et på forhånd beskrevet kategorisystem, men forholder det, jeg ser, dels til receptionsteoretiske og fænomenologiske perspektiver på elevs litteraturlæsning, dels til teori om udforskende samtaleformer og dels til min viden om den undervisning, som samtalerne er en del af. Havde jeg fastholdt mit udgangspunkt i Neil Mercers kategorier over samtaletyper eller på forhånd valgt at undersøge, hvordan Rosenblatts eller Tengbergs kategorier over læsemåder var til stede i samtalerne, måtte jeg have struktureret materialet på en måde, som gav et mere snævert syn på samtalerne, ligesom udpegningen af samtaletyper og læsemåder ville blive prioriteret frem for dynamikker mellem dem. Jeg har som beskrevet ledt efter steder i samtalerne, hvor der er dynamik eller og forbindelser mellem de måder, eleverne orienterer sig mod teksten, eller mellem tekstligt og interpersonelt engagement. Udvalget af få situationer og flere grupperes samtale i samme situation har gjort det muligt at sammenligne og kortlægge forskellige grupperes interaktionsmønstre og tekstarbejde.

Når en samtale i løbet af denne proces er udvalgt som eksempel, er det således enten, fordi den viser et mønster i elevernes engagement, som jeg finder i store dele af materialet, eller fordi aspekter af elevernes engagement træder frem som særligt og supplerer det billede, afhandlingens andre eksempler tegner af, hvordan kollektive fortolkningsprocesser kan foregå i mellemtrinnets litteraturundervisning. Udvælgelsen er også guidet af mit teoretiske perspektiv, hvor jeg hæfter mig ved samtaler, som enten anskueliggør eller udfordrer de ideer om elevers litteraturlæsning og udforskende samtaler, som har informeret studiets teoretiske perspektiv (jf. kapitel 3). Erickson bruger begrebet *key event* om eksempler i et etnografisk materiale, som kan tjene sådanne formål og derved også synliggøre forskerens umiddelbare fortolkninger, som så kan gøres til genstand for kritisk refleksion (Erickson, 1986, p. 108).

Green og Bloom har beskrevet denne proces med at identificere og analysere nøglehændelser. De fremhæver, at en kvalitet ved nærstudier af få hændelser, som vælges ud af en helhed efter kriterierne variation og informationstyngde, er, at man gennem sammenlignende udforskning af events kan tegne et billede af, hvad deltagerne, i mit tilfælde elever i mellemtrinnets litteraturundervisning, må vide og kunne for at kunne deltage på relevante og legitime måder i det, der foregår:

[T]he ethnographer identifies key events or incidents (e.g. recurrent events, events that have sustaining influence); describes these events or incidents in functional and relational terms; explores links to other incidents, events, phenomena, or theoretical constructs, places the events in relation to other events or to wider social contexts; and then constructs a description so, that others may see what members of a social group, need to know, produce, understand, interpret and produce to participate in appropriate ways." (Green & Bloome, 2005, p. 186)

Mit udvalg af samtaler kan karakteriseres som sådanne key events og er først og fremmest styret af studiets forskningsspørgsmål. Udvælgelsen er også guidet af muligheden for refleksiv dialog mellem samtaler og studiets perspektiv på elever som litteraturlæsere og samtaledeltagere og af min hensigt om at tegne så fyldestgørende et billede af elevernes engagement og de kollektive fortolkningsprocesser, der træder frem, både i det enkelte eksempel og i materialet som helhed.

4.7. Studiets overførbarhed og pålidelighed

Jeg vil afslutningsvist diskutere studiets design i relation til nogle kriterier for videnskabelighed og kvalitet i kvalitativ forskning, hvor udgangspunktet er, at viden produceres i en refleksiv og fortolkende proces mellem et konstrueret empirisk materiale og teoretiske antagelser. Når jeg sætter mig for at nærstudere et lille udvalg af gruppesamtaler i få klasser, er det ikke, fordi jeg har en særlig interesse i netop disse grupper eller de elever, der indgår, men fordi jeg har en interesse i elevers læring og samarbejde i danskundervisningen i grundskolen. Selvom jeg ikke på kvantitativ vis kan generalisere den viden, studiet gennem få eksempler producerer, til at gælde andre grupper af elever eller andre mellemtrinsskoleklassers litteraturundervisning er det studiets ambition, at de fund, jeg gør, fortæller noget om gruppesamtaler og litteraturundervisning, som har relevans i andre kontekster og for videre forskning i litteraturredidaktik og elevers samarbejde om læring. Et væsentligt kvalitetskriterie i dette studie er således det kriterie, der indenfor kvalitativ metodeteori kaldes *overførbarhed* eller transferability (Guba & Lincoln, 1994). Spørgsmålet her er derfor, hvordan studiets kontekstafhængige og fortolkningsbaserede viden og konklusioner angående kollektive fortolkningsprocesser og litteraturundervisning kan have relevans for andre kontekster.

I et studie som dette kan man tale om to former for overførbarhed. For det første en overførbarhed som foregår på baggrund af en *lighed* mellem de situationer, der undersøges, og andre situationer, og for det andet en *analytisk* eller *teoretisk* overførbarhed (Eisenhart, 2009). Den første mulighed for overføring handler om, at både det teoretiske perspektiv, som udvikles i studiet, og mine udsagn om karakteristika ved elevsamtalerne og elevernes engagement, vil kunne overføres til andre kontekster i det omfang, at de situationer, jeg gør til genstand for analyse, kan genkendes og genfindes andre steder. Ved at studere en tilbagevendende og genkendelig situation i grundskolens danskundervisning, ved at være omhyggelig med at beskrive denne kontekst, og ved at træffe metodiske valg, der gør det bliver muligt at tegne et sammensat og varieret billede af elevernes engagement og samtalerne fortolkningsprocesser, har jeg både gjort det muligt for forskere og praktikere at vurdere, om studiets blik og fund kan overføres til andre kontekster, og også højnet sandsynligheden for, at det vil være tilfældet.

Den anden form for overførbarhed eller generalisering er den, som Steinar Kvale og andre har kaldt teoretisk eller analytisk (Kvale, 2008, p. 228). I et studie som dette sættes de enkelttilfælde, som analyseres, i relation til en teoretisk ramme, som kan siges

at repræsentere generaliseret viden. Tydelighed i forholdet mellem empiri og teori danner grundlag for, dels at studiets fund kan sammenlignes med fund fra andre studier (som styrker og udfordrer studiets fund), og dels at den teori, som trækkes ind i studiet, kan udvides til at gælde nye cases og udfordres og udvikles i lyset af de tilfælde, hvor teorien ikke rækker. Dermed bliver analyserne et led i en generalisering. Kvalitative studiers konklusioner og fund kan således bidrage med forklaringer på empiriske fænomener, gøres generaliserbare i forhold til en teoretisk diskussion og være udgangspunkt for videre casestudier og teoretisk udvikling. Ved at vise mønstre og særtræk ved elevers engagement og betydningsskabelse bidrager dette studie til teoretiske diskussioner om elevsamtaler og litteraturundervisning og om, hvordan vi kan studere og begribe dem.

Foruden overførbarheden må et studie som dette også vurderes på dets *pålidelighed* (eller dependability) (Guba & Lincoln, 1994). Pålidelighed i et studie handler om, hvorvidt det er tydeligt og transparent, hvordan studiets materiale, analyser og fund er tilvejebragt. Metodekapitlet som helhed har tjent det formål at gennemsigtiggøre de metodologiske overvejelser og metodiske kriterier, veje og valg, som har ført til studiets særlige blik på genstandsfeltet og til studiets analyser og fund. Jeg vender tilbage til både overførbarhed og pålidelighed, når jeg diskuterer rækkevidden mine fund i afhandlingens konklusion.

5. Litteraturundervisning i femte klasse

Før jeg præsenterer studiets analyser af fortolkningsprocesser i gruppesamtaler, vil jeg give en karakteristik af den dansk- og litteraturundervisning, som elevsamtalerne er en del af. Jeg vil beskrive, hvordan den undervisning, jeg har deltaget i, er struktureret gennem valg af indholdsområder, læremidler og arbejdsformer. Beskrivelserne danner baggrund for senere diskussioner af relationerne mellem de kollektive fortolkningsprocesser, som træder frem i samtalerne, og litteraturundervisningen, som den praktiseres i grundskolen, og supplerer samtidig metodekapitlets beskrivelser af den skole og de klasser, hvor feltarbejdet er foretaget, med en viden om samtalerne fagdidaktiske kontekst. Karakteristikken bygger på mine observationer af danskundervisningen i de to femteklasser, som jeg sætter i relation til eksisterende viden om, hvordan litteraturundervisning praktiseres i grundskolen. Den fagdidaktiske rammesætning af elevernes samtaler gennem oplæg og opgaveformuleringer beskriver jeg i forbindelse med de enkelte analyser i kapitel 6. Som jeg har været inde på, anskuer jeg forholdet mellem elevernes samtaler og undervisningskonteksten som dynamisk sammenhængende. Den mere overordnede beskrivelse af litteraturundervisningen i dette afsnit og de nærstudier af elevsamtaler, jeg foretager i det følgende længere kapitel, belyser derfor også gensidigt hinanden.

Som en ramme for at forstå karakteren af den undervisning, som udspiller sig i de to femteklasser, relaterer jeg i det følgende mine observationer til fire tilgange i litteraturundervisning, som Theo Witte og Florentina Sâmihainan på baggrund af teoriudvikling i en række andre studier har beskrevet som fire litteraturdidaktiske paradigmer (Ongstad, Van de Ven, & Buchberger, 2004; Sawyer & Ven, 2007; Witte & Sâmihainan, 2013).¹⁵ Det kulturelle og det lingvistiske paradigme er begge indholds- eller vidensorienterede med fokus på henholdsvis en kulturel dimension (*cultural*) og formelle eller lingvistiske aspekter og kompetencer (*linguistic*). Det sociale og det selvudviklingsorienterede paradigme beskriver de som elevorienterede med fokus på henholdsvis sociale kompetencer (*social*) og personlig udvikling (*personal growth*). Til

¹⁵ Witte og Sâmihainan bruger opdelingen i paradigmer som teoretisk ramme i et komparativt studie af det formelle curriculum for modersmålsfagets litteraturundervisning i seks lande (7-18 årige elever) med henblik på at beskrive aktuelle tendenser i litteraturundervisningen i Europa.

disse paradigmer knytter sig forskellige tilgange til litteraturen med mere eller mindre fokus på kontekst, ligesom forskellige typer af tekster vægtes. Paradigmerne relateres desuden til forskellige undervisningsformer, idet de to første vil vægte tilegnelse og formidling af et på forhånd givet indhold, og de sidste to elevernes selvstændige og aktive tilegnelse af kompetencer (Witte & Sâmihaiian, 2013, p. 7).

Paradigmerne må naturligvis forstås som abstraktioner, men hvad enten man som Witte og Sâmihainan studerer curriculumdokumenter, om man ser på læremidler, eller om man som jeg undersøger klasserumspraksis med fokus på elevernes perspektiv og erfaringer i litteraturundervisningen, kan paradigmerne sætte en ramme for diskussioner af, hvad der gøres centralt og relevant i danskfagets litteraturundervisning. Med paradigmatænkningen som baggrund, vil jeg i det følgende fokusere på, hvilket tekstligt og interpersonelt engagement den litteraturundervisning, jeg har observeret i to femteklasser, inviterer til.

5.1. "Helt almindelig dansk" – skønlitteratur som fagområde

Det første karakteristika, jeg vil fremhæve ved undervisningen, er, at litteraturundervisningen i de to klasser udgør et selvstændigt område i danskfaget. Der er ikke eksempler i mit materiale på, at litteraturundervisningen integreres med andre fag (fx historie, musik eller sprogfag). Der er heller ikke eksempler på, at litteraturundervisningen integreres med andre områder af danskfaget (fx medieproduktion eller sprogundervisning) ud over enkelte aktiviteter, som lægger op til et arbejde på tværs af danskfagets fire kompetenceområder, når eleverne fx arbejder med produktion af tekster i forskellige genrer med udgangspunkt i temaer eller personer i en litterær tekst. Denne opdeling i selvstændige discipliner internt i danskfaget understøttes af de læremidler, som anvendes i de to klasser. Litteraturundervisningen har sine egne undervisningsmaterialer, sprogundervisning har nogle andre. Nogle læremidler og forløb produceres af lærere på skolen, ofte med udgangspunkt i et eksisterende materiale, og også i disse er der, når man ser bort fra enkelte uger i løbet af skoleåret, hvor hele årgangen har tema- eller featureuger, fokus på et kompetenceområde og nogle afgrænsede læringsmål hentet fra danskfagets styredokument.

Hos eleverne ser det ud til, at der er en fortrolighed med de måder, der arbejdes på i danskfaget og i litteraturundervisningen. Forståelsen af, hvad det specifikke ved litte-

raturundervisning er, ser ud til at være knyttet til anvendelsen af bestemte organisationsformer og grundbøger. Jeg vil illustrere dette med et eksempel fra undervisningen i klasse 1. Eleverne har haft en uge med temaundervisning på tværs af klasser, men er nu tilbage i egen klasse og normalt skema. En elev spørger som det første læreren "hvad har vi?", hvortil læreren svarer "vi har dansk, helt almindelig dansk". Herefter beder hun eleverne hente deres grundbog (*Fandango 5*), som ligger i skabe på gangen. Da eleverne er tilbage, introducerer læreren forløbets første aktivitet om forforståelse af nogle begreber i en tekst, og efter mindre end fem minutter sidder alle elever omkring gruppeborde og arbejder med dagens første opgave (jf. feltnotat, Bilag 9). Der er hverken spørgsmål til eller forklaringer på, hvorfor eleverne skal arbejde sådan. Det er ikke nødvendigt. Eleverne genkender situationen som litteraturundervisning og "helt almindelig dansk", og når situationen samtidig sættes i forbindelse med en bestemt grundbog, er eleverne også med på hvilke handlinger, de skal foretage sig. Et af de spørgsmål, jeg stiller, når jeg karakteriserer elevernes samtaler i de kommende kapitler, er, om der er samme genkendelse og selvfølghed knyttet til elevernes måder at engagere sig, dels i de litterære tekster, de arbejder med, og dels i forhold til det at indgå i en meningsfuld udveksling og læreproces med andre elever.

5.2. Litteraturundervisningens rytme

Et andet fremtrædende karakteristika ved den undervisning, jeg har set, er, at en årsplan typisk er inddelt i forløb, som varer mellem to og fire uger. Inden for sådanne forløb kan der forekomme lektioner, som udgør en selvstændig enhed, fx kan der i et længerevarende forløb, hvor der arbejdes med et kapitel i en grundbog til litteraturundervisning, være afsat timer, hvor der arbejdes med grammatik med udgangspunkt i et andet læremiddel. Samtidig med at litteraturundervisningen struktureres i forløb over flere uger, er de enkelte lektioner ofte præget af hyppige skift mellem forskellige undervisningsaktiviteter og organiseringsformer. Staffan Selander og Gunther Kress har beskrevet den tidlige organisering af undervisning med begreberne sekvensering og tempo, hvor sekvensering betegner sammensætningen og rækkefølgen af aktiviteter, fx i en lektion, hvor tempo betegner den tid, der er afsat til en given aktivitet eller sekvens af aktiviteter (Selander & Kress, 2010, p. 35). En genkommende rytme i den litteraturundervisning, jeg har observeret, er en treleddet sekvens, hvor der først foregår klasseundervisning, hvor læreren introducerer til et emne og en aktivitet og eventuelt

læser en tekst højt, ofte i udveksling med elever og i den forstand som en form for "klassesamtale". Derefter følger en periode, hvor eleverne arbejder individuelt eller i grupper (eller eventuelt først individuelt og så i grupper) med den pågældende aktivitet. Efterfølgende er der endnu en periode med klasseundervisning, hvor elever og lærere udveksler om aktiviteten, hvorefter en ny aktivitet kan igangsættes. I de moduler, som jeg gør til genstand for næranalyser i dette studie, tager sådan en sekvens mellem 12 og 35 minutter. I analyserne af elevernes engagement i samtalerne er forholdet mellem elevernes orientering mod enkeltaktiviteter og en mere lineær orientering mod undervisningsforløbet som helhed trådt frem som interessant i forhold til potentialer for kollektiv fortolkning. I afsnit 6.5. ser jeg nærmere på, hvordan orienteringer i tid både i elevernes gruppesamtaler og i den undervisning på klassen, som foregår mellem samtalerne, får betydning for elevernes engagement i teksterne og interaktionen med hinanden.

5.3. Litteraturundervisningens læremidler

I begge klasser udgør litteraturundervisning en stor del, når man ser på den samlede danskundervisning over et år, og i begge klasser anvendes det didaktiske læremiddel *Fandango 5* som grundbog.¹⁶ Læremidlet *Fandango 5* kan siges at indskrive sig i det, som Witte og Sâmihainan kalder det lingvistiske paradigme. For det første fordi nærlæsning af tekster og et fælles begrebsapparat skrives frem som centrale mål for undervisningen i lærervejledningen (May & Arne-Hansen, 2017), og for det andet fordi opbygningen af læremidlet lader hvert kapitel centrerer sig om netop begreber (personkarakteristik, miljø, komposition, virkemidler osv.), som tematiseres og tages i anvendelse gennem arbejdet med forskellige tekster og uddrag af tekster.

I Fandangos tekstvalg prioriteres nyere børnelitteratur, der kræver betydningsorienterede læsemåder. Undersøgelser peger på, at både variationen af de tekster der læses og kompleksiteten af dem bliver større netop på mellemtrinnet samtidig med at læsevaneundersøgelser viser et fald i børns interesse for læsning på dette trin (S. R. Hansen,

¹⁶ I læremiddelforskningen skelnes der mellem *semantiske* og *didaktiske* læremidler, hvor semantiske læremidler er en betegnelse for alle de tekster, genstande og teknologier, som anvendes i undervisningen med henblik på elevernes læring, og didaktiske læremidler er produceret med henblik på undervisning i et bestemt indhold og derfor har en indbygget didaktik, som rummer overvejelser over mål, metoder og indhold (Hansen, 2016, p. 99).

2010, p. 244). De to skønlitterære tekster, som eleverne arbejder med i de samtaler, som jeg har valgt at gøre til genstand for næranalyse, er eksempler på sådanne fortolkningskrævende tekster skrevet for børn. Med Thomas Illum Hansens kriterier for danskfagligt relevant litteratur kan man sige, at de begge på den ene side tilbyder et *oplevelsesrum*, som en barnelæser kan træde ind i, og på den anden side gennem fx leg med sprog, genrer og betydningsniveauer skaber en vis distance og fremmedhed, som lægger op til mere *refleksiv fortolkning* (Hansen, 2007, p. 50). Valget af komplekse tekster kan styrke relationen til et lingvistisk eller formelt orienteret paradigme, men giver ifølge lærervejledningen til *Fandango 5* også mulighed for, at mange forskellige fortolkninger er i spil i klasserummet med en særlig vægt på elevernes egne og umiddelbare responser. Elevernes forudsætninger beskrives i lærervejledningen som et centralt udgangspunkt og tilgangen til litteraturlæsning placeres ”i krydsfeltet mellem den klassiske analyse og en læserorienteret tilgang” (p. 16). Med reference til Olga Dysthe (1995), som har påpeget vigtigheden af, at eleverne formulerer og kommunikerer egne tanker og synspunkter, foreskrives en dialogisk tilgang, hvor elevernes refleksioner og deres mundtlige og skriftlige kommunikation om teksten vægtes (May & Arne-Hansen, 2017, p. 32). I den forstand relaterer læremidlet også til et elevorienteret paradigme. Litteraturlæsning begrundes med fiktionens særligt dannende potentiale i forhold til elevernes personlige, sociale og kulturelle udvikling, men vejen til at kunne realisere potentialet går ifølge læremidlets forfattere gennem et fælles analytisk begrebsapparat, som derfor får stor vægt både i materialets opbygning og i de enkelte aktiviteter. I de undervisningsforløb i femteklasserne, hvor *Fandango 5* blev anvendt som læremiddel, og som elevsamtalerne, som studeres i afhandlingen er hentet fra, spillede læremidlet en central rolle. I mange lektioner var sider fra læremidlet projiceret op på et smartboard, hvor læreren sammen med eleverne kunne læse højt fra både litterære tekster og læremidlets forklaringer og instruktioner.

I de to femteklasser, jeg fulgte, var der også eksempler på litteraturundervisning, hvor *Fandango 5* ikke blev brugt. I klasse 1 havde læreren et par gange en kort novelle med fra et andet materiale, som hun selv formulerede spørgsmål til på et kopiark. Spørgsmålene tog i de tilfælde udgangspunkt i novellens genretræk, som eleverne skulle relatere til teksten. I klasse 2 fulgte jeg et forløb på tre uger, som handlede om romanen *Det levende sværd* (Eken, 2010). Læreren havde selv valgt romanen og underviste ud fra et internetbaseret undervisningsmateriale bygget op omkring en række videoindspillede tutorials, hvor redskaber til litteraturanalyse blev forklaret i relation til netop

denne roman.¹⁷ Læremidlet fyldte således også meget i denne klasses arbejde, både tidsmæssigt og helt konkret, fysisk og visuelt, gennem den person, der formidlede på videoerne.

Samlet set kan man sige, at de læremidler, som blev anvendt i undervisningen i de to femteklasser, lægger op til, at eleverne først og fremmest engagerer sig i litteraturen som en særlig form for tekster, der kræver særlige former for læsning, analyse og fortolkning som litteraturundervisningen må understøtte. Samtidig er der i de fleste af de forløb, jeg har fulgt, opgaver og øvelser, der har til hensigt at aktivere elevernes umiddelbare og mere oplevelsesbaserede respons på de tekster, der arbejdes med, og der er opgaver, hvor elever bliver bedt om at tage stilling til enten tekstens handling eller konflikt eller til, hvad de selv synes om teksten, fx ved at skrive en boganmeldelse. I analyserne af elevernes samtaler i kapitel 6 ser jeg på, hvorvidt og hvordan der skabes forbindelser mellem elevernes oplevelser af og erfaringer med tekster og analysearbejdet med teksten.

5.4. Gruppearbejdets placering og funktion

De måder, som undervisningen er organiseret på gennem indhold, læremidler og arbejdsformer, har betydning for, hvilken rolle og funktion elevernes samarbejde i grupper kan have. Grupperne er fx ikke projektgrupper, der arbejder med tværfaglige temaer eller problemstillinger, som forfølges og undersøges gennem forskellige faser, og hvor litteraturen inddrages som kilder i et projektarbejde. I den form for litteraturundervisning, som foregår i femteklasserne, er gruppearbejdet for en overordnet betragtning en mulighed for at udveksle og udvikle forskellige ideer og perspektiver i forbindelse med den afgrænsede opgave, eleverne er stillet, og den litterære tekst, de arbejder med. Der lægges således med gruppearbejdet op til et interpersonelt engagement i andre læsers perspektiver og læreprocesser inden for rammerne af en litteraturundervisning, der praktiseres som sit eget område i faget. I studiets analyser spørger jeg til, om og hvordan de måder eleverne orienterer sig mod hinanden som

¹⁷ Videoerne kan findes her (1. oktober 2019): <https://www.youtube.com/user/anders-schunk1/videos>

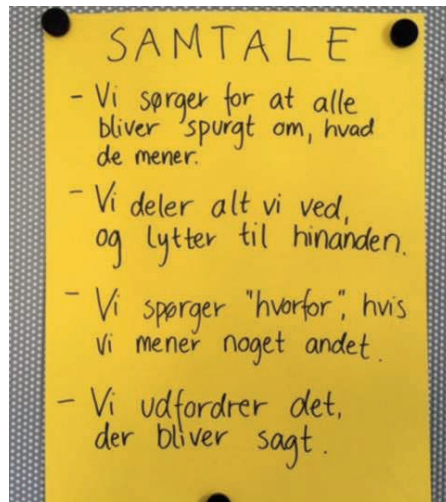
samtaledeeltagere og samarbejdspartnere på, giver dem mulighed for deltagelse i kollektive fortolkningsprocesser.

Gruppearbejde udgør tidsmæssigt en stor del af undervisningen i de tre klasser, og det forekommer naturligt for eleverne at indgå i denne arbejdsform, som jeg på intet tidspunkt hørte dem sætte spørgsmålstegn ved. Som nævnt i metodekapitlet har skolen et særligt fokus på elevernes arbejde i grupper, hvilket kan have betydning for gruppearbejdets omfang.¹⁸ I gruppeinterview med eleverne har jeg spurgt dem, hvor meget gruppearbejde fylder i undervisningen. I alle grupper svarer eleverne, at det fylder cirka halvdelen og forholdsmæssigt mere i dansk end i andre fag. Jeg hører ikke, hverken i undervisningen eller i samtaler med lærerne fagdidaktiske begrundelser for, hvorfor en bestemt opgave skal løses i en gruppe. Når gruppearbejdet begrundes af lærerne, er det ud fra generelle overvejelser om, at flere elever skal til orde, at eleverne kan hjælpe hinanden med det faglige, og at de kan lære at samarbejde.

Som jeg har været inde på i metodekapitlet, har jeg som forsker spillet en deltagende rolle i undervisningen, blandt andet ved at tale med lærere og elever om min interesse for samtaler i klasserummet. Min samtale med eleverne var formaliseret i et modul (fire lektioner) om lærende samtaler, som jeg sammen med lærerne gennemførte i de to klasser. Modulet byggede på et undervisningsmateriale udviklet af Neil Mercer og Lyn Dawes (Dawes, 2011) og blev afsluttet med, at eleverne formulerede en række samtaleregler i grupper, som blev diskuteret på klassen, hvorefter fire regler blev valgt ud og hængt op i klassen.

¹⁸ Et studie fra 2016 viser med udgangspunkt i data baseret på elevopgaver, at danskfaget generelt præges af individuelle færdighedsopgaver snarere end gruppearbejde, men da denne undersøgelse bygger på elevopgaver, som læreren indsamler, medtages ikke mere uformelle situationer hvor elever bliver sat til at tale sammen i par eller grupper uden at det fører til et produkt, der kan afleveres (Bremholm et al., 2016).

Ifølge Mercer og Littleton kan samtalereglerne, hvis de integreres som fast praksis i klassen, "effectively open up and maintain an intersubjektive space in which alternative solutions to problems are generated and allowed to develop and compete as ideas" (Mercer & Littleton, 2007, p. 57). I min undersøgelse af elevernes gruppesamtaler spørger jeg også til, om og hvordan samtalereglernes fokus på generelle samtale- og samarbejdskompetencer har betydning for elevernes engagement i teksterne og i samtalen med hinanden.



Figur 2. Klassens samtaleregler

5.5. Opsamling

Opsamlende kan man sige, at feltarbejdet, som dette studie bygger på, er foretaget i en litteraturundervisning, som foregår som et afgrænset område i danskfaget, hvor litteraturfaglige begreber gøres centrale, og hvor didaktiske læremidler fylder meget. At disse karakteristika er genkendelige i folkeskolens danskundervisning i Danmark, underbygges af nyere fagdidaktiske studier af, hvordan der prioriteres i litteraturundervisningens læremidler (J. J. Hansen, 2010; Oksbjerg, 2013; Rørbech, 2017; Skyggebjerg, 2017). En af undersøgelseerne retter interessen mod, hvordan litteraturundervisningens læremidler har udviklet sig historisk og viser, at færdigheder i analyse og anvendelse af litterære begreber aktuelt fylder meget i læremidler til litteraturundervisningen, som er mere didaktiserede og styrende og rummer færre undersøgende, medskabende og oplevelsesorienterede tilgange til litteraturen, end materialer gjorde tidligere (Skyggebjerg 2017). Også studier af andre fagområder i danskfaget viser, at fagets forskellige kompetenceområder kun sjældent integreres, fx aktuelt i et stort projekt om grammatikundervisning (Kabel, Christensen, & Brok,

2019). Dette kan tænkes at være et punkt, hvor litteraturundervisningen på mellemtrinnet adskiller sig fra indskolingens arbejde med fiktive tekster, hvor skønlitteratur også bruges i forbindelse med undervisning i basale læsefærdigheder. På mellemtrinnet konsoliderer de fleste af eleverne deres tekniske læsefærdighed. Det betyder ikke, at flydende læsning ikke er en udfordring for mange elever, men når eleverne møder skønlitteratur på mellemtrinnet, er det typisk mindre med fokus på at kunne læse tekster fra ende til anden med en basal forståelse og mere med fokus på efterbehandling af teksten. Eleverne bliver nu i højere grad bedt om at genlæse, fokusere på udvalgte elementer, tale og skrive om litterære tekster, som vi ser det i femteklasserne.

6. Kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler

Potentialet i elevsamtalen som arbejdsform i litteraturundervisningen er, som jeg har været inde på, at elevernes forskellige måder at engagere sig i teksten på udvikles og udfordres i udveksling med andre elever. Men det kræver, at samtalen organiseres som et dialogisk rum, hvor eleverne både kan formulere sig om egen oplevelse og forståelse og respondere på andre elever. I de følgende fem afsnit, hvor jeg analyserer elevsamtaler, skal vi se, hvordan kollektive fortolkningsprocesser kan tage form. Analyserne kortlægger forskellige typer af engagement i samtalerne og viser, hvor der er potentiale, og hvor der er barrierer, for den udforskende samtale som litteraturdidaktisk genre. Analyserne foretages i en løbende dialog med den receptionsæstetiske og fænomenologiske litteraturteori og den sociokulturelle samtaleforskning, som jeg har introduceret i kapitel 3. Studiet er som beskrevet inspireret af en lang tradition for at undersøge, hvad der foregår i møder mellem tekster og læsere, men adskiller sig fra mere receptionsteoretiske studier ved at undersøge fortolkningsprocesser, ikke som individuelle anliggender men som et kollektivt samarbejde mellem elever i en undervisningskontekst. En undervisningskontekst, hvor en overordnet hensigt er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af litteratur med henblik på udvikling af personlig og kulturel identitet, som det udtrykkes i danskfagets formål (Fælles mål 2014).

I forlængelse af den teoretiske ramme udviklet i kapitel 3 vil analyserne derfor kombinere flere perspektiver og undersøge både, hvordan eleverne engagerer sig i teksten, og hvordan de engagerer sig i hinandens perspektiver, herunder hvordan samtalerne relaterer til forventninger i opgaver og arbejdsspørgsmål. Som udfoldet i kapitel 3 skelner jeg i analyserne mellem *tekstligt engagement* og *interpersonelt engagement* i samtalerne. Disse to dimensioner af engagement er altid til stede i samtalerne, men jeg lader dem træde frem med forskellig vægt i de enkelte analyser. Wegerif har beskrevet samtalepotentiale som det at skabe mening "across a gap of difference" (Wegerif, 2016, p. 33). Potentialet i gruppearbejdet som arbejdsform er, at der skabes mening på tværs af forskelle og etableres en dialog, som fører til udvikling af fortolkninger og fortolkningskompetence. Derfor er jeg særligt optaget af steder i samtalerne, hvor man kan iagttage en bevægelse eller dynamik imellem de måder, eleverne engagerer sig i teksten og tekstaktiviteten på.

I kapitlets første analyse viser jeg, hvordan eleverne engagerer sig i samtaler om nogle åbne spørgsmål til et uddrag af Birgit Strandbygaards børneroman *Drengen der samlede på ord* (2005). Romanen er realistisk fortalt, foregår i tiden efter anden verdenskrig og vækker elevernes historiske interesse og nysgerrighed i emnet. I samtalerne om *Drengen der samlede på ord* aktiveres et samspil mellem et historisk/videnssøgende engagement og et æstetisk engagement i teksten som konstruktion. De måder, eleverne engagerer sig i hinandens indlæg i samtalerne, viser desuden en afsøgning i samtalen af, hvad hensigten med aktiviteten er. I forlængelse af en analyse af samspillet mellem forskellige engagementer diskuterer jeg, hvilken plads et videnssøgende engagement kan have i litteraturundervisningen på mellemtrinnet.

Studiets andet analyseafsnit uddyber den første analyses beskrivelser af tekstligt engagement, nu med udgangspunkt i elevernes arbejde med en tekst, som mere direkte inviterer til det, som i litteraturdidaktikken beskrives som betydningsorienteret læsning eller læsning med fordobling. Det er Kim Fupz Aakesons *En historie om vokseværk* (2006). Analysen illustrerer, hvordan bevægelser mellem elevernes handlings-, betydnings- og intentionsorienterede læsemåder kan opstå og hindres, og hvordan eleverne i nogle samtaler formår at skabe en fælles fortolkning som en kollage af forskellige synspunkter, som relaterer til forskellige måder at engagere sig i teksten på. I andre samtaler er det vanskeligere for eleverne at give teksten fylde i samtalen og etablere et samarbejde om fortolkning. En fælles forståelse af formål og relevans udpeges som centrale for etablering af kollektive fortolkningsprocesser i samtalerne.

Den tredje analyse beskriver en dynamik, jeg finder i elevernes samtaler, mellem et observerende og beskrivende engagement på den ene side og et mere fortolkende og vurderende engagement på den anden. At skabe forbindelser mellem beskrivelse og fortolkning er et kernepunkt i litteraturdidaktikken. Analysen giver eksempler på, hvordan eleverne skaber sådanne forbindelser gennem det, jeg kalder performativ fortolkning og beskrivende udforskning.

Den fjerde analyse handler om et andet forhold, som ofte fremhæves som afgørende i litteraturdidaktisk teori, nemlig forholdet mellem et personligt engagement i litteraturens personer og dilemmaer på den ene side og en distanceret eller analytisk forholde sig til teksten som konstruktion på den anden. Analysen peger på litteratursamtalens potentiale for dette dobbelte engagement, men viser også, hvordan det at træde frem

med personlig stillingtagen til konflikter i teksten påvirkes af andre engagementer i samtalen.

At bevægelserne mellem indlevelse og distance kan være vanskelige at foretage hænger sammen med den dynamik, som jeg karakteriserer i afhandlingens femte og sidste analyseafsnit. Det er en dynamik mellem et engagement i delelementer og detaljer i teksten og en orientering mod tekstens helhed. Jeg viser, hvordan eleverne primært orienterer sig mod et her-og-nu i forhold til den aktivitet, de er i gang med, og samtidig forventes at orientere sig mod det længere forløb, hvor en mere helhedsorienteret forståelse og fortolkning af teksten er målet. Afsættet for denne sidste analyse er endnu en elevsamtale, men for også afslutningsvis at udpege mulige sammenhænge mellem elevernes måder at engagere sig i litteratursamtalerne på, og den kommunikation, der foregår på klassen, inddrager jeg også en klassesamtale i analysen.

6.1. Et videnssøgende engagement og en søgen efter svar

Som grundlag for både denne og den følgende analyse i 6.2. har jeg valgt nogle samtaler ud, hvor eleverne gennem åbne spørgsmål bliver bedt om at undre sig over og stille spørgsmål til en litterær tekst og åbne for en undersøgelse af teksten, som tager udgangspunkt i deres egen nysgerrighed og læseoplevelse. Denne første analyse demonstrerer, hvordan elever engagerer sig i gruppesamtaler om et uddrag af Birgit Strandbygaards børneroman *Drengen der samlede på ord* (2005). I første del af analysen viser jeg, hvordan eleverne møder teksten med en interesse for tekstens handling og historiske tid, og hvordan der i samtalerne er et samspil og i en vis forstand en konflikt mellem dette *videnssøgende engagement* og et mere åbent og æstetisk engagement i teksten. Udpegningen af disse engagementer foregår i en dialog med litteraturteoriens begreber om *læsemåder* (Langer, 2011; Rosenblatt, 1978) og *modes of textual engagement* (Felski, 2008). Dernæst viser jeg, hvordan det *interpersonelle engagement* i samtalerne former sig og spiller sammen med de måder, eleverne er engagerede i teksten på. Jeg fokuserer på samtaler i to af klassens fem grupper (gruppe 3 og 4) og indtager de tre andre gruppers samtaler som perspektiv og uddybning.¹⁹ Men før jeg vender mig mod elevernes samtaler, giver jeg en kort karakteristik af, hvilket engagement den tekst og den opgave, eleverne arbejder med, inviterer til.

Undervisningssituationen

En tekst om anden verdenskrig

Romanuddraget, *Drengen der samlede på ord*, er trykt i læremidlet *Fandango 5* (May & Arne-Hansen, 2009). Romanen foregår i en lille provinsby efter anden verdenskrig og handler om drengen Albert, som finder ud af, at man kan forandre verden med ord. Alberts to storebrødre har kæmpet på tysk side i krigen. Begge blev taget til fange ved krigens afslutning. Den ene blev skudt, og i dette første kapitel vender den anden bror, Niels, hjem til familien. De tre familiemedlemmer, Albert, faren og moren, håndterer sønnens hjemkomst på hver sin måde. Albert opfinder en leg med ord, moren bruger sin (over)tro, og faren reagerer med afvisning og sender sønnen væk. Teksten lægger

¹⁹ Transskriptioner af samtalerne i sin helhed vedlagt, Bilag 1.

op til indlevelse i personernes situation, diskussion af forskellige fortolkninger af begivenheden og etisk stillingtagen, dels til de to brødres deltagelse i krigen, og dels til farens beslutning.

En opfordring til undren og undersøgelse

De samtaler, jeg har udvalgt som nøglesamtaler, er de første i et forløb om teksten, som i alt varer otte lektioner. Samtalerne igangsættes med en række spørgsmål til elevernes umiddelbare respons på teksten. Som indledning til gruppearbejdet har læreren læst teksten højt fra et smartboard, hvor den er hentet frem via *Fandangos* hjemmeside. Eleverne følger med i grundbogen. I den litteraturundervisning, jeg har overværet, er det en udbredt praksis, at litterære tekster læses højt på klassen, når der er tale om en kortere tekst. Efter oplæsningen uddeler læreren et ark med spørgsmål til elevernes oplevelse af teksten. Spørgsmålene lyder: Hvad kunne du godt lide ved historien? Hvad undrer du dig over? Hvad vil du gerne vide mere om? Hvad forstod du ikke? (Opgaveark vedlagt, Bilag 10)

Eleverne får ti minutter til individuelt at reflektere over de fire spørgsmål og skrive deres refleksioner ned. Derefter skal de dele tanker om teksten i gruppen og blive enige om tre spørgsmål, som de gerne vil undersøge nærmere. Spørgsmålene på arket er inspireret af nogle generelle forslag til læse- og litteraturarbejde i undervisningsmaterialet *Fandango 5* (May & Arne-Hansen, 2017, kopiside 2, bagerst) og bygger på en læserorienteret tilgang, hvor elevernes førstehåndserfaringer med teksten anskues som relevante og centrale udgangspunkter for litteraturarbejde i skolen. Sådanne aktiviteter, hvor elever arbejder med selv at formulere spørgsmål til tekster, eventuelt med fokus på forskellige typer af spørgsmål, er hyppigt forekommende i læremidler til litteraturundervisningen. Bo Steffensen har formaliseret metoden "de fem spørgsmål" (B. Steffensen, 1994), og andre litteraturdidaktikere har fokuseret på refleksion over spørgsmålstyper i arbejdet med skønlitteratur (fx Chambers, 1995; Hansen, 2008; Skarðhamar, 2011).

Fra individuelt til kollektivt engagement

Opgaven til eleverne bygger samtidig på en forestilling om, at eleverne gennem en individuel, skriftlig forberedelse, hvor de formulerer egne tanker, får bedre mulighed for at indgå i det, som Olga Dysthe har kaldt en flerstemmig dialog (Dysthe, 1995). For at

støtte elevernes samarbejde i grupperne retter læreren flere gange i forløbet opmærksomheden mod de samtaleregler, som hænger i klassen, og som er udviklet i det modul om samtaler i skolen, jeg selv i samarbejde med læreren har gennemført med eleverne. Reglerne er italesat som grundregler, der gælder for alle former for samarbejde og samtale i grupperne, og som kan understøtte det, at eleverne fordyber sig i de temaer og spørgsmål, som opstår i gruppearbejdet. Her er et eksempel fra lærerens introduktion til den første aktivitet i forløbet, som viser det:

Prøv at tænke på det her med at spørge hvorfor, fordi hvis I kun lige siger det, i har skrevet, så bliver I lynhurtigt færdige. Men det kan godt være, der opstår et eller andet, som I så også undrer jer over, eller I får lyst til at vide, hvorfor undrer du dig lige præcis over det, eller hvorfor har du tænkt det, eller hvad synes du. Så I prøver at tænke på det her med at spørge hvorfor. Og måske også den sidste der, at man udfordrer det, der bliver sagt, for det kan være man tænker noget andet, eller man tænker noget om det, man egentlig godt kunne tænke sig at sige og kommentere på. (Klassesamtale 1, transskribering vedlagt Bilag 7)

Læreren opfordrer i samme introduktion og i forlængelse af undervisningsmaterialets fokus på litterær analyse eleverne til at fastholde opmærksomheden på teksten og være opmærksomme ikke bare på handlingen, men også måden, teksten er skrevet på:

Nu ved I jo alle sammen cirka hvad den handler om, men hvis man skal hen imod () hvorfor er den skrevet som den er skrevet () det kan også være I finder et bestemt citat, det der citat, det () jeg forstod egentlig sagtens handlingen, men det der står lige der, det forstår jeg ikke. Hvorfor skriver hun, hvorfor har forfatteren skrevet på den måde. Så I må også gerne kigge ind i teksten igen. (ibid.)

Opsamlende kan man sige, at der i opgaven ligger en forventning om et *tekstligt engagement*, hvor eleverne med udgangspunkt i egen læseoplevelse formulerer spørgsmål, som kan åbne for en nærmere undersøgelse af teksten og fortolkninger af den. Der er også forventning om et *interpersonelt engagement*, hvor eleverne lytter til og diskuterer forskellige oplevelser og forståelser. Ved indgangen til forløbet har læreren forklaret, at et formål med forløbet som helhed er, at eleverne skal lære at skelne mellem teksters temaer og teksters motiver, men ellers er der ikke italesættelser af, hvorfor der skal arbejdes med netop denne tekst på denne måde, eller hvad formålet med litteraturundervisningen eller gruppearbejdsformen er.

"Det var ti mand på cykler" - det videnssøgende engagement

Af samtalerne fremgår det, at eleverne i mødet med uddraget af *Drengen der samlede på ord* først og fremmest interesserer sig for tekstens historiske tid. Det er det, langt de fleste elever af sig selv retter opmærksomheden mod, når de får stillet disse åbne spørgsmål til netop denne tekst. Når de skal fortælle hinanden, hvad de kan lide og gerne vil vide mere om, er der i alle de fem grupper i klassen elever, der fremhæver temaet krig og forholdene for soldater før, under og efter anden verdenskrig. Nogle elever lægger i den sammenhæng vægt på tekstens realisme: "Jeg kunne godt lide, at den handler om krigen, som var i virkeligheden" (gruppe 4), eller "jeg har bare skrevet, at den var sådan mere virkelig" (gruppe 3). I andre grupper er det temaet krig og detaljer om anden verdenskrig, der interesserer eleverne: "Hvordan det var i krigen, eller altså han kunne godt have fortalt sådan alt om, hvordan det var i krigen () eller hvad for nogle redsk () eller hvad de brugte af sådan geværer og sådan noget, synes jeg." (gruppe 1). På et spørgsmål fra en anden elev om, hvorfor hun synes, krigen er interessant, svarer en elev: "Det er fordi, jeg synes krig, det har mange detaljer, og der er mange spændende ting med krigen, altså, der er meget viden om den, så man kan få mange ting at vide." (gruppe 1).

Der er også engagementer repræsenteret i elevernes samtaler, som ikke angår tekstens historiske tid og miljø. Nogle elever har en måde at engagere sig i teksten på, som med Felskis begreber kan karakteriseres som *genkendelse* og spørger mere detaljeret ind til detaljer i det, personerne siger og gør. Flere interesserer sig for den fortsatte handling, som i dette tilfælde faktisk findes, da teksten er første kapitel i en længere roman, som eleverne godt nok ikke skal læse som en del af undervisningen. Enkelte elever interesserer sig for tekstens form ved at rette opmærksomhed mod steder i teksten, som fremstår som mærkelige eller overnaturlige, fx den overtroiske mors reaktion på og fortolkning af tekstens begivenheder og Alberts opfindelse af nye ord. Vi skal se nærmere på samtalen i gruppe 4, hvor denne dynamik mellem et videnssøgende engagement og andre engagementer i teksten er tydelig.

Gruppe 4 består af to piger, Cecilie og Agnes, og to drenge, Viktor og Anders. Ved åbningen af gruppens samtale om de åbne spørgsmål er fire forskellige *tekstlige engagementer* repræsenteret. Cecilie nævner tekstens åbenhed som det, hun kan lide ved teksten, og kan med dette fokus siges at lægge op til det, som Judith Langer har kaldt for udforskning af forskellige mulighedshorisonter. Viktor kan lide, at der var drama i

teksten og har således en rettedhed mod tekstens handlingsplan. Anders orienterer sig mod tekstens historiske aspekter og Agnes interesserer sig for hovedpersonen:

Cecilie: Jeg kunne godt lide, at den var så åben.

Viktor: Der var drama.

Agnes: Nårh ja.

Anders: At man fik et indblik i 2.verdenskrig.

Cecilie: Ja

Viktor: Hvad med dig? Hvad kunne du godt lide ved historien?

Agnes: At#

Anders: Ikke noget, kunne du ikke lide historien?

Agnes: Jo, alt.

Viktor: Kunne du godt lide alt?

Agnes: Nej

Anders: Fordi så mangler du jo lige at sætte et l der#

Agnes: At () jeg kunne godt lide, at han kom tilbage. At Niels, Niels kom# (S1, G4)

Hvis gruppesamtalers potentiale er, at elevernes forskellige måder at engagere sig i tekster på mødes og bringes i dialog, og at eleverne lærer at se både med egne og andres øjne på teksten, er de forskellige indgange til teksten et godt udgangspunkt for udveksling. Men skridtet fra, at en elev fremlægger en interesse i teksten, til at flere i gruppen deler eller forfølger dette engagement, er tilsyneladende kun sjældent til stede i gruppe 4's samtale.

Det *interpersonelle engagement* i åbningssekvensen ovenfor afspejler lærerens introduktion, hvor hun siger: "Jeg vil gerne have, at I begynder med at fortælle hinanden, hvad I godt kunne lide ved historien". Eleverne gør netop det. Viktor leder turen rundt og sørger for, at alle i gruppen bliver hørt. Af Agnes' tøven fremgår det, at hun ikke på forhånd har formuleret, hvad hun synes om teksten i en form, som kan ekspliciteres, men i samtalen afkræves hun et svar.

Også efterfølgende former gruppe 4's samtale sig som en præsentation af forskellige undringspunkter og synspunkter, mere end som en videre udforskning af disse og dermed teksten. En genkommende sekvens i samtalen er således, at en elev fremlægger et spørgsmål eller et undringspunkt, hvorefter eleverne sammen finder ét muligt svar. Derefter fortsætter samtalen til et nyt spørgsmål. I sådanne sekvenser viser der sig også et andet genkommende mønster i samtalerens tekstlige engagement: Svarene på

spørgsmålene finder eleverne nemlig i mange tilfælde i den viden om anden verdenskrig, som særligt Anders bringer ind i samtalen, hvilket følgende eksempel kan illustrere:

Agnes: Øh, jeg undrer, jeg undrer mig over, hvor øh, hvorfor øh, de overhovedet rejste til Tyskland.

Cecilie: Fordi de er dumme, eller hvad?

Viktor: [Nej, de gør det, jo]#

Anders: [Det gør jeg også]#

Cecilie: [De rejste nok]#

Anders: [Hvorfor gik de] to drenge på tyskernes side?

Cecilie: Det gjorde de jo nok, fordi de vidste, de ville dø, hvis de var på danskernes side.

Anders: Nej, fordi de behøvede slet ikke at være, altså der var ikke noget militær i 2. Verdenskrig, som gik mod tyskerne. Det var frihedskæmperne. Det var ti mænd på cykler [i Danmark]#

Cecilie: [på cykler?]

Anders: Ja, mod tre kampvogne og halvtredstusind fodtropper, ti mand på cykel, det hårdt. (S1,G4)

Med sin viden om anden verdenskrig tilbyder Anders her et svar på Agnes' spørgsmål om, hvorfor brødrene rejste til Tyskland, hvilket lukker for videre diskussion af spørgsmålet. Da Viktor og Agnes efterfølgende fremlægger en interesse i, henholdsvis hvad der videre sker med hovedpersonen og moderens reaktion efter sønnens hjemkomst, søger eleverne ligeledes svar i historiske fakta. Anders imødekommer i uddraget neden for lærerens opfordring til at spørge med "hvorfor" og besvarer efterfølgende Viktors spørgsmål til hovedpersonen med udgangspunkt i den historiske udvikling siden anden verdenskrig. Viktor følger ikke op, hvilket bevirker, at turen går videre til næste elev. Det spørgsmål, Agnes stiller til morens tavshed, kan åbne for en mere hermeneutisk undersøgelse af morens karakter og rolle i historien, men tavsheden kan også forklares med historiske fakta, hvilket Cecilie gør her:

Viktor: Jeg vil gerne vide mere om, hvad der sker med Albert.

Anders: Hvorfor vil du gerne, det?

Viktor: Fordi at i slutningen, i starten siger Albert, at han gerne vil være en helt, og bliver nervøs for () han er den eneste, der sådan () så vil jeg gerne vide, om han faktisk lever op til det, og bliver en frihedsbekæmper. Eller han bare får et normalt arbejde på en bondegård.

Anders: Jeg tror bare, han får et arbejde [og der har ikke været nogen [krige i Danmark siden anden verdenskrig]#

Agnes: [Jeg undrede mig over, at moderen hun] ikke sådan rigtig sagde noget. Det er jo kun, faren sagde jo bare sådan her.

Cecilie: Det er fordi, jeg tror det er den gang. Jeg tror, det var dengang, hvor faren eller mændene i huset, der bestemte.

Anders: Ja, det regner jeg også rimelig hårdt med. Ellers så havde han, ellers så havde Niels jo ikke været røget ud. Fordi moren kunne jo godt lide ham.

Viktor: Ellers ville moren bare få tæsk eller et eller andet. (S1, G4)

Den historiske viden om forholdene i Danmark under anden verdenskrig, som eleverne både efterspørger og anvender i arbejdet med teksten, er relevant for at forstå tekstens handling og for at kunne forholde sig dels til de etiske dilemmaer i teksten, og dels til hvilket billede af den historiske tid, der tegnes i romanen. Men opgaven, eleverne har fået, lægger ikke op til at tekstens historiske kontekst undersøges nærmere.

Når elever som her bliver bedt om at undre sig over og stille spørgsmål til litterære tekster og italesætte denne undren, er det på den ene side en meget åben opgave, hvor egne erfaringer og egen nysgerrighed er velkommen, men opgaven stilles også med en forventning om bestemte former for engagement i tekstarbejdet. Med forløbets fokus på forskellen mellem motiver og temaer knytter opgaven an til en idé om, at skønlitteratur skal læses på særlige måder, som adskiller sig fra de måder, som andre tekster læses på. Judith Langer har, som vi så, beskrevet det som en orientering mod steder i teksten, der rummer åbenhed og lægger op til undersøgelser af flere mulige fortolkninger. Eleverne i gruppe 4 engagerer sig, som vi har set, primært i teksten som kilde til viden om verden, og deres fortolkning af teksten med udgangspunkt i denne viden, kan anskues som en diskursiv orientering mod teksten, som står i modsætning til en litterær udforskning af mulighedshorisonter. Men engagementet kan også med Rita Felskis begreb ses som et *videnssøgende engagement* i teksten. Felski inkluderer det videnssøgende engagement i sin nyfænomenologiske teori om litterær fortolkning og ser videnssøgen som en relevant og legitim måde at relatere til og bruge skønlitteratur på i og uden for uddannelsessystemet. Hun har, som beskrevet i afhandlingens teorikapitel, kritiseret både litteraturvidenskaben og litteraturundervisning for at prioritere en bestemt version af litteraturlæsning, som er specialiseret og kritisk på en særlig måde, og som udelukker mange af de tilknytningsformer, som litteratur almindeligvis kan skabe uden for litteraturfag og litteraturundervisning. Hendes forslag er en udvidelse af de

måder, vi bruger litteratur på i skolen, og hun lægger blandt andet vægt på litteraturens mulighed for at give os adgang til en særlig form for erfaring med og viden om verden, som er formet med skønlitteraturens virkemidler.

The worldly insights we glean from literary texts are not tautological, not stale, second-hand scraps of history or anthropology, but depend on a distinctive repertoire of techniques, conventions, and aesthetic possibilities. (Felski, 2008, p. 104)

Når eleverne læser romanuddraget med en interesse i anden verdenskrig, kan vi med Rosenblatts og Langers begreber anskue det som en efferent eller diskursiv læsemåde. Umiddelbart er elevernes engagement i samtalerne om *Drengen der samlede på ord* rettet mod referencepunkter mere end mulighedshorisonter og æstetisk erfaring. Men samtidig er det netop disse aspekter, der vækker elevernes engagement i teksten og kan lede ind i en undersøgelse af forholdet mellem tekstens begivenheder og den historiske virkelighed, som er central for forståelse og fortolkning af tekstens etiske dilemmaer.

I alle grupper i klassen er der således en undren over og spørgsmål til, hvordan unge danske mænd kan finde på at vælge tyskernes side i krigen, hvorfor faren ender med at sende den hjemvendte søn væk efterfølgende, og hvorfor kun den ene af brødrene bliver skudt af tyskerne ved krigens afslutning. I gruppe 4 centrerer samtalen sig senere om netop de spørgsmål. I nedenstående uddrag udpeges de, hvorefter eleverne fører en kort diskussion af det sidste. Viktor forklarer den ene brors død med tekstens udpegning af forskelle på de to brødre. Agnes forsøger at skabe et billede for gruppen af, hvordan situationen kan have været. Anders udtrykker flere steder i uddraget en undren over spørgsmålet og reagerer med indlevelse, da Agnes fremstiller mordet som en tilfældighed.

Cecilie: Hvorfor smed faren ham ud.

Agnes: [Det gjorde han vel, fordi han var forræder]#

Anders: [Det var fordi, han var på tyskernes side]

Cecilie: Nårh ja.

Anders: Og så ville han ikke have noget ballade med det.

Viktor: Og jeg forstår heller ikke, hvorfor Niels gik med tyskerne.

Anders: Jeg forstår ikke, hvorfor de dræbte Arne og ikke Niels.

Agnes: Fordi, jeg tror, jeg tror#

Viktor: Det er fordi, de så på ham, han er jo håbløs. Jamen, det står der i bogen.

Anders: Ja, ja.

Viktor: Han kiggede på ham, og så, ej, ej, ej.

Anders: Men hvorfor [gjorde de det? Hvorfor?]

Viktor: [De synes, han var håbløs]

Agnes: Jeg tror, jeg tror, det er fordi, at der står to rækker

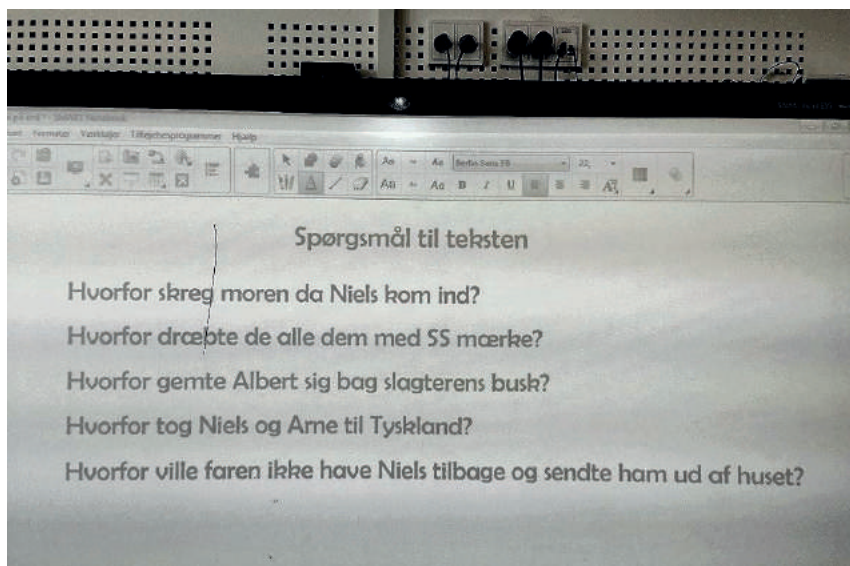
Anders: Hvorfor det?

Agnes: Prøv at se, jeg tror der står to rækker, sådan her, Anders? At der står to rækker, Og Niels står på den her række, og Arne på [den her række.]

Anders: [Stakkels Arne]

Agnes: Ja, og så kommer der to mænd, to forskellige sådan, at han siger: babada-bada, og han siger: død, ikke? (S1, G4)

Elevernes samtaler om *Drengen der samlede på ord* viser, hvordan elevernes inddragelse af viden om anden verdenskrig umiddelbart kan se ud til at lukke en kollektiv fortolkningsproces, hvor mulighedshorisonter udforskes. Samtidig er det netop den historiske interesse, som driver elevernes engagement i teksten, hvilket peger på et potentiale for en udforskning af teksten, som tager afsæt her, fx gennem en opsøgning og inddragelse af andre kilder til viden om forholdene under anden verdenskrig. En sådan kontekstualisering finder ikke sted, men kunne måske bringe eleverne nærmere en forståelse af personernes handlinger og måske også åbne op for diskussioner af, hvad det er for en fortolkning af anden verdenskrig, der lægges frem i netop dette romanuddrag.



Figur 3. Klassens fem spørgsmål

Efter elevernes gruppearbejde følger en kort opsamling på klassen, hvor fem af de spørgsmål, eleverne har formuleret til teksten, skrives op på et smartboard, jf. figur 3. Eleverne bliver bedt om at vælge ét af spørgsmålene ud og diskutere det mere i dybden. I alle grupper bliver disse samtaler meget korte (jf. Bilag 2), måske fordi en nærmere undersøgelse dels af steder i teksten, dels fx af historiske kilder, som kunne kvalificere diskussionerne, ikke har fundet sted først. Man kan sige, at den fase i udforskningen, hvor eleverne tilegner sig ny viden, kommer til at mangle, fordi der lægges op til, at fortolkningsprocessen igangsættes i mødet mellem teksten som responsforberedende struktur og de erfaringer, eleverne bringer med. Opgavens læserorientering lægger op til, at eleverne bruger den viden om verden og den læsererfaring, de har i gruppen, men den stimulerer ikke eleverne til opsøgning af mere fælles viden om teksten og tiden.

Ifølge Neil Mercer er en fælles kontekst eller en fælles forståelse en forudsætning for eksplorativ samtale. En sådan kan skabes på mange måder og har at gøre med balancen mellem, hvad der er kendt, og hvad der er nyt for elever (Mercer, 2000, p. 20). Skønlitteratur og andre fiktioner har elever på mellemtrinnet mødt mange gange før, men det at indgå i samtaler, hvor litterære tekster analyseres og fortolkes, er, som jeg har været inde på, måske ikke en etableret praksis på dette trin. Måske mangler der brikker i det fundament af fælles forståelse, som Mercer beskriver som afgørende for elevens eksplorative samtale. En udvidelse af den viden om anden verdenskrig, som eleverne af sig selv interesserer sig for og tager i brug i mødet med teksten, kunne være en brik i at opbygge mere fælles forståelse eller fundament hos eleverne for den kollektive udforskning af teksten. En mere eksplicit tematisering af litteratursamtalens hvorfor, kunne være en anden, hvilket et nærmere kig på det *interpersonelle engagement* i samtalerne om *Drengen der samlede på ord* underbygger. Ovenstående analyse karakteriserer samtalerne *tekstlige engagement*. I det følgende vender jeg opmærksomheden mod det *interpersonelle engagement*, som viser sig at være præget dels af en afsøgning hos eleverne af, hvad formålet med aktiviteten er, og dels af en rettedhed mod procedure og opgaveark.

”Ja, man skal finde et eller andet” – elevernes søgen efter svar

Elevernes engagement i teksten er i tilfældet med denne realistiske og historiske tekst, som vi har set, primært videnssøgende og handlingsorienteret. Samtidig er det *interpersonelle engagement*, som jeg har været inde på, kendetegnet ved hurtige skift mellem forskellige emner og et dilemma hos eleverne mellem på den ene side at skulle forholde sig åbent og spørgende til teksten og på den anden side at ville finde acceptable svar, ikke bare på disse spørgsmål, men også på den opgave, eleverne er stillet.

På den ene side ser det således ud til, at eleverne opfatter de spørgsmål, de selv stiller til teksten, som nogle, der skal besvares. Vi så, hvordan eleverne bruger både viden om teksten og viden om tekstens historiske tid for at finde svar på de spørgsmål, de hver især stiller. Det afgørende for samtaleforløbet og turtagning ser mange steder ud til at være, om eleverne kan finde ét muligt svar på den undren eller det spørgsmål, der fremlægges.

Denne orientering mod spørgsmål til teksten, som nogle der skal besvares, er efferent på en anden måde end elevernes videnssøgen. Det er ikke en efferent tilgang i den forstand, at eleverne opfatter teksten som en tekst, som de henter ny viden om verden i. Det er snarere en efferent orientering, der drejer sig om at finde svar, som i konteksten af litteraturundervisning kan bruges som svar på den opgave, de er stillet. De forventninger til samtalerne interpersonelle engagement, som læreren italesætter i indledningen til forløbet, nemlig at eleverne stopper op og fordyber sig i tekst og læseoplevelse ud fra et spørgsmål eller en undren, som bringes frem, foregår enkelte steder i elevernes samtaler om dette uddrag. Men ofte lukkes det dialogiske rum hurtigt, og samtalen bliver præget af hurtige skift mellem emner i en interviewlignende form, hvor en elev spørger og en anden svarer.

De hurtige skift mellem forskellige emner, ser ikke ud til at ske, fordi eleverne ikke er interesserede i teksten eller i at deltage i aktiviteten. Samtalen i gruppe 4 præges i alle de 17 minutter den varer af, at eleverne er rettet mod hinanden og opgaven. Det *interpersonelle engagement*, er karakteriseret ved en vilje til at lytte, til at overveje og vurdere andre indlæg i samtalen. Eleverne er engagerede både i teksten, i hinandens indlæg og i at løse opgaven. Man kan derfor heller ikke sige, at samtalen ikke er udforskende, men den er det på en springende måde, og udforskningen retter sig i dele af samtalen mere mod opgaveark og procedure end mod elementer i teksten.

Det at eleverne er optagede af at få svaret på spørgsmålene, fx med udgangspunkt i deres viden om verden, kommer til at stå i modsætning til en bevidsthed hos eleverne om, at nogle former for undren og nogle spørgsmål til tekster er bedre end andre, når konteksten er litteraturundervisning, nemlig de spørgsmål som eleverne ikke lykkes med at finde et muligt svar på. Lange passager i samtalerne handler således om, hvorvidt elevernes spørgsmål og undren kan noteres som svar på det ark, de har fået udleveret. Eleverne i en af klassens andre grupper (gruppe 3), hvis samtale jeg citerer nedenfor, vender heller ikke på noget tidspunkt opmærksomheden væk fra opgaven, og de er ivrige efter at komme til orde med det, som de hver især har tænkt om teksten ("må jeg starte", "må jeg godt sige"). Men uddraget viser, hvordan den udforskning, der foregår i samtalen, ikke først og fremmest drejer sig om at uddybe og udvikle forståelse af teksten. Samtalen har snarere retning mod opgavearket og mod at finde den undren og de spørgsmål, som samtidig er godt svar på opgaven.

Zoe: Må jeg starte med det jeg undrer mig over?

Sif: Ja.

Zoe: Ok, jeg undrer mig over, hvorfor at Arne han blev skudt, men at Niels ikke gjorde det, fordi at ja, altså på en måde fik man jo svar på det, ikke? Men altså, det var stadig underligt, fordi, [de var ligesom inden for det samme].#

Sif: [Det var også det jeg tænkte] på, at jeg ville skrive, men man havde jo fået svar på det. Det var det, jeg tænkte#

Zoe: Ja, ja.

Camilla: Hvad skriver du, eller hvad har du sagt?

Sif: Jeg har sagt, at jeg undrer mig over, at de valgte tyskernes side.

Zoe: Ja, det havde, det skrev jeg faktisk også. Det har jeg faktisk også skrevet. her. Jeg vil skrive det på.

Sif: Jeg skrev det også på den her.

Camilla: Jeg skrev, at jeg undrer mig over, Arne blev dræbt, men ikke Niels.

Zoe: Vi har skrevet det samme så.

Camilla: Ja.

Zoe: Ja, ok. Må jeg godt sige, hvad jeg godt vil vide mere om? Øh, jeg vil godt vide mere om, hvad der så sker med sådan Niels sådan efterfølgende, at han blev smidt ud. (S1, G3)

Det at eleverne retter opmærksomheden mod det opgaveark, de har fået, som et artefakt, der skal udfyldes, snarere end et der skal støtte igangsættelse af udforskning og diskussion, kendetegner mange samtaler på tværs af mit empiriske materiale. Eleverne

leder efter spørgsmål, som kan udgøre gode svar på den opgave, de har fået. Hvis eleverne ikke umiddelbart undrer sig eller har spørgsmål til teksten, så opfinder de, som vi har set, en undren eller en række spørgsmål. På den måde får det *at undre sig* en anden betydning end den hverdagslige betydning af ordet, hvor undren er knyttet til en spontant opstået tilstand hos individet. I elevernes samtale er der en viden til stede om, at undren, når konteksten er litteraturundervisning, ikke kun er noget, der automatisk opstår i mødet med teksten, men også er noget man kan finde frem til og tilpasse til forventninger i denne kontekst og en bestemt og i dette tilfælde disciplinspecifik betydning af ordet. Sifs kommentar i nedenstående uddrag tydeliggør denne retning mod opfindelse af undren og spørgsmål med henblik på at besvare opgaven.

Camilla: Jeg har skrevet. Har ikke noget svar. Jeg kunne ikke finde ud af det.

Zoe: Hvorfor de ikke vil have Niels derhjemme, men det forstod jeg faktisk godt, det var bare sådan, ja.

Sif: Ja, man skal finde et eller andet.

Zoe: Ja. (S1, G3)

De mange forhandlinger af spørgsmålenes brugbarhed kan anskues som en barriere for udforskning af teksten, men de viser samtidig, at eleverne forholder sig spørgende og afsøgende til, hvad litteraturfaglig praksis i skolen egentlig er.

Samtalerne tager således hele tiden udgangspunkt i mindst to tekster, nemlig den litterære tekst og det opgaveark, eleverne har fået. At opgavearket her har en længere række af spørgsmål, hjælper måske eleverne med at holde det fokus på opgaven, som jeg finder i alle grupper i denne femteklasse. Men det ser også ud til at kunne understøtte samtaleens hurtige skift og en orientering mod procedure. Samtalereglerne, som læreren gentagne gange henviser til, og som også er nævnt på opgavearket, kan tænkes at have en lignende funktion. Klassens arbejde med at udarbejde dem var tænkt som en understøttelse af elevernes samarbejde i den forstand, at flere elever skulle til orde, og forskellige synspunkter og argumenter skulle bringes i spil. Eleverne i gruppe 3 og 4 er, som vi har set, ivrige efter at sørge for det. Men samtalereglerne ser samtidig ud til at kunne understøtte den hurtige vekslen mellem spørgsmål og svar i en interviewlignende samtaleform, netop fordi eleverne orienterer sig mod, at alle i gruppen efter en skal fortælle, hvad de har tænkt og skrevet.

Den amerikanske forsker i litteraturredidaktik Sheridan Blau har beskrevet, hvordan et centralt element i at være en god litteraturlæser er, at man anskuer undren og forvirring ikke kun som første, men også som sidste stadie i en fortolkningsproces. Det, der kendetegner gode litteraturlæsere, er en høj tolerance for fejl og usikkerhed (Blau, 2003). Elever og studerende har ifølge Blau en tendens til at opfatte både teksters og litteraturlæsnings vanskeligheder som tegn på egen inkompetence og utilstrækkelighed. Derfor vil de forsøge at lukke åbenhed og undren med svar. Ifølge Blau må litteraturundervisningen derfor understøtte og udvikle elevernes performative literacy, hvilket han beskriver som en:

Capacity for sustained, focused attention; willingness to suspend closure; willingness to take risks; tolerance for ambiguity, paradox, and uncertainty; intellectual generosity and fallibilism; and metacognitive awareness. (Blau, 2003, p. 214)

I dette undervisningsforløb betragtes elevernes undren som første skridt i et længere forløb om teksten. Som vi har set, orienterer eleverne sig hurtigt mod at *svare*, også når svaret på opgaven er formulering af spørgsmål, der opfylder bestemte krav. På baggrund af analysen ovenfor kan man derfor spørge, hvordan litteraturundervisning kan give elever erfaring med, at undren også kan være sidste skridt i en fortolkningsproces, og hvordan et videnssøgende engagement samtidig kan få lov at folde sig ud i arbejdet med teksten.

"Hvorfor tror du egentlig?" - når opgaven er løst

Enkelte steder i elevernes samtaler om disse indledende, åbne spørgsmål til *Drengen der samlede på ord* sker det, at eleverne stopper op i længere tid ved et af de spørgsmål, som de selv stiller. I uddraget nedenfor diskuterer to elever fra gruppe 1 det spørgsmål, som gruppe 3 og i øvrigt alle andre grupper også er inde på, nemlig hvordan to danske brødre kan finde på at kæmpe på tysk side i anden verdenskrig. Det interessante ved udvekslingen her er, at den først finder sted, efter at eleverne i egen vurdering er færdige med opgaven og har fået skrevet en undren og nogle spørgsmål ned på arket.

Vera: Hvorfor tror du egentlig? Jamen, jeg ved ikke lige, hvorfor?

Samira: Hmm.

Vera: (skriver) 'Hvorfor tog de til Tyskland?'

Samira: Ja, [det undrer jeg mig også]#

Vera: [kunne de ikke lide Danmark?] eller hvad?

Samira: Ja, mm. De øh#

Vera: Jo, jo, nå ja, nårh jo, faktisk ja måske fordi, at de tænkte, at tyskerne de ville vinde over Danmark.

Samira: Ja.

Vera: Og så ville de hellere være med dem end tabe med Danmark.

Samira: Ja, det kan godt være.

Vera: Ja, ja, måske. Nå.

Samira: Men de kunne jo godt kæmpe her i Danmark, så de måske [også kunne vinde.]#

Vera: [Ja, ikke?] Ja, præcis. Nå ja, så hellere hjælpe Danmark, og så måske vinde.

Samira: Ja, hellere hjælpe sit eget land.

Vera: Ja, fordi hvad hvis alle så tænkte at Tyskland ville vinde, og så tog over til Tyskland#

Samira: Fordi det kunne godt være, det, Danmark ville vinde, hvis der var flere.

Vera: Ja, præcis.

Samira: Soldater eller noget.

Vera: Altså to gør nok ikke så meget, men altså.

Samira: Nej [men hvis der kommer flere og flere]#

Vera: [Men alligevel, ikke?] Ja.

Samira: Hellere to end ingen.

Vera: Ja, det er rigtigt.

Samira: Ja. (S1, G1)

I modsætning til den springende og interview-lignende samtaleform, hvor forskellige spørgsmål og svar hurtigt evalueres som gode eller dårlige, udfolder der sig her en lille diskussion af et enkelt spørgsmål. Eleverne fremsætter forslag til forklaringer i en hypotetisk og spørgende form og finder begrundelser for dem sammen. Der er også eksempler på, at de to elever udfordrer hinandens indlæg i samtalen. Ordet *egentlig* ved samtalebegyndelse signalerer en oprigtig interesse i at undersøge spørgsmålet nærmere, men denne interesse bringes altså først ind i samtalen, da eleverne er færdige med det, de mener efterspørges i opgaven.

Delkonklusion

I dette første analyseafsnit har jeg vist, hvordan samtalerne fortolkningsprocesser i den udvalgte situation er kendetegnet ved dynamik mellem et videnssøgende engagement i tekstens historiske tid og andre tekstlige engagementer i tekstens handling, personer og æstetiske form. Jeg har karakteriseret det *interpersonelle engagement* i samtalerne som præget af hurtige skift mellem forskellige synspunkter, snarere end

opfølgende uddybning af de enkelte. Jeg har vist, hvordan denne samtaleform kan tænkes at spille sammen med opgavens på en gang meget åbne og læserorienterede karakter, og på den anden side indlejrede forventninger om litteraturlæsning som æstetisk praksis, hvor forskellige fortolkninger af samme tekstelementer bringes i spil. På den ene side er elevernes engagement rettet mod at forstå og fortolke teksten med udgangspunkt i egen nysgerrighed, i dette tilfælde især et videnssøgende engagement i tekstens handling og historiske tid. På den anden side fortolker eleverne aktiviteten som en opgave, som kræver svar, der lever op til bestemte kriterier, der ligger inden for den diskursorden som danskundervisningen og her litteraturundervisningen sætter.

De åbne spørgsmål lægger op til udforskning af forskellige fortolkningsmuligheder, men vækker i kombination med netop denne tekst elevernes videnssøgende engagement, som måske ikke får lov at folde sig helt ud, netop fordi eleverne samtidig er optaget af at finde spørgsmål til teksten, som værdsættes i undervisningen. Dette sidste kommer til udtryk ved, at eleverne i lange passager diskuterer, hvilke spørgsmål de skal skrive ned som svar på den opgave de har fået.

Derved demonstrerer analysen også, at de kollektive fortolkningsprocesser i samtalerne ikke er præget af en skarp skelnen mellem to væsensforskellige læsemåder eller tilgange til viden og tekster. Når eleverne i denne opgave bliver spurgt om, hvad de ikke forstår og gerne vil vide mere om, er det måske ikke for dem en helt anden opgave, end når de bliver spurgt om det samme i relation til en fagtekst. Både i danskfaget og i andre fag har eleverne sandsynligvis mødt opgaver, hvor de skal stille spørgsmål til fagtekster og forholde sig til, hvad de ved og ikke ved om et emne før og efter, de læser en tekst. I litteraturundervisningen kunne det være en tekst om en forfatter eller en genre, og målet med øvelsen ville være en opmærksomhed på den viden, teksten formidler. Mellemlinjen er, som jeg beskrev i indledningen til analyserne, det trin, hvor litteraturundervisningen etableres som et mere afgrænset område i faget, som prioriterer særlige former for analyse og fortolkning af tekster. Det er derfor heller ikke mærkeligt, at litteraturundervisningen fra elevernes perspektiv endnu ikke betragtes som en sådan.

Jeg vil nu vende mig mod klassens arbejde med en tekst, hvor der er et tydeligere skel mellem tekstens referentielle niveau og tekstens betydningsniveau samt en leg med

forbindelserne mellem dem. Desuden er elevernes samtaler igangsat på en lidt anden måde. Hvor eleverne i ovenstående aktivitet fik en række af spørgsmål, får de i den aktivitet, jeg vil bruge som genstand, kun et enkelt mere åbent spørgsmål til egen læseoplevelse, hvorefter de skal formulere et enkelt diskussionspunkt forud for gruppesamtalen.

6.2. Fortolkning som kollage – med fordobling eller ej

I den følgende analyse uddyber jeg karakteristikken af kollektive fortolkningsprocesser i elevers samtaler. Jeg gør det ved at se på, hvordan eleverne samtaler om en tekst, som inviterer til allegorisk læsning, med udgangspunkt i spørgsmål som ligesom opgaven i 6.1. inviterer elevernes umiddelbare læseoplevelse og respons. De *tekstlige engagementer*, der træder tydeligst frem i samtalerne om denne tekst, kan beskrives gennem en skelnen mellem en handlingsorienteret indlevelse i tekstens personer og forløb på den ene side og en forholden sig til teksten som konstruktion på den anden.

Foruden den overordnede skelnen mellem efferente og æstetiske orienteringer, som jeg brugte i studiets første analyse, bruger jeg i denne analyse Michael Tengbergs skelnen mellem en handlings-, en betydnings- og en intentionsorienteret læsemåde, som er udfoldet i afhandlingens teorikapitel. Læsemåderne kan ifølge Tengberg alle aktive-res inden for det, Rosenblatt forstår som æstetisk læsning. Tengbergs kategorier over læsemåder nuancerer således Rosenblatts forståelse af, hvad det vil sige at læse æstetisk. Hans kategorier er, som jeg har været inde på, i modsætning til Rosenblatts forankret empiriske i studier af netop samtaler i en læringskontekst. Når der læses *handlingsorienteret*, opfattes teksten som gengivelse af et realistisk forløb, og læseren er optaget af at finde sammenhænge mellem hændelser i tekstens fiktive verden og finde forklaringer på og årsager til personers handlinger, blandt andet ved at sammenligne tekstens verden med virkeligheden (Tengberg, 2011, p. 197). *Betydningsorienterede* læsemåder er karakteriseret ved, at referentialiteten overskrides, og teksten eller elementer i teksten også forstås som udtryk for eller tegn på noget andet end sig selv (p. 201). Læseren orienterer sig mod elementer eller sekvenser i teksten som tegn og som konstrueret med bestemte hensigter. I en intentionsorienteret læsemåde orienterer læseren sig mod tekstens budskaber og forfatterens biografi. I elevernes samtaler træder også engagementer i teksten frem, som ikke kan karakteriseres som læsemåder, men som jeg med Felskis kategorier for, hvordan og med hvilke hensigter vi læser (*modes of textual engagement*), vil beskrive som mere affektive relationer eller tilknytninger til teksten. Felskis kategorier for disse er, som jeg har været inde på, *genkendelse, videnssøgen, chok og opslugthed* (jf. kap 3), men der kan ifølge Felski også være andre.

Jeg anskuer som beskrevet det *tekstlige engagement* som vævet sammen med det interpersonelle engagement i samtalen. Analysen af læse- og tilknytningsmåder kobler

jeg derfor, ligesom i studiets første analyse, med analyser af, hvordan deltagerne gennem interpersonelt engagement skaber et dialogisk rum (Mercer, 2000; Wegerif, 2007). Jeg har udvalgt to nøglesamtaler, som demonstrerer, hvad der muliggør og hindrer, at der skabes forbindelser mellem elevernes måder at engagere sig i teksten og samtalen på. Samtalerne foregår i to forskellige grupper (gruppe 1 og gruppe 3) i forbindelse med en enkelt undervisningssituation, som jeg kort vil præsentere.

Undervisningssituationen

En invitation til at læse med fordobling

Klassen arbejder med Kim Fupz Aakesons og Dorte Karrebæks billedbog *En historie om vokseværk* og bruger en version af teksten, som findes i undervisningsmaterialet *Fandango* (May & Arne-Hansen, 2009, pp. 158-162). Arbejdet med teksten er del af et længere forløb om motiver og temaer i skønlitteratur, som forløber over i alt 20 lektioner. Et læringsmål i forløbet som helhed er, som det beskrives i læremidlet, at eleverne skal lære at skelne mellem "hvad tekster handler om, og hvad tekster drejer sig om" (May & Arne-Hansen, 2017, p. 133). Denne forskel tematiserer læreren også i begyndelsen af forløbet. Undervisningsmaterialets rolle som en central aktør i undervisningen bliver tydelig her, idét læreren læser forklaringen fra læremidlet op fra klassens smartboard:

Lærer: 'Tekster handler om mange forskellige ting, men hvad er det allervigtigste i teksten? Det kan du læse om i dette kapitel. Det allervigtigste i en tekst, kan siges med meget få ord. Det kan for eksempel være længsel efter frihed, angst for døden eller oprør med forældre. Man kan også sige, at tekst handler om noget, men drejer sig om noget andet. Det teksten drejer sig om, kaldes tekstens tema'. Kan I se forskellen på, at en historie handler om noget, men kan dreje sig om noget andet?

Flere elever: Ja

Viktor: Handler, er det ikke sådan handlingen, [hvad der sker#]

Lærer: [Handler om] Vi prøver lige at se, vi har lige et par eksempler her. 'Handler om: Du har tidligere læst teksten *Troldtinden*. Den handler om drengen Jan, der begynder i en ny klasse på en lille ø. Det er det, teksten handler om'. Så har vi det her drejer sig om: '*Troldtinden* drejer sig om noget andet, nemlig om jalousi. Temaet står ikke direkte i teksten, man må udlede det af historiens handling'. Hvad vil det sige at udlede noget af en handling? Adam?

Adam: Er det ikke at tænke sig til det, sådan?

Lærer: Jo, det kan man godt sige, at man prøver at tænke sig til det.

Camilla: Er det ikke at læse mellem linjerne?

Lærer: Det kan vi også sige. At man læser mellem linjerne. (Klassesamtale 1, vedlagt Bilag 7)

Denne skelnen mellem handler om og drejer sig om eller mellem at læse på og mellem linjerne anvendes i flere undervisningsforløb i materialet *Fandango*, og eleverne har mødt den før. Den findes også i styredokumenter for faget, hvor videns- og færdigheds-mål efter 6. klasse blandt andre er "Eleven har viden om at læse på, mellem og bag linjerne", "Eleven kan læse med fordobling" og "Eleven har viden om motiv og tema". I lærervejledningen begrundes ordvalget (*handler/drejer*), med reference til litteratur- og klasserumsforskeren Vibeke Hetmar, som har introduceret den skelnen (1999), på følgende måde: "Distinktionen er meget anvendelig i praksis og kan få selv forholdsvis små elever til at læse med fordobling og dermed blive opmærksomme på, at skønlitteratur befinder sig på to planer: det referentielle niveau over for det tematiske niveau" (May & Arne-Hansen, 2017, p. 133). Der ligger således som udgangspunkt for forløbet en ret præcis forestilling om, hvad det er for en position eleverne skal lære at indtage i forhold til tekster, nemlig en, hvor teksten opleves og anskues som konstrueret helhed, som skaber betydning og er åben for fortolkning på en særlig måde.

En allegorisk tekst

Teksten *En historie om vokseværk* lægger også i sig selv op til at arbejde med sådan en skelnen. Det er en fortælling om en dreng, der vokser op med en voldelig og alkoholiseret far, hvis handlinger beskrives med allegorien vokseværk. Vokseværket bliver så omfattende, at faren ender med at blive til en drage, hvorefter mor og søn flygter. Dorte Karrebæks billeder, hvoraf kun to er medtaget i undervisningsmaterialet, illustrerer og supplerer oplevelsen af farens transformation og følelserne hos hovedpersonen, Per. Det er en tekst med mange muligheder for at opdage betydningslag, fordi tekstens realplan, tekstens billedplan og illustrationerne fortæller forskellige historier. Synsvinklen er Pers, og teksten lægger op til indlevelse i hans virkelighed og en forholden sig til det alvorlige tema. Som ved arbejdet med *Drengen der samlede på ord* læser læreren teksten op, mens eleverne følger med i grundbogen.

Fra individuelt til kollektivt engagement

Efter oplæsningen uddeler læreren nedenstående ark. Eleverne skriver individuelt i ti minutter om de tanker, de havde, mens de hørte teksten. Efter skriveøvelsen skal eleverne præsentere og diskutere de emner, de har valgt, med gruppen. Der er stor forskel

på, hvor meget eleverne skriver på arket. Nogle skriver enkeltord, andre skriver et mere sammenhængende referat af teksten. For næsten alle elever gælder det, at de på dette tidspunkt læser teksten som en fantastisk tekst, som handler om en far, der bliver til en drage. Nogle udtrykker som Samira nedenfor, at de finder den sjov og godt fundet på. Andre vurderer den som svær at leve sig ind i.

Efter du har læst/hørt Kim Fupz Aakeson: Vokseværk

Hurtigskrivning.

Skriv hurtigt og uden at løfteblyanten i fem minutter: Hvilke tanker havde du, mens du hørte teksten?

Det var lidt mærkeligt faren kunne blive til en drage selvom han havde vokseværk. Men jeg synes at de alle tre skal bo i et andet hus der har mere plads. Historien er sjov med Per's fars vokseværk og hans kropsdele der voksede.

Diskussionsemne:

Find noget i/om teksten, som du gerne vil diskutere med dit team. Det kan være noget der undrer dig, noget der interesserer dig eller et spørgsmål. Skriv det her:

Det der undrer mig er, hvorfor faren bliver til en drage.
Jeg kan godt lide forfatteren skriver om farens kropsdele der vokser.

Diskuter jeres emner et efter et i teamet

Figur 4. Arbejdsspørgsmål

Samiras hurtigskrivning viser hendes overvejelser over genren. Hun bevæger sig på tekstens referentielle niveau, når hun vil løse tekstens "problem" (farens voksen) med

et større hus til familien. Hun italesætter også den mærkelige overgang fra vokseværk, som er noget hun genkender fra sin egen virkelighed, til dragen, som er hentet fra et magisk univers. Samiras umiddelbare overvejelser angår således også tekstens genre. Skal den læses som en underholdende tekst, en fantastisk tekst eller en realistisk tekst? Dermed peger hendes spørgsmål ind i et kernespørgsmål i teksten, som netop er, hvordan disse genrer, som teksten trækker på, kan forstås i en sammenhæng og faktisk må forstås i en sammenhæng, hvis læseren skal have adgang til tekstens tematisering af hovedpersonens erfaringer med at vokse op i en familie med alkoholmisbrug og vold.

"Måske er han bare en sur far" – kollektive fortolkninger som kollage²⁰

Bevægelser mellem forskellige engagementer i teksten

Gruppe 1s samtale har jeg valgt ud, fordi den illustrerer en fortolkningspraksis, hvor der opstår dialog mellem elevernes forskellige *tekstlige engagementer*. Denne praksis hænger, som jeg vil vise, snævert sammen med elevernes engagement i hinanden som samtaledeltagere og samtalens relation til undervisningskonteksten.

Samtalen om diskussionsoplægget varer i alt syv minutter og former sig som en runde, hvor eleverne præsenterer opmærksomhedspunkter og efterfølgende sammen udvikler disse. Luna åbner samtalen med et engagement i tekstens form og tekstens brug af bestemte billeder. Hendes spørgsmål er, hvorfor det netop er en drage, faren forvandles til.

Luna: Ok, skal jeg starte?

Samira: Ja

Luna: Hvorfor forfatteren lige valgte, at det skulle være en drage og ikke en krokodille [eller sådan noget].#

Samira: [Ja, det, det], der også undrer mig, det der undrer mig er, hvorfor faren bliver til en drage, det er det, jeg har skrevet.

Luna: [Det kunne lige så godt have været noget andet]#

Nadira: [Måske er det fordi, at, at en krokodille] er ikke lige så stor som en drage. Og det er megameget vokseværk, han skal have.#

Luna: Og små børn, de kan måske også godt, altså [de kan nok bedre lide drager.]#

²⁰ Dele af analysen på de følgende sider har været bragt i en artikel i formidlingstidskriftet *Viden om Literacy* nr. 23 (Rasmussen, 2018)

Samira: [Og en drage han, øh], han spyer jo ild, ikke? Så kan det godt være, det der grumme ord, han ligesom siger, det er noget ild.

Luna: Ja, der var jo også det der mærkelige noget, da han sagde det, så var der også sådan noget ildkugle-agtigt noget.

Samira: [Ok, øh#]. (S4, G1)

Eleverne spørger i ovenstående uddrag til bagvedliggende hensigter med æstetiske valg i teksten og læser i den forstand allerede her med en mistænksomhed over for teksten eller med det, som Michael Tengberg har kaldt en betydnings- eller intentionsorientering. De ser på teksten som planlagt af en forfatter med henblik på en målgruppe, som Luna godt nok ikke opfatter sig selv som en del af (*små børn*). Samtidig udtrykker den lille udveksling elevernes umiddelbare oplevelse af teksten som mærkelig. I Lunas første indlæg er det denne umiddelbare oplevelse af tekstens underlighed, der kommer til udtryk – hun synes, dragen er et mærkeligt og også et radikalt valg, og hun peger på sammenfaldet med de ildkugler, der kommer ud af farens mund på et af billederne til teksten. Samira følger den betydningsorienterede læsemåde til, når hun sammenligner ilden på billedet med det, der står i teksten (*grumme ord*), og lægger derved op til en metaforisk forståelse af dragen, som hun mener er et bedre valg end en krokodille, fordi den kan spy ild og dermed passer bedre til tekstens beskrivelser af farens voldsomme sprogbrug.

Man kan se Lunas indledende kommentar og det, der forstærkes i den efterfølgende udveksling, som en bevægelse mellem forskellige engagementer i teksten. En bevægelse som foregår i kraft af, at forskellige observationer og refleksioner udveksles gennem samtale. Det, der først er en udpegning af elementer i teksten, som opleves som særlige eller mærkelige, bliver i de følgende ytringer til refleksioner over elementernes betydning og forfatterens hensigter. Her orienterer eleverne sig mod teksten som konstrueret af en forfatter, som har truffet nogle valg, som tilfører noget til læserens forståelse af farens vokseværk. Faren skal ikke bare have vokseværk, men skal have *megameget vokseværk* er Nadiras udlægning af dragen som billede. Både Nadiras og Samiras kommentarer peger i retning af en læsning, hvor vokseværk og drage ses som billede på noget andet, ligesom ilden og farens tale. Det der i første omgang var en orientering mod oplevelser af tekstens mærkelighed i samtalen, bliver især med Nadira og Samiras kommentarer til undersøgelser af tekstens stilistiske valg, som peger i retning af en betydningsorienteret eller tematisk læsning.

Rita Felski har fremhævet vigtigheden af i en undervisningssammenhæng at kunne fastholde oplevelsen af litterære teksters "strangeness" og deres evne at fortrylle frem for allerede fra begyndelsen at læse efter teksters mere eller mindre skjulte hensigter:

Our repertoire of theoretical examples includes many injunctions to respect the otherness of texts, to attend to the aesthetic and figurative dimensions of language, to conceive works of art as sources of illumination or insurrection rather than as documents to be diagnosed and found wanting. The current surge of interest in literary ethics speaks directly to this question, advocating a style of reading that can do justice to a text's singularity and strangeness instead of trying to shoehorn it into a predetermined conceptual frame. (Felski, 2009, p. 29)

I modsætning til hvad Felski hævder, er der i elevernes indledende udveksling ikke en modsætning mellem nysgerrig undren over tekstens mærkelighed og en mistænksomhed i forhold til, hvorfor teksten er, som den er, og hvad den vil eleverne - eller mellem oplevelse og observationer i teksten på den ene side og en fastlåsning af elementer i teksten i bestemte fortolkninger på den anden.

Eleverne har i disse indledende sekvenser af samtalen åbnet et rum, hvor sammenhænge mellem forskellige tekstelementer kan udforskes. Men netop her, hvor et fortolkningsrum er åbnet, drejes samtalen i en ny retning, fordi Vera byder ind i samtalen med noget, man med Rita Felskis begreber kan se som et andet tekstligt engagement eller en anden læsemåde. Vera flytter samtalen til tekstens handlingsniveau og farens eventuelle følelser og reaktion på, at mor og søn rejser som konsekvens af vokseværket. Samtidig fastholder hun en bogstavelig udlægning af vokseværket, når hun spørger til, om de andre elever tror, at faren blev lille igen efterfølgende.

Vera: Jeg ville gerne vide, om han savnede, øh, når de tog af sted med bussen, når han vågnede næste dag, om han så kom, altså når han fandt ud af, at de var væk, om han så måske blev lille igen og begyndte at savne dem.

Samira: Ja

Nadira: Måske er det derfor, [at de flytter så hvis at han savner]

Vera: [fordi det gik op for ham, at de rent faktisk var flygtet fra ham, fordi han var så ond].

Nadira: Ja, men at, hvis han sådan var blevet en anden person sådan, men ja. (S4, G1)

Vera fastholder den bogstavelige læsning og læser med handlingsorientering, men hun udvider samtidig allegoriens betydningsfelt. Faren kan ikke kun vokse, men også skrumpe, hvilket hun relaterer til farens mulige følelse af savn. Veras umiddelbare engagement i teksten kan beskrives som indlevelse eller genkendelse. Hun kan på trods af tekstens *strangeness* (megameget vokseværk og en far der bliver til en drage) leve sig ind i tekstens fortælling om en familie, der splittes. Fokus i samtalen flyttes derved fra en orientering mod tekstens stil og billeder til en orientering mod personer og handling. Veras indlevelse eller genkendelse bliver ikke kun et brud med, men også en udvikling af den indledende sekvens. Der sker nemlig det, at Nadira efterfølgende inkluderer Veras bidrag, når hun som respons udtrykker, at det kan være, at faren er blevet til en anden person snarere end en drage. I den efterfølgende samtalesekvens, foregår skiftene mellem forskellige orienteringer og tekstelementer i højere tempo. Eleverne fremlægger, hvilke diskussionspunkter de har nedskrevet, efterfulgt af korte uddybende kommentarer fra de andre:

Samira: Ok, jeg har skrevet to ting: Det der undrer mig, det har jeg sagt. 'Jeg kan godt lide, forfatteren skriver om farens kropsdele, der vokser': Det synes jeg, er sjovt. Også hvordan han siger det, ikke? Øh, 'grummeordet'. Store fødder. Nadira, hvad har du skrevet?

Nadira: Jeg har skrevet: 'Hvorfor flytter de ikke bare ud af huset med det samme'.

Luna: Er det ikke også det, de gjorde?

Nadira: Ja, de gjorde det, da han næsten var ved at dræbe dem.

Samira: Jeg tror, at de lige tænkte: Ej, han er vokset rigtig meget, så nu må vi kunne flytte næste dag, tror jeg.

Luna: Men det kan, jeg tænkte også hvorfor, hvis det var min far, der begyndte at blive til en drage af en eller anden grund () ville jeg finde en læge [eller et eller andet]#

Vera: [Ja, præcis. Også mig]#

Luna: få det undersøgt.

Vera: Men det er jo selvfølgelig en historie, så det sker jo.

Alle andre: Ja.

Vera: Sjovt. (S4, G1)

Eleverne træder her ind i samtalen med forskellige spørgsmål til teksten uden at disse bliver tema i samtalen over længere tid. Det gør på den ene side samtalen til en flakkende bevægelse mellem forskellige ideer, men i det her tilfælde etableres der også en

udveksling mellem elevernes forskellige engagementer, hvor sammenhænge og modstillinger mellem det, som forskellige elever har set i teksten, ekspliciteres. Efter Veras indlæg vender Samira tilbage til en orientering mod tekstens form, her især dens virkning på hende som læser, og hun udtrykker nu ikke, hvad hun undrer sig over, men hvad hun synes om måden, teksten er skrevet på (*kan godt lide, sjovt*). Nadira og Luna aktiverer en handlingsorienteret læsemåde, hvor de relaterer personernes handlinger til, hvad de selv ville have gjort i en situation som tekstens. På den måde fortsætter de Veras indlevelse i tekstens personer, men fastholder i højere grad en bogstavelig og handlingsorienteret læsning. Netop Lunas eksplicitering af den bogstavelige læsning i kommentaren om, at hvis det var hendes far, der blev til en drage, ville hun finde en læge og få det undersøgt, får Vera til at rette opmærksomheden mod teksten som konstruktion. Hun påpeger, at fortællingen er en historie, ikke virkelighed, og at Lunas forslag om at tilkalde en læge ikke kan ændre på historien – da den jo er en historie, hvor netop det sker. Samtidig foreslår hun umiddelbart efter, med den skelnen der bruges i grundbogen, at det kan være, at teksten *handler om* noget, men *drejer sig om* noget andet:

Vera: Og så måske, altså, () jeg ved ikke, om historien måske handler om noget andet i virkeligheden.

Luna: Hvad skulle den handle om?

Nadira: Det kan være hans drømme var i den, eller et eller [andet]#

Vera: [Hvad?]

Nadira: Hvis man havde hele historien#

Vera: Måske er det det her, den handler om? Men måske drejer den sig egentlig om noget andet?

Luna: Det kan også være, det er sådan, at i virkeligheden, så finder, så i slutningen finder man ud af, de bare havde op, altså selv opdigtet, at han var en drage men han var alligevel bare en sur far. (S4, G1)

Elevernes spørgsmål til og udforskninger af tekstens handlingsniveau kommer, fordi dette foregår i udveksling og samtale, til at stå side om side med mere betydningsorienterede læsemåder. Fordi indlæggene relaterer til hinanden, mindre som udfordring af synspunkter, og mere som supplerende elaborering, hvor forskellige orienteringer sidestilles, får samtalen karakter af en fælles helhed. Fortolkningsprocessen tager form af en kollage, hvor ytringer bruges videre af de andre, og hvor bevægelser mellem de forskellige måder at forholde sig til teksten på, som kommer til udtryk, kan skabes.

Maybin har påpeget, at den opdeling, som ofte foretages mellem taler og lytter eller afsender og modtager i samtaleanalyse, kan stå i vejen for at se, hvordan stemmer og perspektiver væves sammen, når børn taler, og, kunne man i forlængelse af ovenstående analyse sige, hvordan en persons udsagn af de andre knyttes mere til samtalen som fælles produkt eller fælles tekst end til den person udsagnet kommer fra.

At the most basic level, I found that terms like 'speaker' and 'listener' were unwieldy and misleading in trying to understand the dialogic interweaving of voices within children's conversations. Rather than one speaker communicating a particular 'message' and another responding in the conventional notion of a dialogue, there was a constant ongoing process of interactive and recursive meaning-making among children. (Maybin 2006, 24)

Måske er det en funktion af sådan en interaktiv og rekursiv bevægelse, når Luna, som ellers gennem hele samtalen har holdt fast i den bogstavelige læsning, i uddragets sidste linje foreslår, at teksten i virkeligheden drejer sig om en sur far, og at dragen måske kun findes i morens og Pers tanker. Med formuleringer som "i virkeligheden" og "alligevel bare" spørger hun til, hvad der er virkelighed, og hvad der er drøm eller opdigtet. Hvis faren ikke er en drage, hvem er det så, der har fundet på, at han er det, er det Per eller en forfatter?

Opsamlende kan man sige at børnene i løbet af samtalen ekspliciterer forskellige engagementer i teksten, som de har med fra den individuelle skriveøvelse, men der opstår også engagementer i løbet af samtalen, som har sit udspring ikke i den enkelte elevs læseoplevelse, men i samtalen som dialogisk mulighedsrum. I denne samtale skabes der forbindelser mellem handlingsorienterede og betydningsorienterede læsninger. Samtalen giver eleverne mulighed for at udtrykke og udvikle deres oplevelse og forståelse af tekstens personer og personernes handlinger og følelser, og samtidig orienterer eleverne sig i samtalen mod teksten som konstruktion. Eleverne sætter sig ikke alene i farens og i Pers og morens sted, men også i forfatterens og spørger til tekstens form og stil, og de bruger denne spørgen til billedsproget og dets betydning til at forstå tekstens personer og tekstens handling. Eleverne i gruppe 1 gør sig dermed også erfaringer med, hvordan de sammen kan udvikle forståelse og fortolkninger af teksten og får derved mulighed for at lære sig at forstå og fortolke litterære tekster gennem samtale. Elevernes individuelle arbejde med litterære tekster rummer ikke samme mulighed for at

høre forskellige perspektiver på teksten ekspliciteret, men når eleverne senere i skoleforløbet skal skrive responser på litterære tekster, er det centralt at kunne inkludere flere perspektiver på en tekst.

Samtalen her rummer det potentiale, som Michael Tengberg fremhæver i sin afhandling om samtals muligheder, nemlig at selve forekomsten og den kontinuerlige vekslen mellem flere forskellige læsemåder er et didaktisk potentiale, som er særligt for samtalen som arbejdsform, fordi samtaler giver forudsætninger for:

Att pröva och at röra sig mellan en rad olika förhållningssätt, och därigenom kan man tänka sig att inte bara texten antar många skepnader utan att också läsarkollektivet gör det. Genom att flera olika läsarter sätts i spel ges i en sådan tankefigur också läsarna, med sina skilda förutsättningar, fler möjligheter att båda bidra till och lära av den gemensamma konstruktionen av texten. (Tengberg, 2011, p. 232)

Når bevægelser mellem elevernes engagementer i teksten opstår, har det, som jeg allerede har været inde på, også at gøre med, hvordan de enkelte indlæg i samtalen relaterer til hinanden, og hvordan deltagerne i samtalen orienterer sig mod hinanden og hinandens synspunkter. I det følgende vil jeg anskueliggøre denne sammenhæng mellem det *tekstlige* og det *interpersonelle engagement* og deres engagement i teksten ved at vise, hvordan eleverne i gruppe 1 interagerer med hinanden og organiserer samtalen som dialogisk rum.

Interpersonelt engagement – hypotetisk forholdemåde og en elaborerende udforskning
Samtalen i gruppe 1 har flere karakteristika som med Neil Mercers definition kan beskrives som elementer af *udforskende samtale* (*exploratory talk*, Mercer 2000). For det første præges den af en inviterende tilgang både på sproghandlingsniveau og ordniveau. Næsten alle ytringer rummer invitationer til de andre samtalepartnere om at respondere, enten fordi de er formuleret som spørgsmål, fordi de er formuleret hypotetisk, fx med *måske*, med *jeg tror/jeg tænkte* eller med *kunne være* og således signalerer, at udsagnet er et ud af flere mulige bud og må betragtes som foreløbigt og subjektivt (se transkription med analyse af interpersonelt engagement, bilag 11). Ved at formulere sig hypotetisk inviterer eleverne hinanden ind i et rum, hvor det ufærdige og foreløbige er velkomment. Eleverne responderer på hinandens ideer ved at elaborere og komme med forslag til begrundelser, ikke kun for deres egne synspunkter, men

også de andres, hvilket er et centralt karakteristika i Mercers definition af udforskende samtale (Mercer, 2000, p. 98).

Samtidig karakteriseres samtalen som helhed af noget, som paradoksalt og igen med inspiration fra Mercers tre samtaletyper kunne kaldes kumulativ eller elaborerende udforskning. Hvor *udforskende samtale* hos Mercer forstås som fremadskridende argumentation i retning mod enighed med eksplicite begrundelser og belæg for forskellige synspunkter, beskrives den *kumulative samtale* som en samtale, hvor deltagerne samarbejder om at producere "a continuous stretch of mutually intelligible language" (p. 33). I kumulative samtaler bygger deltagerne videre på hinandens indlæg uden at udfordre dem. De tilføjer og uddyber og muliggør på den måde tilblivelsen af mere viden om emnet og mere fælles forståelse. Ser man på samtalen i gruppe 1 som helhed, er der kun få synspunkter eller ideer, der forfølges over tid gennem eksplicit og systematisk argumentation og begrundelser for og imod. Der er en høj grad af eksplicitering af refleksioner, men der er ikke en bevægelse mod enighed eller mere samlede fortolkninger af teksten som helhed. Rigtig mange indlæg i samtalen åbnes med et "ja, og", eller et "og så" eller indeholder "også", hvilket signalerer, at indlægget er en fortsættelse af det foregående. Som vi har set, udspringer også indholdet i de enkelte taleture ofte direkte af dem, der går forud. Det betyder, at de enkelte ytringer ikke så meget står som synspunkter fra en elev, som kan udfordres af en anden, men snarere som elementer i en fælles kollage. Der er rigtig mange afbrydelser (#) og overlap [] i samtalen, som kunne anskues som tegn på, at eleverne ikke lytter til, hvad hinanden siger. Bloome har beskrevet, hvordan overlap og afbrydelser i samtaler også kan have andre funktioner.

Overlapping the end of another person's utterance can be a contextualization cue signaling understanding and engagement, but if the other people in the event do not share that sense of overlapping, they may interpret the overlapping as rudeness or arrogance. (Bloome, 2005, p. 12)

Jeg fortolker de mange afbrydelser og overlap i gruppe 1's samtale som udtryk for en iver efter at deltage og som et signal til andre om engagement og gensidig forståelse, både i relation til teksten, hinanden og opgaven de har fået.

Det vanskelige men også det produktive ved udforskende samtale er ifølge Mercer, at denne samtaleform kræver, at deltagerne udfordrer hinandens synspunkter og argumentation. I samtalen i gruppe 1 er der kun enkelte gange en elev, der eksplicit udfordrer noget, en anden har sagt, og når det sker, er det med et spørgsmål og ikke med et direkte modsynspunkt. Da Nadira i uddraget ovenfor spørger til, hvorfor Per og hans mor ikke flytter noget før, svarer Luna med spørgsmålet "Er det ikke også det, de gjorde?" hvilket igangsætter en lille udveksling om tidspunktet for flugten, og hvad eleverne selv ville have gjort i situationen. Da Vera efterfølgende påpeger, at det jo er en historie, kan det også ses som en udfordring af den sammenligning med virkeligheden, som eleverne er i gang med i samtalen. Men det primære i elevernes udforskning af teksten er en elaborering af forskellige perspektiver på teksten, som ikke forlades til fordel for andre og bedre på baggrund af argumentation, men kommer til at stå som sideordnede brikker i samtalen. Med Wegerifs spatiale metafor kan man sige, at samtals dialogiske rum og den måde teksten repræsenteres på i samtalen (og også elevernes forståelse af teksten) primært foregår gennem udvidelse i bredden, ikke i dybden. Men denne udvidelse muliggør, at eleverne ser sammenhænge og skaber forbindelser, som giver dem nye ideer til, hvad teksten handler og drejer sig om.

Neil Mercer og hans kollegaer har, som jeg har været inde på, gennem en række interventionsstudier vist en sammenhæng mellem elevens brug af *udforskende samtale* i klasserummet og deres tilegnelse både af indholdselementer i fag og mere generelle kompetencer som ræsonnementskompetence (Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999). Analysen af samtalen i gruppe 1 viser, at udforskning og undersøgelse, når det drejer sig om samtaler om litteratur, kan foregå gennem andre udforskende praksisser i mødet mellem tekst og læsere end den, som Mercer karakteriserer som *exploratory talk*. I denne samtale bliver det elaborerende og den associative relation mellem elevernes forskellige indlæg i sig selv en måde at udforske et fænomen på, nemlig teksten, dens indhold og dens måde at formidle på. Ekspliciteringen af forskellige perspektiver på teksten afføder nye repræsentationer af teksten i samtalen.

Det sidste karakteristika, jeg vil fremhæve ved det interpersonelle engagement i denne elevsamtale, er, at der ikke forekommer indlæg, der handler om at afklare hvad opgaven går ud på, eller at organisere samtalen og arbejdet med teksten. I denne gruppe ser det ud til, at der er en fælles forståelse af, hvordan man deltager i samtalen, og hvad formålet med den er. Med Mercers begreb kan man sige, at eleverne kan gøre "the work

of contextualisation,” fordi de har et fælles projekt. Denne fælles forståelse indebærer ikke en skarp opdeling i, hvem der spørger, og hvem der svarer, eller hvad der er spørgsmål, og hvad der er svar i samtalen. Mange andre samtaler i materialet former sig, som vi så det i analysen i 6.1, på en måde, der kan minde mere om et interview eller en klassesamtale, hvor én elev tager rollen som den, der spørger, og en anden som den, der svarer, eller hvor eleverne på skift svarer på den opgave eleverne er stillet, uden at fortsættelse af og opfølgning på de enkelte indlæg finder sted.

Opsamling

Samtalen i gruppe 1 viser nogle potentialer i elevsamtalen som undervisningsform. Eleverne erfarer, fordi de har et fælles fundament for og projekt i samtalen, hvordan bevægelse og forbindelse mellem forskellige måder at engagere sig i teksten på kan foregå. Den viser også en fortolkningspraksis, som udfordrer nogle typologier over, hvad en udforskende samtale i en undervisningssammenhæng er. Når jeg ser på de udvekslinger, som sideløbende finder sted i de fire andre grupper i klassen, er det fremtrædende, at eleverne både i skriveøvelserne og i åbningssekvenser i samtalerne stiller mange af de samme spørgsmål til teksten, som eleverne i gruppe 1: ”Hvorfor bliver faren til en drage?”, ”Hvordan kunne han vokse så meget?”, ”Hvorfor tager de ikke til lægen?”. Men i de andre grupper foregår der i mindre grad bevægelser mellem handlingsorientering og betydningsorientering. Eleverne er også i disse grupper engagerede i både at løse opgaven og at læse teksten, men deres engagement i teksten og det interpersonelle engagement foregår på andre måder. For at udvide forståelsen af hvad tekstligt engagement kan være, ser jeg nærmere på en af disse samtaler, nemlig den samtale, som gruppe 4, som vi kender fra analysen i 6.1, har i forbindelse med samme undervisningsaktivitet.

”Den kunne man ikke diskutere” – et afsøgende engagement

Har det betydning eller ej? - elevernes engagement i teksten.

Samtalens åbning ligner den, vi så i gruppe 1. Cecilie har fået øje på, at der på et af billederne ved fortællingens begyndelse er et fjernsyn med et billede af en drage. Hun har overvejet, om der er en sammenhæng mellem billedet og farens senere transformation og vil have hjælp fra de andre til at undersøge det.

Anders: Cecilie, du starter og vi går med uret.

Viktor: Nej, vi går mod uret.

Anders: Vi går da med uret.

Cecilie: Ok, fint nok. Ok, øhm, hvorfor tror I, der er en drage på det der billede i tv'et, og at han bliver til sådan en klam drage? Tror I det kan have nogen sammenhæng?

Anders: Næh.

Viktor: Hvad?

Anders: Fordi det bare er en tegneserie. Det kan være de så Godzilla. (S4, G4)

Cecilies spørgsmål til, om sammenfaldet mellem det, familien ser i fjernsynet, og udviklingen af tekstens handling skal tillægges en særlig betydning, bliver ikke umiddelbart fulgt op og suppleret af de andre deltagere i samtalen. Agnes forholder sig tavs, og Anders afviser at det, der foregår i fjernsynet, skulle have nogen merbetydning og sammenhæng med tekstens handling i øvrigt - først ved at sige "næh" og derefter ved at genrebestemme teksten som tegneserie. Sådan en afvisning er truende for den, der er kommet med forslaget, og den kunne føre til, at samtalen skifter emne. Når eleverne er sat i gang med en runde, hvor de hver især skal fortælle, er der altid en mulighed for et emneskift, hvor næste person byder ind med sit spørgsmål til teksten og dermed ændrer samtaleindhold. Men Viktor har med sit "hvad?" spurgt efter en uddybning af Cecilies spørgsmål, og hun holder fast i sit opmærksomhedspunkt på trods af Anders' afvisning. Hun uddyber det og forsøger også i fortsættelsen af samtalen at få de andre til at interessere sig for sammenhængen mellem tekst og billeder:

Cecilie: Ja, men det er bare fordi, hvorfor havde det måske ikke været noget andet, og så havde man så, prøv at kigge på hovedet der, ikke også?#

Viktor: De ligner ikke rigtig hinanden#

Agnes: De ligner ikke rigtig#

Cecilie: En drage, nej det er rigtigt. [Ok, men hvorfor tror I, der er en drage der og så] er der en drage der?

Viktor: [Har den røde øjne egentlig?]

Anders: Fordi at han bliver til en drage.

Cecilie: Ja, ja, men kan det have nogen sammenhæng, at der også er en drage der?

Anders: En drage som ligner en snegl. () Kamelen, en kamellort?

Cecilie: Hvad siger du, Viktor? Tror du det kan have nogen sammenhæng?

Viktor: Næ, hvis det er ham der Kim Fupz, han laver de der børnebøger, så er det ikke altid, ting giver mening.

Anders: Nej det er rigtigt.

Cecilie: Okay. (S4, G4)

Cecilies spørgsmål får de andre elever til at rette opmærksomheden mod billedet af dragen på fjernsynet, og de kommer med små tilføjelser til observationen. Viktor og Agnes sammenligner de to billeder, og Viktor spørger, om dragen har røde øjne. Observationerne er relevante iagttagelser i en fortolkning af, hvad det er for en forvandling, faren gennemgår i teksten. Men Anders, som allerede fra begyndelsen har forsøgt at sætte en dagsorden for samtalen, hvor der ikke læses betydningsorienteret, svarer, at dragen ligner en snegl og en kamellort. Et svar som markerer afstand både til aktiviteten og til Cecilies invitation. Herefter tilslutter Viktor sig Anders' afvisning af at læse betydning ind i billederne. I modsætning til Anders går han stadig seriøst til opgaven og forklarer tekstens mærkelighed ved at trække sin viden om forfatteren ind i samtalen. Denne fortolkning godtages i samtalen med Cecilies "okay", og herefter forsøger Anders at dreje samtalen i en anden retning ved at spørge Viktor, hvad han har skrevet. Cecilie påpeger, da han gør det, at hun har et emne mere, som hun gerne vil tale med de andre om. Hun lægger igen op til en nærmere undersøgelse af illustrationerne, og de andre deltagere responderer nu ved på skift og i højt tempo at nævne en række af de ting, de kan se på billederne:

Anders: Ja, så er det Viktor eller har du skrevet mere?

Cecilie: Jeg har to (). Ok, hvad ser vi på de her billeder? Det er bare et spørgsmål.

Anders: En støvsuger.

Viktor: En avis.

Anders: En kat, avis.

Viktor: Et fjernsyn.

Anders: Et tv. Et lyssværd.

Viktor: En mor, et bord.

Anders: Hvorfor, hvorfor skal vi, hvorfor skal vi sige det?

Cecilie: (Griner) Bare for sjov.

Viktor: En kong gulerodnæse. [Det er Pinocchio, det der.]#

Anders: [Hvor er den klam en egentlig]

Viktor: Det er Pinocchio.

Cecilie: Hvad for en?

Anders: Næsen.

Anders: Det der er Pinocchio.

Cecilie: Ad, nå, men ok, Viktor?

Agnes: Der er også en kat.

Anders: Ja, det har jeg ligesom sagt.

Agnes: Og et sværd.

Anders: Det er et lyssværd, det har jeg også sagt. (S4, G4)

Man kan se det, der foregår her, som et initiativ fra Cecilie til et engagement i teksten som multimodal og konstrueret med henblik på betydningsskabelse, som besvares med beskrivelser af tekstens realplan. Eleverne udpeger i denne opremsningsleg elementer i teksten, og de italesætter undervejs, fx at hovedpersonen er afbilledet både med et lyssværd fra Star Wars og med en næse, der ligner Pinocchios, at der optræder en kat, som ikke nævnes i teksten, og at noget, der fylder meget på tekstens billedside, er farens sko. Det er alt sammen noget, der giver teksten fylde i samtalen. Observationerne bruges ikke i forsøg på at forstå eller fortolke elementer i teksten eller teksten som helhed, og opremsningen fortsætter, indtil Agnes, som endnu ikke har deltaget i samtalen, råber "stop". Lidt efter udbryder Viktor: "Det er ligeegyldigt" og peger derved på, at han finder det meningsløst at nævne tingene en efter en. Da Anders midt i opremsningerne åbent spørger Cecilie, hvorfor de skal nævne tingene, svarer hun: "Bare for sjov". Det var ikke "sjov", der var intentionen i første omgang, hvor Cecilie interesserede sig for sammenhænge mellem tekst og billede, men måske signalerer dette "bare for sjov", at Cecilie nu er i fare for at tabe ansigt i gruppen, hvis hun fastholder sit fokus på billedernes eventuelle merbetydning. Cecilie er vedholdende længe, og denne fastholdelse fortæller noget om hendes position i gruppen som en, der kan tåle, at de andre ikke følger hende og er enige. Men på dette tidspunkt giver hun op, og i det følgende går hun med i opremsningslegen, som fortsætter et godt stykke tid efter ovenstående uddrag.

Svaret "bare for sjov" kan også ses som et udtryk for, at begrundelsen for, hvorfor hun spørger til tekstens billeder, er svær at forklare. Eleverne i gruppen har ikke en fælles forståelse af, hvordan man gør, når man læser og fortolker litterære tekster, og har måske heller ikke et fælles sprog at gøre det med. De ser ikke Cecilies spørgsmål som et problem, som de kan hjælpe hende med at løse. Derfor er det vanskeligt for eleverne at etablere det intersubjektive rum, som Mercer og Littleton har beskrevet, hvor alternative løsninger på et problem genereres og får lov til at udvikle sig og konkurrere, uden at det truer solidariteten i gruppen eller elevernes individuelle identitet (Mercer & Littleton, 2007, p. 57). Ved afslutningen af samtalen kommer læreren ned til gruppen og spørger til, om eleverne har fået diskuteret de spørgsmål, de havde. Anders svarer, at det har de, undtagen Cecilies, som man ikke kunne diskutere.

Lærer: Godt, nå, ja. Har I? Har I diskuteret har I diskuteret alle tre?

Anders: Ja

Viktor: Ja, vi har diskuteret.

Anders: Ja, bortset fra at Cecilies, den kunne man ikke diskutere. (S4, G4)

Analysen af det *tekstlige engagement* i samtalen i gruppe 4 fortæller noget om, hvori vanskeligheden med at samtale om litterære tekster kan bestå. Cecilies spørgsmål ansporer til, at en læsemåde aktualiseres, hvor elementer opfattes som tegn på noget andet end sig selv. Gør den ikke det, bliver det vanskeligt for eleverne at føre en samtale, og i dette tilfælde bliver det også vanskeligt for eleverne at anskue teksten og arbejdet med den som meningsfuldt og meningsskabende.

Argumenterende udforskning og en svarende forholdemåde –interpersonelt engagement

Ser vi nærmere på den måde eleverne inviterer hinandens synspunkter ind i samtalen på, skabes der i denne gruppe færre forbindelser mellem elevernes engagement i teksten end det var tilfældet i gruppe 1 (se transskription med analyse af interpersonelt engagement, bilag 11). Samtalen har ikke i samme karakter af en fælles helhed, som de enkelte indlæg bliver et bidrag til. Men i samtalen er der til gengæld, i hvert fald i begyndelsen, mere eksplicit argumentation. Fordi de to drenge ikke umiddelbart accepterer Cecilies læsning og er i stand til at følge hendes tankegang, må hun argumentere for, at den sammenhæng, hun har fået øje på, er relevant at gå videre med. Den første del af samtalen kan ses som en argumenterende undersøgelse af, om der er en sammenhæng mellem illustrationer og tekstens handling. Diskussionen ender hurtigt og med et afvisende svar, men der argumenteres med observationer i teksten ("de ligner ikke hinanden", "har den røde øjne egentlig", "prøv at kigge på hovedet der") og referencer til, hvordan forfatteren normalt skriver (se uddraget side 165). I den forstand er uddraget et eksempel på udforskende samtale, hvor eleverne sætter ord på egen forståelse dels af teksten og dels af, hvad analyse og fortolkning af litteratur er for en størrelse.

Hvor samtalen i gruppe 1 var præget af, at eleverne fortsatte hinandens indlæg, samt en høj forekomst af hypotetiske og åbnende formuleringer og åbninger af indlæg med "ja, og", er der i denne samtale mere uoverensstemmelse mellem elevernes perspektiver, både når det gælder deres orientering mod teksten og deres orientering mod undervisningskonteksten. Eleverne står i højere grad end eleverne i gruppe 1 over for hinanden som personer med forskellige måder at engagere sig i arbejdet med teksten

på. Både Barnes og Mercer har, som jeg har været inde på, vist, hvordan kumulative samtaler er hyppigere mellem elever end udforskende, og hvordan udfordringer af synspunkter sjældent forekommer mellem elever i klasserum. Også i mit materiale er det sjældent, at elever står frem med et perspektiv på teksten eller et element i teksten, som de fastholder og argumenterer for, også når andre elever ikke deler måden, de ser eller læser på. I gruppe 4 er der en mulighed for at gøre det, og det kan give plads til at synspunkter kan overvejes og forkastes eller underbygges. Det kan potentielt åbne for dybde i samtaleens dialogiske rum, men i samtalen i gruppe 4 mødes de synspunkter og perspektiver på teksten, der fremlægges, samtidig ofte som nogle, der skal godtages eller afvises og erstattes, snarere end nogle, der lægger op til yderligere undersøgelse.

Efter opremsningen af illustrationernes indhold fremsætter først Viktor og så Anders deres spørgsmål til teksten. Begge spørgsmål lægger op til indlevelse i tekstens handling og personer og spørger til, hvad der sker med moren og Per efter flugten fra hjemmet. Også diskussionen af disse spørgsmål peger på en afsøgende indstilling til, hvad meningen med aktiviteten er. Igen kan det være, at drengene, når de spørger sådan, trækker på erfaringer fra en opgavetype, som er almindelig i materialer til danskundervisningen, nemlig opgaver, hvor elever - eventuelt midt i en oplæsning - skal digte videre eller forsøge at forudsige, hvordan teksten fortsætter og dermed anspores til analytiske overvejelser over tekstens personer, motiver og stil. I dette tilfælde findes fortsættelsen ikke, og det afsøgende i samtalen går på, hvorvidt sådanne spørgsmål skal diskuteres i forhold til en virkelighed, hvor handlinger fortsætter, eller i forhold til en fiktiv fortælling, som er konstrueret, og hvor der er en hensigt med, at teksten slutter netop der, hvor den gør? Det ser ud til, at eleverne er i tvivl om, om de skal bruge deres viden om verden (hvad gør folk i den situation), undersøge teksten nærmere for at finde eller ikke finde svar (*de sagde jo...*), eller om det er det op til fri fantasi (*jeg synes, de rejste til Japan*). Måske bliver det vanskeligt for eleverne at blive i udforskningen af et enkelt spørgsmål, fordi der er denne tvivl:

Anders; Hvad skete der med Per og hans mor?

Cecilie: De rejste (Griner).

Viktor: Nej, hallo. Vi skal lige diskutere ordentligt, hvor de rejste hen.

Cecilie: Jeg synes, de rejste til Japan.

Viktor: De kørte hen på politistationen.

Anders: Jeg tror, at, nej, jeg tror, at de er kørt på hospitalet. Eller nej, nej, jeg tror, de sagde jo, de var sådan helt, de var sådan iskolde over det hele, ikke?

Viktor: Nej

Cecilie: Jo, de sagde.

Viktor: De kører hen for at få et nyt hus#

Anders: Hen til en eller anden person, de kender. (S4, G4)

Orientering mod fremdrift i opgaveløsning

Da Viktor fremsætter sit diskussionspunkt om, hvor moren og Per kører hen ved historiens afslutning, bliver det af Anders, som svarer: "De kører til Pakistan," mødt fra det sted, hvor han laver sjov med teksten og opgaven. Som i ovenstående citat, er det her Viktor, der tager rollen som den, der forsøger at fastholde gruppens opmærksomhed på opgaven ved at henvise til teksten (*Det står der ikke. Det står der ikke, at de rejste til Pakistan*). Men Anders tager ham ikke seriøst, og resten af samtalen præges af denne konflikt og forhandling mellem et engagement i den leg med teksten, der er opstået, og Viktors orientering mod at få opgaven lavet og få de andre elever til at rette opmærksomheden mod teksten og opgaven med ytringer som: "Ej, come on. Ok, hvad er din?", "Jeg vil have et andet team!", "Kan vi ikke bare lave opgaven?" og "Nej, hallo. Vi skal lige diskutere ordentligt, hvor de rejste hen." Viktor engagerer sig i samtalen, ikke bare som tekstlæser, men også som ham, der forsøger at organisere den, og som en elev der udfylder rollen som elev ved at forsøge at få opgaven lavet på den måde, som de er blevet bedt om. Da Anders senere spørger til, om faren blev til Godzilla, er det med reference til Cecilies indledende spørgsmål til, om der er sammenhæng mellem billedet på fjernsynet og farens transformation, men det er også en måde at lægge distance til den opgave, eleverne har fået, og dermed til rollen som en elev, der forsøger at lave opgaven. Viktor tager også denne gang Anders' spørgsmål alvorligt og viser, mens han peger i teksten, hvordan billedet af faren ved historiens afslutning ikke er en drage, men netop er halvt menneske og halvt drage.

Anders: Okay, min er så blev han til Godzilla 2?

Viktor: Hvad?

Anders: Blev ham der faren til Godzilla?

Cecilie: Måske, måske, måske ikke?

Viktor: Nej, fordi at han har, det er kun hans hoved og arme, det er ikke hans mave.

Anders: Ja, ja, men hvis han bliver så stor, så bliver han "Wah wah".

Viktor: Nej, det ender med han spiser moren. (S4, G4)

Det viser igen, hvordan eleverne simultant er engageret i mindst tre forskellige ting: i arbejdet med teksten og i at skabe og forhandle relationer både til hinanden og til skolearbejdet. Når eleverne engagerer sig i teksten, opgaven eller hinandens indlæg, tilskriver de disse værdi og betydning. I denne samtale er der en vekslen mellem ironisk distance til teksten og skolearbejdet på den ene side og en alvor omkring begge dele på den anden. Der foregår derved løbende en forhandling i gruppen om, hvilken status og værdi skolearbejdet og teksterne skal tilskrives. Dette udgør en forskel til samtalen i gruppe 1, hvor spørgsmålet om opgavens og situationens relevans og meningsfuldhed ikke var tema i samtalen, og hvor der af samme grund var markant færre indlæg, som udgjorde metakommunikation om samtaleprocessen og opgaven.

Opsamling

Opsamlende kan man sige, at elevernes orienteringer mod teksten og mulighederne for, at der skabes forbindelser og bevægelser mellem forskellige læsemåder, hænger tæt sammen med deres orientering mod at føre en samtale, som opfylder de forventninger, som er sat af den fagdidaktiske ramme. I dette tilfælde gør elevernes afsøgning af, hvad det vil sige at undersøge en litterær tekst, og hvad meningen med det er, at mange af samtalsens udvekslinger bruges på at skabe og opretholde en fælles opmærksomhed i gruppen.

Ifølge Douglas Barnes er en forudsætning for at føre en udforskende samtale, dels at deltagerne er rettet mod egen forståelse snarere end præsentation af svar, og dels at de har en forståelse på metaniveau af, at det at eksplicite undren og usikkerhed i arbejdet med egen forståelse kan være et mål i sig selv og er en anden modus end at formidle svar på en opgave (Barnes, 2008). Det peger ind i spørgsmålet om, hvad en udforskende samtale er, når genstanden er skønlitteratur, og hvordan sådanne samtaler og en metabevisthed, om hvad der foregår, kan støttes i undervisningen. Det spørgsmål uddyber jeg i de kommende analyser og vender tilbage til i afhandlingens afslutning.

Delkonklusion

Eksemplerne fra de to gruppers samtaler om åbne spørgsmål til teksten *En historie om vokseværk* viser, at der i samtaler mellem elever er potentiale for at skabe en fælles opmærksomhed om elementer i litterære tekster. Eleverne ansføres dels til at se noget, de ikke selv har set eller givet opmærksomhed, og dels til at se på nye måder. Både

i gruppe 1 og i gruppe 4 er der engagement i den litterære tekst. Eleverne er hele tiden rettet mod teksten og den opgave, de har fået. De melder sig ikke ud af samtalen, og de begynder ikke at tale om noget andet end teksten. I begge tilfælde accepterer eleverne således at udfylde rollen ikke bare som tekstlæsere men også som deltagere i en udforskende samtale.

Analyserne viser også, hvordan elevernes engagement i teksten er uadskilleligt fra dels de måder, de gennem invitationer og responser engagerer sig i hinandens indlæg og perspektiver, og dels deres engagement i at løse opgaven. Med hensyn til det interpersonelle engagement i samtalerne er den hypotetiske forholdemåde og kollektive orientering mod udvikling af forståelse for teksten mest fremtrædende i samtalen i gruppe 1. Men også i gruppe 4 er der, selvom samtalen er mere rettet mod svar og opgaveløsning, plads til eksperimenter med teksten og afprøvning af hypoteser, fx gennem beskrivelser af tekstens billedside.

I gruppe 1 er et gennemgående karakteristika ved samtalen de mange afbrydelser og overlap, som udfordrer eksisterende typologier over den gode elevsamtale.

De to samtaler repræsenterer forskellige former for *tekstligt engagement*. I gruppe 1 udfolder engagementet i teksten sig som en dialog mellem forskellige læsemåder, som kan indfanges med Tengbergs begreber om læsemåder. Eleverne responderer på forventninger i undervisningskonteksten ved at anskue elementer i teksten dels som planlagt af en forfatter (intentionorienteret) og dels med betydninger, som overskrider tekstens handlingsplan (betydningsorienteret). I gruppe 4 foregår der også dialog med teksten og eleverne imellem, men fordi eleverne stiller spørgsmålstejn, ikke kun ved hinandens diskussionspunkter men også ved relevansen både af dem, teksten og aktiviteten, bliver samtalen i højere grad en afsøgning og forhandling af, hvad meningen med at stille spørgsmål til en tekst er.

I gruppe 4 ser der ud til at være en større afstand mellem de forventninger om særlige måder at læse og udveksle om tekster på, som undervisningskonteksten inviterer til, og de måder eleverne engagerer sig i teksten og samtalen på. Elevernes engagement rummer ligesom i samtalen, som jeg analyserede i 6.1., ansatser til metarefleksion over, hvad det er, vi gør, når vi læser litteratur i skolen, og hvorfor vi gør det. I forlængelse af dette kan man spørge, om refleksioner over litteraturundervisningens formål fylder nok i undervisning på mellemtrinnet.

Analyserne viser også, at det at formulere umiddelbare responser og spørgsmål til en tekst, uden yderligere anvisning af et fokus, er krævende. Det kræver tro hos eleverne på, at de måder, de skaber mening i teksten på, er relevante og brugbare, og det kræver sikkerhed i forskellige kommunikationsformer at bevæge sig fra at lytte til teksten til at formulere tanker og diskussionspunkter på skrift, for dernæst til at bære disse med ind i en samtale. At føre en udforskende samtale om en tekst, hvor forskellige engagementer mødes, fordi eleverne kan se med hinandens perspektiver på teksten, er således ikke enkelt. Men det er det, eleverne er i færd med at lære at gøre, både i gruppe 1 og i gruppe 4. De retter en fælles opmærksomhed mod teksten og gør sig erfaringer med at indgå i udveksling om den. De forholder sig til, om spørgsmål til tekster er relevante, kan føre til undersøgelse og kan diskuteres eller ej, og på den måde udbygger de et grundlag at lære fra. Undersøgelser af, hvordan eleverne engagerer sig i samtaler om litteratur, giver derfor også mulighed for at få øje på, hvilke fagspecifikke kommunikative kompetencer eleverne faktisk har, og hvor der er afstand og afsøgning i forhold til, hvad der værdsættes i danskfagets litteraturundervisning.

6.3. Performativ fortolkning – mellem beskrivelse og vurdering

Afhandlingens to første analyser viste, hvilke tekstlige og interpersonelle engagementer, der trådte frem i elevers samtaler om åbne spørgsmål til henholdsvis en realistisk og en fantastisk tekst og udpegede nogle potentialer og barrierer for, at der foregår fortolkning gennem udforskende samtale. I det følgende vil jeg vise to samtaler frem, hvor elevernes *tekstlige engagement* bevæger sig mellem at være observerende og beskrivende og at være fortolkende og vurderende. Flere steder i materialet er der eksempler på, at eleverne parafraserer tekstens handlingsplan eller sammen læser tekststykker op, som vi også så det i den opremsningsleg, som udspillede sig i gruppe 4 (jf. 6.2.). Det kan føre til, at eleverne gennem ekspliciteringer og fælles erfaringer af tekstens verden og stil får øje på tekstens særlige univers eller måder at skrive og beskrive på, og derigennem til en diskussion af forskellige mulige fortolkninger. Men når eleverne forholder sig til teksten som helhed, sker der ofte et spring fra en samtale, hvor eleverne eksperimenterer med forskellige beskrivelser af elementer i teksten, til vurderinger af teksten som god eller dårlig, rigtig eller forkert. Analysen viser, hvilket sprog og hvilke redskaber eleverne trækker på, når de argumenterer for fortolkninger af teksten i samtalerne. På den baggrund vender jeg tilbage til spørgsmålet om, hvad litteraturfaglig praksis er på mellemtrinnet.

”Ja, men jeg tror, det skal lyde sådan agtig” - oplæsning som argument

Undervisningssituationen

Det første eksempel er en samtale mellem de fire piger i gruppe 1, som vi også mødte i kapitel 5. Den finder sted i forbindelse med gruppens arbejde med teksten *En historie om vokseværk*, men på et senere tidspunkt i forløbet end samtalen, som jeg analyserede ovenfor (6.1.). Eleverne har i denne lektion fået til opgave at undersøge sproget og billederne i teksten med udgangspunkt i arket nedenfor. Flere grupper har allerede i den indledende samtale været inde på, at teksten er mærkeligt skrevet og har kommenteret billedsiden, derfor har læreren besluttet, at eleverne skal arbejde videre med det.

Sprog og billeder i Kim Fupz Aakeson: Vokseværk

Læs citaterne fra teksten. Er der noget særligt ved den måde de er skrevet på? Hvad lægger I mærke til, når I kigger på sproget/ordene/sætningerne?

Far, Mor og Per. Og vokseværk.
Ja, som om nogen gider høre en historie om vokseværk, der er 1000 historier om drenge med vokseværk.
Okay. Men er der 1000 historier om en far med vokseværk?
Jeg tror det ikke. Der er måske et par stykker, men det er vist osse alt.

Far, Mor og Per boede i et hus. Med en have. Med en bil.
Og så fik Far vokseværk. Ondt forskellige steder, han blev selvfølgelig gnaven af det, klart nok, ondt alle mulige forskellige steder.
(s. 158)

...

En skolelærer spurgte Per om der var noget galt?
Næh, løj Per.
En dame spurgte om der var noget galt?
Næh, løj Per.
En læge spurgte om der var noget galt?
Næh, løj Per.
Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stuen, hænder i køkkenet og fødder på værelset, ellers mange tak.
(s. 161)

...

De kom udenfor, det lykkedes lige akkurat, de måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse og akse og holde vejret.
(s.161)

**Undersøg sproget i resten af teksten. Er der noget I synes er skrevet på en særlig måde?
Kig også på de to billeder. Hvad er med på dem? Hvordan er de tegnet? Hvad fortæller de?**

Figur 5. Opgaveark

Det lægges med valget af tekstens sprog og billeder som genstand for elevernes undersøgelse op til, at eleverne går tekstnært til værks, og at de får øje på teksten som konstrueret på en særlig måde, som har effekt på, hvordan teksten opleves og forstås af læseren. Samtidig spørges der stadig til elevernes umiddelbare respons ("Er der noget særligt ved...?", "Hvad lægger I mærke til?"). Både i opgaveformuleringen og i lærerens mundtlige introduktion bruges ordet "undersøg". Der er en forestilling om, at eleverne ved hjælp af denne øvelse gør iagttagelser i teksten og forholder sig til enkeltelementer af teksten, som de senere kan bruge i mere samlede forståelser af teksten.

Nærsproglige analyser som dialogisk oplæsning

Gruppe 1's samtale om tekstens sprog og billeder, som varer 10 minutter og på intet tidspunkt handler om andet end teksten, er karakteriseret ved, at elevernes oplæsning dels af citaterne på arket, og dels af andre citater fra teksten fylder rigtig meget. Eleverne lægger mærke til tekstens særlige tegnsætning, og i det følgende lille uddrag af samtalen, som begynder med en samtale om tekstens første linje, som lyder "Far, mor, og Per. Og vokseværk", læses tegnsætningen derfor højt, og eleverne eksperimenterer med at lægge tryk og pauser ind forskellige steder.

- Luna: Det er mærkeligt at sige 'far og mor og Per, PUNKTUM, og vokseværk'.
- Samira: Ja, det skulle jeg også, ja, det skulle jeg lige til at sige, [der er mange sådan kommaer og punktummer]#
- Luna: [Så skulle det have været] 'far, mor, Per og vokseværk'.
- Vera: Mmm
- Samira: Ja, sådan uden komma, ikke? Nej, ehh, punktum.
- Luna: Ja, der skulle kun have været et, altså, men der er jo komma, komma og så og#
- Samira: Ja, ikke? Sådan at 'far, komma, mor, komma, Per, komma og vokseværk, [det er skørt.]#
- Luna: [Og så er der ikke noget komma]
- Samira: Nej, så efter Per, nej.
- Luna: Så det er ['far, komma, mor, komma']#
- Samira: [Nårh nej, så efter det, nej.]#
- Luna: 'Per og vokseværk'.
- Samira: Ja, så det, at så er det ikke [noget mere]#
- Vera: [ja, men jeg tror, det skal] lyde sådan agtig sådan: Far og mor og Per. Og så sådan og vokseværk, [vokseværk, vokseværk]# (griner)
- Luna: ['Far og mor og Per. Og VOKSEVÆRK.]
- Vera: Han lige sådan havde glemt den, og så sådan lige, nårh jo, og også vokseværk.
- Samira: Det er ligesom vokseværk er den anden familiemedlem, for eksempel Nadira: Ja
- Luna: 'Far og mor og Per. Og VOKSEVÆRK'. (S5, G1)

Det interpersonelle engagement er, ligesom i den samtale, som gruppe 1 havde om deres umiddelbare respons på teksten, kendetegnet ved mange afbrydelser og overlap. Eleverne formulerer sig ufærdigt og hypotetisk og viser dermed en enighed om samtalens afprøvende karakter. Også i denne samtale begynder rigtig mange indlæg med et

”ja”, der signalerer enighed, også selvom der efterfølgende fremsættes et andet bud, fx på hvordan teksten skal læses op. Eleverne siger med det ”ja” ja til undersøgelsen eller til samtalen, og i den forstand kan man betragte sådan et ”ja” som et interpersonelt ”ja” mere end som et ja til indholdet i den foregående ytring.

Det tekstlige engagement er kendetegnet af nærsproglige analyser, hvor eleverne bruger en viden, de har om tegnsætning. Vera lægger ud med at pege på måden, punktummerne sættes på. Herefter følger en lille afprøvning og analyse af forholdet mellem tekstens brug af tegn og gængse sprognormer. Elevernes afprøvning af en mindre påfaldende brug af tegn får Vera til at pege på funktionen af punktummet og dermed pausen mellem familiens medlemmer og vokseværket. Hun foreslår en fortolkning af vokseværket som et fænomen, som først ikke er med, men som så huskes og lægges til og derved også fremhæves (*Nårh jo, og også vokseværk*). Luna afprøver Veras fortolkning ved at læse sætningen op igen, nu med mere pause og med tryk på *vokseværk*. Samira bliver umiddelbart derefter og måske derfor opmærksom på tekstens sidestilling af far, mor, Per og vokseværk og foreslår, at vokseværket kan fortolkes som endnu et familiemedlem. Elevernes forskellige oplæsninger fremstår således som mundtlige ekspliciteringer af forskellige fortolkninger.

Orientering mod tekstens intentioner

De indledende oplæsninger fører i nedenstående fortsættelse af samtalen til en udvidet analyse af vokseværket og den måde, det omtales på i teksten. Vera beskriver, hvordan det fremstilles som noget kedeligt, og Samira uddyber med refleksioner over, hvordan teksten foregriber læserens tanker i sætningen ’ja, som om nogen gider høre en historie om vokseværk’:

Vera: Det er sjovt, hun skriver ’ja, som om nogen gider at høre en historie om vokseværk’. Det er jo ligesom sådan. Prøv at tænk hvor kedeligt, det egentlig er, [at høre om vokseværk.]#

Samira: [Ja, så har han tænkt lige, så har han] tænkt på os, altså sådan, øh, at vi tænker, det vil være kedeligt, så har han jo også skrevet, skrevet det.

Nadira: Det lyder stadig lidt kedeligt synes jeg.

Samira: Men den var jo sjov i starten. (S5, G1)

Eleverne orienterer sig mod teksten som konstrueret af en forfatter med en intention. Med den indledende gruppesamtale om diskussionspunkter i baghovedet (6.2.) kunne

man forvente, at eleverne her vendte tilbage til spørgsmålet om, hvad det egentlig er, historien drejer sig om, men eleverne holder sig til den opgave, de nu har fået, og fortsætter udforskningen af sproget som en opgave i sig selv. Jo længere samtalen skrider frem, jo mere udvikler den sig til en kollektiv oplæsning, hvor eleverne læser i kor eller fortsætter og gentager hinandens oplæsninger, kun afbrudt af korte kommentarer især til tekstens tegnsætning.

Luna: 'Far og mor og Per boede i et hus med en have'. Ja, 'Far og mor og Per boede i et hus. *Med* en have'.

Samira: ['MED en bil']#

Luna: [Det var også, der var. Det skulle bare have været kommaer og ikke punktum]#

Vera: ['MED en bil.']

Samira: Ja, ikke så mange punktummer.

Luna: 'Med en have. Med en bil'.

Vera: Han sætter mange punktummer og kommaer.

Luna: [Ja]

Samira: [Ja]

Vera: 'Far og mor og Per boede i et hus. Med en have. Med en bil. Og så fik far vokseværk'.

Samira: 'Punktum'.

Vera: 'Ondt forskellige steder.'

Samira: 'Komma'.

Vera: 'Han blev selvfølgelig gnaven af det. [Det er klart.]#

Luna: [Ja, det er også] en af de ting, jeg har skrevet heroppe, ikke. Det var, at der, [jeg synes, der går sådan lidt]#

Vera: ['ondt alle mulige steder.']#

Luna: [Det går lidt hurtigt her i historien], 'og så fik far vokseværk'. (S5, G1)

Oplæsningen får her Luna til at vende tilbage til noget, som hun har skrevet ned i den individuelle skriveøvelse i begyndelsen af forløbet, men som hun ikke bragte ind i diskussionen i den første samtale om teksten, nemlig at hun synes, teksten går hurtigt. Med oplæsningen bliver det synligt for hende, at det er tekstens sprog og tegnsætning, der skaber denne oplevelse af tempo. Der er også steder, hvor oplæsningen leder til samtaler på metaniveau om, hvad oplæsningerne egentlig kræver. I følgende citat siger eleverne næsten, at der ligger en fortolkning i en oplæsning, og at en oplæsning kan være mere eller mindre lig med intentioner i teksten (*man skal ligesom udtrykke det på de rigtige måder/du skal jo sådan læse det op, så som han ville have læst det, vel*).

Vera: Jamen, det er sådan, som du så faktisk sagde, den er sådan lidt svær at læse jo, fordi man skal ligesom udtrykke det [på de rigtige måder.]#

Luna: [Og så fik han] store [fødder og så voksede han]#

Samira: [Ja, man skal jo] uddybe det lidt.

Luna: Det er sådan, faren begyndte at mærke smerter rundt omkring.

Vera: Ja, altså sådan, du skal jo sådan læse det op, så som han ville have læst det, vel. Sådan altså det er svært at læse op: 'Far og mor og Per boede [i et hus med en have og med en bil]'#

Samira: [Det er lidt svært at læse op], hvis der er så mange punktummer.

Vera: 'Og så fik han, og så fik far vokseværk og ondt forskellige steder. Han blev selvfølgelig gnaven af det, klart nok. Ondt alle mulige forskellige steder.' (S5, G1)

Det, at tekstens form er besværliggjort, vækker elevernes opmærksomhed på teksten som konstruktion og æstetisk objekt. De observationer, eleverne i gruppe 1 gør gennem eksperimenterne med tone og stemmeføring, giver dem erfaringer med tekstens form. Eleverne er opmærksomme på betydningen af tekstens tegnsætning, sprogrytme og gentagelser. Analysen er kun i mindre omfang sprogliggjort, men foregår som en pegen på steder i teksten med formuleringer som *ja se, det er ligesom her* eller *prøv lige at høre* efterfulgt af oplæsning, ofte af flere elever samtidig eller i skift fra en elev til en anden. I uddraget nedenfor kommenterer eleverne på, hvad det er, forfatteren gør med sproget, hvordan han bytter rundt på nogle ord og gentager andre. De er her med deres oplæsning og kommentarer flyttet ind i hovedet på forfatteren og italesætter hans overvejelser, og hvordan han gør med sproget, mens han skriver:

Samira: 'En skolelærer spurgte Per, om der var noget galt? Næ, løj Per. En dame spurgte om der var noget galt? Næ, løj Per. En læge spurgte om der var noget galt? Næ, løj Per.' Altså her ikke. (Vera læser med i kor)

Luna: Så skulle, det var bare det samme, ikke?

Vera: ['Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stuen, hænder i køkkenet']#

Samira: [Så er det], så er der bare en dame og læge og en skolelærer, der bliver skiftet rundt på.#

Luna: Jamen, måske [så skulle det sådan være] 'en skolelærer', og så siger han sådan, 'Næ, løj Per'. og så 'En dame spurgte'#

Vera: [Også bare, jamen det lyder sådan]#

Samira: Ja, så siger han 'næ, løj Per.' Så [igen, ikke?]

Luna: [Nej, så siger han] måske noget andet der?#

Vera: Ja, fordi ellers så er det hele tiden sådan det samme

Luna: 'Næh' så er det sådan der#

Samira: Det er ligesom det der#

Vera: 'Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stue, [hænder i køkkenet]# (S5, G1)

Eleverne taler, som jeg har været inde på, gennem hele samtalen med stor ivrighed og i munden på hinanden. Med Rita Felskis begreber om tekstligt engagement kan man sige, at eleverne er opslugte ikke af tekstens tema eller handling, men af at fortolke den ved at eksperimentere med, hvordan den kan lyde. Eleverne giver gennem oplæsningerne stemme til den oplevelse af tekstens mærkværdighed, som deres første samtale om teksten handlede om.

En udforskende samtale?

Neil Mercer beskrev som vist den udforskende samtale som en samtale, hvor synspunkter udfordres, og refleksioner ekspliciteres. Elevernes interpersonelle engagement i samtalen er for en umiddelbar betragtning kumulativt og træder frem gennem en elaborering og fortsættelse af hinandens indlæg (se evt. transkribering med analyse af interpersonelt engagement, Bilag 11). Men der foregår som vist også argumentation. I denne samtale fungerer måden, der læses højt på, som argument for, hvordan steder i teksten kan forstås og man kan sige at eleverne praktiserer *performativ fortolkning*. Når argumentation og dermed udforskende samtale her opstår i lyd og tone, snarere end i verbalsproget, peger det også på vigtigheden af at lægge en sprogforståelse til grund for undersøgelser af samtaler, som ser på ytringer som både indhold, ekspressivitet og adressivitet, og som tager højde for talesprogets fundering i kroppen (Bakhtin et al., 1986). I dette studie bruger jeg kun i mindre omfang videodata, og jeg har valgt at anvende transskriptioner, som ikke angiver tone og tryk. Det kan betyde, at jeg kommer til at prioritere den verbalsproglige side af elevernes ytringer, men i nærstudier af samtaler som denne har jeg anvendt lyd materialet, netop for at kunne inddrage den ekspressivitet, som kan gå tabt i transskriptioner.

Tina Høegh, som forsker i mundtlighed og litteraturundervisning, har undersøgt mundtlige fortolkninger af skønlitteratur som didaktisk metode i gymnasiet (Høegh, 2009, 2012). Hun har vist, hvordan et arbejde med forskellige fremførelser af samme tekst kan bane vej for udvikling af fortolkningskompetence. Ifølge Tina Høegh er oplæsningen eller tekstfremførelsen netop en måde at arbejde med tekster på, som tager teksten alvorligt som noget, der kan sanses og erfares kropsligt og gennem fysiske og

følelsesmæssige responser (2012). Fremførelse af litterære tekster er, fordi elevernes kropslige, intuitive og auditive kompetencer aktiveres, en mulighed for at afprøve tekstens mulige verdener og stemmer (Høegh, 2018, p. 245). Når eleverne i gruppe 1 læser teksten højt, trækker de således også på erfaringer, de allerede har med at udtrykke sig og afkode andres udtryk i talesproget, og de bruger en viden, de har om sprognormer og tegnsætning til at få øje på tekstens afvigelser. Ifølge Tina Høegh er en undersøgende oplæsning et godt udgangspunkt for at skabe forbindelser mellem detaljer i teksten og tekstens overordnede udsigelsesniveau.

Forbindelserne mellem deduktive og induktive processer og synliggørelse af det subtile samspil mellem tekstens mening på overordnet makroniveau og de mindste detaljer for toner, pauser og tempovariationer på mikroniveau [...] kan foregå, fordi vi har et kommunikativt højtudviklet erfaringslager, det meste af det er dog ubevidst. (Høegh, 2012, p. 44)

Eleverne i gruppe 1 forholder sig kun i mindre grad til tekstens helhed eller overordnede udsigelsesniveau, og det er de heller ikke blevet bedt om at gøre her. Retningen i elevernes samtale er ikke mod samlede fortolkninger af teksten som helhed, men samtalen er som vist fuld af fortolkninger og kollektiv udforskning af teksten. I næste afsnit vil jeg tydeliggøre en dynamik der er i samtalen mellem observationer på mikroniveau og elevernes forholden sig til teksten på makroniveau. Som vist er det ikke primært gennem verbalsprog, at elevernes fortolkninger kommer til udtryk. Den følgende analyse viser, hvilke ressourcer eleverne trækker på, når de forholder sig til teksten som helhed.

Fra observation til evaluering

Eksemplerne ovenfor viste, hvordan eleverne i gruppe 1 gennem oplæsningerne orienterer sig mod teksten som konstruktion, tekstens betydning og tekstens intention. De anskuer flere steder i samtalen teksten som en, der vil dem noget, og som formidler på en særlig måde gennem bestemte sproglige valg. Når eleverne i anden halvdel af samtalen kommer med mere samlede vurderinger af sproget i teksten, skifter deres orientering fra denne orientering mod, hvilken betydning der kan ligge fremstillingsformen, til en orientering mod hvorvidt teksten er korrekt, rigtigt og ordentligt skrevet. I følgende uddrag skifter elevernes kommentarer således fra at handle om, hvad teksten gør, til også at handle om, hvad eleverne synes om den måde at skrive på (fx "man

bliver måske lidt træt af det”, ”jeg synes det er godt”, ”jeg kan godt lide”, ”det bliver lidt kedeligt at læse det stykke”).

Samira: [Ligesom det] der røde tråd, det hedder, som man også kan bruge noget andet ord i stedet for. Man bliver måske lidt [træt af det.]#

Luna: [Jeg synes, det er godt], det der med så spurgte hende der, og så spurgte hende der, men læge eller et eller andet, det kunne måske godt have været forskellige ting, der stod.

Samira: Ja: 'Næh, løj Per' og så måske: 'Nej, jeg har ikke, der er ikke noget galt'.

Nadira: 'Næh, løj Per'

Luna: Ja det bliver lidt kedeligt at læse det stykke.

Samira: Ja, for eksempel 'næ, løj Per' og så bagefter 'nej, der er ikke noget galt' og så, at den anden, æhh.

Vera: Jeg kan godt lide det der 'han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stue, hænder i køkkenet og fødder på værelset. Ellers mange tak.'

Samira: Hehe, ja.

Luna: Ja

Samira: Jeg kan godt forstå, han ikke vil sige det til andre, fordi han bliver drillet men til lægen kan han godt [sige det.]#

Vera: [Uhm præcis], lægen vil jo ikke sige det.#

Luna: Lige akkurat.

Samira: Så faren bliver undersøgt. (S5, G1)

Eleverne udtrykker holdninger både til tekstens sproglige form og til handlingselementer i teksten (fx hvem Per vælger at tale med). Også her går eleverne i dialog med teksten ved at eksperimentere, når Samira fx foreslår en ændring af teksten på baggrund af oplevelsen af ensformighed.

I fortsættelsen af samtalen er elevernes engagement i tekstens sprog intakt. De ser fortsat mønstre og gentagelser og uddyber de synspunkter, der kommer frem, med nye oplæsninger.

Samtidig er der forskellige retninger i elevernes fortolkningsprocesser, som trækker på forskellige danskfaglige måder at evaluere tekster på.

Luna: Også her. Der står her: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse og akse'#

Vera: Og og og og og og [og og]#

Luna: [Ja, der] skulle de også have lavet kommaer.

Vera: Ja.

Luna: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse, akse og holde vejret.'

Vera: Ja, og ikke skrive 'og' hele tiden.

Samira: Ja, og og og og.

Vera: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse, akse og [holde vejret',
he he.#

Nadira: ['bakse og akse' () måske er det bare fordi]#

Samira: [Så vi kan måske], vi bliver måske, [blive enige om]#

Nadira: [Måske er det] bare fordi, at han vil have os til at sige, det er rigtig mange
ting, de skal igennem eller noget [og dit og dut og dat.]"

Luna: [Jeg synes faktisk, der var noget, der var] lidt mærkeligt et sted.

Samira: Så mindre 'og', og mindre kommaer, og mindre punktum.

Vera: Ja, hvis der skal mindre og, så skal der flere kommaer ind. Måske kunne man
skrive det på andre måder, så det ikke lyder sådan helt dy, dy, dy, dy, dy.

Samira: Ja, det er sådan mindre og, og så mere komma#

Luna: Også her: 'Især den med munden var et problem. En stor mund giver nemt
store ord. Store, grimme ord'. Der skal måske sådan, der står: 'Store grimme ord'.

Der skulle da heller ikke have været sådan et komma, skal der det?

Vera: Nej, det skulle der ikke.

Luna: 'Og så hænderne. Det måtte jo komme. Store, klodsede hænder, der snart
ramte lampen og spisebordet'

(pause i samtalen, alle læser for sig selv)

Luna: Jeg synes egentlig, der er meget af det, der er skrevet lidt underligt.

Vera: Mmm, det [synes jeg også.]#

Samira: [Ja, det synes] jeg også. () Så altså bare mindre og, så kan måske skrive
mere kommaer i stedet for.

Luna: Ja

Nadira: Ja, eller bare prøve at lave nogle flere hele sætninger. (S5, G1)

Eleverne er her, hvis vi bruger Felskis begreber, opslugte i arbejdet med at finde eksempler i teksten, hvor forfatteren bruger sprog og tegnsætning forkert, og give forslag til, hvordan han kunne have brudt den ensformige stil. Den måde at evaluere tekster på kender eleverne fra danskfagets skriveundervisning, hvor et centralt tema på mellemtrinnet er variation i elevernes tekster mht. sætningskonstruktion, ordvalg og additive konjunktioner. Eleverne trækker således også i deres evaluering af teksten på deres viden om sprogets mikroniveau. Konklusionen bliver, at forfatteren med fordel kunne have sat færre punktummer, skrive flere hele sætninger, bruge mindre *og* og sætte flere kommaer.

Der er også fortolkninger af, hvordan tekstens sprogbrug understøtter en forståelse af tekstens handling og personer. Nadira deltager kun med få indlæg i samtalen, fx i begyndelsen af samtalen hvor hun udtrykker, at hun synes, måden teksten lyder på er kedelig. På videooptagelserne kan jeg se, at hun hele tiden er vendt mod gruppen, teksten og opgavearket, og hun er også til stede i samtalen med små indlæg, der viser, at hun lytter, og enkelte gange læser hun et par ord højt fra teksten ofte med lav stemme. Her ved slutningen af samtalen, hvor der er en intens energi mellem de tre andre elever, som har projektet med at vise, hvor teksten ikke følger sprognormer, bryder hun ind med et bud på en fortolkning af tekstens ensformige stil: "Måske er det bare fordi, at han vil have os til at sige, det er rigtig mange ting, de skal igennem eller noget". Nadiras indlæg viser, at den sproglige opslugthed og detaljefokuseringen i samtalen også kan understøtte fortolkninger af tekstens intentioner. Eleverne har i denne samtale rettet opmærksomheden mod et element af teksten i længere tid og givet teksten stemme og fylde i samtalen gennem oplæsninger. Nadira har ikke deltaget meget i oplæsningen, men hendes lytten til den er måske grunden til, at hun her kan beskrive en mulig intention bag tekstens sproglige stil. Dermed peger indlægget også på, at mængden af taletid ikke nødvendigvis er et kriterie for elevers engagement. Læreren karakteriserer i et interview Nadira som en tavs elev. I denne samtale er hun måske nok tavs, men hun er i høj grad deltager i det arbejde med teksten, eleverne er i gang med.

Som perspektiv på analysen af samtalen i gruppe 1, vil jeg give et billede af, hvad der foregår samtidig i de andre grupper i klassen (Transskriptioner af samtaler vedlagt, Bilag 5). Hvis det potentiale i gruppearbejdet for undersøgelser af tekstens betydning skal forløses, fx på den måde, som jeg ser det ske gennem oplæsning i gruppe 1, må mange andre forhold være til stede. Jeg kan ikke kortlægge alle disse i dette studie, men ved her at inddrage et par eksempler fra de andre grupper kan jeg tegne et billede af kompleksiteten og nogle udfordringer, der kan være i gruppearbejde som arbejdsform.

Eleverne i gruppe 1 har en grundlæggende forståelse af, hvad de skal i opgaven, som de er enige om. I gruppe 2 har eleverne forstået, at de skal sammenligne udvalget af citater på opgavearket med grundbogens tekst. En elev siger direkte i begyndelsen af samtalen, at han ikke har forstået opgaven, men eleverne fortsætter alligevel med at læse op henholdsvis af uddragene og grundbogen. Efter lidt tid går det op for dem, at der ikke er forskel, og de har en lille udveksling om, hvorvidt de har misforstået opgaven. Det virker ikke, som om det er en ny erfaring, at de ikke helt forstår, hvad de skal.

Snarere ser det ud til, at de er vant til denne afsøgning. For det andet fastholder eleverne i gruppe 1 i al den tid, der er afsat til gruppearbejdet, opmærksomheden på opgaven og teksten. I gruppe 3 begynder samtalen på en måde, der ligner den i gruppe 1 med oplæsning og refleksioner over, hvorfor forfatteren skriver, som han gør. Men en udveksling om, hvorfor hovedpersonen lyver, og hvorvidt de andre elever i klassen ville drille ham, hvis han fortalte sandheden, får eleverne til at skifte emne og tale om en ny elev, som de har fået at vide skal begynde i deres klasse efter en ferie. Samtalen vender ikke tilbage til opgaven. I gruppe 4 og 5 ligner samtalerne mere samtalen i gruppe 1. Der er oplæsning af tekststederne og refleksion, nogle steder afbrudt af samtaler om andre emner. Gruppe 5's samtale er i lange passager ren oplæsning af teksten, inklusiv tegnsætningen, og her udvikler samtalen sig til en leg med stemmer. En elev mener, teksten er skrevet med en Siri-stemme (hende fra iPhone) og overdriver oplæsningen med den stemme til stor morskab for de andre. Efterfølgende afprøver han en meget langsom og søvrig stemme. Der er meget få kommentarer til, hvad det betyder for forståelse af og intention og betydning i teksten og gruppe fem konkluderer ligesom gruppe 1: "Vi kan konkludere at enten er der rigtig mange punktummer og kommaer eller også slet ikke er nogen".

"Man vokser ikke en meter" - fra beskrivelse til vurdering

Jeg vil supplere analysen med et andet eksempel på, hvordan elevsamtalerne kan bevæge sig mellem observerende og evaluerende engagementer. Eksemplet i det følgende er hentet fra gruppe 3's samtale om diskussionspunkter til *En historie om vokseværk*, altså den situation som også var genstand for analyse i kapitel 5. Gruppe 3 består af tre piger, Zoe, Sif og Camilla. I samtalen forekommer der en lignende glidning mellem *beskrivelser* af tekstens verden og *evalueringer* af teksten som god eller dårlig.

Det *interpersonelle engagement* i samtalen er karakteriseret ved samme inviterende og hypotetiske indstilling som samtalen om diskussionspunkter i gruppe 1 (jf. 6.1.). Rigtig mange indlæg er direkte fortsættelser af et tidligere indlæg og åbner med det anerkendende "ja". Langt de fleste udsagn er udformet enten som spørgsmål til teksten eller som hypotetisk formulerede forslag til, hvordan noget kan forstås, og åbner derved op for andre samtaledeltageres synspunkter på det samme. Men hvor eleverne i gruppe 1, som vi så, ofte formulerede sig med "kunne være", "tror" eller "måske", er der i denne samtale i stedet en hyppig brug af "synes", som optræder elleve gange i løbet af samtalen.

len (Se transskribering med analyse af interpersonelt engagement, Bilag 11). Til sammenligning bruges ordet én gang i gruppe 1 og slet ikke i samtalen i gruppe 4. Ordet 'synes' har samme åbnende virkning, men signalerer tydeligere en subjektiv holdning til teksten. Det er hovedsageligt to af eleverne, Camilla og Zoe, der taler. Som det var tilfældet med Nadira viser videooptagelser, at Sifs opmærksomhed under samtalen er rettet mod teksten og de andre elever i gruppen, og enkelte steder byder hun ind med kommentarer, som viser, at hun følger med.

Det tekstlige engagement er som helhed kendetegnet af en orientering mod tekstens handling. Men i åbningen af samtalen spørger Sif til, hvorfor teksten handler så meget om faren, og orienterer sig således allerede her mod teksten som konstrueret. Nogen har valgt, at faren skulle være et centrum i historien, og det er det, Sif vil tale om.

Camilla: Skal vi starte [med Sif]#

Zoe: [Ja]

Camilla: Skal vi gå med uret?

Zoe: Øh, ja.

Sif: Jeg vil gerne tale om, hvorfor den er så målrettet på ham der faren.

Camilla: Altså da, at den for det meste kun handler om ham?

Sif: Ja

Zoe: Ja, det tænker jeg også. (S4, G3)

Zoe og Camilla følger ikke op på denne invitation, men fremlægger deres egne diskussionspunkter, som retter sig mod tekstens hændelser, og resten af samtalen er en diskussion af tekstens dramatiske handling og dens mærkelighed og irrealisme.

Zoe: Øhm, jeg synes, den er meget sådan urealistisk, altså man kan jo ikke vokse sådan så meget. () Altså hvis man gør det, så dør man jo.

Camilla: Det tænker jeg også. Jeg forstår heller ikke, hvordan han kan blive til en drage.

Zoe: Ja, det, det, det, det sker nok heller ikke, altså nu findes drager heller ikke, men hvis de, hvis de havde fundtes, hvis det hedder det, så tror jeg heller ikke rigtig, at han ville blive til en drage.

Sif: Altså, det er jo sådan lidt, hvordan kan hele hans krop bare sådan fylde et helt rum så.

Zoe: Ja, ikke? Det var også meget det, jeg tænkte, og meget sådan overdivelse jo også, altså, at han fylder et helt hus? Altså shit mand.

Camilla: Ja, skal vi gå videre?

Zoe: Ja. (S4, G3)

Det er tydeligt, at tekstens realplan udfordrer elevernes handlingsorienterede læse-måde. Alligevel forsøger de gennem hele samtalen at fastholde en læsning på dette plan, samtidig med at de enkelte steder selv sætter spørgsmålstegn ved den, fx i Zoes påvisning her af et misforhold mellem titlen, som signalerer noget helt ufarligt, og den måde historien er fortalt på (*grove ord*) og hendes efterfølgende fortolkning af, hvem målgruppen for historien er.

Camilla: Øh, jeg synes historien, eller overskriften en historie om vokseværk og historien på en måde hænger sammen, altså, den hænger jo sammen, fordi det er en historie om vokseværk#

Zoe: Ja, men jeg synes teksten, ikke? Altså overskriften den lyder lidt mere rolig end sådan selve historien.

Camilla: Ja, jeg synes, at historien måske, der er lidt flere, øhm, der er mange lidt grove ord i den end sådan overskriften#

Zoe: Det er ikke til børn, altså.

Camilla: Men altså jeg ville, jeg ved ikke, hvad den ellers skulle hedde så.

(S4, G3)

Observationen peger ind i fortolkninger af, hvordan teksten allerede ved begyndelsen signalerer, at den kan læses på flere måder, og hvordan den leger med læserens forventninger, men fortsættelsen af elevernes samtale er en diskussion af tekstens realplan, hvor det, der foregår i teksten, sættes i relation til elevernes erfaringer med, hvad de mener lader sig gøre i en virkelig verden. Det er i denne vedholdende sammenligning med virkeligheden, at eleverne gradvist skifter fra et engagement i tekstens univers og handling til et evaluerende engagement. Det, der evalueres, er ikke personers handlinger, tekstens udsagn om verden eller holdninger, der kommer til udtryk i teksten. Eleverne vurderer i stedet teksten som *for* overdrevet og urealistisk. Jeg bringer et længere citat her for at demonstrere elevernes vedholdende engagement i både i teksten og samtalen om den.

Camilla: Jeg undrer mig over, at hele farens fod, fyldte et helt soveværelse. Altså [det er jo]#

Zoe: [Ja, altså] hvis det er sådan et her lille soveværelse her, så kan jeg godt forstå det.

Camilla: Nej, men jeg tænker, det er mellem [det her]#

Zoe: [Hvis det] er det her, hvis det er det her, ikke (henviser til klasseværelset)?
Altså så er det sådan her lige lovlig overdrevet.

Camilla: Altså jeg tænker på sådan et, sådan et halvt et her, fordi jeg tænker, moren og faren også sover derinde. At ham der Per han var meget lille, og så sov de tre derinde på et værelse. Så jeg tænker, det måske var sådan halvt af klasselokalet og så tænker jeg, okay, det er altså kraft, det er altså sådan her (laver lyd af noget der eksploderer)#.

Zoe: [Din lille] fod der bare eksploderer.

Camilla: Ja, jeg tænker også, det er ret overdrevet, at man får vokseværk så hurtigt, fordi vokseværk tager altså tid og det tager tid.

Sif: Ja

Zoe: Ja, og man vokser sådan en centimeter ikke engang [altså]#.

Camilla: [Altså] man vokser ikke en meter, det gør man jo ikke.#

Zoe: Det gør man ikke, man vokser jo ingen gang næsten sådan der to centimeter af vokseværk. Der vokser man en lille smule.

Camilla: Ej, jeg synes bare, det er ret over, altså lidt overdrevet, fordi det tager jo, altså, det kan godt være#

Zoe: Vi kan godt være enige om, at det er overdrevet.

Camilla: Jamen, det gør ondt og det vokser, men det vokser jo ikke sådan her en, to.

Sif: På det der billede, der fylder han slet ikke.

Zoe: Nej, der fylder han slet ikke. Der er han ligesom de andre, ikke? Det er også derfor, jeg tænkte sådan der lidt: "Ok, what the fuck?" Altså.

Camilla: Billederne giver ikke mening.

Zoe: Hvordan fanden kunne han lige vokse så meget på den side [i bogen]?#

Camilla: [Jeg tænker] bare, at det kan jo godt være, det gør ondt, og at han og det sådan vokser, ikke? Jeg tænker ikke, det gør sådan her: en, to tre, en, to, tre.

Zoe: Nej, nej, der går jo et sekund: et, to, tre, fire, fem, [seks, syv, otte]#

Camilla: [Jeg tænker, at det går sådan her], altså der går jo sådan der går jo en halv time eller sådan noget og så bliver den sådan en kvart, en kvart centimeter.

Zoe: Ja, ikke engang.

Camilla: Ej

Zoe: Den vokser en af de 100 der er, centimeter.

Camilla: Det er jo ikke meget. Det er bare en lille smule. Har I noget andet, vi skal diskutere?

Zoe: Næ, det er meget, det er lidt det samme, vi har skrevet. (S4, G3)

Eleverne bruger de erfaringer, de selv har med at have vokseværk, i dette vedholdende forsøg på at forstå, hvad der sker i teksten, og hvordan og hvor hurtigt transformationen af faren finder sted. De sammenligner billeder, tekst og overskrift i diskussioner af tekstens irrealisme, og de prøver ved hjælp af sammenligninger med virkeligheden at se det, der foregår, for sig. Hvor hurtigt går det egentlig, når man har vokseværk, og hvor stort er det soveværelse, som faren til sidst fylder helt ud? På den måde får teksten fylde i samtalen. Eleverne vender ikke tilbage til at se på teksten som en konstruktion, der vil dem noget andet end at underholde og mystificere med det urealistiske univers, eller spørge til om elementerne i tekstens handling kan forstås som billede på noget andet. I stedet for, som Vera i gruppe 1 lagde op til, at acceptere at "det er jo en historie, hvor det der sker, sker", bevæger fortsættelsen af samtalen i denne gruppe sig i en retning, hvor eleverne taler om teksten, som om der er noget i vejen med den. Den er *for* mærkelig, og der bruges *for* mange mærkelige ord.

På den ene side er der i den lange passage om, hvor overdrevet teksten er, et nærmest kropsligt engagement i tekstens realplan og det vokseværk og den transformation, der her udfolder sig. De erfaringer, eleverne her gør sig med tekstens realplan, fordi de spørger til det og tager det alvorligt, er centrale for forståelsen af en drengs oplevelse af at vokse op med en far med et alkoholmisbrug, som teksten lægger op til. Men på dette tidspunkt i arbejdet med teksten forholder eleverne sig ikke til tekstens sære hændelser som konstruerede med særlige hensigter for øje. De lever sig ind i tekstens univers ved at beskrive det, der foregår, for hinanden.

En genkendelse af og indlevelse i Pers situation som barn i en familie med en voldelig far kræver, at teksten eller dele af teksten oversættes til ikke at foregå i et fremmed univers med drager og urealistisk vokseværk, men at foregå i en virkelighed, der ligner elevernes egen, eller at vægten i læsningen samtidig lægges på det, der ligner elevernes verden og ikke det, der adskiller sig fra den. Gruppe 3's vurderende tilgang til tekstens handlingsniveau går igen i andre grupper i klassen, hvor nogle elever nærmest udtrykker en vrede på tekstens univers, og andre at teksten er svær at leve sig ind i og derfor er en dårlig tekst.

Delkonklusion

I begge de samtaler, som har været gjort til genstand for analyse i dette kapitel, er der et vedvarende og vedholdende engagement i den litterære tekst og den opgave, eleverne er stillet. Eleverne er orienteret mod opgaven på en måde, som viser, at de i eget perspektiv føler sig sikre på, hvad de forventes at gøre. De gebærder sig hjemmevant i situationen, og der foregår næsten ingen eksplicit forhandling af, hvad meningen med opgaven er, hvordan proceduren skal følges eller af processen med at samtale.

Med hensyn til det interpersonelle engagement er begge samtaler kendetegnet ved en hypotetisk og spørgende forholdemåde, en høj grad af eksplicitering af refleksioner og mange eksempler på, at indlæg fra en elev uddybes og elaboreres af andre. Elevernes engagement i teksten kan karakteriseres dels gennem de handlinger, eleverne foretager med teksten, når de fx vælger at læse op på skift og i kor, og dels gennem de bevægelser, jeg har beskrevet, mellem et observerende og et evaluerende engagement. Deres engagement i henholdsvis tekstens sprog og stil (gruppe 1) og tekstens hændelser og relationen til virkeligheden (gruppe 3) har den funktion i forhold til forståelse og fortolkning, at flere elementer af tekstens indhold og form får fylde i samtalen og bliver tilgængelig for eleverne. Oplæsningen i gruppe 1 skaber, som jeg har argumenteret for, en særlig rettet hos eleverne, fordi den understøtter både en opmærksomhed omkring detaljer i teksten og forskellige måder at fortolke tekststeder på. Jeg kalder det en *performativ fortolkning* af teksten. Den vedholdende sammenligning af realplan og virkelighed i gruppe 3 har en lignende funktion, fordi tekstens billedsprog foldes ud, når eleverne arbejder med at se elementer i teksten for sig. Man kunne kalde det en *observerende eller beskrivende udforskning*.

Når elevernes fælles udforskning eller det dialogiske rum, som eleverne hermed åbner, alligevel lukker sig mod slutningen af samtalerne, kan det være, fordi eleverne ikke har faglige og sproglige ressourcer til at blive i en mere betydningsorienteret læsemåde, når de bevæger sig fra den performative og observerende fortolkning af elementer i teksten til mere samlede fortolkninger af teksten som helhed. Gruppe 1 trækker på den viden, de har om sprognormer, ikke kun i beskrivelse og analyse af teksten, men også i evalueringer af teksten som helhed. Gruppe 3 vurderer tekstens handling i forhold til dens realisme. Eleverne spørger ikke, hvilken intention eller effekt tekstens valg af sammenstillingen af noget så hverdagsnært som vokseværk og noget så magisk som

en drage har i forhold til teksten som helhed, men de fortolker elementer i teksten gennem observation og beskrivelse og med udgangspunkt i egne erfaringer.

Leder vi i spørgsmålet om udforskende samtale eller ej efter en verbalsproglig fremadskridende argumentation for forskellige fortolkninger, er den vanskelig at finde i elevers samtaler om litteratur. Men begge samtaler i denne analyse er eksempler på, hvordan kollektiv udforskning kan se ud på mellemtrinnet, når der undervises i læsning og fortolkning af skønlitteratur. Analysen viser også, at vi, hvis vi vil kunne identificere udforskende samtaler i litteraturundervisningen (med henblik på at kunne støtte sådanne), må vi have en opmærksomhed, ikke blot på, hvordan bestemte typer af spørgsmål, forklaringer og begreber repræsenteres i samtaler, men også på, hvordan ikke-verbalsproglige elementer bidrager og på beskrivelsens og parafrasens rolle i kollektiv udforskning.

6.4. Forventningen om etisk engagement – indlevelse eller distance

Hverken undervisningssituationerne, hvor eleverne skal diskutere åbne spørgsmål (6.1. og 6.2.), eller opgaverne med at undersøge sprog og billeder (6.3) lægger direkte op til, at eleverne kommer med en mere helhedsorienteret fortolkning eller vurdering af teksten. For at udvide billedet af potentialer og barrierer for kollektiv fortolkning i elev-samtaler på mellemtrinnet, retter jeg blikket mod en undervisningsaktivitet, hvor eleverne bliver bedt om at forholde sig til noget, man kunne kalde ”et stort spørgsmål i teksten”. Undervisningssituationen afslutter forløbet, hvor eleverne arbejder med teksten *Drengen der samlede på ord*, som også var genstand i de samtaler, jeg analyserede i 6.1.

Både Neil Mercer og Karen Littleton (2007) og Alina Reznitskaya m.fl. (Reznitskaya & Wilkinson, 2017) argumenterer for, at udforskende samtaler i litteraturundervisningen kan fremmes ved, at man i undervisningen udvælger og fokuserer på enkelte store spørgsmål til tekster (*big questions*). Et stort spørgsmål er ifølge Reznitskaya og Wilkinson kendetegnet ved, at det kan diskuteres, det er relevant i forhold til elevers interesser og centralt i forhold til den tekst, eleverne arbejder med. Ofte er det rettet mod dilemmaer, som tekstens personer står i (Reznitskaya & Wilkinson, 2017, p. 35).

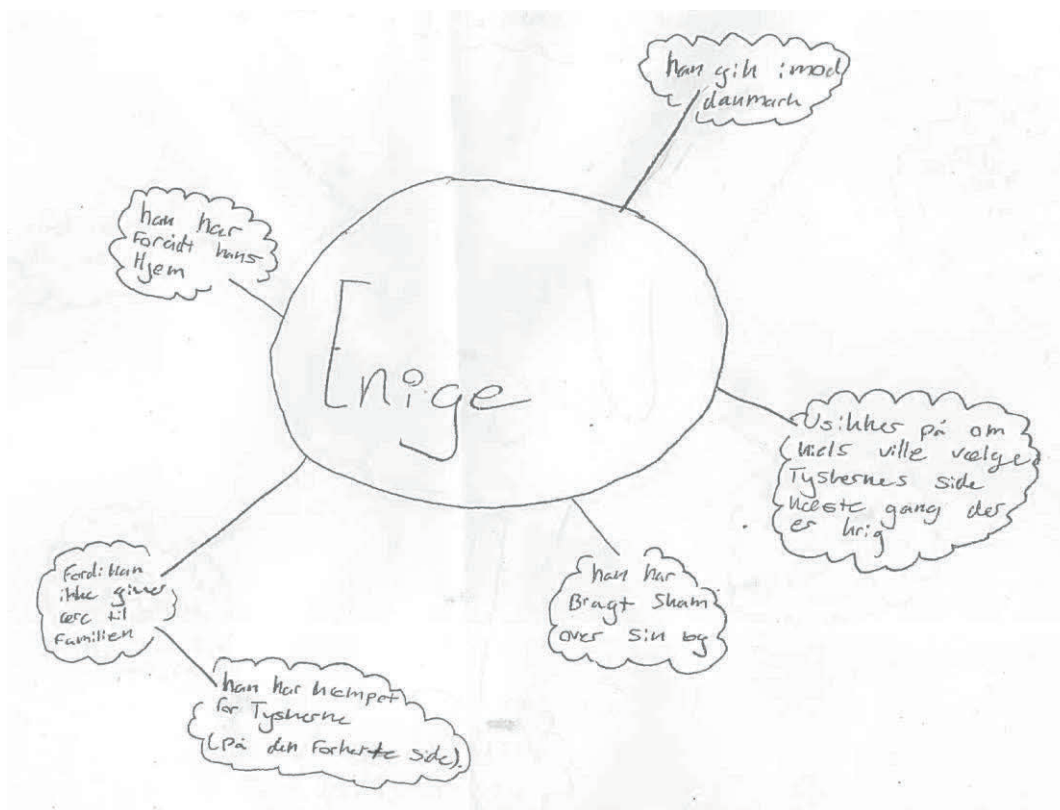
Undervisningssituationen

I 6.1. beskrev jeg, hvordan eleverne engagerede sig i de indledende samtaler om åbne spørgsmål til teksten *Drengen der samlede på ord*. I forløbets afsluttende aktivitet får eleverne til opgave at argumentere for eller imod det valg, faren i fortællingen træffer om at sende den søn væk, som er hjemvendt efter at have kæmpet på tysk side i anden verdenskrig. Først skal eleverne i grupper lave et mindmap for hvert af de to mulige valg. Herefter skal de diskutere dilemmaet i grupper og skrive et debatindlæg med udgangspunkt i det ene af synspunkterne. I lærermidlet beskrives aktiviteten som en aktivitet, der samler op på elevernes arbejde med teksten og inviterer dem til at forholde sig til et af tekstens centrale dilemmaer. Der inviteres således til en særlig form for *vurderingsorienteret* læsemåde. Med Martha Nussbaums begreber kan man sige, at aktiviteten inviterer til en argumenterende samtale, hvor eleverne træder frem som det, hun kalder *deltagere i narrative dramaer*, der tager stilling og argumenter for eller

imod en holdning til tekstens personer og handlinger (Nussbaum, 1995). I analysen bruger jeg samtaler og tekster (mindmaps og debatindlæg) fra gruppe 1 og 4.²¹

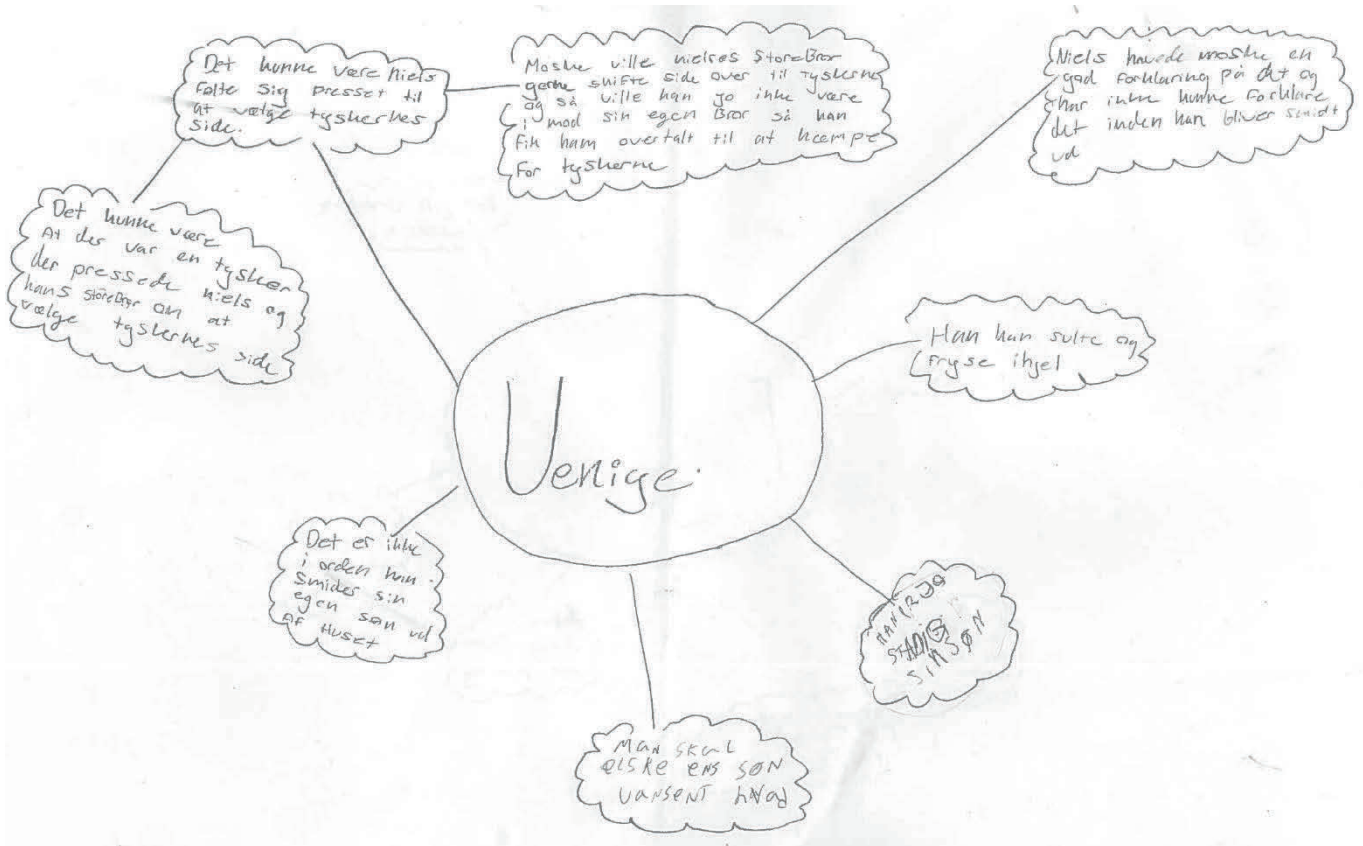
Kumulativ elevproduktion eller udforskende samtale?

Af elevernes mindmaps kan man se, at øvelsen igen aktiverer elevernes engagement i spørgsmålene om mulige motiver hos brødrene. Mindmappene illustrerer elevernes uforståenhed over for dette valg og deres motivation for at finde forklaringer både på dette og på farens beslutning, enten i historiske fakta eller i relationer mellem personer. Gruppe 3 spørger i nedenstående mindmap, om sønnen kan være blevet presset til sin beslutning, eller om der kan findes en anden god forklaring på, at han har truffet dette valg, som ville kunne påvirke farens beslutning.



Figur 6. Mindmap, gruppe 4

²¹ Transskriptioner af samtalerne er vedlagt i bilag 3.



Figur 7. Mindmap gruppe 4

Men de samtaler, eleverne har, da de efterfølgende udarbejder debatindlæg, er kumulative i forhold til opgaveløsning snarere end argumenterende i forhold til tekstens dilemmaer. Eleverne er orienteret mod at læse det op, de hver især har skrevet, og på den måde opliste så mange argumenter som muligt for de to synspunkter, mere end mod at føre en diskussion af de forskellige argumenter, hvor de kan blive enige eller uenige med hinanden. I introduktionen til opgaven har fokus været på, hvilke handlinger eleverne skal foretage sig, og det produkt, de skal producere, så eleverne gør, hvad de er blevet bedt om.

De undervisningsaktiviteter, som eleverne har deltaget i før denne afsluttende, er foruden den indledende aktivitet, som jeg gjorde til genstand for analyse ovenfor (6.1.), en kortlægning af tekstens persongalleri, en beskrivelse af tekstens narrative forløb og en diskussion af udvalgte citater fra teksten. Eleverne har i disse opgaver engageret sig i delelementer af teksten fra en position, som man med Martha Nussbaums begreb

kunne kalde at *være vidne til* narrative dramaer (Nussbaum, 1995, p. 99). De har indsamlet informationer om tekstens personer og vi citaterne arbejdet med enkelte sætningers betydningslag. Når de i denne opgave forventes at leve sig ind i og tage stilling til farens situation, kræver det et skift i måden at engagere sig i teksten på.

Det skift eleverne foretager kan ikke beskrives som et skift til at blive deltager i det narrative drama og træde frem med personlig holdning. De engagerer sig i at løse den opgave, de er stillet, ved at finde så mange argumenter for og imod farens handling som muligt. Med Rupert Wegerifs spatiale metafor kan man sige at der er tale om en udvidelse af samtaleens *dialogiske rum* i bredden. Eleverne i gruppe 4 læser på skift de argumenter højt, de har skrevet ned. Viktor leder som sædvanlig samtalen rundt og sørger for, at alle både lytter og bliver hørt. Der kun et enkelt eksempel i samtalen på, at en elev udfordrer det, en anden elev har fremlagt. Det er i nedenstående uddrag, hvor Viktor påpeger, at Anders' argument ikke harmonerer med det, der står i teksten. Men hurtigt er samtalen videre ved næste oplæsning af et argument.

Cecilie: Godt nok. Jeg forstår godt, at faren sender ham væk på grund af, at han ikke ville blive kendt for, at det var hans sønner, der gik med tyskerne () og så imod () jeg synes ikke at faren skal smide sin søn ud. Han er jo hans barn, og det vil han altid være.

Viktor (til Anders): Vil du være den tredje. (til de andre) Prøv lige at se hvor meget Anders har skrevet.

Anders: Ja, men det går nok hurtigt. Ehh. Han kunne hjælpe til eller få et arbejde, selvom han havde været på tyskernes side.

Viktor: Der står faktisk, at der ikke var nogen der gad at give ham et arbejde, fordi han havde været på tyskernes side.

Anders: Han kunne jo bare lyve. Og så () det var så imod at han sendte ham væk ikke. Og så med at han sendte ham væk. Så behøver han ikke at blive bebrejdet for at hjælpe en forræder.

Viktor: Okay, nu er det så mig, altså. Han sender Niels væk fordi han har dræbt mange af sit eget folk. Lytter I?

De andre tre: Ja ja.

Viktor: Han har dræbt nogen fra sit eget land. Han vil ikke kendes ved ham, fordi han har dræbt nogen fra sit eget land. Han har svigtet sit land og sin familie og at faren smider sengene ud, som der står i teksten, det betyder at han ikke vil have dem tilbage. Og han skulle ikke sende Niels væk fordi han er stadig en del af familien. (S3, G4)

I flere grupper vælger eleverne i det debatindlæg, de skal skrive, at argumentere *for* farens valg, selvom et flertal i gruppen egentlig mener det modsatte. De ser opgaven som den øvelse i at skrive debatindlæg, som den også er, ikke som et oplæg til, at de

skal træde frem som mennesker, der har en holdning til farens handling, som de kan argumentere for med udgangspunkt i det arbejde, de tidligere har lavet med teksten, og eventuelt ændre på baggrund af en diskussion med elever, der argumenterer for noget andet. Af samtalen i gruppe 4 forstår man, at eleverne vil gøre dette forsøg på at argumentere for farens beslutning, selvom de mener noget andet og i øvrigt har lavet et mere fintmasket mindmap til dette synspunkt, jf. ovenfor. Eleverne læser argumenterne op og sætter dem herefter sammen. Det er en effektiv måde at udforme debatindlægget på, og de fører sideløbende en samtale, som handler om, hvad der skal med, og hvorfor netop de argumenter er nødvendige i teksten. De er koncentrerede og engagerer sig i den skriveøvelse, de har fået. De bruger det arbejde, som de allerede har gjort med teksten, som udgangspunkt, og debatindlægget former sig sådan her:

NIELS SKAL UD!
NIELS SKAL UD!

Af [REDACTED]

Vi har læst et uddrag af en roman der hedder:

”Drengen der samlede på ord”. En mand ved navn Niels var i krig (2. Verdenskrig) sammen med sin bror Arne. De var på tyskernes side, men Arne blev skudt i en fangelejr. Hjemme i Danmark boede Niels’ lillebror Albert og Niels’ mor og far. Da Niels kom hjem, blev han ikke taget særlig godt imod. En landbetjent kom forbi, og spurgte til en stjålet cykel. Det var så dråben for faren, så han sendte Niels ud af hjemmet. Vi synes at det var en god beslutning, fordi Niels ikke havde nogen fremtid i deres by, da alle kendte ham. Han havde forrådt sit fædreland, ved at hjælpe tyskerne. På den måde havde han bragt skam over familien. Ved at sende ham væk, ville folk glemme ham og tænke almindeligt om familien igen.

Figur 8. Debatindlæg, gruppe 4

Eleverne i gruppe 1 har sammen skrevet et debatindlæg, som afspejler, at de finder argumenterne imod farens handling i en almenmenneskelig idé om, at familierelationer skal kunne holde til alt, ikke i det arbejde, som vi fra gruppens andre samtaler ved, at de har gjort med tekstens persongalleri og handling. Ligesom det var tilfældet for

eleverne i gruppe 4, er opgaven fra disse elevers perspektiv en øvelse i at samle argumenter fra alle gruppemedlemmer og få skrevet et sammenhængende debatindlæg.

Krig og familie

To sønner ved navn Arne og Niels, svigter deres land, Danmark, men kun en kommer hjem fra 2. verdenskrig hvor de kæmper for tyskerne. Men så smider faren Niels ud af huset, fordi han er landsforræder og det synes vi ikke er okay. Fordi hvor skal Niels nu bo henne? Det er uretfærdigt og han har fortjent en chance til. Ja, han er landsforræder og gjort noget dumt, men alligevel er far og søn en vigtig ting. Familien holder sammen og man skal stole på hinanden, og man kan jo altid prøve og tilgive. Synes I selv man kan smide sin søn ud?

Lavet af: Team XXXXXXXXXX

Figur 9. Debatindlæg, gruppe 1

Opgaven med debatindlægget er et eksempel på en aktivitet, hvor et centralt spørgsmål eller dilemma i teksten vælges ud og gøres til genstand for elevernes arbejde. Analysen ovenfor viser, at spørgsmålet i højere grad bliver genstand for en kumulativ elevproduktion end en egentlig undersøgelse af tekstens dilemma og en stillingtagen til dette på baggrund af argumentation. Aktiviteten her er en mulighed for eleverne for igen at formulere sig om tekstens handling og konflikt. At eleverne skal udforme skriftlige produkter, først som et mindmap og derefter et debatindlæg, tvinger dem til at få forskellige argumenter for handlingen frem. Men samtalerne bliver ikke en diskussion af forskellige elevers holdning til tekstens etiske dilemma.

Delkonklusion

Martha Nussbaum har beskrevet, hvordan litteraturens potentiale er, at den kan åbne mulighed for, at læsere kan være både *deltager* i narrative dramaer med indlevelse og emotionel respons og samtidig være et *undersøgende vidne* til narrative dramaer, og

hvordan dette kan kvalificere den enkeltes evne til at reflektere over og tage stilling som borger i et demokratisk samfund.

The act of reading and assessing what one has read is ethically valuable precisely because it is constructed in a manner that demands both immersion and critical conversation, comparison of what one has read both with one's own unfolding experience and with the response and arguments of other readers. If we think of reading in this way, as combining one's own absorbed imagining with periods of more detached (and interactive) critical scrutiny, we can already begin to see why we might find in it an activity well situated to public reasoning in a democratic society. (Nussbaum, 1995, p. 99)

Mine analyser af elevernes arbejde med *Drengen der samlede på ord* her og i 6.1. og 6.2. viser, at bevægelserne mellem *immersion* i og *distanceret analyse* af teksten foregår, men også at sammenhænge og forbindelser mellem de to positioner er krævende at etablere.

Kristine Kabel finder i sit studie af, hvordan udskolings elever forholder sig til litterære tekster i skriftligt arbejde i udskolingen, det, hun kalder en *diskret involverethed* (Kabel, 2016). Hun viser, hvordan eleverne kun sjældent træder frem som deltagere i narrative dramaer med personlig holdning til personer og hændelser, men vurderer teksterne diskret og med en distance. Sylvi Penne har derimod vist, hvordan en elevcentreret litteraturundervisning, som præges af åbenhed for elevernes egne holdninger og en tillid til dialogen, også kan blive en undervisning, hvor emotionelle og subjektive responser grundet i hverdags erfaringer sidestilles med responser, som bygger på viden om fx tekster, teori eller historiske kontekster. Dette kan hindre, at de spørgsmål om etik, moral og humanistiske værdier, som litteraturen forholder sig til, finder ind i klasserummet (Penne, 2009). I opgavetyper som ovenstående forventes en stillingtagen til fiktive teksters handling og personer. Som vi skal se nedenfor, slutter forløbet om *Historien om vokseværk* med en lignende opfordring. Melletrinselevernes respons på denne invitation er interessant i en diskussion af, hvilken fortolkningspraksis der værdsættes i melletrinnets litteraturundervisning, og hvordan denne spiller sammen med krav og forventninger på andre uddannelsesniveauer. Analysen ovenfor lægger op til at spørge, hvilke engagementer vi skal understøtte i litteraturundervisningen på melletrinnet, og om og hvordan undervisning skal støtte eleverne i at træde frem som mennesker med holdninger og værdier i forhold til teksternes indhold og form.

6.5. Orienteringer i tid og rum – mod del eller helhed

Forventningen om en bevægelse mellem indlevelse og distance er knyttet til en anden forventning om bevægelse i litteraturredaktikken, som jeg også har berørt en smule i ovenstående analyser, nemlig bevægelsen mellem et engagement i et enkelt element eller aspekt af teksten og en forholde sig til teksten som helhed. Jeg vil i denne analyse med udgangspunkt i to nøglesamtaler og en lille samling elevtekster demonstrere, hvordan der i elevernes samtaler er engagement i henholdsvis delelementer i teksten og teksten som helhed.

De undervisningsforløb, jeg har fulgt, er, som jeg beskrev i kapitel 5, planlagt som en række af aktiviteter, som har til formål at understøtte dels elevernes arbejde med analyse og fortolkning af enkelte tekster, og dels udviklingen af nogle mere generelle dansk- og litteraturfaglige kompetencer. I de læremidler, der anvendes, italesættes en forestilling om en progression, hvor elevernes forståelse af den tekst, der arbejdes med, igennem et undervisningsforløb udvikles i retning af mere samlede fortolkninger og stillingtagen til teksten. En sådan genfindes, som jeg har været inde på, i styredokumenterne.

Den engelske uddannelsesforsker Janet Maybin har på baggrund af studier af elevers samtaler i og udenfor klasserummet karakteriseret måden, som nuet konstrueres på i klasserum, som præget af uddannelsessystemets opbygning omkring lineære forståelser af udvikling og læring (2007). Hun beskriver den gennemgående talegenre, som udspiller sig mellem elever og lærere, som karakteriseret ved linearitet og orienteret mod mål, årsager og effekter. Hun viser i sit studie, hvordan lærere løbende indsætter det, der foregår i klassen, i lineære forløb med henvisning til, hvad der foregik i undervisningen i går, hvad eleverne nu ved og kan, hvad der skal ske om lidt eller i næste forløb, og med hvilke mål for øje:

In many ways what constitutes the present, and how it should be evaluated, is constructed through intertextual referencing to various points in the past and the future. This pattern of referencing backwards and forwards in time is closely connected with the ways in which knowledge about curriculum content and about the ground rules for classroom procedures is constructed within the classroom. [...] This linear time referencing, and the kinds of commitments and accountability it entails, are reproduced at a micro level within specific interactions. (Maybin, 2007, p. 43)

Referencerne til lineære forløb skaber således ifølge Maybin en opmærksomhed hos eleverne på at være del af fremadskridende bevægelser, hvor tid og læringsprogression er væsentlige og sammenhængende faktorer. I dette kapitel ser jeg nærmere på, hvordan elevernes engagement i samtalerne relaterer til de forestillinger om progression, som findes i litteraturundervisningens materialer og klassesamtaler.

Både i forløbet, hvor eleverne arbejder med *Drengen der samlede på ord*, og i forløbet om *Historien om vokseværk* er der en periode midt i forløbet, hvor eleverne arbejder med opgaver, som retter sig mod nogle afgrænsede spørgsmål i forhold til enkeltelementer i teksten. Vi har set, hvordan der i forløbet om *Historien om Vokseværk* sættes fokus på sprog og billeder i teksten. I forløbet om *Drengen der samlede på ord* er der opgaver, som angår tekstens personer og det narrative forløb.

I denne analyse er min genstand en samtale, som gruppe 1 har om en række citater fra *Historien om vokseværk*. Jeg vælger den som nøglesamtale, fordi den viser en dynamik mellem elevernes engagement i samtalen som en her-og-nu-situation knyttet til en afgrænset opgaveformulering, og deres orientering mod undervisningsforløbet og teksten som helhed.

Jeg laver derefter en lille analyse af, hvordan eleverne bruger erfaringer fra tidligere opgaver i nogle tekster, som de skriver som afslutning på forløbet. Som afsluttende perspektiv, både på dette og på denne afhandlings analyse, ser jeg nærmere på en af materialets klassesamtaler. Den viser en orientering i tid og rum, som jeg finder i flere af materialets klassesamtaler, og med den som eksempel vil jeg udpege nogle mulige sammenhænge mellem elevernes måder at engagere sig i litteratursamtalerne på og den kommunikation, der foregår på klassen (Transskription af samtalen i sin helhed vedlagt, Bilag 8).

"Altså, hvis bare man læser det der" - orientering mod del frem for helhed

Elevsamtalen, som vi skal se nærmere på, er fra forløbet om *Historien om vokseværk* og foregår i gruppe 1. Vi har i de tidligere analyser set, at der i denne gruppe er en fælles forståelse af litteraturarbejdets *hvordan*. Vi har også set, hvordan samtaler i denne gruppe bevæger sig mellem elevernes forskellige måder at engagere sig i teksten på (6.2.) og mellem observation, fortolkning og vurdering (6.3.). I opgaven, som rammer sætter denne samtale, er eleverne blevet bedt om at læse og fortolke nogle citater fra

Historien om vokseværk, som på forhånd er udvalgt, fordi de inviterer til symbolsk eller metaforisk læsning. Opgaven er ifølge lærervejledningen tænkt som en støtte til elevernes allegoriske læsning af teksten som helhed.

Konfliktoptråning
Der sker flere hændelser i teksten, som må forstås symbolsk for at give mening. Skriv her i skemaet, hvad hændelserne er symbol på.

Hændelse	Symbolsk forståelse
Far råber „Gå væk“.	Han er irriteret.
Far får store fødder og falder over dem.
Fars hoved, mund, hår, ører og øjne vokser.
Fars hænder vokser.
Far ligger overalt i huset.
Mor og Per må kravle langs væggene.
Far er blevet til en drage.

Figur 10. Opgave

I de indledende samtaler i gruppe 1 var der, som vi så i 6.2., en fortolkning af teksten repræsenteret, hvor eleverne skelnede mellem tekstens handlingsplan ('en far der bliver til en drage') og tekstens betydningsplan ('en sur far'). Desuden har eleverne haft samtalen, som jeg gjorde til genstand for analyse i 6.3., om tekstens sprog og billeder, hvor forskellige fortolkninger dels af vokseværket og dels tekstens stil blev italesat gennem *performativ fortolkning*. På baggrund af disse aktiviteter kunne man tro, at eleverne i gruppe 1, på dette senere tidspunkt i forløbet, forstår teksten som en fortælling om en drengs oplevelse af at vokse op i en familie med vold og alkoholmisbrug, og derfor vil fortolke citaterne på baggrund af det. Men samtalen afspejler umiddelbart noget andet. Ved samtalebegyndelse er den allegoriske læsning af teksten som helhed tilsyneladende forladt, og eleverne begynder så at sige forfra. De går i gang med et forståelsesarbejde, som er rettet mod citaterne som afgrænsede enheder. De uddyber citaterne med mere sanselige beskrivelser, fx når de oversætter det, at faren får store

hænder med, at "han får kraftigere hænder, arbejdshænder", og når de i nedenstående uddrag bliver enige om, at det at "far får store fødder og falder over dem" kan betyde, at faren er klodset og ikke vant til at have så store fødder.

Luna: Han er klodset?

Samira: Uhm, hæhæ, ja.

Vera: Øhm, han#

Samira: Ja, fordi han falder, så#

Vera: Han er ikke vant til at have store fødder og så#

Samira: Så han er, og så [falder han over dem]#

Vera: [Så han falder].

Samira: Så han er klodset, ikke? Så det vi skriver bare.

(de skriver)

Luna: Så hvad skriver vi?

Samira: Jeg har bare skrevet, han er klodset () Hvad har du skrevet, Vera?

Vera: Han er klodset. Han er ikke vant til at have store fødder. (S6, G1)

Andre steder finder eleverne synonymer og metaforer og forsøger at forstå og forklare, hvordan det, som citatet udtrykker, må opleves af personerne i historien. I uddraget nedenfor diskuterer eleverne, hvad det kan betyde, når der står, at "fars hoved, mund, hår, ører og øjne vokser". De relaterer indholdet til egne erfaringer, og de bruger hinanden aktivt i arbejdet med at fortolke citaterne. Samtalen er derfor også i høj grad udforskende. Men eleverne inddrager ikke den kontekst af en samlet fortælling og et sammenhængende undervisningsforløb, som arbejdet med citatet også indgår i. Det er de heller ikke eksplicit blevet bedt om, men det ligger som forventning i materialets idé om progression og fortolkning, at de enkelte opgaver bygger på en viden, som er etableret i de tidligere, og at dele af teksten må forstås på baggrund af tekstens helhed. Elevernes engagement ser ud til at rette sig mod aktiviteten som en afgrænset forståelsesopgave, mere end som et led i et fortløbende arbejde med at finde ud af, hvad *Historien om vokseværk* handler og drejer sig om. Nedenstående uddrag kan tjene som eksempel på hvordan eleverne kategoriserer ord og formulerer et citats betydning ved at finde overbegreber:

Luna: Hans sanser bliver stærkere? Hans øjne og ører og mund#

Samira: Ja, hans sanser bliver stærkere. Det kan vi godt sige.

Luna: Men det gør hans hår jo ikke?

Samira: Vent, det er jo ikke en sans? Altså håret er ikke en sans.

Vera: Hans kropsdele vokser?

Luna: Jamen, det er jo ligesom det der#

Samira: Hans kropsdele bliver stærkere. Kan [man sige det?]

Luna: [Man kan jo egentlig] godt sige, ens hår bliver stærkere. Altså det bliver sådan tykkere.

Samira: Hans sans, hans sanser bliver stærkere, og hans hår bliver højere. Større.

Luna: Ja, hans sanser bliver bedre, og hans hår bliver stærkere.

Samira: Ej, hans sanser bliver, hvad? Hans sanser bliver stærkere og hans hår bliver højere, er det sådan?

Vera: Hans kropsdele vokser, ikke?

Nadira: Ja, men det er jo ligesom også lidt det, der står der, ikke?

Samira: Men hvad tænker vi sådan?

[...]

Vera: Jeg har skrevet: 'Han bliver stærkere og stærkere og mere og mere skræmmende'.

Luna: Alt forbedres.

Samira: Eller hvad med, alle hans sanser bliver stærkere?

Vera: [Jo, ja, det kan det også godt være]

Nadira: [Hvad med det?]

Luna: Jeg skriver, alt bliver forbedret.

(De skriver og nynner)

Luna: Fordi man tænker sådan, altså, hvis man bare læser det der og ikke har læst det hele, så er det sådan, at han bliver stærkere eller sådan. (S6, G1)

Men når Vera hen mod slutningen af ovenstående uddrag inddrager ordet "skræmmende" i sit bud på en fortolkning, tyder det på, at hun har resten af teksten i tankerne. Umiddelbart efter går hun alligevel med på Luna og Samiras forslag til en oversættelse, som lyder "Alt forbedres" og "alle hans sanser bliver stærkere", hvilket peger på en løsrevet fortolkning af citatet. Samtidig antyder Luna i uddragets sidste linje, at hun selv er klar over, at den måde, eleverne arbejder på her, er en måde, der kun gælder, hvis man netop ikke læser hele historien. Måske har eleverne forstået opgaven sådan, at de *skal* begynde forfra i en forståelsesproces, hvor de netop kun læser citatet og ikke integrerer eventuelle forudgående mere samlede forståelser af tekstens handling og tematik. De forestillinger læreren kunne have, og som ligger i undervisningsmaterialets forestilling om en progression mellem opgaverne og de enkelte opgaver, ikke som mål i sig selv, men som støtte til udvikling af forståelse af teksten som helhed, ser her ikke ud til at være elevernes.

Litteraturundervisningen i denne femteklasse er generelt, som jeg var inde på i kapitel 5, præget af en overordnet rytme med mange skift mellem forskellige aktiviteter. Jeg beskrev også, hvordan eleverne med selvfølghed ser undervisningens materialer som strukturerende for deres arbejde. At læse en tekst og efterfølgende løse en række opgaver, som handler om den tekst, udgør det, eleverne forstår som "helt almindeligt dansk". I et interview beskriver to elever fra denne klasse danskundervisningen som "at lave opgaver til tekster". Det fremgår også af interviewet, at det at lave opgaver til tekster for disse elever står i modsætning til det at læse tekster med fordybelse:²²

Sebastian: Dansk er meget sådan, hvor man læser tekster#

Villy: Ja og laver opgaver til. [...] Fandango der er det bare sådan, man læser en tekst og så skal man lave en masse mærkelige opgaver til den.

Sebastian: Ja, man læser en tekst, og så skal man sådan sige, hvilken tid for eksempel den har og miljø og hvilken tid det foregår i, og så skal man lave sådan fem andre tekster, hvor man skal det samme.

[...]

Villy: Jeg kan godt lide at læse, men jeg synes bare det er ret kedeligt at lave opgaver til en tekst.

Interviewer (Marie): Men synes du også det er kedeligt at snakke om de tekster, du har læst?

Villy: Ja

Interviewer: Det er sjovere bare at læse dem og så lægge dem væk og læse en ny bagefter?

Villy: Ja, vi lavede engang sådan en læselog, hvor vi skulle skrive, hvad vi havde læst.

Sebastian: Ja det var forfærdeligt.

Villy: Altså jeg forstod det godt, for det var sådan, så man kunne forstå, hvad man havde læst.

Interviewer: Ja, det er det, hvis I bare havde læst den her, *Drengen der samlede på ord* hver især og så lagt den ned i tasken igen og så taget en ny tekst frem og læst den, så havde I jo ikke helt samme billede af#

Sebastian: # men jeg synes også mange Fandango-historier, de er korte, og så når man ikke rigtig at blive fanget af dem.

Interviewer: Nej, det er rigtigt.

²² Interviewene med elever er ikke primær data i dette studie, og jeg har kun transskriberet de få uddrag, som jeg bruger i afhandlingen.

Sebastian: For eksempel, hvis jeg læser en bog, så skal der måske lige gå måske 20 sider før jeg bliver fanget. Fandango det er bare#

Villy: #Det når ikke at blive spændende.

Interviewer: Hvad er de bedste bøger, I har læst?

Villy: Altså bare sådan uden for skolen?

Interviewer: Ja

Sebastian: Hobitten

Villy: Harry Potter synes jeg.

I slutningen af uddraget peger eleverne på et dilemma i litteraturredaktikken mellem forventninger om opslugt og fordybet indlevelse i teksters personer, verdener og konflikter på den ene side og det at ville skærpe elevernes blik for skønlitteraturens måder at fortælle på gennem introduktion af og træning i brug af faglige metoder og begreber på den anden. Eleverne oplever at det sidste prioriteres mere end det første og ser ikke en forbindelse mellem opgaver til og samtaler om tekster og fordybelse i skønlitteratur. Når eleverne på mellemtrinnet i højere grad end tidligere bliver bedt om at genlæse tekster og fokusere på udvalgte elementer, opleves det ikke som en fortsættelse af praksisser og erfaringer de i forvejen har med fiktive tekster fra fritid og skole, men som en særlig måde at gøre med litteraturen på som er bundet til danskundervisningens læremidler og opgavetyper.

"Han hersker over dem. Sådan!" - fortolkning som rekursiv proces

Når eleverne i gruppe 1 ikke tager de samtaler, de allerede har haft, med ind i samtalen om citater fra teksten, kan det skyldes, at deres engagement er rettet mod den enkelte opgaves her-og-nu og ikke samtidig mod forløbet og teksten som helhed. Maybin beskrev, hvordan klasserummet præges af forestillinger om linearitet og progression. Elevernes samtale om citater tyder på, at elevernes forestilling om en lineær progression er knyttet til progression inden for enkeltopgaver snarere end til forløbet og fortolkninger af den litterære tekst som helhed. Men det at eleverne ikke tager opdagelser og erkendelser om teksten, som jeg kan få øje på i tidligere samtaler, med ind samtalen her, kan også have at gøre med, at forståelses- og fortolkningsprocesser ofte ikke foregår som lineære processer. Selvom en fortolkning én gang er formuleret i en gruppesamtale eller en klassesamtale, er den ikke en fast størrelse, som man uden videre kan bygge videre på i et efterfølgende arbejde. Et kig på fortsættelsen af elevsamtalen kan underbygge en sådan udlægning.

I anden halvdel af samtalen, hvor citaterne er mindre rettet mod detaljer i teksten, finder den allegoriske læsning af teksten som helhed ind i samtalen igen. Også her er det tydeligt, at eleverne, når de taler om citaterne, lever sig ind i, hvordan det, der foregår i teksten, opleves af fortællingens hovedperson, uafhængigt af om det læses bogstaveligt som at leve med en drage i huset eller allegorisk som at leve i en familie med alkoholisering. Luna oversætter citatet "Mor og Per må kravle langs væggene" med, at faren er voldelig mod dem. Veras efterfølgende indlæg om, at de ikke må røre ham for ikke at vække ham, kan både henvise til en far, der er fysisk stor som en drage, eller en der fylder meget på andre måder. Samira forbinder denne lille udveksling til den tidligere samtale med indlægget "de vil ikke have at han skal vågne for så bliver han nok sur". Nadira lægger med sit spørgsmål op til en anden læsning af citatet, men Vera, som i gruppe 1 ofte er den, der sørger for, at gruppen når det, de er sat til at gøre, overhører spørgsmålet og bringer samtalen videre til næste citat.

Samira: 'Mor og Per må kravle langs væggene'. Det er lidt den samme.

Luna: Altså, han er måske lidt voldelig mod dem, så de må gemme sig.

Vera: Ja, de skal, altså de må ikke røre ham, for så kan det være, han vågner.

Luna: Ja, så gemme sig eller skjule?

Vera: Skjule. De lister sig forbi ham, så han ikke vågner.

Samira: De vil ikke have, at han skal vågne, fordi så bliver han nok sur.

Nadira: Eller gør han? Ej, nu knækkede min#

Vera: Sekseren, faren blev til en drage. (S6, G1)

Da eleverne skal oversætte citatet "faren blev til en drage", er samtalen tilbage ved den allegoriske læsning af teksten som helhed, men der er stadig elementer af tekstens magiske drageunivers, når Vera fx siger, at "nu havde han udviklet sig helt":

Luna: Faren blev til en drage, [han bestemmer alt og han bestemmer over alle]#

Vera: [Altså nu havde han udviklet sig helt og nu er han bare, hersker over alle]#

Samira: Ja, han er blevet ander#

Luna: Ja, hersker over huset.

Vera: [Han er blevet hersker over huset]#

Samira: [Ja, hersker over huset]

Vera: Over dem, over huset.

Samira: Han hersker over dem. Sådan!

Luna: Done! (S6, G1)

Elevernes frem-og-tilbage-bevægelser mellem metaforiske læsninger på den ene side og erfaringsbaserede associerende beskrivelser af tekstens billeder på anden illustrerer det rekursive og cirkulære ved forståelse- og fortolkningsprocesser. Det fortæller også noget om, at det at skabe forståelse, forestillingsbilleder og fortolkninger er processer, der tager tid. Douglas Barnes fik øje på noget lignende i hans studier af gruppearbejde i skolen, hvilket også blev en af hans begrundelser for den eksplorative samtales væsentlighed:

Most learning does not happen suddenly. We do not one moment fail to understand something, and then the next moment grasp it entirely [...] most of our systems of ideas – call them schemes, frames, models, or concepts – go through a history of development in our minds, some of them changing continually throughout our lives. (Barnes, 2008, p. 44)

Mit studie drejer sig ikke primært om, hvordan forestillingsbilleder og fortolkninger udvikler sig for den enkelte elev, men om, hvordan forståelse og fortolkning af litterære tekster repræsenteres i kommunikation mellem elever. Men med ovenstående eksempel bliver det tydeligt, at eleverne ikke automatisk forbinder en erkendelse, de udtrykte tidligere i forløbet, med denne nye samtalekontekst.

Når eleverne her i en vis forstand begynder forfra i deres fortolkninger, peger det på fortolkningsprocessen som rekursiv, men det kan, som jeg var inde på tidligere, også pege på elevernes rettethed mod opgavens her-og-nu frem for dens funktion i forløbet som helhed. Samiras "Sådan!" og Lunas sidste ord "Done!" signalerer, at eleverne nu mener at være ved vejs ende med opgaven. Der er i materialet en række eksempler på, at de læsninger og fortolkninger, som jeg kan se, at eleverne er på vej mod eller foretager og udvikler i en samtale, ikke repræsenteres, når eleverne deltager i de efterfølgende aktiviteter. Når eleverne efter et gruppearbejde byder ind i en opsamlende klassesamtale, er det nogle gange med udgangspunkt i noget, de er kommet frem til i løbet af samtalen med hinanden, men ofte griber de tilbage til en individuel og skriftlig opgave, der gik forud, hvis der var en sådan.

For mig som forsker udgør samtalerne et vidnesbyrd om læse- og fortolkningsprocesser, der foregår i undervisningen i samspelet mellem elever, tekster og opgaveordrer. Men samtalers mundtlighed er mere flygtig end ideer, som er forankret i skrift. Som deltager i en samtale i en undervisningskontekst er elever, som jeg har vist, simultant

orienteret mod både teksten, samtalen som socialt rum og samtalen som skolesituation. Det er derfor ikke mærkeligt, at de forståelser og fortolkninger, der træder frem i samtalerne, ikke altid er synlige i efterfølgende aktiviteter i forløbet, og at det for eleverne kan være vanskeligt at referere på klassen, hvad der er foregået i en samtale, og endnu mere at se, hvad et eventuelt produkt af en samtale er, hvis det ikke kun er det, de er blevet enige om at skrive ned på et opgaveark.

Forståelse og fortolkning beskrives i litteraturdidaktisk forskning ofte med metaforer, som har at gøre med at bygge og konstruere (*skabe forståelse, envisionment building*). Analysen af elevernes orientering i tid og rum viser, at lineære forståelser af, hvordan fortolkninger kan opbygges sten for sten, kan stå i modsætning til de læse- og fortolkningsprocesser, som bliver synlige, i dette studies materiale af samtaler fra danskfagets litteraturundervisning.

Da eleverne som afslutning på forløbet med *Historien om vokseværk* skal skrive et brev fra hovedpersonen Per til den far, han sammen med sin mor er flygtet fra, er samspillet dilemmaet mellem et opgaveløsende og et engagement i teksten som helhed igen fremtrædende.

"Kære Far" - sidste skridt i en fortolkningsproces?

Som det var tilfældet med forløbet om *Drengen der samlede på ord*, afsluttes også dette forløb med en skriveøvelse, hvor eleverne skal se begivenhederne fra en persons synsvinkel og tage stilling til et dilemma i teksten. Eleverne er sat i en situation, hvor de på den ene side skal orientere sig mod her-og-nu-situationen og løse opgaven med at producere et brev, og på den anden side skal bruge den indlevelse i og viden om teksten og dens personer, som de har opbygget gennem forløbets tidligere opgaver, når de indtager hovedpersonens synsvinkel. I materialets og lærerens introduktion til opgaven fokuseres der primært på, hvad eleverne skal gøre, og hvordan de skal samarbejde, ikke på brevets funktion i forhold til elevernes forståelse og fortolkning af teksten.

I flere af brevene, som jeg har indsat et udvalg af nedenfor, er der en indlevelse i Pers situation til stede. Den måde teksten repræsenteres på både i brevene og i elevernes samtaler, mens de laver dem, er anderledes end den, der kom til udtryk i elevernes indledende individuelle skriveøvelse, hvor det var tekstens uforståelighed og meningsløshed, der trådte frem (jf. 6.2). I flere breve kan man fx se, at eleverne nu beskriver

faren, ikke som en drage, men som en person, der slår og drikker, fx i brevet øverst i midten. I brevet nederst til venstre bruges ordet overvældende om faren, hvilket kan dække både et handlingsplan og et betydningsplan. I andre breve omtales farens transformation stadig som vokseværk. I nogle breve er begge læsninger repræsenteret samtidig, for eksempel i brevet øverst til venstre, hvor Per først spørger faren, om han stadig er sur, og efterfølgende om han er blevet større. Tekstens betydningsplaner optræder således side om side, måske fordi forskellige elever har budt ind med ideer, måske fordi det for eleverne ikke er et problem, at det er et både og, når man har at gøre med en tekst som denne. Kun enkelte steder lader eleverne Per fortælle sin far om årsagerne til, at de er flygtet. Det engagement i, hvordan det må opleves at være Per, som lister langs væggene og må skjule sig, som var til stede i gruppe 1's samtale om citaterne, har fx ikke fundet ind i brevene.

Vera fra gruppe 1 har sammen med Zoe fra gruppe 3 skrevet brevet nederst i midten, som ligesom flere andre breve relaterer meget lidt til teksten og fortolkninger af den. Eleverne ser ud til at betragte opgaven som en øvelse i at skrive et brev fra en søn til en far, snarere end som en øvelse i at leve sig ind i temaet og relationen mellem far og søn i netop denne tekst. De bruger formuleringer, som de forbinder med brevet som genre, fx "jeg håber du har det godt" og "jeg savner dig". En gruppe spørger læreren, om de godt må skrive flere breve. Det ender med, at der foreligger en hel korrespondance mellem Per og faren. I nogle breve fantasierer eleverne frit i forhold til, hvad der kan være sket med Per. Disse fantasier går ofte i retning af en lykkelig slutning, hvilket peger i en anden retning end en allegorisk læsning af teksten afstedkommer. I et brev har Per vundet en million, og i et andet inviterer han faren til konfirmationsfest.

FAR

Hej far. Hvordan går det derhjemme? Jeg dig rigtig meget og jeg håber snart at du besøge os i Århus. Men er du stadig sur og mor? Fordi det var du slykt et år siden husd? Fordi hvis du er så kan vi jo komme over til dig. Så Please kan du ud af husd. Et det blevet større? Jeg elsker dig
Kn Per.

BREV til far

Hej far.

Savner dig meget. Undskyld fordi at vi efterlod dig. Men vi håber du godt kommer på besøg når du er faldet lidt til Ya igen fordi vi efterlod dig alene i huset er fordi at du slo os og sagde grimme ting til os. håber du far det godt igen og at vi måske kan komme igen.

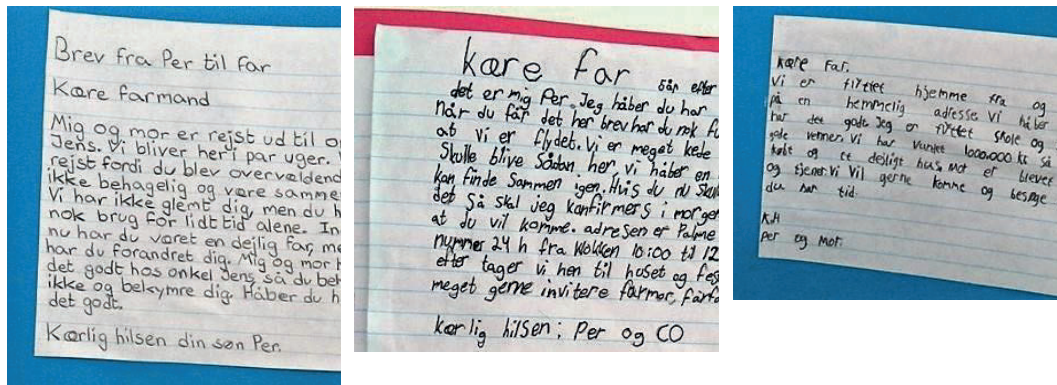
MVH PER og MOR

Brev til far

Hej far.

Mor og jeg savner dig rigtig meget. Og jeg håber rigtig meget du bliver ragen. Som du var før. Jeg håber du og besøger/bor sammen med os. Hur som muligt. Men far det var altså lidt pænt af dig at tale så'n til mig og vi blev ret irriteret over det og lidt af det. Så vil du ikke være såd at sige da du sagde "Shhh" Selvom vi ikke gjorde noget så sagde du det bare. Far ønsker bare du bliver normal igen elsker dig.

Hilsen per



Figur 11. Elevernes breve

Det arbejde, eleverne på dette tidspunkt har været igennem med *En historie om vokseværk*, er således synligt i nogle breve, men i andre er det tydeligt, at eleverne orienterer sig lokalt mod opgaven som en øvelse i brevskrivning, som er løsrevet fra det forløb om udforskning af temaer i skønlitteratur, som de er i gang med.

Læreren fortæller i et interview, som jeg lavede med hende efter forløbets afslutning, at hun i den efterfølgende uge, hvor klassen egentlig skulle være begyndt på et nyt forløb, og hvor jeg som forsker derfor ikke var til stede, valgte at læse teksten højt for eleverne endnu engang. Læreren beskriver, hvordan hun mener, at eleverne lyttede på en helt anden måde end første gang, og at flere elever fik en aha-oplevelse i denne time, fordi de først her rigtigt så på teksten som en fortælling om alkoholproblemer og vold i en familie. Den observation kan pege på, at de mange delopgaver, gruppesamtaler og opsamlings på klassen har betydning for elevernes adgang til mere samlede fortolkninger af teksten, også selvom sådanne ikke træder tydeligt frem i de enkelte samtaler eller produkter fra disse samtaler, fx brevene. Læreren fortæller i den sammenhæng også, at hun selv synes, det er en svær tekst, og at hun selv måtte læse den flere gange før hun opdagede dens betydningslag.

Opsamlende kan man sige, at elevens kollektive fortolkningsprocesser dels er bundet til den her-og-nu-situation, som de opstår i, dels er rekursive, idet de foregår i frem-og-tilbage-bevægelser, hvor det, at der begyndes forfra flere gange, er både naturligt og nødvendigt. Det har betydning for, hvordan vi kan identificere og begrebsliggøre fortolknings- og læreprocesser i litteraturundervisningens mundtlige kommunikation. Gruppesamtaler om tekster er, uanset om opgaven går ud på at undersøge sproget eller

diskutere udvalgte citater, en mulighed for at læse en tekst flere gange, bevæge sig frem og tilbage i den og se den med andre og andres øjne. Elevernes orientering mod situationernes her og nu og den "glemsel", der fra et perspektiv ser ud til at finde sted imellem dem, skaber nogle steder fokus i samtalen, som vi så det i gruppe 1's oplæsende undersøgelse af sprog. Samtidig er det tydeligt i de to foregående eksempler, at hvis hensigten er, at eleverne skal medbringe erfaringer fra en aktivitet i de følgende, så skal de støttes i at gøre det.

At eleverne er orienteret mod opgaveløsning og et her og nu mere end mod et forløb, er et vilkår mere end et problem. Men det understreger vigtigheden af, dels at de samtaler, eleverne har med hinanden, udgør meningsfulde sociale situationer i sig selv, hvor relationer mellem tekster og læsere kan skabes og udvikles, og dels at undervisningen støtter eleverne i at skabe forbindelser mellem forskellige aktiviteter i undervisningen. Ud over et fokus på, hvad eleverne skal *gøre*, og hvad eleverne skal *lære* af det samlede arbejde med teksten, må vi spørge, hvad det er, eleverne får mulighed for at *erfare* i den enkelte samtalsituation, og hvordan de erfaringer, de *gør* sig her, kan bringes med i fortsatte undersøgelser og læreprocesser. Hvilke erfaringer de får i gruppesamtaler, som vi har set, sammen med hvilket fælles fundament de har for at samtale.

Et af de steder, fundament kan skabes, er i de klassesamtaler, som foregår mellem gruppeaktiviteterne. Jeg vil som afslutning og perspektiv både på denne analyse og afhandlingens samlede analysedel inddrage en klassesamtale, som har nogle træk, som er typiske for mange af materialets klassesamtaler. Jeg vil vise, hvordan balancen mellem opgavens her-og-nu og mere lineære orienteringer er repræsenteret og pege på nogle potentialer og udfordringer for, at den fungerer som bindeled mellem gruppesamtalerne.

"Ja, det kan vi holde åbent, ikke?" - balancen mellem progression og åbenhed

En central pointe hos Neil Mercer er, at de kommunikationsformer, som finder sted, når hele klassen er samlet, har stor betydning for, hvordan eleverne kommunikerer og responderer på fag og tekster, både når de arbejder i mindre grupper, og når de arbejder individuelt. Den klassesamtale, jeg har valgt at se nærmere på, viser, hvordan flere forskellige engagementer er til stede i klassesamtalen, og hvilken balancegang det er for læreren på den ene side at møde og udfordre de fortolkninger af teksten, som repræsenteres i samtalen, og på den anden side at holde et fortolkningsrum åbent, så

eleverne, som på dette tidspunkt har dannet sig meget forskellige forestillingsbilleder, selv kan erfare processen med at skabe, udvide og ændre forståelse og fortolkninger. Samtalen handler om *Historien om Vokseværk* og følger efter den indledende gruppesamtale, hvor eleverne diskuterer emner, som de selv og hver især har udvalgt (jf. analyser af disse samtaler i kapitel 6.2. og 6.3.).

Samtalen former sig som en udveksling mellem læreren og repræsentanter for de enkelte grupper. Den ligner de klassesamtaler, som i forskningen ofte rubriceres som IRE eller IRF, ved det, at læreren taler cirka 60 procent af tiden (ved optælling af tegn), og at den oftest følger en form, hvor læreren spørger, en elev svarer og læreren kommenterer. Syv elever deltager ud af de 16, der er til stede den dag, og det er, når man ser på hele materialet, de samme syv elever, der oftest markerer og taler i klassesamtalerne. Ofte er der et sammenfald mellem disse elever og de elever, der driver arbejdet i grupperne fremad med en orientering mod at løse opgaven. Men det er også karakteristisk for samtalen, at den kun meget sjældent rummer lærerens evalueringer af det, eleverne fremlægger.

Læreren indleder med at sige, at eleverne skal præsentere noget, de har diskuteret for de andre: "Så lad os bare høre en enkelt ting fra hver gruppe. Skal vi starte med jer herovre?" Der er således ikke lagt op til diskussion og heller ikke evaluering og vurdering af elevernes input, men mere en fællesgørelse af det, der er foregået i gruppearbejdet, og det er igen karakteristisk for mange klassesamtaler i materialet. Samtalen begynder med, at Samira fra gruppe 1 gentager sin undren over, at faren bliver til en drage, hvilket hun skrev i den individuelle skriveøvelse. I den forstand begyndes der her forfra på en samtale, som allerede er foregået i gruppe 1. Efter Samiras indlæg fremlægger Vera sin idé om, at faren måske slet ikke bliver til en drage. Her er det interessant, at hun ikke gør det med sine egne ord, men med den formulering, som Luna brugte i gruppesamtalen, hvor hun siger at "han måske bare er en sur far". Det leder i klassesamtalen til en lille udveksling, hvor også elever fra andre grupper byder ind, om hvorvidt noget i en tekst kan være et billede på noget andet. Læreren møder konsekvent elevernes ideer med anerkendelse: "Ja, godt spørgsmål" og uddybninger og forslag om yderligere undersøgelse, ikke med evaluering eller vurdering af elevernes forståelser og fortolkninger. Hun lægger med sine formuleringer vægt på at holde undersøgelsen åben ("ja, det kan vi holde åbent, ikke"). Det gælder også i følgende uddrag,

hvor Villy fra gruppe 5 undrer sig over, hvorfor Per lyver over for omverdenen. Læreren anerkender, reformulerer og uddyber og sørger så ellers for, at alle teams kommer til orde med det, der har optaget dem:

Villy: Hvorfor han ikke bare sagde til lægen at hans far, for så kunne det jo være, lægen kunne hjælpe ham?#

Lærer: Ja#

Villy: Jeg tror, man ville være mere pinlig, hvis man ikke engang sagde noget, og så ens far bare sprang i luften#.

Lærer: Ja, hvis man er bekymret for sin far og bekymret for sig selv og bekymret for sin mor, hvorfor siger han så ikke noget til lægen? Det er da også et meget godt spørgsmål. Hvad med jer tre? (Klassesamtale 2, transskribering vedlagt, Bilag 8)

I stedet for at gå mere ind i en diskussion af Villys spørgsmål fremhæver læreren det som godt og giver det en ny formulering, hvorefter hun leder samtalen videre til næste gruppe, som har lagt mærke til noget andet i teksten og drejer samtalen i en ny retning. Denne rytme i samtalen går igen, da Viktor lidt efter stiller et handlingsorienteret spørgsmål om, hvor moren og Per tager hen bagefter, som de har talt om i gruppe 4. I den forstand kan man sige, at samtalen forløber efter et additivt princip, hvor det dialogiske rum med Wegerifs spatiale metafor udvides i bredden. Den hurtige vekslen mellem forskellige emner, som jeg finder i mange gruppesamtaler i materialet, kendetegner også klassesamtalen. Mercer og Rojas-Drummond har fundet, at elever, når de samarbejder og samtaler i mindre grupper, ofte mimer de samtaleformer, som finder sted på klassen (Rojas-Drummond & Mercer, 2003), så når klassesamtalen her har en form, hvor der er fokus på fællesgørelse og udvidelse i bredden med flere spørgsmål og perspektiver, snarere end en undersøgelse i dybden af de enkelte, kan det have betydning for måden, eleverne engagerer sig i tekster og hinandens perspektiver på i gruppesamtalerne.

Den idé, læreren med mest vægt griber og uddyber, er den, som enkelte elever fremlægger, om at teksten måske handler om noget, men drejer sig om noget andet, og som understøtter grundbogens læsning af, hvad der er tekstens tematik og også understøtter det læringsmål, der er centralt i forløbet, om at eleverne skal lære at skelne mellem teksters motiver og teksters temaer. Der er spor af fortolkninger hos nogle elever, som ligger tæt på den, som læreren og materialet lægger op til, og det, arbejdet ifølge mate-

rialet skal ende med, nemlig at historien læses allegorisk, og at eleverne gennem teksten får mulighed for at forholde sig til Pers situation som barn i en familie med en far, der drikker. Men fra skriveøvelserne og gruppesamtalerne ved vi, at mange elever på dette tidspunkt endnu ikke har tænkt, at dragen og vokseværket kan forstås som et billede på noget andet.

Det bliver meget tydeligt her, at en klassesamtale ikke er og ikke kan repræsentere noget, man kunne kalde klassens samlede fortolkning. Læreren har derfor også en opmærksomhed på i første omgang at få flere elever til at interessere sig for tekstens univers, som det fremtræder for dem. Hendes kommentarer til elevernes input fremstår som en balancegang mellem at lægge op til elevernes videre undersøgelse og at bringe elevernes reaktioner på og spørgsmål til teksten videre med henblik på de efterfølgende aktiviteter i forløbet.

Følgende lidt længere uddrag er et eksempel på en sekvens, hvor læreren netop udvider elevernes input, i første omgang ved at tilføje begrebet urealistisk, da en elev nævner tekstens overdrivelse, og stiller spørgsmål til, om overdrivelserne skal forstås bogstaveligt. Hun lægger igen med formuleringen "vi kan også prøve at undersøge lidt videre" op til yderligere udforskning, hvorefter en elev nævner, at det kan være en metafor, hvilket leder til en lille samtale om begreberne metafor, symbol og billede. Læreren stiller også i denne lille sekvens mange spørgsmål, som er af den udskældte type i litteraturdidaktisk forskning, fordi hun selv har et svar på dem. Men da spørgsmålene samtidig er omformuleringer og udvidelser af spørgsmål, som eleverne stiller, bliver dette også et eksempel på, at læreren er tilbageholdende med at lukke undersøgelsen med sit eget bud på, hvordan det, der af eleverne opleves som tekstens "mærkelighed", kan forklares.

Zoe: Jamen, det er meget det samme, som de andre har sagt. At det er meget () lidt overdrevet, at han bliver til en drage (UF)#

Lærer: Ja, jeg hørte også nogen sige, at det var en urealistisk historie. Og det er lidt, er det det? Er det en urealistisk historie eller er det en måde at beskrive noget, som faktisk foregår på? Eller det er sådan lidt, det kan vi også prøve at undersøge lidt videre.

Villy: Det er en metafor måske eller noget, at han bliver til en drage (UF)#

Lærer: Måske, kan I huske at I har haft om metaforer?

Viktor: Ja, det har vi (UF)#

Lærer: Når man siger noget, men man egentlig mener noget, for at beskrive noget andet.

Villy: Hvis nu det andet er som, hvad er det nu det hedder, en metafor og så det der andet?#

Lærer: Symboler? Ja, man kunne også sige, hvad er symbolsk? Det er lidt det samme. Er der noget, som symboliserer noget? Det med han er, bliver til drage, er det en metafor for noget? Er det et billede på noget andet?

Viktor: På vokseværk?#

Lærer: På vokseværk, er vokseværk et billede? Får han faktisk vokseværk ligesom et barn? Eller er det bare#

Viktor: Han bliver større#

Lærer: Lige pludselig fylder det hele derhjemme, ja, der er mange gode spørgsmål. Har I et en ting I snakkede om? (Klassesamtale 2, transskribering vedlagt, Bilag 8)

Klassesamtalen illustrerer, hvordan der hos læreren simultant er en orientering mod et her-og-nu, hvor elevernes engagement og undren over tekstens mærkelighed vækkes og støttes, og samtidig er en retning mod den allegoriske læsning af vokseværket.

Vi ved fra gruppesamtalerne, at der er en del elever, som på dette tidspunkt har svært ved at tage både teksten og opgaven med at diskutere iagttagelser i den alvorligt. Villy (gruppe 5), som ofte deltager i klassesamtalerne, og også her byder ind med sin viden om metaforer, gentager ikke den holdning til teksten, som han både har skrevet ned (jf. nedenfor), og som han også formulerer i sin gruppe, at han ikke synes teksten giver meget mening, og at den er svær at leve sig ind i, for det første fordi den er kort, og for det andet fordi den er for mærkelig.

Efter du har læst/hørt Kim Fupz Aakeson: Vokseværk

Hurtigskrivning.

Skriv hurtigt og uden at løfteblyanten i fem minutter: Hvilke tanker havde du, mens du hørte teksten?

Jeg synes den var lidt mærkelig,
den gav ikke rigtig nogen mening,
Jeg synes ikke at den var særlig
særlig god. Det var svært at
leve mig ind i den med alle
det der skete af mærkelige ting

Diskussionsemne:

Find noget i/om teksten, som du gerne vil diskutere med dit team. Det kan være noget der undrer dig, noget der interesserer dig eller et spørgsmål. Skriv det her:

Hvad var det galt med Peter og
Morten?

Diskuter jeres emner et efter et i teamet

Figur 12. Opgaveark

Dette (dis)engagement finder ikke vej ind i klassesamtalens rum, selvom det kan tænkes, at det er et engagement i teksten, som mange elever har på nuværende tidspunkt. I klassesamtalen er der en åbenhed for forskellige måder at engagere sig i teksten på og en gennemgående anerkendelse og videreudvikling af de engagementer i teksten, som eleverne bringer ind. Men der er samtidig en særlig opmærksomhed omkring betydningsoverretede læsemåder og et fravær af affektive responser, som angår elevernes oplevelse af at læse litteratur og gøre det i en skolekontekst. Villys afstandtagen til

teksten kunne være et sted at begynde en undersøgelse af teksten, som i højere grad fokuserede på elevernes engagement i det at læse. For hvad er det mere præcist for elementer i teksten, som gør indlevelsen vanskelig, og at den af Villy opleves som dårlig?

Måske kan man godt i litteraturundervisningen give mere plads mere til de relationer og engagementer, der faktisk opstår mellem tekster og læsere. Kedsomhed eller vrede på teksten, på en person i teksten eller på det at læse litteratur kan anskues som relevante engagementer, ligesom en følelse af at være dum i forhold til en novelle eller et digt kan være det. Sådanne engagementer kan også gøres til udgangspunkt for undersøgelser. For hvad er det i teksten eller situationen, som afstedkommer kedsomhed eller vrede? Er det fordi teksten er svær at forstå eller skrevet på en bestemt måde, eller er det, fordi det, den handler om, ikke interesserer læseren? Er det noget, klassen inklusiv læreren kan blive enige om, eller er der forskellige synspunkter på det? Skifter oplevelsen af teksten undervejs i et forløb, hvis man går med på at undersøge den nærmere? Værdsættelsen af bestemte responser og orienteringen mod en lineær udvikling hos den enkelte fra oplevelse til analyse til fortolkninger kan ekskludere nogle umiddelbare, affektive engagementer. Men måske er inkluderingen af disse og metakommunikation om dem en forudsætning for udforskninger af teksterne, som tager udgangspunkt i elevernes erfaringer med teksten, ikke deres opfundne undren.

Delkonklusion

I denne afsluttende analyse har jeg ved hjælp af to nøglesamtaler og en lille samling elevtekster set på langs af undervisningsforløbet om *Historien om vokseværk*. Det har jeg gjort for at kunne vise, hvordan elevernes engagement i delelementer i teksten spiller sammen med deres engagement i både teksten og forløbet som helhed. Analysen af elevsamtalen og elevteksterne viste for det første, at eleverne orienterer sig mod den enkelte aktivitet her-og-nu mere end mod progression mod mere samlede fortolkninger af teksten. Men analysen pegede også på, at fortolkning af tekster ikke foregår i lineære forløb, men i rekursive og situationsbundne processer. Med inddragelse af en klassesamtale demonstrerede jeg lærerens balancegang mellem at ville orientere eleverne i retning af helhedsforståelse, men også åbne rummet for italesættelser af elevernes erfaringsproces, som den nu en gang er. Men denne åbenhed for elevernes læseoplevelser ser ud til at have begrænsninger, fx finder oplevelser af kedsomhed og meningsløshed ikke ind i samtalen.

7. Konklusion og diskussion

I afhandlingen har jeg undersøgt, hvordan elever fortolker litteratur i gruppesamtaler i mellemtrinnets litteraturundervisning. Jeg har beskrevet elevernes engagement i samtalerne med fokus på, hvordan de engagerer sig i litterære tekster og i hinanden som samtaledeltagere, og set på, hvilke kollektive fortolkningsprocesser, der træder frem i interaktionen. Jeg har desuden undersøgt, hvordan elevernes engagement i samtalerne relaterer til de fagligt initierede opgaver og spørgsmål, som samtalerne tager udgangspunkt i, og den bredere kontekst af danskfag og undervisning, som samtalerne finder sted i. Jeg har gjort det gennem detaljerede kontekstsensitive analyser af forskellige grupper af elevers samtaler i forskellige didaktiske situationer i litteraturundervisningen, som den finder sted på mellemtrinnet i en dansk folkeskole.

Et vigtigt kriterie for mit valg af perspektiv på samtalerne har været at kunne fastholde kompleksiteten i den situation, eleverne befinder sig i, når de arbejder i grupper. Jeg har villet give elevsamtalerne stemme i afhandlingen, også der, hvor der ikke umiddelbart ser ud til at foregå hverken samtale eller fortolkning. Derfor har jeg valgt brede og åbne kategorier at se med. I den internationale forskning i gruppesamtaler i undervisningen er der, som jeg har været inde på, tradition for at undersøge store datasæt for tilstedeværelsen af tegn på bestemte samtaleformer, som i andre studier er fundet læringsfremmende. I tillæg til disse leverer nærværende studie nogle detaljerede beskrivelser af, hvordan det tager sig ud, når forskellige tekstlige engagementer mødes og udvikles gennem samtale i relation til et afgrænset fagområde, nemlig grundskolens litteraturundervisning.

Med valget af engagement som centralt analysebegreb har jeg som beskrevet villet nærme mig elevernes erfarings- og deltagerperspektiv. Ved at spørge åbent til, hvordan eleverne engagerer sig i samtalerne, har jeg kunnet beskrive, hvilke erfaringer med tekster, samtale og samarbejde de får mulighed for at gøre i gruppearbejdet, ikke med udgangspunkt i deres gengivelser, fx i interview, men gennem de måder de i samtalerne er i dialog med teksterne, hinanden og undervisningskonteksten på. På baggrund af tidligere studier, nordiske og angelsaksiske, valgte jeg at anskue det, jeg kalder *udforskende samtaler* som et ideal for gruppesamtalerne, men jeg har samtidig med den åbne tilgang gjort det til et empirisk spørgsmål, hvad udforskende litteratursamtale er og kan være i litteraturundervisningen på mellemtrinnet. Med den simultane interesse

i elevernes litteraturfaglige og interpersonelle engagement i samtalerne og mit fokus på relationerne mellem elevernes engagement og didaktiske valg i undervisningen bidrager studiet således også med udvikling af begreber at arbejde med i videre forskning om sammenhænge mellem samtaleformer og læreprocesser inden for udvalgte fagområder i grundskolen.

Hensigten med dette afsluttende kapitel er at sammenfatte studiets vigtigste fund og diskutere dem i relation til beslægtede studier, til studiets forskningsdesign og teoretiske udgangspunkter vedrørende elever som litteraturlæsere og samtaledeltagere i en undervisningskontekst. Jeg vil også pege på fremadrettede perspektiver og diskussioner, som studiet lægger op til, af både forskningsmæssig og didaktisk art.

7.1. Kollektive fortolkningsprocesser - studiets hovedfund

I studiets analyser har jeg fundet en række eksempler på udforskende samtale. Men analyserne har også vist, at jeg for at få øje på udforskende elementer i samtalerne har måttet udvide de forståelser af, hvad udforskende samtale er, som jeg er gået ind i studiet med med inspiration fra blandt andre Neil Mercer (Mercer, 2000). Tilsvarende har jeg for at kunne forstå samtalerne formuleret en åben tilgang uden på forhånd fastlagte begreber om, hvad fortolkning er i forhold til danskundervisning på dette niveau. Jeg vil fremhæve to væsentlige karakteristika ved de fortolkningsprocesser, jeg ser i gruppesamtaler i mellemtrinnets litteraturundervisning. Derefter vil jeg pege på nogle af de potentialer og barrierer, jeg ser for, at sådanne processer finder sted i samtalerne.

Fortolkning som kollage

Udgangspunktet for studiets analyser var Mercers begreb om den udforskende samtale, som en samtale karakteriseret ved fremadskridende argumentation mellem forskellige elevers synspunkter og med retning mod enighed (Mercer 2002). Udforskningen i dette studies samtaler viste sig at være af en anden karakter. Samtalerne fortolkningsprocesser foregår i flere tilfælde gennem en kumulativ elaborering, hvor de observationer og fortolkninger, som finder ind i samtalen, kan ses som elementer i en fælles kollage. Eleverne udvider i et afprøvende samarbejde samtaleens dialogiske rum i bredden frem for i dybden, og denne udvidelse muliggør, fordi de forskellige

brikker af fortolkning står side om side i samtalen, at eleverne etablerer nogle sammenhænge mellem forskellige måder at engagere sig i teksten på, fx mellem en orientering mod handling og en orientering mod betydning, som vi så i 6.2.

Undersøgelsen viste også, at sådanne kollektive fortolkningsprocesser hænger sammen med et interpersonelt engagement, hvor eleverne organiserer samtalen som et dialogisk rum, hvor indlæg kan formuleres som uafsluttede, tvivlende og hypotetiske og af eleverne betragtes som en del af en fælles helhed, som alle samtaledeltagere kan bidrage til. Sådant et engagement er i elevsamtalerne ofte præget af hyppige afbrydelser, overlap og ufærdige indlæg. Disse karakteristika understøtter samtalen som et rum, hvor ytringer gøres til fælleseje og kan fortsættes af andre, men kræver en udvidelse af Neil Mercers definition af en udforskende samtale og står på flere måder i modsætning til de samtaleregler, som var tematiseret i undervisningen. Analysen i 6.5. viste, hvordan samtalerne kollektive fortolkningsprocesser er rekursive, og elevernes fortolkninger er bundet til den her-og-nu-situation, de foregår i.

Flere studier både i nordisk modersmålsdidaktisk forskning (Asplund, 2010; Rødnes, 2011) og international forskning (Howe, 2014; Howe & Abedin, 2013; Keefer et al., 2000), der undersøger elevsamtaler i en skolekontekst, har peget på vigtigheden af, at forskellige synspunkter er repræsenteret og sættes i relation til hinanden, hvis elevsamtalen som arbejdsform skal understøtte læreprocesser. Nogle af disse studier har desuden peget på, at det netop er uenigheden mellem deltagerne, der understøtter læring, og ikke om den enkelte samtale rummer progression mod forståelser, som er accepterede i den fagdidaktiske kontekst (Howe, 2014, p. 109). I dette studies materiale forekommer kun sjældent direkte udfordring af synspunkter, som er fremlagt i en samtale. I højere grad end forskelle mellem enkeltelevers synspunkter, ser det ud til at være den kollektive videreudvikling og afprøvning af de enkelte observationer og fortolkninger, som skaber fremdrift i elevernes udforskning af teksterne.

Performativ fortolkning og observerende udforskning

Det andet karakteristika, jeg vil fremhæve ved elevernes kollektive fortolkningsprocesser, er, at fortolkningen flere steder foregår gennem det, jeg har kaldt *performativ fortolkning* og *observerende udforskning*.

I de *performative fortolkninger* af teksten, som analysen i 6.3. demonstrerede, forbindes elevernes observationer i teksten med fortolkninger af disse gennem kollektiv oplæsning. Eleverne tilskriver ord og sætninger særlig betydning gennem pauser, tone og tryk. Elevernes argumentation for forskellige fortolkninger foregår således ikke verbalsprogligt, men gennem variationer i oplæsningens lyd og tempo. I andre samtaler foregår fortolkningsprocessen ved, at eleverne giver teksten stemme og fylde i samtalen gennem parafrase og beskrivelse. Parafrasen bliver i sig selv en måde at fortolke på, fordi elevernes perspektiv på teksten træder frem i beskrivelserne, som også ofte rummer sammenligninger mellem tekstens verden og elevernes egen. Michelsen m.fl. har argumenteret for parafrasens relevans i litteraturarbejde i skolen (Michelsen, Gourvennec, Skaftun, & Sønneland, 2018). Forskningsgruppen har fundet, at samtaler mellem elever og studerende om litteratur kan udgøre et erfaringsrum, uafhængigt af hvilke samlede fortolkninger af teksten eleverne når frem til, samtidig med at den også kan udgøre en vigtig forudsætning for at foretage analyser og fortolkninger, som formuleres med fagtraditionens disciplinspecifikke diskurs.

Det å delta i slike rom kan innebære en opplevelse av å delta i felles problemløsning, selv om resultatet ikke bliver eksplisitt formulert i objektivert form. Parafrasens mange former gir rom for å være i og utforske meningsinnholdet innenfra en horisont, med objektivering innskutt som energi til videre utforskningsarbeid. (Michelsen et al., 2018, p. 281)

Både i den performative fortolkning og den beskrivende udforskning, som jeg har fundet i elevsamtalerne, kan man sige, at der skabes forbindelser mellem en analytisk beskrivelse af, hvad der foregår i teksterne (fx sproglige karakteristika, sammenhænge mellem billeder og tekst, måder som tekster er realistiske og urealistiske på) og elevernes perspektiv på netop de elementer af teksten. Oplæsning og parafrase er således ikke blot vigtige som afsæt for videre udforskning, men udgør også i sig selv et fortolkningsarbejde.

Når eleverne, typisk mod slutningen af en gruppesamtale, forbinder de performative eller parafraserende fortolkninger med mere helhedsorienterede evalueringer af teksten, sker der ofte et spring i den måde, de forholder sig til teksten på. Jeg har fremhævet, hvordan eleverne inddrager viden om sprog og verden fra andre kompetenceområder i danskfaget og i skolen, hvilket fx resulterer i de præcise beskri-

velser af sproget i *En historie om vokseværk* (6.3.). Men i forlængelse af denne udforskning følger i nogle samtaler også mere samlede vurderinger, hvor teksten fx vurderes på parametre for korrekt sprogbrug (sæt flere kommaer) eller gennem sammenligninger mellem tekstens univers og virkeligheden (den er alt for urealistisk). Det ser således ud til at være muligt for eleverne at åbne et fælles læse- og fortolknings rum i samtalerne, hvor de sætter ord på læsererfaringer og undersøger og fortolker elementer i teksten, men det er vanskeligere for dem at blive i det, hvis syntese og mere samlede fortolknninger af teksten forventes. Med dette fund bekræfter studiet Kathleen Clarks iagttagelse af, at elever i gruppediskussioner om litteratur hyppigere *vurderer* tekster end *opsummerer* og *skaber samlede fortolknninger* (Clark 2009).

Som pointeret i indledningen er karakteren af elevers gruppesamtaler primært undersøgt på tværs af fag og uddannelseskontekster. Nærværende studie bidrager med viden om karakteristika ved elevers samtaler i en fagspecifik kontekst og viser, at og hvordan kollektiv udforskning af tekster finder sted i disse. Undersøgelsen underbygger således også nogle fund i nyere litteraturredidaktisk forskning i Skandinavien, som med udgangspunkt i studier på andre klassetrin peger på, at elever og studerendes samtaler om litteratur rummer potentiale for, at eleverne ekspliciterer egne ideer og udvikler dem i samarbejde med andre (Gourvenec, 2017; Langer, 2011; Michelsen & Skaftun, 2017; Rødnes, 2011). Dermed nuancerer studiet også et gennemgående fund i den angelsaksiske forskning, som er, at udforskende samtaler kun sjældent finder sted mellem elever i grundskolens undervisning (Howe & Abedin, 2013; Mercer, 2000). Fraværet af udforskende samtaler kan skyldes, at mere fagspecifikke elementer af det at udforske og undersøge ikke er i fokus i disse studiers tilgange.

Betydningen af et fælles fundament og projekt

Studiets analyser har således vist, at der foregår kollektiv fortolkning i mellemtrinselevers samtaler i litteraturundervisning. Samtidig viser undersøgelsen, at kollektiv fortolkning og udforskende samtale ikke nødvendigvis finder sted, fordi der er tale om en gruppesamtale fremfor en klassesamtale, heller ikke selvom vi udvider begreberne for, hvad udforskning og fortolkning er. På baggrund af tidligere forskning kunne en hypotese være, at der i gruppesamtaler er mere plads til afprøvning, diskussion og bearbejdning af egen forståelse gennem hypotetiske og udforskende forholdemåder end i klassesamtaler (Barnes, 2008; Howe & Abedin, 2013; Rødnes, 2011; Tengberg, 2011).

Min undersøgelse viser, at kollektive fortolkningsprocesser i mange tilfælde er vanskelige at etablere i elevers gruppesamtaler.

Det store forskningsprojekt SLANT, som har nærstuderet mere end 50 timers gruppearbejde mellem 8-11 årige elever i forskellige fag i fem forskellige dele af Sydengland, fandt, at elevernes interaktion kun meget sjældent var fokuseret på opgaven eller produktiv i forhold til faglige mål, og at elevernes deltagelse i grupperne var ujævn (Wegerif og Schrimshaw 1997). De fandt en stor mængde off-task-samtale, og i mange grupper lavede én elev opgaven, mens de andre trak sig. Det er ikke sådanne udfordringer, jeg har fundet i forhold til at få samtalerne til at blive samtaler, hvor litterære tekster udforskes gennem interaktion. Eleverne er vendt mod hinanden, og langt de fleste samtaler i materialet drejer sig om den opgave og den tekst, eleverne har fået.

Spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan kollektive fortolkningsprocesser finder sted i elevernes samtaler, ser snarere ud til at hænge sammen med, om eleverne formår at skabe det, jeg med Neil Mercer har kaldt et intersubjektivt rum, hvor der i gruppen er en vis enighed om aktivitetens mål og relevans. Samtalen må udgå fra et fælles fundament af forståelse, hvorfra eleverne får mulighed for at opdage, hvordan de andre elever i gruppen ser på både teksten og det at fortolke litteratur. I flere af samtalerne er elevernes engagement præget af en vanskelighed med at skabe forbindelser mellem forskellige måder at engagere sig i den litterære tekst, fx mellem et engagement i den viden om verden, teksten formidler, og et engagement i tekstens betydningslag, som vi så det i 6.2. I sådanne samtaler genfinder jeg ofte den samtalestruktur, som en række klasserumsstudier finder i samtaler på klassen, hvor læreren spørger, en elev svarer og læreren evaluerer svaret. I grupperne sker der ofte det, at enten en elev eller kollektivet påtager sig rollen som den, der spørger, og den der evaluerer, ud fra elevernes fortolkning af, hvad der forventes i undervisningsaktiviteten. Samtalerne bliver derfor præget af hurtige skift mellem forskellige emner, og med Mercers begreber kan man sige, at eleverne arbejder *i* en gruppe snarere end *som* en gruppe, der har et fælles projekt og et formål med samarbejdet (Mercer & Littleton, 2007, p. 57).

Jeg har desuden fundet, at der i sådanne samtaler er lange passager, der mere handler om de arbejdsark eller spørgsmål, som eleverne har fået, end om den litterære tekst. Almasi m.fl. fandt, som jeg redegjorde for i kapitel 2, at en forudsætning for, at en litteratursamtale bliver læringsfremmende, er, at eleverne formår at fastholde et emne i

længere tid og skabe kohærens i samtalen, og at en hindring for kohærens kunne være metakommunikation om den stillede opgave (Almasi et al., 2001). Analyserne i denne afhandling underbygger, at sammenhænge mellem forskellige observationer og fortolkninger i højere grad skabes i samtaler, som ikke rummer meget metakommunikation om opgaven. Samtidig ser elevernes metabevindsthed om formålet med at tale om litterære tekster ud til at være en forudsætning for, at de forskellige brikker af fortolkning, som eleverne bringer ind i samtalen, kan tage form af mere fælles helheder.

Den støtte, eleverne får til gruppearbejdet i de to femteklasser, er primært en støtte til at rette opmærksomheden mod bestemte aspekter af læseoplevelsen (fx deres umiddelbare responser) og bestemte elementer i teksten (fx sproget eller udvalgte citater eller dilemmaer). Støtten gives ved at inddele elevernes arbejde med teksten i mindre afgrænsede opgaver, som også hver især kan rumme en række spørgsmål eller aktiviteter, og følger en progression fra spørgsmål til elevernes oplevelser over analyse-spørgsmål til enkeltelementer i teksten og til spørgsmål til mere samlede fortolkninger. Denne progression genfindes i fagets styredokumenter. Samtidig har jeg som forsker introduceret et metaperspektiv på samtalen for eleverne i modulet, hvor vi arbejdede med, hvad en læringssamtale er, og formulerede samtaleregler. Disse former for støtte retter sig primært mod elevernes arbejdsproces. Når elevernes engagement i flere af samtalerne rettes mod procedurer i opgaveordre og mod at lede turen rundt, så alle bliver hørt, kan det have med denne didaktiske rammesætning at gøre. Det kan se ud til, at intentionen om at støtte arbejdsprocessen ikke støtter udforskende samtale for alle elevgrupper. Med hensyn til opgavernes forskellighed ser det heller ikke ud til, at elevernes engagement i opgaveprocedure er mindre, når eleverne bliver bedt om at forholde sig undrende og selv formulere spørgsmål, end når de arbejder med mere afgrænsede spørgsmål til dele af teksten.

Et afsøgende engagement - hvad er meningen med litteraturarbejdet?

I mange samtaler har jeg fundet en afsøgning hos eleverne af, hvad samtaleaktiviteten egentlig går ud på, når der som i disse forløb er fokus på at lære at fortolke tekster, mere end på for eksempel at lære noget om det, teksterne tematiserer. Jeg har vist, at eleverne bruger den viden, de har om sprog og tekster (fx normer for godt sprog) og om historie (fx anden verdenskrig), og de inddrager deres erfaringer med at være i verden og deres umiddelbare nysgerrighed til at skabe forståelse både for teksten og for det, andre elever bringer ind i samtalen. I den forstand kan man sige, at eleverne

ikke anskuer litteraturundervisningens tekstarbejde som noget, der er helt forskelligt fra skolens og danskfagets øvrige arbejde med tekster. Samtidig har jeg i mange samtaler fundet en bevidsthed hos eleverne om, at særlige måder både at spørge og fortolke på forventes i litteraturundervisningen.

Aslaug Gourvennec har undersøgt udforskende litteratursamtaler mellem højtpræsterende gymnasielever (Gourvennec, 2017). Et af hendes fund er, som jeg var inde på i kapitel 2, at der hos disse elever er et tydeligt fælles projekt og en fælles forståelse af, hvad litteraturfaglig praksis er. For gymnasieeleverne drejer litteraturfaglig praksis sig om at skabe mening i tekster med udgangspunkt i forskellige fortolkninger med det mål at finde de bedst forankrede eller "dybeste" forståelser af teksten (Gourvennec, 2017, p. 98f). Den praksis, som Gourvennec finder, adskiller sig på væsentlige punkter fra den kollageagtige sammenstilling af observationer og fortolkninger, som jeg har fundet i samtalerne på mellemtrinnet.

I de læremidler, som anvendes i undervisningen, har jeg fundet en forventning og en forestilling om en litteraturfaglig praksis, som leder mod samlede og forankrede fortolkninger af teksten. Men det karakteristiske ved fortolkningsprocesserne i gruppesamtalerne i denne femteklasse er ikke en fremadskridende argumentation, hvor mere samlede fortolkninger forankres ved, at nogle argumenter godtages, og andre lukkes ude. Eleverne åbner teksten gennem parafrase og performativ fortolkning. Samtidig finde jeg i mange samtaler en afsøgning af, hvad meningen med læsning og fortolkning egentlig er, når teksten er fiktiv, og fortolkningen foregår i danskundervisningen. I samtaler, hvor et afsøgende engagement er fremtrædende, er det vanskeligere for eleverne at skabe kohærens i samtalen. Dette afsøgende engagement kan vi forstå som udtryk for, at eleverne er i færd med at finde ind i danskfag og litteraturlæsning og disse fags kommunikationsformer. Det er således ikke nødvendigvis et problem, men det stiller et spørgsmål til den litteraturfaglige praksis i grundskolen om, hvor snæver eller bred en sådan skal forstås. Flere tidligere studier har tilsvarende vist, at grundskoleelever har svært ved at forstå og formulere sig om skolens litteraturlæsning (Molloy, 2003; Penne, 2014; Persson, 2007). Det afsøgende engagement, som jeg altså også ser i gruppesamtalerne, peger på, at det kan være vanskeligt for eleverne at finde mening med at læse litteratur i skolen eller med "at lave opgaver til tekster", som Sebastian fra 6.5. udtrykker det.

7.2. Didaktiske perspektiver

Selvom det primære formål i studiet er eksplorativt, har undersøgelsen også et praksisudviklende sigte. Hensigten med studiets kortlægninger af engagement og fortolkningsprocesser er at bidrage til udvikling af undervisningspraksis i grundskole og læreruddannelse. Gruppearbejde er noget, alle lærere kender og arbejder med at understøtte i undervisningen. Men gruppearbejdets kommunikation og læreprocesser bliver ofte først synlige for lærere gennem efterfølgende tilbagemeldinger fra elever på klassen og skriftlige produkter af arbejdet. Med henvisning til Gibbons formuleringer af det forandringspotentiale, som detaljerede afdækninger af klasserummets rutinerede mønstre rummer (Gibbons, 2006, p. 82), har hensigten været at bidrage med viden om kommunikative mønstre i en central genre i grundskolens danskundervisning. En viden, som forandringer af praksis kan tage afsæt i.

Hvilke tekstlige engagementer værdsættes?

Studiets åbne og spørgende tilgang har givet mig mulighed for at få øje på kollektive fortolkningsprocesser i samtalerne, som kan beskrives og kategoriseres som videnssøgende, kollage-agtige, rekursive og performative. Analyserne demonstrerer, at elevers forskellige måder at engagere sig i litterære tekster på kan mødes og udvikles, når elever kommunikerer med hinanden i grupper. Studiet viser også, hvordan elevernes tidligere erfaringer med læsning og fortolkning af forskellige tekster spiller ind i samtalerne og bruges i arbejdet med fortolkning. Samtidig er det en vigtig pointe at samtalerne er i dialog (og nogle gange konflikt) med forventninger om bestemte former for æstetisk læsning i litteraturundervisningen.

I forlængelse af det bliver et spørgsmål til litteraturundervisningens praksis, om de fortolkningspraksisser, som studiet fremlægger, også er dem, vi som fagfællesskab og enkeltpersoner ønsker, at elever skal deltage i, i litteraturundervisningen. Hvilken værdi tilskriver vi de måder, eleverne på mellemtrinnet engagerer sig i litteraturarbejdet på, når de fx går til litteratursamtalen med et videnssøgende engagement eller gennem en legende performativ oplæsning? Og hvis det har værdi, hvordan giver vi så mere plads til elevernes faktiske oplevelser og erfaringer med de litterære tekster i danskundervisningen, samtidig med at eleverne tilegner sig redskaber og fagspecifikke måder at kommunikere på, som de kan bruge i arbejdet med analyse og fortolkning af skønlitteratur? I forlængelse af dette må vi også spørge, i hvilket omfang mellemtrinnets litteraturundervisning skal have retning mod en litteraturfaglig praksis, som kan

beskrives som en afgrænset disciplin med tilknyttede begreber og kommunikationsformer? Skal arbejdet med litteratur på mellemtrinnet tjene andre formål, fordi sigtet på dette trin ikke er hverken akademisk eller gymnasieforberedende, men almen dannelse, læselyst og identitetsudvikling? Og hvilken betydning får det for tekstvalg og udformning af læremidler?

Skønlitteraturens egenart og potentiale skal vægtes i danskundervisningen, men studiets analyser peger også på den risiko, at elevernes umiddelbare engagement i teksten, fx et videnssøgende engagement, i modsætning til hvad der var hensigten i en læserorienteret tilgang, ikke får lov til at udfolde sig i en nærmere undersøgelse af teksten. Analysen af samtalerne om forløbet om *Historien om Vokseværk* viste fx, hvordan elevernes oplevelse af teksten som kedelig og litteraturarbejdet som meningsløst ikke blev reflekteret i undervisningen. Litteraturundervisning kan måske blive en for snæver disciplin, som drejer sig om at planlægge særlige "litterære" erfaringer for eleverne med udgangspunkt i tekster, som udvælges, fordi de inviterer til netop denne proces. I forlængelse af dette kan man spørge, om grundskoleelevers fortolkningskompetencer bedst udvikles i en litteraturundervisning, som, ligesom i disse klasser, former sig som et selvstændigt område, som kun i begrænset omfang er i berøring med danskfagets andre områder og skolens øvrige fag?

Et stillads for kollektive fortolkningsprocesser?

Hvis stilladsering af elevers kollektive fortolkningsprocesser ikke alene kan udgøres af en række gode arbejdsspørgsmål til fortolkningsprocessen og undervisning i, hvordan man taler sammen i grupper, hvilken støtte er der så brug for? Nogle af studiets analyser peger på potentialer i et performativt og eksperimenterende arbejde med teksters stemmer. Når de litterære tekster får fylde i dette studies samtaler, er det som vist ofte gennem elevernes oplæsninger, genfortællinger og holdningstilkendegivelser. Tina Høegh har tidligere fremhævet vigtigheden af, at analyse og fortolkning af tekster ikke kun er intellektuelt begrebsarbejde men også foregår som kropsligt erfaringsarbejde, og at der fx i et arbejde med mundtlige fremførelser af tekster kan skabes forbindelser mellem sansning, værdsættelse og kritisk refleksion (Høegh, 2018).

Studiets fund peger desuden på vigtigheden af en åbenhed i undervisningen for elever og grupper forskellige måder at engagere sig i litteratur på. På baggrund af studier af elevers engagement i gruppesamtaler om litteratur blandt udskolings elever diskuterer

Margrethe Sønneland balancen mellem didaktisk styring og substantiel åbenhed for, hvad eleverne oplever som problemer i litterære tekster (Sønneland 2018). Hun foreslår, at åbenheden og dermed erfaringen med teksten skal gå forud for procedure, og at teksten i sig selv, hvis den vælges med omhu, udgør et fagligt problem, som kan anspore elevers udforskning (Sønneland, 2018, p. 95). Mine analyser underbygger, at kollektive fortolkningsprocesser finder sted i samtaler, hvor deltagerne har et fælles formål med at udforske teksten. Den afsøgning, jeg finder af, hvad meningen med aktiviteterne er, og bevidstheden hos eleverne om, at der forventes noget bestemt, peger desuden på, at synliggørelse af, hvad dansk- og litteraturfaglighed er, er vigtig. På den baggrund kan man spørge, hvordan en litteraturundervisning ser ud, som ansporer elever til at gøre egne erfaringer med fortolkning og samtidig møder deres søgen efter mening.

Et skridt frem og et skridt tilbage

En litteraturundervisning, som arbejder ud fra brede begreber om fortolkning, og som samtidig gør fagligheder og formål synlige for eleverne, kan se ud på mange måder. Hvis vi skulle lege lidt med en konkretisering, kunne et forslag være at styrke metoder, hvor teksten får stemme og fylde. Det kunne være gennem oplæsning og genfortælling, men det kunne også være i skabende arbejde med krop eller tegning. Et andet forslag kunne være, at der arbejdes ikke kun med litteraturen, men også med litteratursamtalen som genstand i undervisningen. Den norske litteraturredaktiker Åsmund Hennig har i et treårigt projekt arbejdet med at bruge lydoptagelser af elevsamtaler i grundskolens litteraturundervisning (Hennig, 2019). Han har fundet, at et arbejde med elevernes samtaler giver lærerne bedre blik for elevernes faglighed og giver elever mulighed for at få øje på, hvilke faglige komponenter samtalerne indeholder og derfra mere sprog for, hvad samtale- og fortolkningskompetence er.

[O]ptakene har gitt lærerne god innsikt i hva slags interpretative perspektiver elevene faktisk presenterer og diskuterer. Lærerne framhever da særlig at opptakene har vist dem hvor ulike elevenes perspektiver faktisk kan være. Det vil si [...] at opptakene gir lærerne innblikk i både hvordan enkeltelever leser en tekst, og hvordan elevene utvikler tolkninger sammen, med utgangspunkt i sine unike perspektiver. (Hennig, 2019, p. 220)

Med lydoptagelser kan man træde tættere på, hvad litteraturfaglig praksis er, og hvad det vil sige at se med både egne og andres øjne på tekster og at se med teksters øjne på

verden. At arbejde med lydoptagelser kunne således udgøre et element i at synliggøre litteraturfaglighed for elever i grundskolen og møde den meningsøgen, jeg finder i samtalerne.

Et andet element i at støtte et fælles fundament for samtalerne, kunne være at træde et skridt tilbage og lægge mere vægt i undervisningen på kommunikation om litteraturens og litteraturundervisningens *hvorfor*. Afsøgningen hos eleverne kan pege på at elever og lærere -med Rita Felskis ord - kunne have brug for at arbejde mere eksplicit med *the uses of literature*. Hvis litteraturundervisning på mellemtrinnet er særlig ved det, at skønlitteratur nu læses, ikke primært med det formål at lære teknisk læsefærdighed, som i indskolingen, og ikke med det formål at kunne nå frem til solide og gennemarbejdede fortolkninger med udgangspunkt i næranalyse, som i udskolingens rettedhed mod afgangsprøven, så kunne et forslag med Felski være, at det, der får prioritet i undervisningen, er at skabe tilknytning (attachment) mellem læsere og tekster. I så fald er elevernes forskellige måder at engagere sig på i tekster et vigtigt tema. Hvorfor vælger eleverne selv at bevæge sig ind i fiktive universer, i tekster, film og spil? Hvilke relationer opstår ikke mellem elever og fiktive tekster? Er det opslugthed, en genkendelse, videnssøgen eller chok, eller er det kedsomhed og meningsløshed? Er det det samme for alle eller noget helt forskelligt?

Ovenstående er netop forslag og ikke praksisser, som kan udledes af studiets fund. I kommende forsknings- og udviklingsprojekter kan studiets viden om udforskende samtaler og kollektiv fortolkning danne grundlag for studier af mere intervenerende karakter, som kan uddybe spørgsmålet om, hvordan kollektive fortolkningsprocesser kan støttes i danskundervisningen.

7.3. Refleksioner over studiets forskningsdesign og teoriudvikling

Der er både muligheder og begrænsninger med de udvalg af materiale og analysetilgange, jeg har foretaget i studiet. Der findes, som jeg har været inde på, en række studier, som undersøger kvalitet i elevers samtaler gennem kvantitativ metode, hvor data sammenlignes og beskrives ud fra på forhånd givne karakteristika eksempelvis dialogisk undervisning eller udforskende samtale med henblik på at kortlægge sammenhænge mellem mundtlig kommunikation og elevers læreprocesser (Mercer, 2008; Nystrand, 2006; Soter et al., 2008). Gennem kvalitative kontekstsensitive analyser til-

fører jeg i dette studie nogle detaljerede billeder af elevernes engagement i elevsamtaler inden for et udvalgt område i danskfaget. Et kernepunkt i studiet har været at undersøge elevers fortolkningsprocesser, ikke som et individuelt fænomen, men som et kollektivt samarbejde. Et teoretisk bidrag er således nogle kategorier at se på fortolkningsprocesser med, som tager højde for den komplekse situation, som litteraturlæsning finder sted i grundskolens klasserum. De begreber, jeg bringer frem når jeg beskriver elevernes samtaler som kollager og kollektive fortolkningsprocesser som fx performative eller parafraserende, udspringer med den åbne tilgang til tekstligt og interpersonelt engagement, af en løbende dialog mellem studiets empiriske materiale og eksisterende teori om litteraturlæsning og samtaleformer.

Undersøgelsen giver mig ikke grundlag for at sige, hvordan kollektive fortolkningsprocesser foregår i litteraturundervisningen i alle grundskoleklasser i Danmark. Men det betyder som beskrevet i metodekapitlet ikke, at studiets fund ikke har overførselsværdi til andre kontekster, og at det blik på sammenhængen mellem tekstligt og interpersonelt engagement i elevsamtalen, som udvikles i studiet, ikke har relevans for andre cases end dem, jeg beskriver (Guba & Lincoln, 1994).

Ved at centrere undersøgelsen om analyser af gruppesamtaler fra en enkelt klasse har jeg kunnet følge forskellige grupper over tid og gennem forskellige situationer i undervisningen. Samtidig har jeg kunnet få øje på forskelle og ligheder mellem forskellige gruppers respons på samme undervisningsaktivitet. Fordi den skole, jeg har udvalgt, prioriterer gruppearbejde højt, har jeg kunnet frembringe et rigt materiale med stor variation. Feltarbejdet i klasse 2 har givet mig et bredere billede af danskfagets litteraturundervisning med hensyn til organisering og indhold og gruppearbejdets placering og anvendelse, som skitseret i kapitel 5, og med udgangspunkt i anden forskning har jeg peget på aspekter af undervisningen, som vil være genkendelige. Gruppernes samtaler er knyttet til netop den klasse, de foregår i, og netop disse grupper, men fordi materialet rummer stor variation og eksemplerne hentes fra en genkendelig litteraturundervisning og skoleklasse, rækker studiets udsigelseskraft ud over disse.

Samtidig har jeg, når jeg spørger til *kollektive fortolkningsprocesser*, set på samtalerne med et bestemt perspektiv. Overførselsværdien i studiet må derfor forstås i forhold til de aspekter af samtalerne, som jeg ser på, ikke i forhold til samtalen som fænomen. Selvom enhver samtale mellem elever i et klasserum vil være unik, vil de mønstre jeg

har fundet i elevernes måder at engagere sig på, kunne genfindes i andre samtaler mellem andre elever i andre klasser. Mit studie af kollektive fortolkningsprocesser i et lille udvalg af samtaler bidrager derfor også med mere generel viden om, hvordan fortolkningsprocesser foregår, når de finder sted i en samtale mellem en gruppe elever i en undervisningssammenhæng.

7.4. Perspektiver for videre forskning

Som afslutning på afhandlingen vil jeg pege på nogle perspektiver for fremtidig forskning, som studiets undersøgelse af elevers samarbejde og samtale om fortolkning lægger op til.

Jeg har i beskrivelserne af litteraturundervisningen og også i mine fortolkninger af elevernes engagement lagt vægt på, at litteraturundervisning på mellemtrinnet i en dansk folkeskole kan adskille sig fra litteraturundervisning i indskoling og udskoling. Samtidig er der ikke noget i studiet, der taler for, at de kollektive fortolkningsprocesser, som jeg finder i studiet, er aldersbetingede. Longitudinale studier af, hvordan elevernes måder at engagere sig i samtaler om litteratur i grundskolen udvikles over tid, vil kunne pege på sammenhænge mellem de situationer og interaktioner, eleverne indgår i, og udviklinger i (eller afviklinger af) elevers samtale- og fortolkningskompetence over tid.

Mange faktorer, som jeg ikke direkte adresserer i dette studies undersøgelser, har betydning for, hvad der foregår, når elever kommunikerer med hinanden i skolen. Elevernes sociokulturelle baggrund, etnicitet og køn kan nævnes som eksempler. Tekstvalget og lærerens baggrund og faglighed kan også. Med studiets prioritering af en kortlægning af typer af engagement i samtalerne og relationer mellem samtaler og undervisningskontekst, har jeg ladet sådanne kontekster og sammenhænge træde i baggrunden. Samtidig peger min udpegning af både det typiske ved samtalerne og de steder, hvor særlige potentialer og barrierer for fortolkning på disse faktoreres betydning. Med henblik på en større forståelse for, hvordan forskellige elever får stemme i samtaler om litteratur, kunne studier, som henter materialer fra flere klasser, fokuserer på variation i elevsammensætning og i højere grad inddrager viden om elever og lærere, være relevante.

Som jeg viser det i kapitel 5, finder denne afhandlings samtaler sted inden for rammerne af en litteraturundervisning, som former sig som sit eget område i danskfaget,

hvor læremidler fylder meget, og hvor der er en rytme i undervisningen, som er præget af hyppige skift mellem gruppearbejde og opsamlinger på klassen. En undervisning som vil være genkendelig for mange lærere, læreruddannere og forskere. Med henblik på at vise flere veje for praksisudvikling kunne det være interessant at sætte den ramme, som studiet udvikler, for at forstå kollektive fortolkningsprocesser i klasserum, i dialog med litteraturundervisning, som adskiller sig nævneværdigt fra dette studies, men som stadig gennemføres inden for rammerne af grundskolens danskundervisning. En sådan kan findes ved at opsøge undervisning, hvor arbejdet med litteratur foregår på andre måder, fx indlejret i tværfaglige projekter. Den kunne også findes gennem interventionsstudier, hvor undervisningstiltag, som understøtter kollektive fortolkningsprocesser, udvikles og afprøves i samarbejde med lærere med udgangspunkt i dette studies fund.

Indgangen til dette studie var en interesse i danskfagets mundtlige kommunikation og særligt elevers samtaler med hinanden, ikke i litteraturdidaktik. Arbejdet med projektet har underbygget, at kvalitet i mundtlig kommunikation hænger snævert sammen med det indhold, der kommunikeres om, og deltagernes formål med samtalen. Studiet blev derfor også primært et bidrag ind i litteraturdidaktikken som forskningsfelt. Men undersøgelsen rummer også perspektiver af mere generel karakter på elevsamtalen som arbejdsform i grundskolen og genstand i en fagdidaktisk forskning. Vejen videre håber jeg også fører ind i andre fagområder end litteraturfaget og tilbage til undersøgelser af, hvordan elever udforsker, samtaler og samarbejder i forskellige fag og skoleformer.

Referencer

- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in Schools*. London: SAGE.
- Almasi, J. F., O'Flahavan, J. F., & Arya, P. (2001). A Comparative Analysis of Student and Teacher Development in More and Less Proficient Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 96-120.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. . In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (pp. 121-144). København: Hans Reitzels Forlag.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. doi:10.3102/00028312040003685
- Arfwedson, G. (2006). *Litteraturdidaktik : från gymnasium till förskola : en analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Asplund, S.-B. (2016). Body Talk: Moving beyond speech when analysing literature discussions. *Language and Literacy*, 18(3).
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Manchester: Manchester University Press.
- Bakhtin, M. M. (1988). *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M., Holquist, M., & Emerson, C. (1986). *Speech genres and other late essays*. In *University of Texas Press Slavic series ; no. 8*.
- Barab, S. A., & Kirshner, D. (2001). Guest Editors' Introduction: Rethinking Methodology in the Learning Sciences. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 5-15. doi:10.1207/S15327809JL10-1-2_2
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. In S. H. Neil Mercer (Ed.), *Exploring Talk in School*. London: SAGE.
- Barnes, D., & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Berne, J. I., & Clark, K. F. (2006). Comprehension Strategy Use during Peer-Led Discussions of Text: Ninth Graders Tackle 'The Lottery'. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(8), 674-686.
- Berthelsen, U. D. (2016). 21st century skills : om det 21. århundredes kompetencer - fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje, Videncenter for literacy.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop : teaching texts and their readers*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
- Bloome, D. (2005). *Discourse analysis & the study of classroom language & literacy events : a microethnographic perspective*. In.
- Boldt, G., Lewis, C., & Leander, K. M. (2015). Moving, Feeling, Desiring, Teaching. *Research in the Teaching of English*, 49(4).
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog : en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Skov-Fougts, S., & Skyggebjerg, A. K. (Eds.). (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J., Slot, M. F., & Hansen, R. f. (2016). *En kvantitativ analyse af elevproduktion i matematik, dansk og naturfag (Endline)*. Odense: Læremiddel.dk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Eds.). (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse : the language of teaching and learning* (2. ed.). Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Chambers, A. (1995). *Tell me : children, reading, and talk*. York, Maine: Stenhouse Publishers.
- Chiriac, E. H. (2011). *Research on group work in education*. New York: Nova Science Publishers Inc.
- Clark, K. F. (2009). The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use During Peer-Led Literature Discussions: An Analysis of Intermediate Grade Students' Practice. *Literacy Research and Instruction*, 48(2), 95-119.
- Dawes, L. (2011). *Creating a Speaking and Listening Classroom*. UK: Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*. S.l.: New York : The Macmillan company.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Eisenhart, M. (2009). Generalization from Qualitative Inquiry. In I. K. Ercikan & W.-M. Roth (Eds.), *Generalizing from Educational Research*. New York: Routledge.
- Eken, C. (2010). *Det Levende Sværd*. København: Høst & Søn.
- Elf, N. F., & Hansen, T. I. (2017). Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. *KiDM Kvalitet i dansk og matematik*.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. ed.). New York: Macmillan.
- Evans, K. S. (2002). Fifth-Grade Students' Perceptions of How They Experience Literature Discussion Groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 46-69. doi:10.1598/RRQ.37.1.2
- Faust, M. (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience. . *Research in the Teaching of English*, 35.1, 9-34.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Felski, R. (2009). After Suspicion. *Profession*, 2009(1), 28-35. doi:10.1632/prof.2009.2009.1.28
- Felski, R. (2013). Digging down and standing back. *English Language Notes*, 51.2.
- Felski, R. (2015). Latour and Literary Studies. *PMLA: Publications of the Modern Language Association of America*, 130(3), 737-742.
- Fish, S. (1980a). How to Recognize a Poem When You See One. In *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities* (pp. 322-337). Cambridge: Harvard University Press.
- Fish, S. (1980b). *Is there a text in this class? : the authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tangaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Fottland, H., & Matre, S. (2011). Text, talk and -thinking together - Using action research to improve third grade childrens talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 258-274.
- Freedman, S. W., & Delp, V. K. (2007). Conceptualizing a Whole-Class Learning Space: A Grand Dialogic Zone1. *Research in the Teaching of English*, 41(3).
- Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*, 23, 119-169. doi:10.2307/1167289
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom : students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54.
- Gourvenec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen". *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis (Doktorgradsavhandling)*. Stavanger: Universitetet i Stavanger

- Green, J. L., & Bloome, D. (2005). Ethnography and Ethnographers of and in education: A situated Perspective. In J. L. Flood, D.; Heath, S. B. (Ed.), *handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Green, J. L., Castanheira, M. L., Skukauskaite, A., & Hammond, J. W. (2015). Developing a Multi-faceted Research Process. An Ethnographic Perspective for Reading Across Traditions. In N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Green, J. L., & Harker, J. O. (1988). *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. . In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. . Thousand Oaks: Sage.
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet : fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk.
- Hansen, S. R. (2010). *Når børn vælger litteratur. Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*. Aarhus Universitet,
- Hansen, T. I. (2007). Nutidens bliven-barn. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 13(40).
- Hansen, T. I. (2008). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Hansen, T. I. (2016). Læremidler og læremiddelforskning i Danmark. *Learning Tech*.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighed : mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words : language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., . . . Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Hennig, Å. (2019). Lydopptak av litterære samtaler – litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer. In M.-A. Igland, A. Skaftun, & D. Husebø (Eds.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (pp. 213-238): Universitetsforlaget.
- Hermansson, C., Hultin, E., & Tanner, M. (2017). The Interplay of Textual and Interactional Resources in Collective Literacy Practices in Nordic Classrooms: Editorial Introduction. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 1-5.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed : litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.

- Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv, Nr. 7 (2011)*, 75-96.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*: Aarhus Universitetsforlag.
- Howe, C. (2014). Optimizing small group discourse in classrooms: Effective practices and theoretical constraints. *International Journal of Educational Research*, 63, 107-115.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3).
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* (Vol. 16). Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Høegh, T. (2009). *Poetisk pædagogik - sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning: forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion. Ph.d.-afhandling (2008)*: Københavns Universitet.
- Høegh, T. (2012). Mundtlig fortolkning - kreativ praksis i litteratur- og sprogundervisning. *Acta Didactica Norge*, 6(1).
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Kbh.: Akademisk forlag.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History: A Journal of Theory and Interpretation*, 3(2), 279.
- Iser, W. (1978a). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore, Md.: John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978b). *The implied reader : patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Janssen, T., & Pieper, I. (2009). Empirical studies on verbal interaction and literary understanding: an annotated list of references. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 117-137.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005a). Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005b). Observationer i en interaktionistisk begrebsramme. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning : et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen : ph.d.-afhandling*. Kbh.: DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2019). Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*: Syddansk Universitet (Ph.D.-afhandling).

- Kaspersen, P. (2012). Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredidaktikkens aktuelle status i Norden. In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt, fag* (pp. 47-75). Oslo: Novus forlag.
- Keefer, M. W., Zeitz, C. M., & Resnick, L. B. (2000). Judging the Quality of Peer-Led Student Dialogues. *Cognition and Instruction, 18*(1), 53-81.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum : Qualitative Social Research, 6*(3).
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv, Nr. 7* (2011), 33-49.
- Krogh, E., & Piekut, A. (2015). Voice and narrative in L1 writing. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 15*, 1-42. doi:10.17239/L1ESLL-2015.15.01.10
- Krogh, E., Sonne Jakobsen, K., & Spanget Christensen, T. (Eds.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kvale, S. (2008). *Interview : en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Lambirth, A. (2009). Ground rules for talk: the acceptable face of prescription. *Curriculum Journal The Curriculum Journal, 20*(4), 423-435. doi:10.1080/09585170903424971
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature : literary understanding and literature instruction* (2 ed.). New York: Teachers College Press.
- Lawrence, J. F. S., C. E. (2011). Oral Discourse and Reading. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research (Vol. IV, pp. 320 - 338)*. New York: Routledge.
- Lemke, J. L. (2012). Analyzing Verbal Data: Principles, Methods, and Problems. In B. J. Fraser, Tobin, K., McRobbie, C., (Ed.), *Second international handbook of science education* (pp. 1731-1748). Dordrecht: Springer.
- Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts : power, status and cultural norms in the classroom*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D., & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early Years, 25*(2), 167-182. doi:10.1080/09575140500128129
- Maine, F. (2015). *Dialogic readers : children talking and thinking together about visual texts*. Abingdon: Routledge.
- Maine, F., & Hofmann, R. (2016). Talking for meaning: The dialogic engagement of teachers and children in a small group reading context. *International Journal of Educational Research, 75*, 45-56. doi:10.1016/j.ijer.2015.10.007
- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet : litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G., & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar : om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.

- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2008). *The language of evaluation : appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Matre, S., & Fottland, H. (2011). Text, talk and -thinking together - Using action research to improve third grade childrens talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 258-274.
- May, T., & Arne-Hansen, S. (2017). *Fandango - dansk for 5. klasse : grundbog - Lærervejledning* (2. udgave ed.). Kbh.: Gyldendal.
- May, T., & Arne-Hansen, S. (Eds.). (2009). *Fandango - dansk for 5. klasse : grundbog*. Kbh.: Gyldendal.
- Maybin, J. (2007). *Children's voices : talk, knowledge and identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds : how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 141–153). Oxford UK: Blackwell.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51(1), 90-100. doi:10.1159/000113158
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. doi:10.1348/000709909x479853
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In S. H. Neil Mercer (Ed.), *Exploring Talk in School*. London: SAGE.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445. doi:10.1080/03054985.2014.934087
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach*. Abingdon: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95.
- Michelsen, P. A., Gourvennec, A. F., Skaftun, A., & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. . In I. N. Simonhjell & B. Jager (Eds.), *Norsk litterær årbok 2018* (pp. 259-283). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Michelsen, P. A., & Skaftun, A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Molloy, G. (2003). *Läraren, litteraturen, eleven : en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning* (2., rev. uppl ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Mortensen, J. (2012). Epistemisk positionering i dansk talesprog. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 42.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the Effects of Classroom Discussion on Students'

- Comprehension of Text : A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. doi:10.1037/a0015576
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education* (3. printing ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1989). Instructional Discourse and Student Engagement. *Harvard Educational Review*, June.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue : understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Oksbjerg, M. (2013). Læremidler og kommunikationskritik : tendenser i skolens litteraturundervisning i et læremiddelperspektiv. *Cursiv*, Nr. 12 (2013), 77-88.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier : et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: NTU, Norges teknisk naturvidenskabelige universitet.
- Ongstad, S. (2004). Bakhtin's Triadic Epistemology and Ideologies of Dialogism. In F. Bostad (Ed.), *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture. Meaning in Language, Art and New Media* (pp. 65-88). UK: Palgrave Macmillan.
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (pp. S. 33-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S., Van de Ven, P.-H., & Buchberger, I. (2004). *Mother Tongue Didactic. An International Study Book* (Vol. 21). Linz: Trauner.
- Penne, S. (2009). "Hvis du redder et menneske, så har du reddet hele verden". Den gode moralen og den dialogiske samtalen i et norsk klasserom. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 1. doi:10.5617/adno.1032
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. In D. Skjelbred, A. Veum, & J. Kuhlmann (Eds.), *Literacy i læringskontekster* (pp. 42-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. In B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerut-danning* (pp. 32-83). Oslo: Novus forlag.
- Penne, S., & Skarstein, D. (2015). The L1 Subject in a World of Increasing Individualism. Democratic Paradoxes in Norwegian L1 Classrooms. *L1-*

- Educational Studies in Language and Literature*(15), 1-18.
doi:10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04
- Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. Kbh.: Akademisk.
- Perregaard, B. (2005). *Pædagogisk sprogforskning*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? : om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2015). Att läsa runt omkring texten. In M. Jönsson (Ed.), *Litteratur och läsning: Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Pierce, K. M., & Gillies, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. In N. M. S. Hodgkinson (Ed.), *Exploring talk in schools* (pp. 37–53). London: SAGE.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., . . . Woo, D. (2001). Strategy Instruction for Elementary Students Searching Informational Text A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.
doi:10.1207/S1532799XSSR0501_2
- Probst, R. (2000). Literature as invitation. *Voices From the Middle*, 8(2), 8.
- Rasmussen, M. D. (2018). "Megameget vokseværk" : når fortolkninger bliver til som fælles udforskning. *Viden om literacy, Nr. 23*, 14-20.
- Resnick, L. B., Säljö, R., Pontecorvo, C., Burge, B., & Division, N. S. A. (1997). *Discourse, tools, and reasoning : Essays on situated cognition. Proceedings of the NATO advanced research workshop, Lucca 1993*. Berlin: Springer.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456.
doi:10.1002/TRTR.01066
- Reznitskaya, A., Kuo, L.-J., Clark, A.-M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29-48.
doi:10.1080/03057640802701952
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2017). Truth matters: Teaching young students to search for the most reasonable answer. *Phi Delta Kappan*, 99(4).
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2019). Supporting teacher learning and use of inquiry dialogue with the argumentation rating tool. In R. M. Gillies (Ed.), *Promoting Academic Talk in Schools. Global Practices and Perspectives*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Roberts, D. R., & Langer, J. A. (1991). *Supporting the Process of Literary Understanding: Analysis of Classroom Discussion*. Retrieved from New York

- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 99-111. doi:10.1016/S0883-0355(03)00075-2
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York, London: D. Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work*. Carbondale.
- Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction: A Terminological Rescue Operation. *Research in the Teaching of English*, 19(1), 96-107.
- Rosenblatt, L. M. (1991). Literary theory. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 58-61). New York: Macmillan.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole (ph.d.-afhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).
- Rørbech, H. (2013). *Mellem tekster : en undersøgelse af litteratur, kultur og identitet i danskfaget*. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Rørbech, H. (2017). Litteraturmøder i nyere læremidler. In *Læremidlernes danskfag* (pp. 199-224): Aarhus Universitetsforlag.
- Sawyer, W., & Ven, P. H. M. v. d. (2007). Starting points: paradigms in mother tongue education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7(1, Special Issue), 5-20. doi:10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06
- Scholes, R. (1987). Reading Like a Man. In A. Jardine & P. Smith (Eds.), *Men in Feminism*. New York: Methuen.
- Sedgwick, E. K., & Frank, A. (2003). *Touching feeling : affect, pedagogy, performativity*. Durham: Duke University Press.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande : ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Universitetet i Bergen,
- Skyggebjerg, A. K. (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. In *Læremidlernes danskfag* (pp. 103-130): Aarhus Universitetsforlag.
- 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. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet : kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Smidt, J. (2011). Finding Voices in a Changing World: Standard Language Education as a Site for Developing Critical Literacies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 655-669. doi:10.1080/00313831.2011.594608
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372-391. doi:10.1016/j.ijer.2009.01.001
- Steffensen, B. (1994). *Når børn læser fiktion : grundlaget for en ny litteraturpædagogik*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Steffensen, T. (2016). *Nabosprog i danskundervisningen - en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt (ph.d.-afhandling)*: Roskilde Universitet.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-97. doi:10.23865/njlr.v4.1129
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 20. doi:10.5617/adno.4725
- Tangen, R. (2014). Balancing Ethics and Quality in Educational Research-the Ethical Matrix Method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 678-694. doi:10.1080/00313831.2013.821089
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svenskläroarbildning*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner : ethnography and second-language classroom research*. London: Longman.
- Vipond, D., & Hunt, R. A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13(3), 261-277. doi:10.1016/0304-422X(84)90005-6
- Vygotskij, L. S. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (2. ed.). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology : expanding the space of learning*. New York: Springer.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic : education for the Internet age*. London: Routledge.
- Wegerif, R. (2016). Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the

- Internet Age. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-21.
doi:10.17239/L1ESLL-2016.16.02.07
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., . . . Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65-82.
doi:10.1080/09500782.2016.1230129
- Witte, T., & Sâmihaiian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature?: A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13(Volume 13 Open issue), 1-22.
doi:10.17239/L1ESLL-2013.01.02

Bilag

Bilag på nedenstående liste er trykt og vedlagt afhandlingen. Hovedparten udgøres af transskriberinger af de samtaler, mine analyser bygger på, som her gengives i fuld længde.

Feltnoter, optagelser fra undervisning og interview samt samarbejdskontrakter og informerret samtykke kan rekvireres, hvis bedømmelsesudvalget finder det relevant.

Bilag 1: Transskription af samtaler, gr. 1-5. Åbne spørgsmål, <i>Drengen der samlede på ord</i>	234
Bilag 2: Transskription af samtaler, gr. 1-5. Udvalgt spørgsmål, <i>Drengen der samlede på ord</i>	253
Bilag 3. Transskription af samtaler, gr. 1+4, Tekstens dilemma, <i>Drengen der samlede på ord</i>	258
Bilag 4: Transskription af samtaler, gr. 1-5. Diskussionsemner, <i>Historiens om vokseværk</i>	261
Bilag 5: Transskription af samtaler, gr. 1-5. Sprog og billeder, <i>Historien om vokseværk</i>	268
Bilag 6: Transskription af samtale, gr. 1. Tekstens symbolik, <i>Drengen der samlede på ord</i>	277
Bilag 7: Transskription af klassesamtale. Introduktion til litteraturforløb.....	280
Bilag 8: Transskription af klassesamtale. <i>Historien om vokseværk</i>	283
Bilag 9: Feltnotat, eksempel	285
Bilag 10: Opgaveark. Åbne spørgsmål. <i>Drengen der samlede på ord</i>	286
Bilag 11: Interpersonelt engagement i tre samtaler	287

Bilag 1: Transskription af samtaler, gr. 1-5. Åbne spørgsmål, *Drengen der samlede på ord.*

Gruppe 1

Optagelse K1G1-008, tid: 00:20-02.20

Vera: Er du klar?

Samira: Ja, jeg undrer mig faktisk ikke noget overhovedet. Jeg ved ikke, hvad jeg skal skrive.

Vera: Ok, må jeg sige det?

Samira: Ja

Vera: Ja, jeg undrer mig over, at, at Niels bLivaer skudt, mm, men ikke Arne, eller at Niels ikke bLivaer skudt, men at Arne gjorde.

Samira: Ja, det er det samme. Jeg skrev, jeg forstod ikke.

Vera: Ja, ok, Jamen, det havde jeg faktisk, faktisk først havde jeg tænkt mig at skrive det her. Men så skriver jeg det bare deroppe, det er sådan rimelig det samme, tror jeg.

Samira: Nårh jo

Lærer: Vi starter med en runde, hvor I lige fortæller begge to, hvad I godt kunne lide ved historien.

Vera: Ja

Samira: Ok

Vera: Ok, hvad kunne du godt lide?

Samira: Skal jeg ikke? Jeg forstod ikke, hvorfor *(UF)*, skal jeg ikke gøre sådan her?

Vera: Jo, men det er lige meget, hvor vi skriver det, tror jeg.

Samira: Ah, jo, det er faktisk bedre sådan her.

Vera: Ok

Samira: Så

Vera: Ok

Samira: Ja øh, jeg kunne godt lide ved historien, jeg kan godt lide, at det handler om krig, og hvordan man kæmper for sin land.

Vera: Ej, jeg skrev, jeg godt kan lide, at det handler om krig, fordi jeg synes, krig er spændende. Så#

Samira: Ah, det må sige det samme, jeg ligesom har skrevet, for jeg troede også, at jeg skulle skrive spændende.

Vera: Ja

Samira: Ok, hvad undrer du? () ja, det har du jo sagt.

Vera: Ja

Samira: øh, jeg undrer også det der. Jeg forstår ikke, hvorfor Niels overlever og Arne døde.

Vera: Ja

Samira: Hvad vil du gerne vide mere om? Jeg vil gerne vide mere om, hvordan Herman og Christian Nielsen døde, og hvor Niels vil gå hen efter hans far, smed ham ud af huset.

Vera: Ok, det var faktisk meget godt. Jeg skrev, om hvordan () hvordan det var i krigen, eller altså han kunne godt have fortalt sådan alt om, hvordan det var i krigen., eller hvad for nogle redsk, eller hvad de brugte af sådan geværer og sådan noget, synes jeg.

Samira: Ja, ja, det er godt.

Optagelse K1G1-009, tid: 05.00-11.00

Vera: Ok

Samira: [Ok, vi har gennemgået den her]

Vera: [Ja, vi har jo egentlig, ja, snakket om den]

Samira: [Så vi går bare videre til den her]

Vera: Ok

Samira: () Ok, skriv tre, tre spørgsmål ned, som I gerne vil stille til historien. De skal begynde med 'hvorfor'.

Vera: Ok, jeg vil gerne, eller jeg kunne godt tænke mig at skrive hvorfor, hvorfor at, at Erik blev skudt. Hed han ikke Erik? Arne, det var det jeg mente.

Samira: Jo
Vera: Hvorfor Arne blev skudt
Samira: Ja
Vera: Og hvorfor at, øh [Niels ikke bLivaer skudt]
Samira: [At Niels bLivaer, ja]
Samira: Skal vi skrive det?
Vera: Ja, hvorfor blev Niels (UF)
Lærer: Lige nu skal I slet ikke skrive ned. Lige nu skal I kun snakke.
Vera: [Det gjorde vi også. Det gjorde vi sidst]
Samira: [Det gjorde vi før]
Lærer: Det hele?
Begge elever: Ja
Lærer: Så har I godt nok været hurtige. Har I stillet spørgsmål ind til hinanden, eller spurgt hvorfor, hvis I mente noget andet, eller udfordret det, der blev sagt?
Vera: [Nej, ikke rigtig]
Samira: [Nej]
Lærer: Kunne I prøve lidt det?
Vera: [ja]
Samira: [Ok]
Lærer: Og talt lidt om det.
Samira: Ok, øhm, så vi, ok jeg stiller dig et spørgsmål, øh, hvorfor forstod du ikke, hvorfor forstod du ikke, at Niels overlevede og Arne døde?
Vera: Ja, altså () Undskyld hvad? Hvorfor jeg skrev det?
Samira: Ja, hvorfor, hvorfor synes du det, at du undrede dig over det?
Vera: Det er fordi, det sådan lidt, altså jeg vil gerne vide, om det var fordi ham der, eller ham der, der skulle skyde dem, om han bedre kunne lide Niels end Arne, eller om han havde et nært forhold til ham eller noget. Om han kendte ham i forvejen, eller [Det kunne jeg godt tænke mig at vide]
Samira: [Ja, ikke? Det synes jeg faktisk også].
Vera: Og det var derfor, han ikke skød#
Samira: Ja, og han kunne måske lide Niels bedre end han kunne lide Arne.
Vera: Ja, eller måske så kendte de hinanden fra noget andet eller noget.
Samira: Ja, ja. Ja, det tænker jeg også.
Vera: Ja, så derfor, det kunne jeg bare godt lige tænke mig at vide.
Samira: Ok, øhm.
Vera: Så er det mig, ikke? Eller jeg skal spørge dig. Ok. Øhm, hvad hedder det? () (UF). Hvorfor ville du gerne vide, at, hvordan, hvad hedder det, at Herman og Kristian Nielsen døde sådan?
Samira: Fordi at, øh, jeg vil gerne vide lidt mere om dem, fordi jeg synes ikke, vi har fået så meget detaljer om dem, og øh, og Bittens brødre, de var jo, de kæmpede jo for Danmark, så vil jeg gerne vide, øhm, om de, altså sådan, nej, eller om de vandt sådan, om de kæmpede, om de samarbejdede med de andre.
Vera: Ja
Samira: Ja
Vera: Ja, det kan jeg godt se, ja, man fik ikke særlig meget info om dem.
Samira: Nej, de døde bare. De var Bittens bedre, og så døde de.
Vera: Ja, ja, ja, det er rigtig nok.
Samira: Ok, så spørger jeg dig, øhm, hvorfor kan du godt lide, at den handler om krig?
Vera: Det er fordi, jeg synes krig, det har mange detaljer, og der er mange spændende ting med krigen, altså, der er meget viden om den, så man kan få mange ting at vide om den.
Samira: Ja
Vera: Ved krigen, derfor kan jeg godt lige, at høre om krigen.
Samira: Ja, det er også spændende, og (UF)
Vera: Ja
Samira: Ok, er vi færdige nu?
Vera: Ja, det tror jeg.
Samira: Ok.
Vera: Ok, jeg skrev dernede: hvorfor blev Arne skudt, når Niels ikke gjorde. Altså der.
Samira: Ja
Vera: Fordi, skulle vi starte med hvorfor?
Samira: Ja

Vera: () Vi skal farve denne (UF)
 Samira: Ja
 Samira: () så laver jeg lige et spørgsmålstegn.
 Vera: Ja
 Samira: () Så, ok, vi, øh.
 Vera: Ej.
 Samira: Hvad?
 Vera: Jeg knækkede den bare.
 Samira: Nårh, har du ikke en blyantspidser?, [ellers må du gerne låne min]
 Vera: [Nej, det er ok], jeg har faktisk, jeg har faktisk flere blyanter.
 Samira: Jeg tænker lige, hvorfor (), hvorfor, nej, (UF).
 Vera: Jeg har en måske.
 Samira: Ja?
 Vera: Eller vil du, vil du gerne?
 Samira: Ja, ej, du må gerne sige noget, så kan jeg tage den tredje.
 Vera: Ok, jamen, det er på grund af den der, øh, altså, hvorfor ville faren ikke have ham. Altså hvis min søn havde været i krig, så ville jeg gerne, altså selvom det var den modsatte krig, ville jeg gerne have haft ham tilbage.
 Samira: Ja, hvor, ja, hvorfor vil, faren ikke vil have Niels?
 Vera: Ja
 Samira: () Hvorfor faren ikke, øhm.
 Vera: () Ok, så kan du finde et sidste.
 Samira: Ja () Ja, men der er ikke så mange, jeg undrer mig over, men jeg tænker bare lige lidt.
 Vera: Ja, ja, det er fint nok, så tegner jeg bare lidt oppe i den her imens.
 Samira: Ja
 (Pause)
 Vera: (Griner) dabadabada: død! (gentagelse af noget hun hører en i en anden gruppe sige)

Optagelse K1G1-009, tid: 18.20-27.40

Samira: [[Ja]
 Vera: [Okay]
 Samira: Altså nu har jeg fundet sådan tre spørgsmål, og det var ligesom, Adam sagde, at det var den, det var underligt, at Niels og Arne tog til Tyskland. Det undrer jeg mig lidt over.
 Vera: Ja, men [så vi, så vi skriver bare]#
 Samira: [altså hvorfor, ikke?]
 Vera: Hvorfor tog Niels og Arne til Tyskland, i stedet for at kæmpe med Danmark?
 Samira: Ja
 (Vera og Samira skriver)
 Lærer: Og I behøver ikke selv at have svaret på jeres spørgsmål.
 (Vera og Samira skriver fortsat og er stille – småsnak i klassen)
 Samira: Det var lige den, Adam tog, som jeg, undrede også mig.
 Vera: Ja, jamen, den er også meget god.
 Samira: Så, vi skal sådan lidt diskutere over det, ikke?
 Vera: Ja, egentlig, ikke? Det gjorde vi faktisk også før jo.
 Samira: Ja, så vi blev hurtigt færdige.
 Vera: Ja, sådan.
 Vera: Hvorfor tror du egentlig? Jamen, jeg ved ikke lige, hvorfor?
 Samira: Hmm.
 Vera: (skriver) 'Hvorfor tog de til Tyskland?'
 Samira: Ja, [det undrer jeg mig også]#
 Vera: [kunne de ikke lide Danmark?] eller hvad?
 Samira: Ja, mm. De øh#
 Vera: Jo, jo, nå ja, nårh jo, faktisk ja måske fordi, at de tænkte, at tyskerne de ville vinde over Danmark.
 Samira: Ja.
 Vera: Og så ville de hellere være med dem end tabe med Danmark.
 Samira: Ja, det kan godt være.
 Vera: Ja, ja, måske. Nå.

Samira: Men de kunne jo godt kæmpe her i Danmark, så de måske [også kunne vinde.]#
 Vera: [Ja, ikke?] Ja, præcis. Nå ja, så hellere hjælpe Danmark, og så måske vinde.
 Samira: Ja, hellere hjælpe sit eget land.
 Vera: Ja, fordi hvad hvis alle så tænkte at Tyskland ville vinde, og så tog over til Tyskland#
 Samira: Fordi det kunne godt være, det, Danmark ville vinde, hvis der var flere.
 Vera: Ja, præcis.
 Samira: Soldater eller noget.
 Vera: Altså to gør nok ikke så meget, men altså.
 Samira: Nej [men hvis der kommer flere og flere]#
 Vera: [Men alligevel, ikke?] Ja.
 Samira: Hellere to end ingen.
 Vera: Ja, det er rigtigt.
 Samira: Ja
 Vera: Nå, jeg må hellere lige få skrevet den her.
 (Pigerne skriver og er stille, lang pause, snak i klassen)
 Lærer: I skal lige beslutte jer for et af spørgsmålene, som skal op på smartboarden.
 Begge piger: Ja, ok.
 Samira: Skal vi tage den her: 'hvorfor faren ville have, at Niels skulle ud af huset', fordi den første har vi skrevet.
 Vera: Ja
 Samira: Denne her eller, ja.
 Vera: Ja
 Samira: Denne her er Adam, så det er den eneste, vi kan tage. Hvis det er.
 Vera: Ja, ja, det synes jeg.
 Samira: Godt
 (Pause – stilhed – snak i klassen)
 Samira: Mm () Vi tror nok, at faren er sur på, altså er vred på Niels#
 Vera: Ja#
 Samira: Fordi at#
 Vera: Han forrødte.
 Samira: Ja, for, forræder.
 Vera: Ja, fordi han forræder, og jeg tror også sådan, han, han sådan skammer sig over ham, og han, altså ja, han#
 Samira: Ja, han#
 Vera: Han synes nok, at Niels han sådan laver skam til familien.
 Samira: Ja
 Vera: Så ja.

Gruppe 2

Optagelse K1G2-008, tid: 00.40-02.30

Adam: Ok, hvem starter?
 Vilfred: Det gør jeg. Da Niels fortalte om krigen.
 Adam: Så er det dig, Faiza.
 Faiza: Øh, da brødrene var rejst til Tyskland.
 Adam: At de der to danske brødre kæmpede for deres land, om Niels kom tilbage fra døden på en måde.
 Hvad undrer du dig over?
 Vilfred: Øh, at de to frihedskæmpere døde.
 Adam: De var jo i krig?
 Vilfred: Jamen, jeg undrede mig over det, fordi hvis Danmark vandt?
 Adam: Jamen de, altså der er jo mange, der dør i krigen.
 Vilfred: Ja, ja, men alligevel. Der er jo også mange, der overlever, eller jeg undrede mig bare over, hvorfor lige de skulle dø.
 Faiza: Jeg har ikke svaret noget.
 Adam: Hvad undrede du dig over, Faiza?
 Faiza: Jeg har ikke svaret noget. Jeg undrer mig ikke over noget.

Adam: Ok, at Arne og Niels bare tog til Tyskland, undrer jeg mig over. Hvad vil du gerne vide mere om? Vilfred?

Vilfred: Øhm, krigen, jeg synes ikke, der var så meget om krigen, som man, jeg synes ikke rigtig, jeg forstod så meget.

Faiza: Hvorfor brødrene ikke fik et arbejde.

Adam: Ja, krigen, samme her. Hvad forstod du ikke?

Optagelse K1G2-009, tid: 04.45-11.00

Adam: Ok, øh, vi manglede det der spørgsmål, jeg forstod ikke. Ok, hvad forstod du ikke?

Vilfred: At de troede, at det var ham, der havde taget cyklen.

Faiza: Jeg nåede ikke at skrive det.

Adam: Ok, jeg forstod ikke, hvorfor de troede, det var godt at tage til Tyskland. Hvorfor at faren bare smed ham ud af deres hus. Så er det den der, hvad hedder det: Skriv tre#

Lærer: I må godt snakke lidt mere om, det, er det, var det, om det var de, er der nogle af de andre, der kan forstå det eller?

Adam: Men altså, jeg forstår det godt, men jeg forstår det ikke, fordi det er stadig deres søn, de elsker da deres søn?

Lærer: Ja, det er det. Men det kan godt være, der er nogle af de andre I din gruppe, der har en kommentar til det, eller har en kommentar til det her ovre. Hvor, hvorfor er det ikke, at, hvorfor tror han på betjenten, at det er ham, der har taget cyklen?

Adam: Det er fordi, at han har været med i krigen.

Lærer: Så I sådan snakker lidt om det, I [har skrevet]

Adam: [Hvorfor synes du, det er underligt], at, hvad hedder det, at han tror, at det er ham, der har taget cyklen?

Vilfred: Jeg synes bare, det er underligt, fordi hvorfor, hvorfor, hvorfor så ikke kam drengen, han (UF).

Adam: Fordi, at han har jo lige været I Tyskland, ham der, og kæmpe for tyskerne (lang pause) Øhm, skriv tre spørgsmål ned, som I gerne vil stille til historien. De skal begynde med 'hvorfor'. Hvorfor tog de til Tyskland, har jeg skrevet.

Vilfred: Jeg vil sige, fordi at de troede, de ville vinde måske, og så ville de, hvis de ville vinde, så ville de måske være heldige i Tyskland, og så kunne de måske flytte til Tyskland? De var sure på grund af tyskerne ikke vandt, og så skulle det lige pludselig gå ud over Niels.

Adam?: Dem skal vi da ikke lave nu, skal vi?

Faiza: Nej

(Pause)

Adam: Skal vi lave dem her nu?

Lærer: Ikke endnu.

Vilfred: Hvad skal I efter skole?

Adam: Jeg skal, jeg har fri klokken kvart over elleve, jeg skal til fodboldstævne i Jylland.

Vilfred: Kvart over elleve?

Adam: Ja, jeg tager til Jylland, og skal være der helt til lørdag aften (UF), og så tager vi til Jylland. Hvor skal I? Nårh, ja, I skulle jo til#

Vilfred: Sønderjylland, vi skal til Dybbøl og se, jeg skal vise nogle af mine venner museet. Nogle, som jeg er gode venner med, og så skal de bo, så skal vi bo der i noget tid nede hos min farmor og farfar.

Adam: Hvor lang tid?

Vilfred: Så lang tid som ferien varer.

Adam: Så I kommer hjem søndag?

Vilfred: Ja, jeg blev mega glad fordi (UF). Det er mega længe siden, jeg har set mine fætre. Hele min familie bor nede i Jylland, jeg er den eneste, der bor heroppe i København. Alle, alle, alle bor i Sønderjylland. Så det er lidt nederen, jeg har ikke rigtig så mange, jeg har ikke nogen fætter og kusine heroppe, jeg sådan kan ringe til og spørge, om de vil lege og sådan.

Adam: Det gør jeg sgu aldrig med mine kusiner eller fætter, eller sådan noget.

Vilfred: Til gengæld så Skyper mig og min fætter meget (UF)

Adam: (UF)

Vilfred: En af mine venner, ikke? Han er, han har nærmest lige fået (UF), og han har allerede tyve.

Adam: Det er ikke meget.

Vilfred: Han har lige fået det?

Adam: Ehm, ehm. Det er sådan et par uger siden eller to uger siden.

Vilfred: Han kom i level tre på, hvad hedder det, en dag, eller to dage, og så kom han i level seks på, hvad hedder det på to timer.
Vilfred: Jeg er i level seks. Lidt over seks, jeg er næsten i level syv.
Adam: Jeg er i level 51, og level er også lige meget.
Vilfred: Hvad er det nu, det hedder, det der hvor der, det der rank, hvor der er sådan en henover?
Adam: A, hva?
Vilfred: Det der rank, hvor der er sådan en rund en, og så er der sådan en over der.
Adam: Det er der ikke nogen, der er.
Vilfred: Først kommer det der, så kommer det der, så kommer det der. Er der fire til sidst egentlig?
Adam: Der er fem.
Vilfred: Der er fem, så kommer det der, så kommer det der, og så kommer det her. Og så kommer det her, og så kommer det her, og så kommer der et eller andet med#
Adam: Det er ikke sådan, den ser ud (UF) Jeg har stjernerne.
Vilfred: Har du tre stjerner?
Adam: Ja, men jeg, altså jeg har bare (UF, måske trawlet) de sidste par 16 games.
Vilfred: Trawlet, hvad mener du med trawlet?
Adam: Dræbt min egne holdkammerater.
Vilfred: Det er bare lidt nederen, at der er nogle, der bLivaer smidt ud. Eller det er faktisk ret godt. Jeg synes, så står folk jo bare (siger som en pistol). Jeg forstår ikke, hvorfor man overhovedet kan skyde egentlig så?
Adam: Det er jo realistisk, at man kan det.
Vilfred: Det er bare sådan lidt, det kan man jo ikke i de andre.

Optagelse K1G2-009, tid: 18.15-27.30

Adam: Altså, jeg har skrevet, øhm, 'hvorfor tog de til Tyskland'? Det#
Vilfred?: [Jeg kan godt svare].
Adam: [Det gad jeg godt]. Vil du gerne det? Nej, men det#
Faiza?: Vil du, Vilfred?
Vilfred: Ja
(pause - jeg tror de skriver)
Vilfred: Jeg har bare ikke mere plads.
Adam: Nå
Lærer: Og I behøver ikke selv have svaret på jeres spørgsmål.
(Pause)
Vilfred: Er det ægte diamanter, det der?
Faiza: Nej
Vilfred: Hva'?'
Faiza: Det tror jeg ikke.
Vilfred: Ellers ville den der ring kraftedme være dyr. Så tror jeg ikke, du ville have lov til at tage den med i skole.
Vilfred: Ok, hvad sagde du?
Adam: Øhm, 'hvorfor tog de til Tyskland'?
(Pause i snak - skriver - snak i klassen)
Adam: Det er umuligt at skrive sådan her.
Vilfred: Ok, øhm, 'hvorfor blev Niels smidt ud'?
Adam: Det altså
Faiza: Eller er den (UF)
Vilfred: Altså, jeg forstår jo godt, hvorfor han bLivaer, altså det forstår jeg sådan lidt godt.
Adam: Hvorfor han blev smidt ud, det er fordi, de har skam over, at deres søn forråder hele Danmark.
Vilfred: Jamen, jeg forstår bare ikke, hvorfor de smider deres søn ud, når det er deres søn, når de har, de elsker ham jo stadig.
Adam: Jeg synes, den er fin nok.
Vilfred: Ok.
Faiza: Hvad var spørgsmålet?
Vilfred: 'Hvorfor blev Niels smidt ud'? Altså ikke i en skraldespand, vel?
(Pause og skrivning)

Adam: Prøv at se her. (Jeg ved ikke, hvad han taler om) (Man kan høre lærer og Lærer drøfte opgaven i baggrunden).

Vilfred: Det stopper sådan her, Adam. (Jeg ved ikke, hvad de taler om!)

Adam: Ja, og hvor går det ned til? Der?

Vilfred: Den går sådan hele vejen op her.

(UF – samtale mellem drengene)

Vilfred: Hvordan ser det ud?

Adam: Det er bare sådan en helt rød streg her.

Vilfred: Er den tydelig?

Faiza: Ja, eller jo.

Adam: Ja, tydelig, meget tydelig.

(Adam siger 'hej' til Faiza mange gange, og hun svarer 'hej')

Adam: Hvad hedder du? (Leger interviewer)

Vigga?: Det skal jeg sige (fniser – Vigga kommer).

Lærer: Vigga, de er ved at skrive tre spørgsmål, som man gerne vil stille til historien. Og de kan lige høre, fortælle dig, hvad det er, de har skrevet ned.

Vigga: Ok

Lærer: Kan I fortælle Vigga, hvad I har skrevet ned?

Faiza: 'Hvorfor tog de til Tyskland. Her. Det skal du bare skrive. Og 'hvorfor blev Niels smidt ud.

Vigga: Jeg har ikke nogen blyant.

(Stilhed – Vigga skriver)

(En af drengene synger en upassende sang)

Vilfred: Hvem skal I spille imod?

Adam: Mange hold. Det er en af Danmarks største stævner.

Vilfred: Nå

Adam: Eller der kommer også folk fra Tyskland og dit og dat.

Vilfred: Hey!

Adam: Hvad?

Vilfred: Er det, er det i hele, hele ferien?

Adam: Hvad?

Vilfred: Er det hele ferien? Så er det ligesom øh, der er også sådan en, øh, cykelløb, som varer hele ferien, øh, øh, ovre i Jylland, som også er for hele verden faktisk. De kommer også fra Østergj og alt muligt sindsygt.

Adam: Jeg tror også, der er nogen, der komme fra, øh, hvad hedder det#

Vilfred: Alle de professionelle ryttere har kørt det. Der er her i Danmark. Sådan et lille bitte løb ovre i Jylland.

Faiza?: Skal vi ikke skrive den sidste 'hvorfor overlevede Niels og ikke Arne?'

(Pigerne skriver – der kører to samtaler – pigernes og drengenes).

Adam: Skal du ikke være med?

Vilfred: Nej, nej, jeg kan ikke komme.

Adam: Hvorfor ikke?

Vilfred: Det er fordi, så skal jeg have, det er fordi, det er også flade løb, det kan jeg ikke finde ud af, jeg er bedst til op ad.

Faiza?: [Hallo, har du læst det?]

Vigga?: [Ja, jeg har lige læst det]

Vilfred: [Til gengæld så skal jeg] til et løb en uge efter i noget der hedder Hammel. Hvor det går rigtig stejlt op ad. 12 procent.

Lærer: Har I fundet på tre, I er ved to? I mangler lige et enkelt.

Vilfred: Ok, Faiza, har du en? (UF) Har du en til, Adam? Ok, jeg har en til, jeg har en til.

Adam: Det har jeg også.

Vilfred: Nej, du har ej.

Adam: Joho. Hvorfor blev#

Vilfred: 'Hvorfor troede de, at det var Niels, der tog sit Liva?'

Adam: Ej, det ved, det ved jeg. Det ved man godt.

Vilfred: Gør man?

Adam: Altså, det er jo fordi, han er kommet, han er lige kommet hjem fra Tyskland, og han har forrådt deres land, så jeg, så er det godt, man lige, altså han er jo lige kommet hjem, så er det, man godt lige kan tro, det er ham, der har gjort det.

Vilfred: Ok, kan vi ikke bare skrive det ned? (griner)
Vilfred: Ok, vi skal beslutte os for et af spørgsmålene. Lad os tage det der 'hvorfor blev Niels smidt ud'.
Nej, det er pinligt?. 'Hvorfor tog de til Tyskland'. Det er (UF). Det er den, der skal op på Smartboardet.
(Pause i snakken)
Adam: Jeg har lyst til at tage en spand kold vand og hælde den ud over mit hoved.
Lærer: Det er godt, der er en fridag i morgen.
Adam: Der er da også på en måde sådan fridag i dag. Det er der sådan alle dagene efter skole.
Lærer: Har I to eller har i tre?
Alle: To
Lærer: To, kunne I så ikke lige, lige#
Vigga: Jeg har sagt til dem, at de skal skrive den der ned.
Lærer: Det sidste.
Adam: Hvorfor troede de, at det var Niels, der havde taget cyklen?
Lærer: Ja, det var faktisk et meget interessant spørgsmål.
(UF)
Faiza: Hvorfor hvad? Skal vi bare skrive det som#
(UF om noget med kaniner)
Adam: Ja, vi skriver bare det ned.
Vigga: Hvad var det, Vilfred?
Vilfred: 'Hvorfor troede de, at Niels tog cyklen'?
Adam: Ej, hvad sker der for min skrift?
(Pause)
Adam: Sådan!

Gruppe 3

Optagelse K1G3-004, tid: 01.15-02.10

Lærer: I skal tage en runde, hvor I starter med at fortælle, hvad I godt kunne lide ved historien.
Zoe: Ja
Lærer: Så hver fortæller
Zoe: Ja
Sif: at den handler om krigen, der var der i virkeligheden.
Zoe: Ja, det har jeg også, det har jeg også sådan skrevet.
Camilla: Jeg har skrevet. Jeg kunne godt lide, at der blev brugt rigtig mange forskellige ord, at øh, der ikke kun var sådan nogle ord, altså der blev taget nogle ord ligesom divanen. Og SS og sådan noget, at de brugte nogle andre ord, man nu hører, nu i 2016, og det [var jo mere i]#
Zoe: [Ja, ja] nogle svære ord.
Camilla: Ja, nogle svære ord, så det, synes jeg, var meget fedt.
Zoe: Ja, jeg har bare skrevet, at den var sådan mere virkelig.
Camilla: Ja

Optagelse K1G3-005, tid: 04.40-10.50

Zoe: Må jeg starte med det jeg undrer mig over?
Sif: Ja.
Zoe: Ok, jeg undrer mig over, hvorfor at Arne han blev skudt, men at Niels ikke gjorde det, fordi at ja, altså på en måde fik man jo svar på det, ikke? Men altså, det var stadig underligt, fordi, [de var ligesom inden for det samme].#
Sif: [Det var også det jeg tænkte] på, at jeg ville skrive, men man havde jo fået svar på det. Det var det, jeg tænkte#
Zoe: Ja, ja.
Camilla: Hvad skriver du, eller hvad har du sagt?
Sif: Jeg har sagt, at jeg undrer mig over, at de valgte tyskernes side.
Zoe: Ja, det havde, det skrev jeg faktisk også. Det har jeg faktisk også skrevet. her. Jeg vil skrive det på.
Sif: Jeg skrev det også på den her.
Camilla: Jeg skrev, at jeg undrer mig over, Arne blev dræbt, men ikke Niels.

Zoe: Vi har skrevet det samme så.

Camilla: Ja.

Zoe: Ja, ok. Må jeg godt sige, hvad jeg godt vil vide mere om? Øh, jeg vil godt vide mere om, hvad der så sker med sådan Niels sådan efterfølgende, at han blev smidt ud.

Sif (til Camilla): Hvad ville du gerne vide mere om?

Camilla: Øhm, hvem hende damen på billedet var. Øh, hende der med de lyse, lyse krøller. Og hvem hun var, og hvor Niels sådan er taget hen, og hvad han laver, og hvor bor han, eller lever han på gaden. Sådan noget, ikke?

Sif: Så havde jeg sagt det samme med, hvad forstod du ikke. Det var det der med, at de (UF)#

Camilla: Jeg har skrevet. Har ikke noget svar. Jeg kunne ikke finde ud af det.

Zoe: Hvorfor de ikke vil have Niels derhjemme, men det forstod jeg faktisk godt, det var bare sådan, ja.

Sif: Ja, man skal finde et eller andet.

Zoe: Ja

(Lang pause)

Camilla: Hvad skal vi nu gøre?

Zoe: Jeg tror, vi skal vente til alle er færdige.

Optagelse K1G3-005, tid: 18.10-27.30

Zoe: Altså, jeg havde skrevet, men jeg hviskede det ud igen. Så skrev jeg, øhm, sådan: 'Hvorfor valgte, øh, Arne og Niels tyskerne i stedet for danskerne'. Det havde jeg skrevet, men jeg hviskede det ud igen.

Camilla: Mm, jeg vil gerne vide: 'Hvad sker der med Niels?' Hvad sker der med ham? Dør han eller?

Sif: *Hvordan kan man skrive det ned?*

Zoe: [Hvorfor sker der med Niels?]

Lærer: [Og I behøver ikke selv have svaret på jeres spørgsmål].

Camilla: (I gang med at formulere den sætning, hun vil skrive) Hvorfor, hvorfor#

Zoe: Og så også måske, hvorfor vil familien ikke have Niels, eller [et eller andet]

Camilla: [Ja, hvorfor skulle Niels#]

Zoe: Gå sin vej.

Camilla: Ok, jeg tror godt, jeg ved det svar, [det er nok fordi at#]

Zoe: [Ja, ja] At han valgte danskerne fra, ikke? Men har du en, Sif?

Sif: *Nej...*

Zoe: Altså, jeg har meget den der med, hvorfor de valgte tyskerne i stedet for danskerne, når de ligesom var danskere, ikke?

(Pause i snakken – klassen høres i baggrunden)

Zoe: Lidt for langt tilbage (Kommentarer på en anden gruppes snak med læreren om Dybbøl).

Lærer: Det er altså for langt tilbage. Hva'? Er I gået i stå?

Zoe: Altså, jeg har, øhm, (viser læreren papir) men de siger ikke rigtig noget til den.

Camilla [Altså, hvorfor at Niels og]

Zoe: [Ja]

Lærer: I skal snakke

Zoe: Hvad siger I til den?

Sif: *Jeg synes godt, vi kan skrive den.*

Camilla: Det synes jeg også.

Zoe: Ok.

Camilla: Så?

Zoe: 'Hvorfor valgte Niels og Arne tyskerne i stedet for danskerne?'

(Pigerne skriver)

Camilla: Ok

Sif: *Hvorfor valgte Niels og Arne at tage til Tyskland med (UF)*

Zoe: Bare skriv det på din egen måde agtigt.

Camilla: 'Hvorfor valgte Niels og Arne tyskerne?' Sådan der. Hvad med?

(Pause)

Camilla: Hvorfor? Ja.

(Pause)

Camilla: 'Hvorfor kunne Niels ikke få et arbejde?'

Zoe: Hvorfor hvad?

Camilla: 'Hvorfor kunne Niels ikke få et arbejde?'

Sif: *Det er jo fordi han var sammen med tyskerne.*
(Pause)
Zoe: Ja, den var altså ikke så god.
(Pause – snak i klassen)
Sif: *Vi kan også skrive den der deroppe: 'Hvorfor overlevede Niels og ikke Arne?' (meget lavt)*
Camilla: Hvorfor hvad?
Sif: *'overlevede Niels og ikke Arne?''*
Zoe: Jamen, det var jo fordi de (UF).
Camilla: Et spørgsmål der overhovedet ikke har med det her at gøre.
Zoe: Men det kan du godt skrive#
Camilla: Hvorfor, øh, hedder den Albert, eller *Drengen, der samlede på ord*? Ikke? Egentlig? Egentlig?
Zoe: Det er, det har jeg lige svaret på. Det er fordi, han prøvede at finde på ord, de andre ligesom.
Camilla: Jeg synes bare ikke, den handler ligesom ikke særlig meget om#
Zoe: Nej, men altså#
Camilla: Den handler mere om krig og sådan noget. Øh.
Sif: Vi kan også skrive#
Camilla: Hvorfor samler han på ord?
Sif: *Vi kan også skrive, 'hvorfor gemte Albert sig bag slagterens busk?''*
Camilla: Ja, det kan vi godt.
(Pause – skriver – snak i klassen)
Zoe: 'Hvorfor gemte Albert sig bag slagterens busk?' Eller hvad?
Camilla: Jeg har bare skrevet: 'Hvorfor gemte han sig i busken?' Øhm.
(Pause)
Zoe: Så mangler vi kun en, vi mangler en. Og hvad så? (kalder på Agnes, men får ikke svar) Hvad skal den sidste være?
Sif: (UF) *tog tyskerne, dem der havde være med til* (UF)
Zoe: Ja, ja, hvorfor dræbte tyskerne, dem der havde hjulpet dem?
(Pause – pigerne skriver, småsang)
Lærer: Camilla, jeg tror, du er gået glip af det sidste spørgsmål, for de andre skriver ned.
Camilla: Ja
Lærer: Hvor er du henne? Camilla? Er du vågen?
Camilla: Ja
Zoe: Er du ok?
Camilla: Jamen, vi har bare ikke snakket om noget.
Zoe: Jo, vi har lige siddet og snakket om det.
Camilla: Jamen, jeg har ikke hørt det.
Zoe: Hmm, det var underligt.
Sif: Hvorfor tyskerne dræbte dem, der havde hjulpet dem.
(Skriver)
Zoe: Vi havde altså snakket om det, men ja, Agnes? (kalder på Agnes igen) Spurgte du din far? Sagde, hvad sagde han? Nej. Ej, hvor nederen. Ja, sagde han ja?
Agnes: Ja!

Gruppe 4

Optagelse K1G4-006, tid 01.15-02.10

Cecilie: Jeg kunne godt lide, at den var så åben.
Viktor: Der var drama.
Agnes: Nårh ja.
Anders: At man fik et indblik i 2.verdenskrig.
Cecilie: Ja
Viktor: Hvad med dig? Hvad kunne du godt lide ved historien?
Agnes: At#
Anders: Ikke noget, kunne du ikke lide historien?
Agnes: Jo, alt.
Viktor: Kunne du godt lide alt?

Agnes: Nej
Anders: Fordi så mangler du jo lige at sætte et l der#
Agnes: At () jeg kunne godt lide, at han kom tilbage. At Niels, Niels kom# (skriver ned)
Anders: Niels
Agnes: kom
Anders: Niels (sagt med engelsk accent)
Agnes: tilbage

Optagelse K1G4-007, 04.37-10.50

Viktor: Jeg undrer mig over, at Niels vendte tilbage.

Agnes: Øh, jeg undrer, jeg undrer mig over, hvor øh, hvorfor øh, de overhovedet rejste til Tyskland.
Cecilie: Fordi de er dumme, eller hvad?
Viktor: [Nej, de gør det, jo]#
Anders: [Det gør jeg også]#
Cecilie: [De rejste nok]#
Anders: [Hvorfor gik de] to drenge på tyskernes side?
Cecilie: Det gjorde de jo nok, fordi de vidste, de ville dø, hvis de var på danskernes side.
Anders: Nej, fordi de behøvede slet ikke at være, altså der var ikke noget militær i 2. Verdenskrig, som gik mod tyskerne. Det var frihedskæmperne. Det var ti mænd på cykler [i Danmark]#
Cecilie: [på cykler?]
Anders: Ja, mod tre kampvogne og halvtredstusind fodtropper, ti mand på cykel, det hårdt.
(Pause – snak i klassen)
Anders: Okay
Viktor: Ja, Cecilie, du skal også sige, hvad du undrede dig over.
Anders: Altså jeg har kun sagt en ting, ikke. Altså hvorfor dræbte de alle med SS-tatoveringen? Hvorfor dræbte de ikke Niels?
Cecilie: Det er det.
Anders: Hvorfor dræbte de ikke Niels? [Hvorfor dræbte de ikke]#
Viktor: Hvad vil du gerne vide mere om? [Hvad der sker]#
Anders: [Det behøves ikke.] Det er kun det der#
Agnes: Jeg vil gerne vide, jeg vil gerne vide, hvordan Albert udvikler sig.
Anders: Nej, det er ikke det der.
Viktor: Dem der skulle vi ikke engang lave, Anders.
Anders: Jo
Viktor: M, m.
Viktor: [Lærer], vi skulle ikke lave de her spørgsmål, vel?
Lærer: Nej, I skal slet ikke koncentrere jer om de spørgsmål. I skal kun, Cecilie, du skal vende dit papir om, og så skal du deltage, og du skal lige prøve, tror jeg. I skal lige prøve at være til stede. Ikke også? Sammen. I skal simpelthen, de her spørgsmål, de svar I har skrevet ned, skal I prøve at præsentere for hinanden, og så må I meget gerne sådan prøve at, at I andre, når I hører, hvad de siger, stiller spørgsmål til, hvorfor mener du det eller hvad mener du med det, eller udfordre det: Jamen, jeg synes egentlig, jeg tror, at han gjorde det derfor eller derfor, så I skal sådan prøve at snakke om det her. Det I har skrevet ned. Ikke?
Cecilie: Jeg har ikke nogle andre blyanter.
Lærer: Nej, nej, men var du ved at skrive? Du var jo ikke ved at skrive, vel? Du var ved at tegne, ikke? Ja, prøv lige nu. Og I kunne godt tage en runde. Er I med på det? I må godt spørge mig: hvad mener du.
Viktor: Jeg vil gerne vide mere om, hvad der sker med Albert.
Lærer: Så kunne I måske snakke om, hvorfor vil du det, og så kunne I måske diskutere, jamen, hvad tror I egentlig, der sker med Albert.
Agnes: Jeg har også skrevet, hvordan Albert udvikler sig.
Cecilie: Altså jeg har skrevet, jeg vil gerne vide, hvor storebroren er henne nu.
Anders: Hvorfor vil du gerne vide det?
Cecilie: Fordi jeg vil vide om han#
Agnes: [fordi]
Cecilie: Blevet hjemløs eller om han har [fundet et hus]#
Anders: [Jeg tror, han er død]

Cecilie: Eller om han er død, ja, eller om han er blevet skudt, eller et eller andet.
 Anders: Altså det der, det er cirka 80 år efter, så jeg tror, han er død.
 Agnes: Ahh, men det er jo en historie, så.
 Viktor: [Det er 45, ej ok, narh].
 Cecilie: Jeg forstod#
 Viktor: Nej, det er ikke 80 år siden.
 Anders: Cirka 80 år siden.
 Cecilie: Men jeg forstod, altså på en måde forstod jeg jo godt, at, at de smider ham ud, men på en måde heller ikke, fordi det er jo deres søn. [Og så forstår jeg det også]
 Anders: [Det er fordi, han havde] været på tyskernes side.
 Cecilie: Ja, det ved jeg godt, men#
 Viktor: Jeg vil gerne vide mere om, hvad der sker med Albert.
 Anders: Hvorfor vil du gerne, det?
 Viktor: Fordi at i slutningen, i starten siger Albert, at han gerne vil være en helt, og bLivaer nervøs for () han er den eneste, der sådan () så vil jeg gerne vide, om han faktisk lever op til det, og bLivaer en frihedsbekæmper. Eller han bare får et normalt arbejde på en bondegård.
 Anders: Jeg tror bare, han får et arbejde [og der har ikke været nogen [krige i Danmark siden anden verdenskrig]#
 Agnes: [Jeg undrede mig over, at moderen hun] ikke sådan rigtig sagde noget. Det er jo kun, faren sagde jo bare sådan her.
 Cecilie: Det er fordi, jeg tror det er den gang. Jeg tror, det var dengang, hvor faren eller mændene i huset, der bestemte.
 Anders: Ja, det regner jeg også rimelig hårdt med. Ellers så havde han, ellers så havde Niels jo ikke været røget ud. Fordi moren kunne jo godt lide ham.
 Viktor: Ellers ville moren bare få tæsk eller et eller andet.
 Cecilie: Nå, det var bare mine ting, og så har jeg de der tre spørgsmål.
 Anders: Hvad vil du gerne vide mere om? Viktor?
 Viktor: Øh, jeg har lige sagt, hvad der sker med Albert.
 Cecilie: Det har jeg også lige sagt.
 Anders: Nå ja, ok, hvad forstod du ikke, Viktor?
 Viktor: Jeg forstod ikke, at killingerne dræbte, nej, kattermoren dræbte deres killinger.
 Cecilie: Hvorfor smed faren ham ud.
 Agnes: [Det gjorde han vel, fordi han var forræder]#
 Anders: [Det var fordi, han var på tyskernes side]
 Cecilie: Nårh ja.
 Anders: Og så ville han ikke have noget ballade med det.
 Viktor: Og jeg forstår heller ikke, hvorfor Niels gik med tyskerne.
 Anders: Jeg forstår ikke, hvorfor de dræbte Arne og ikke Niels.
 Agnes: Fordi, jeg tror, jeg tror#
 Viktor: Det er fordi, de så på ham, han er jo håbløs. Jamen, det står der i bogen.
 Anders: Ja, ja.
 Viktor: Han kiggede på ham, og så, ej, ej, ej.
 Anders: Men hvorfor [gjorde de det? Hvorfor?]
 Viktor: [De synes, han var håbløs]
 Agnes: Jeg tror, jeg tror, det er fordi, at der står to rækker#
 Anders: Hvorfor det?
 Agnes: Prøv at se, jeg tror der står to rækker, sådan her, Anders? At der står to rækker, Og Niels står på den her række, og Arne på [den her række.]#
 Anders: [Stakkels Arne]
 Agnes: Ja, og så kommer der to mænd, to forskellige sådan, at han siger: babadabada, og han siger: død, ikke?

Optagelse K1G4-007, tid: 18.05-27.30

Cecilie: [Jeg har skrevet sådan her, øhm]
 Viktor: [Skal vi lave, skal vi skrive de her spørgsmål, fordi vi skal lave det der med, at der er nogle personer, der kommer op på]#
 Cecilie: [Hvorfor kigger lillebroren på sin storebrors værelse]

Lærer: [Nej, nej. Men I skal blivae enige.]
Viktor: Ok
Cecilie: Det her har jeg skrevet: 'Hvorfor kigger lillebroren på sin storebrors værelse?'
Viktor: Hvad?
Anders: Det gjorde han jo heller ikke.
Viktor: Det er den samme seng
Anders: Storebroren havde sovet inde på Alberts værelse. Og så kiggede han, i han, storebrorens taske, som han havde gemt under sengen.
Cecilie: [Nårh, ok]
Lærer: [Og I behøver ikke selv have svaret på jeres spørgsmål.]
Viktor: Fordi han gerne ville, fordi han gerne ville vide mere om krigen.
Cecilie: Kan vi skrive det?
Agnes: Nej, ikke rigtig.
Viktor: Men det har vi jo allerede svaret på.
Agnes: Hvorfor, hvorfor han smidt, nej, hvorfor#
Viktor: Hvorfor gik Niels og Arne med tyskerne?
Cecilie: Ja, nårh ja.
Viktor: Med preusserne. *Lærer*? 'Hvorfor gik Niels og Arne med preusserne?'
Lærer: Nej, nu er du vist i en anden tid, du er vist lige 100 år for#
Adam: Hvad siger Viktor?
Viktor: Jeg sagde bare: 'Hvorfor gik Niels og Arne med preusserne?'
Lærer: Han er lige gået tilbage til Dybbøl.
(Snak i klassen om, hvor langt tilbage det var)
Anders: Bare lige lidt
Viktor: Prøv lige tre milliarder år.
(Pause)
Agnes: Nu har vi skrevet en.
Anders: Ja, wow.
Agnes: Så er der for eksempel#
Cecilie: Argh, det gør ondt i huden, det gør ondt i huden. Se!
Agnes: Ad, hiv den dog ud!
Viktor: Ej, det var bare for sjov.
Agnes: Kan vi skrive sådan her: 'Hvorfor drak faren fire glas vand'?'
Viktor: Er glasset halvt tomt eller halvt fuld?
Cecilie: Øh, fordi han var sulten og tørstig.
Anders: Fordi han var tørstig. Wow.
Agnes: Hvorfor fik han lige vand?
Anders: Fordi at det er nemt at skaffe. Og fordi at det er ikke sikkert, de lige havde nok mælk til.
Agnes: Nårh jo, men hvorfor gik drengen hjem, øh, gik hjem. Ham der den lille?
Cecilie: Fordi han ikke har nogen cykel.
Viktor: *Lærer*? Hvorfor, eller man, man kan jo også sige, at hvorfor fik han vand i stedet for mælk?
Cecilie: Fordi han spurgte om, om han måtte få noget vand.
Viktor: Nårh
Cecilie: Kan man ikke skrive#
Agnes: #Hvad er det nu, ham der den lille dreng hedder?
Cecilie: Albert.
Agnes: Hvorfor gik Albert hjem uden sko på?
Anders: Fordi han måske ikke havde taget sko på?
Viktor: Fordi han ikke havde råd til det.
Anders: Er vi færdige? Bom. Så.
Cecilie: Det ved vi jo ikke. Kan vi skrive det?
Anders: Ej.
Viktor: Det kan vi da godt.
Cecilie: Ja, det kan vi godt, ikke også?
Agnes: Har I skrevet det?
Cecilie: Nej
Anders: Jo, nu har jeg
Cecilie: Jeg har ikke skrevet det endnu?

Viktor: Hvad er der galt, hvad?
Cecilie: Skal vi skrive det?
Anders: Nej
Agnes: Ok, hvad har I skrevet?
Cecilie: [Jeg har skrevet sådan]
Viktor: [Jeg har skrevet: 'Hvorfor gik Niels og Arne sammen med tyskerne?' 'Hvorfor vendte Niels tilbage?']
Cecilie: Nårh jo, det skal#
Anders: Det er fordi eller så havde han været hjemløs jo. Så ville han ikke have noget sted at bo.
Agnes: Ja
Cecilie: [Skal vi skrive det der?]
Viktor: [Jeg tror godt han kunne regne ud at hans far#
Anders: [Det er ikke] sikkert. Du får jo ikke at vide, hvordan hans far var før.
Agnes: Kan vi ikke bare komme i gang? Kan vi ikke skrive 'Hvorfor gik Nils tilbage'? Det, synes, jeg er en god ide.
Anders: [Ej, det synes jeg ikke]
Agnes: 'Hvorfor overlevede Niels, men ikke Arne?'
Viktor: Så kom op med dit eget spørgsmål, Anders.
Anders: Ja
Viktor: Hvad er din?
Anders: 'Hvorfor dræbte tyskerne alle dem med SS-mærker?'
Agnes: Hvorfor dræbte de alle dem med A, men ikke med N?
Anders: Fuck, det var dårligt, Agnes.
Viktor: Den var da megagod.
(Agnes griner)
Anders: Du ved ikke, sådan hvorfor (UF)
Agnes: Nej, hvorfor, hvorfor dræbte de#
(Taler oveni hinanden igen UF)
Viktor: Dræbte SS?
Cecilie: Hvorfor dræbte#
Agnes: 'Hvorfor dræbte de alle dem med SS?'
(Pause - skriver)
Cecilie: Jeg har altså skrevet sådan her: 'Hvorfor gik Niels og Arne med tyskerne'? Øh, 'Hvorfor dræbte de alle dem med SS-mærker?'
Agnes: Jeg har skrevet, hvorfor, hvorfor gik, øhm, [Niels og Arne] med tyskerne'? og 'Hvorfor dræbte tyskerne Arne, men ikke Niels?'
Viktor: [Ja, du har skrevet det samme ved hver]
Anders: Den har jeg faktisk også skrevet.
(Småsnak)
Agnes: Men jeg tror, det er, jeg tror altså, det er fordi at der var de der to rækker, og Arne han stod på den ene række, og Niels stod på den anden række og så kom der to mænd, to forskellige mænd#
Viktor: Og den ene#
Agnes: Og den ene var lidt sur, og den anden var ikke så sur, og så, så kom den sure
Viktor: [Det er fordi, Arne sagde]
Agnes: [Og sagde: 'Du skal dø!'] (Siger som et skud)
Viktor: [Nej, Arne]
Agnes: [Og så, øh]
Viktor: Agnes!
Agnes: Så kom den søde mand bare hen og sagde: 'God dag, fortsat god dag'
Viktor: Men nej, det er jo ikke sådan, han var megasur, og så sagde Arne sådan: Årh, er glasset halvt tomt eller halvt fuldt, og så blev han skudt.
Agnes: Har vi fundet på tre? 'Hvorfor gik Niels og Arne med tyskerne'? Det er den ene, ikke også?
Anders: Ja
Agnes: 'Hvorfor dræbte de alle dem med SS-mærker?'
Anders: Ja
Agnes: 'Hvorfor dræbte tyskerne Arne og ikke Niels?'
Anders: Ja
Agnes: Er det de tre?

Viktor: Ih, ja!
(Pause)
Anders: Ostepløls' Vi skal have noget ostepløls'
Viktor: ... kun Arne. Ej, det kunne være megasjovt, så var det et eller andet, der hed Arne N, Arne N. I en skole.
(En af pigerne synger)
Viktor: Arne K
Anders: Arne MC
Viktor: Ej, lad lige være Anders.
Lærer: Har I fået tre ned?
Alle: Ja
Lærer: Ja, så skal I lige vælge et ud, som I synes, skal op på Smartboardet.
Alle: Øh
Viktor: 'Hvorfor dræbte de SS'?
Anders: Ja
Agnes: 'Hvorfor gik de hen til#' Nej#
Cecilie: 'Hvorfor dræbte de alle dem med SS-mærker'?
Agnes: Nej, hvorfor dræbte, nej ok.
Anders: Tre mod en, Agnes.
Agnes: Ej, jeg er blevet ret træt af den sang, jeg ved ikke hvorfor (sang i baggrunden).
Anders: Hvad for en sang?
Viktor: Av, mit knæ, det gør altså ondt.
Anders: Hedder den ikke *Stille*? Fordi, hvis den hed *Stille*, så skulle hun nok være stille.
Agnes: Hvad?
Anders: Ok, jeg gætter på, den ikke hedder *Stille*. (Griner)

Gruppe 5

Optagelse K1G5-007, tid: 00.50-02.15

Villy: Ok, du starter.
Sebastian: Hvad, hvad. Hvor jeg godt kunne lide under krig, med den der historie?
Villy: Mm
Sebastian: *Det ved jeg ikke rigtig*, jeg har bare skrevet noget, men jeg synes ikke rigtig den er sådan så god.
Villy: Men hvad har du skrevet så?
Sebastian: Jeg har skrevet, 'at den var under 2.verdenskrig, og den havde et godt indhold'.
Villy: Det synes du jo så ikke.
Sebastian: Ahmm.
Villy: 'At den handlede om 2.verdenskrig, og at den var lidt mystisk'.
Livaa: Jeg synes, den virkede spændende. Og fordi at, ?Albert han var sådan lidt dum?
Sebastian: Der var, den var jo ikke rigtig spændende umiddelbart.
Villy: Nå
Livaa: Det synes jeg
Villy: Det synes jeg også. Spændende, er det ikke sådan mere#
Sebastian: Det synes du måske. Det behøver det da ikke at være.

Optagelse K1G5-008, 04.30-10.50

Lærer: Hvor er I kommet til?
Villy: Altså, vi er færdige med alle de der.
Lærer: Ok, men#
Sebastian: Vi mangler kun den dernede.
Lærer: Men, men så prøv, det kan jo godt være noget af det, der er nogen, der ikke har forstået, der er nogle andre af jer, der kan, der har et bud på det, eller#
Villy: Starten af historien?

Lærer: Eller prøv at tale om, vælg nogle af de ting, I har skrevet heroppe, og tal lidt mere om dem. [Et eller andet som Livaa har skrevet, eller synes du, det var mærkeligt], det de andre undrede sig over, eller kunne du godt for, var det det samme, I havde undret jer over?

Sebastian: ?[Jeg undrer mig over]?

Sebastian: Er undrer dig over og forstod ikke, ikke næsten det samme?

Villy: Livaa, prøv at sig din ting.

Livaa: Hvad?

Villy: Din ting. Det du har skrevet. Sebastian, prøv at sige de ting, du har skrevet.

Sebastian: Hvad?

Villy: Prøv at sige du ting, du har skrevet.

Sebastian: Jeg har lige sagt dem, jeg sagde dem før pausen.

Villy: Nej, men der sagde vi kun den der.

Sebastian: Ok, hvad undrer du dig over: 'at Niels, at Niels fortryder at være på tyskernes side, når han valgte det'

Villy: Hvorfor undrer du dig over det?

Sebastian: Fordi det er mærkeligt

Villy: At han fortryder det?

Sebastian: Ja, når han valgte det. Sådan, det er jo en stor, det er jo et stort ?træf?, hvilken side man er på i en krig.

Villy: Men har du aldrig prøvet, at du valgte noget, og så fortrød du, at du valgte det bagefter?

Sebastian: Jo, men det er større med krig.

Villy: Jo, men alligevel. Det er vel lidt det samme?

Sebastian: Det er jo der, det er derfor, jeg undrer mig over det.

Villy: Ok, og hvad er den næste? (Pause) Sebastian?

Sebastian: Hvad?

Villy: Hvad er den næste?

Sebastian: Øhm: Hvad vil du gerne vide mere om? 'Hvad der skete med Niels under krigen'. Og hvad forstod du ikke? 'Starten af historien'.

Villy: Og hvad, hvad?

Sebastian: 'Starten af historien'.

Villy: Nå, det kan jeg faktisk godt (UF), hvad Niels og Arne de havde lavet i den der krig.

Sebastian: Ja, for der skete sådan alt for meget i starten, er det ikke rigtigt?

Villy: Jo, man fik, der skete så meget, at man ikke fik noget at vide på en eller anden måde. Ok, hvad med den der: Hvad forstod du ikke?

Sebastian: Hvad forstod du ikke, den har jeg taget: 'Starten af historien'.

Villy: Nårh, øhm, 'jeg undrede mig over, hvad der skete med Arne og Niels, øh, før Arne døde#'

Sebastian: [Det var også sådan lidt det, jeg mente]

Villy: ' og at Niels på mystisk vis overlevede' Og jeg ville gerne vide mere om 'hvad Niels og Arne havde været igennem'. Jeg forstod, noget af handlingen var sådan lidt forvirrende.

Sebastian: Ja

Villy: Livaa?

Livaa: Mmm?

Villy: Kan du sige dine ting?

Livaa: Jeg kunne lide ved historien at 'at den virker spændende'

Sebastian: ?Skærmer?

Livaa: Der var ikke rigtig noget, jeg undrede mig over. 'Jeg vil gerne vide mere, om, hvordan Niels han synes, det var i krigen'. Og der var heller ikke rigtig noget, jeg ikke forstod.

Sebastian: Så de forstod simpelthen hele lortet, du?

(Drengene griner)

Villy: Hvad er det for noget at sige? Hvad er det for noget at sige, Sebastian?

Sebastian: Jeg spurgte hende bare

Villy: Du forstod hele lortet.

Sebastian: Hvad skete der så i starten, forklar det til mig, jeg vil nemlig godt vide, hvad der skete i starten af historien.

Livaa: Jeg sagde, der var ikke noget, jeg ikke forstod.

Villy: Nej, men så forstod du også det hele.

Sebastian: Hvad skete der så i starten af historien, Livaa?

Livaa: Undskyld, det behøver jeg sådan set ikke at forklare dig.

Sebastian: Nej, men du sagde, du forstod alt. Det går godt.

(Pause)

Lærer: Er I færdige med at snakke?

Sebastian: Ja, vi venter.

Lærer: Livaa, har du budt ind med noget?

Livaa: Mmm.

Sebastian: Og man kan også tegne (UF)

Villy: Jeg synes bare handlingen var sådan lidt forvirrende fordi, ja, det der med, at der skete sådan lidt for meget.

Sebastian: Livaa, ?du (UF) låne en stjerne?

Villy: Det var ikke, det var forkert, Sebastian.

Sebastian: Hov, hvor fuck er mit penalhus?

(Pause)

Optagelse K1G5-008: tid: 18.23-27.18

(Anklager hinanden for at sidde og tegne)

Sebastian: (Til diktafonen): Dem, der hører, det her, han sagde snakker.

Villy: Ok, vi har lavet det der: "Hvorfor"...

(Snak i klassen)

Villy: Ok, ok, vi mangler et spørgsmål.

(Sebastian pjatter)

Villy: Er der nogen, der gider tage initiativ?

Sebastian: (Til en anden) Hej hej Daniel, du kommer for sent.

Villy: Ej, det vil du ikke, så gør jeg det. Ok, hvilket spørgsmål. Kunne det være det sidste? (Det er sådan noget med)

Sebastian: (vrænget stemme) (Undskyld jeg kommer for sent).

Villy: "Hvorfor"... Jeg synes, vi skal slette det første med "Hvorfor døde Arne (UF)", for det står deroppe. Så det kan vi ligeså godt bare hviske ud.

(De hvisker ud. Sebastian bLivaer ved med at småsnakke med sig selv).

Villy: Ok, så vi kan skrive "Hvorfor er der ikke nogen, der kan lige Albert?" Kunne det være et spørgsmål?

Sebastian: "Hvorfor kan ingen lige Albert?"

Liva: Ja, det kunne det godt.

Villy: Sebastian?

Sebastian: Ja?

Villy: Ok

(Skriver)

Sebastian: "Hvorfor elsker faren flæsksovs og stegt persille?" Ad, hva? Flæsksovs og stegt persille (Villy griner).

Sebastian: Det er det omvendte af#

Villy: Så tager man alt flæskfedtet og så steger man det med persille. Det lyder sgu ikke så rart. OK, sidste spørgsmål. Det skal ikke være, hvorfor faren kan lide flæsk.

Sebastian: "Hvorfor kan sønnen ikke lige flæsk?"

Villy: Det ved vi ikke, om han ikke kan.

Sebastian: Jo, det tror jeg så godt, jeg ved.

Villy: Liva, kan du ikke komme på et spørgsmål?

Liva: Øhm.

Villy: Ja, det kan jeg godt se.

Sebastian: Bare tænk et eller andet i den vide verden - i den sorte verden.

Villy: Ja, det er flot, Sebastian.

Sebastian: Fuck, det var egentlig ret heftigt. Det var ikke ment sådan.

Villy: Ja, jeg hørte det godt, jeg hørte det godt.

(Sebastian siger noget mere pjattet).

Liva: Måske hvorfor moren hun skreg, da han kom ind?

(Sebastian imiterer bomber, der falder).

Villy: Det kan vi godt skrive.

Sebastian: Hvad kan vi godt skrive?

Villy: Ja, det er godt, du hører.

Sebastian: Hvad kan vi godt skrive?

Villy: Hvorfor skreg moren, da Niels kom ind? Sebastian, du er sådan lidt. Hvorfor, ej, det ligner et handikappet f det der.

Sebastian: Det var Niels, der skreg.

Villy: Nej, det var det ikke!

Liva: Det var moren.

Sebastian: Var det?

Liva: (gør nar) Det var Niels, der skreg.

Villy: Var det? Det var ikke? Nej, ja, ok.

Liva: (gør nar) Det var Niels, der skreg. Bare måden du sagde det på.

Sebastian: Ej, jeg kan ikke finde ud af at koncentrere mig, når den der mikrofon er der.

Liva: Nej, det kan jeg godt se og høre.

Sebastian: Det er bare forfærdeligt, at den er der.

Liva: Forfærdeligt.

Sebastian: Ej, men seriøst, man kan ikke sige noget.

Liva: Du skal jo bare snakke. Jeg er ligeglad med den.

Villy: Jeg kan da sagtens sige, hvad jeg vil.

Sebastian: (Uf)

Villy: Sebastian, du er den klammeste gris. Godt, kan vi komme videre.

Sebastian: Hvorfor siger du det?

Villy: Fordi du sagde, man ikke kan sige, hvad man vil. Det kan jeg da godt. Det er ikke svært.

Sebastian: Årh ja, men du forstår, hvad jeg mener.

Villy: Det gør jeg, men altså du kan da godt sige det.

Sebastian: Nårh ja, men det er sådan, alle de hører jo efter os, hvad der blivaer sagt.
(UF snak mellem drengene)

Villy: Lærer, vi har fundet på tre spørgsmål. Og vi har diskuteret dem godt og grundigt.

Lærer: (griner) Det er godt.

Villy: Du må ikke tegne x 3. Det er tusch, det der.

Sebastian: Du må ikke tegne (pjattelyde i diktafonen)

Lærer: I må gerne lige diskutere, hvis, når I lige skal præsentere, hvad er det vigtigste. Er der et af de her, I kunne#

Villy: Ja ok.

Sebastian: Altså spørgsmålene?

Villy: Ja, søde ven.

Lærer: Livaaaa?

Liva: hvad?

Lærer: Du tegner hjerter og?

Liva: Men jeg hørte det godt.

Lærer: Det er ikke noget med at høre. Det er bare sådan med at vise, at du er...

Liva: Det er jeg også.

Lærer: Et af, et af spørgsmålene#

Villy: Lærer, Sebastian, han er sådan lidt fraværende med sine ører lige i dag.

Sebastian: Nej, jeg prøver, jeg sagde, altså med spørgsmålene og så synes de åbenbart#

Lærer: Jeg synes, du klarer det ok.

Sebastian: Se!

Villy: Ok.

Sebastian: Det er, jeg synes, det er nummer tre: "Hvorfor er faren så sur?"

Villy: Det er nummer to?

Sebastian: ej, det er nummer tre.

Liva: Jeg har skrevet det som nummer tre i hvert fald.

Villy: Ok, så siger jeg en, to, tre. Første, andet. Første, tredje, andet, ok. Det, synes jeg, jeg tror godt, vi kan finde på et bedre spørgsmål end det.

Sebastian: Det tror jeg så ikke. Tror du?

Liva: Fandt Sebastian på et spørgsmål?

Villy: Ja, "hvorfor er faren så sur?" eller "Hvorfor VAR faren så sur?".

Sebastian: Det var oveni købet det bedste.

Villy: Nej, det er det ikke. Jeg tror, kan vi ikke finde på et bedre spørgsmål end det?

Sebastian: Det tror jeg faktisk godt, vi kan, men det gider vi sgu ikke.

Villy: Jo, vi gør. Jeg gider godt. Lad nu være!

Sebastian: Du skal altid pille ved min stol. Det er skide irriterende.
Villy: Du sidder sådan her.
Sebastian: Det gør du også.
Villy: Nej, jeg sidder sådan her.
(Villy og Sebastian driller hinanden med stolene)
Villy: Nu skal vi finde på et bedre spørgsmål.
Sebastian: Det skal vi jo ikke, hvorfor skal, vi har jo fundet på et?
Villy: Synes du? Du gider ikke tage det seriøst eller hvad?
Sebastian: Jo, men vi har jo fundet på et.
Villy: Det er jo ikke særlig seriøst.
Sebastian: Jo, det er fine spørgsmål.
Villy: Ok, hvilket et er det bedste? Jeg synes, det er nummer to.
Sebastian: Det synes jeg også, fordi det mig, der har lavet det.
Liva: Jeg synes, det er , hvorfor moren skreg.
Villy: Ja, det synes jeg også, nej, jeg synes faktisk, det er nummer et: "Hvorfor er der ingen, der kan lide Albert?"
Sebastian: Ej, det er fordi, du lavede den (UF).
Villy: Men du må da indrømme: (vrænget stemme) "Hvorfor er faren så sur?" eller "Hvorfor kan drengen ikke lige flæsk?"
Sebastian: Hvis jeg havde taget den med, så havde det været stenet. Ej, men "Hvorfor er faren så sur?"
Det er jo godt. Altså ham der drengen han fortryder det jo og sådan noget. Det er jo ovre og basta, ikke?
Villy: Men fædre var bare sure dengang. Det er jo ikke engang løgn.
Sebastian: Der er forskel på at være sur og ikke tale med sit barn, og så smide sit barn ud af huset.
Villy: Han var vel også gammel nok til at komme ud, han var jo 20 år.
Sebastian: Ja, ok, det er faktisk rigtigt.
Liva: Ja
Villy: Jeg synes stadig den der, ikke fordi jeg har lavet den, jeg synes bare. Jeg synes i hvert ikke det her din, Sebastian.
Sebastian: Det synes jeg.
Liva: Hvad sang du lige før? Gummi bear?
Villy: Jeg synes i hvert fald ikke, det er Sebastians.
Sebastian: Fuck dig, det er bare fordi, det er mig, der har lavet den.
Villy: Nej, det er fordi, det er da lidt useriøst.
Sebastian: Det er det da ikke?

Bilag 2: Transskription af samtaler, gr. 1-5. Udvalgt spørgsmål, *Drengen der samlede på ord.*

Gruppe 1

optagelse K1G1-009, tid: 30.47-34.45

Vera: "Hvorfor vil faren ikke have Niels tilbage?"

Samira: Ja, øh...

Vera: Altså, jeg tror, grunden er sådan, at, hvad hedder det, at ja altså, han følte skam, ikke?

Samira: Ja, altså han var ikke stolt over det, at han forråd landet og ja.

Vera: Ja, landsforræder. Så han var ikke stolt over Niels og han sådan, og han gjorde sådan, han følte sådan, eller han lavede skam til familien.

Samira: Ja, ja, forråd landet.

Vera: Ja, og ja, at han ikke gad, altså sådan, andre folk ville tænke dårligt om#

Samira: Ja, fordi han forråd landet.

Vera: Ja, præcis og han var jo i deres familie. Så de ville, han ville lave skam over familien. Jeg tror også, det er derfor Albert gemte sig i busken og sådan noget, fordi at de andre børn, synes han er mærkelig, fordi at#

Samira: Ja, fordi så vil de drille måske Albert med at hans bror er forræder.

Vera: Præcis

Samira: "Hvorfor skreg moren, da Niels kom ind?"

Vera: Øh, altså jeg ved ikke, om det var i glæde eller#

Samira: Måske hun er overrasket over, at han kommer.

Vera: Præcis og så også bare fordi, jeg tror, når man har lige været i krig og er gået hele vejen hjem til København, så tror jeg, man ser sådan lidt smadret ud, ikke? Så ja, men nok også, hun er overrasket over, at han var kommet tilbage.

Samira: Ja, det tror jeg også.

Vera: "Hvorfor dræbte de alle med SS-mærke?" Det ved jeg faktisk ikke?

Samira: Ja, ok ikke Niels?

Vera: Ja, og ikke Niels, ja. Ja, det er sådan lidt.

Samira: Ja, det ved jeg ikke. Det var lidt som vores spørgsmål, at vi tror måske, ja, den mand som skød de andre, han måske kendte Niels, ja.

Vera: Ja, men hvorfor dræbte de de andre med SS-mærkerne? Hvorfor dræbte den dem i det hele taget? Det ved jeg ikke.

Samira: Ja, det tror jeg. Det ved jeg heller ikke.

Vera: Nå, men "Hvorfor tog Niels og Arne til Tyskland?" Ja, det er nok det der med, at hvad hedder det...

Samira: Fordi at Tyskland vil vinde.

Vera: Ja, præcis, de tænkte måske#

Samira: Ja, de tænkte, at Tyskland ville vinde#

Vera: Ja, så ville de måske hellere vinde med dem end de ville tabe med København eller Danmark hedder det.

Samira: Og så har vi også svaret på det sidste spørgsmål, ikke? Fordi det er lidt ligesom.

Vera: Jo, det er jo vores eget.

Samira: Nej, nej: "Hvorfor gemte Albert sig bag slagterens busk?" Fordi at han føler pinhed#

Vera: Ja, fordi han bliver pinligt berørt over hans brødre, ikke?

Samira: Måske de vil drille ham med det.

Vera: Han føler skam over dem. Ja, så er vi færdige.

Gruppe 2

Optagelse K1G2-009, tid: 31.00-34.45

Adam: Hallo, skal vi ikke tage den der: "Hvorfor skreg moren, da Niels kom ind?"

Faiza: Jo

Vilfred: Det gjorde hun jo på grund af, hun troede Niels var død.

Adam: Nej, fordi hun, de sagde også i historien, at hun, selvom hun godt vidste, at han ikke var død, det sagde de også.

Wilma: Ja.

Vilfred: Nej, det gjorde ej.

Faiza og Adam: Jo, de gjorde.

(Stille)

Lærer: Hvad for et har I valgt?

Vilfred: "Hvorfor skreg moren, da Niels kom ind?"

Lærer: Lærer, hvad tror de andre? Du kan jo prøve at spørge dem, så I lige hører alle. Tror I det samme? Er der slet ikke nogen, der troede noget andet? Fordi hun troede, han var død og så kom han pludselig ind.

Vilfred: Jo Adam, han troede faktisk noget andet.

Adam: Gjorde jeg?

Lærer: Ja, de vidste jo godt, det var Arne, der var død.

Adam: Vi sagde også, at de vidste jo godt, han ikke var død?

Lærer: Det kan jo også godt være, de ved noget om, hvad der vil ske, når, hvis han kommer hjem. Eller det kan også være, der står noget om, hvad han har gjort tidligere.

Adam: Han har dræbt en og nu er der skam over deres familie.

Lærer: Kan det være, prøv at spørge de andre, om det kan være derfor.

Adam: Jeg tror var fordi, Niels ville bringe skam over dem#

Faiza: Ja, det var også det, jeg skulle til at sige.

Vilfred: Sådan lidt: "Shit, nu kommer han hjem!"

Lærer: Ja, det kunne jo godt være, det er jo noget andet end fordi, at hun troede, han var død, ikke? Så nu er I allerede nået lidt videre.

Adam: Kan du lave en ?dap??

Lærer: en hvad?

Adam: En ?dap? sådan her?

Lærer: Nårh, det er irrelevant, er det ikke?

Adam: Hvis man ikke kan lave dap, så er man ikke et rigtigt menneske. Du kan godt lave en dap.

Lærer: Hvorfor tror du, moren skreg?

Faiza: Det ved jeg ikke.

Lærer: Du ved det slet ikke?

Adam: She don't know it (synger).

Lærer: Det er jo i hvert fald nok også lang tid siden, hun har set ham, ikke? Det kan også være, hvordan ser han ud, tror I?

Faiza: (UF) Var det ikke ham, der havde megameget skæg eller sådan noget?

Lærer: Det havde han, og han sådan, han var helt bleg og han havde ikke rigtig fået noget at spise, ikke?

Vilfred: Han ser helt ødelagt ud og han lignede en numse

(Stille – Adam synger)

Faiza: Men hvorfor skreg moren?

Adam: Hun blev overrasket over, at han kom hjem.

Faiza: Nå

Vilfred: Hvor grim han så ud.

Adam: Han lignede en hund

Gruppe 3

Optagelse K1G3-005, tid: 30.50-34.40

Zoe: Altså den der: "Hvorfor skreg moren, da Niels kom ind?" Det var nok, fordi at hun ikke havde set, at han ville komme-agtigt. Ja, altså bare sådan: "Nå, jeg troede også måske, du var død-agtigt, ikke?", "Ej, hvor er det underligt, du kommer her". Altså sådan chok, ikke? Og havde ikke lige set den komme, at han ville komme ind ad døren. Den kan vi jo godt tage. Altså hun fik et chok og hun havde det sådan lidt: "Hvad, hvad laver du agtig" og så kommer han pludselig bare gående der sådan.

Camilla: Ja, hun er nok også sådan chokeret, ikke? Over at se ham, fordi at han havde jo forrådt#

Zoe: Ja, han havde ligesom valgt de andre, ikke? Og så kommer han lige pludselig sådan: "Giv mig noget vand" sådan.

Camilla: Var det kun den, vi skulle lave eller skulle vi lave flere? Ok, så tager vi den.

Zoe: Så den er lavet. Så ja, er den ikke ok?

Camilla: Ok, vi kan godt prøve at diskutere denne her: "Hvorfor dræbte de alle dem med SS-mærke?"

Zoe: Nok fordi de havde jo været danskere, men så gik hen til tyskerne.

Camilla: Ja, jeg tror lidt, at altså det der med, at de kom, jeg tror de der Niels og ham der Arne, at de kom, det kunne være, at det var fordi, de alligevel ville tro, at de tabte og så ville de ikke tage chancen med at dø, så ville de hellere prøve at være på den sikre side, fordi tyskerne havde flere soldater måske?

Zoe: Ja, det kan godt være.

Camilla: Men hvorfor de dræbte alle dem med SS-mærker, fordi de havde jo været deres modstandere, ikke? Eller hvad synes I?

Zoe: For at være på den sikre side måske? Sådan så at alle dem, der havde SS-mærker, ikke ville gå hen til danskerne. Så kunne man lige så godt bare dræbe dem.

Gruppe 4

Optagelse K1G4-007, tid 30.50-35

Agnes: Der er for [eksempel]#

Cecilie: [Den der "Hvorfor] skreg moren, da det var#

Agnes: Ja, jeg tror det er fordi hun skreg fordi#

Viktor: Nej, hellere: ("Hvorfor ville faren ikke have Niels tilbage)

Anders: Hun troede, han var død.

Cecilie: Ja

Viktor: Nej, det står der i bogen. Hun vidste, han ikke var død, men

Agnes: Hun troede aldrig, hun skulle se ham.

Anders: Det kunne være, han ikke gad at komme hjem.

Viktor: Så ville hun jo græde og sådan noget.

Cecilie: Ja, eller fordi hun var bange for, at han var blevet slået ihjel af ham der.

Anders: Det kan også være#

Viktor: Jamen, der står, hun vidste, han ikke var død. Nej, hun vidste, han ikke var død.

Anders: Nå ok.

Viktor: Femmeren er ret nem.

Anders: Hvorfor sendte#

Viktor: Hvorfor ville faren ikke have Niels tilbage?

Anders: Det er fordi, at han havde været på tyskernes side og forrådt Danmark.

Viktor: Forladt det danske folk.

Anders: Han har forrådt Danmark. Lille Danmark. DANMARK. (Synger) [Tyskerne de falder ned].

Viktor: Der står i bogen, den er stor. Danmark er stor.

Anders: (Sjofel) Den er stor. Nej, der står, at det er lille land, men det er alligevel stort.

Cecilie: Og den der SS-mærket, den forstår, ved jeg overhovedet ikke.

Viktor: Men vi skulle kun vælge et spørgsmål.

Cecilie: Nårh.

Agnes: Hvad for et skal vi så tage?

Cecilie: Øverste?

Anders: Nej, den nederste.

Cecilie: Jamen, det, det er jo fordi, den har vi jo svaret på.

Anders: Jamen, skulle vi ikke svare på dem?

Viktor: Det har vi gjort nu, så skal vi bare vente.

Agnes: Vi skal svare på#

Viktor: *Lærer*, hvad skal man gøre, når man har#

Agnes: (Meget højt i diktafonen) VI SKAL, VI SKAL (griner)

Lærer: Hvad er det for et grin? (Griner)

Agnes: VI SKAL

Anders: Den skal stå her i midten.

Cecilie: Nej, for nu lægger vi mærke til det, nu er vi opmærksomme på, ej det er lige meget.

Agnes: EJ, ok, hvilket et skal vi tage?

Anders: I er jo ikke på noget tidspunkt opmærksomme. Den kan ikke stå der.

Agnes: Den skal stå der.
Anders: Den skal stå. Nej, den skal stå lige her over.
Alle: Den nederste.
Cecilie: "Hvorfor ville faren ikke have Niels tilbage?"
Anders: Fordi han havde forrådt danskerne, han havde været (UF).
Viktor: Og dræbt danske folk.
Agnes: Hørte I det, folkens? Ha ha ha
Cecilie: Kan du se, om den her elastik er røget af?
Anders: Hvad fejler du? Så stil den dog i midten!
Viktor: Hun fejler dig.
Agnes: Hvad mener du?
Viktor: Det er det samme med når Sebastian siger, hvad har du røget, så siger vi (UF)
Agnes: Jeg kan ikke se for din finger.
Viktor: Det har du hørt, Villy sige.
(Pigerne snakker videre om elastikken i den enes hår).
Lærer: Er I stadigvæk ved teksten, eller er i færdige?
Cecilie: Vi er færdige.

Gruppe 5

Optagelse K1G5-009, tid: 31.05-35.30

Liva: Skal vi ikke tage#?
Villy: Hva'? Far er, what the fuck (UF).
Liva: Skal vi ikke tage den der med: "Hvorfor" Skal vi ikke tag den der nummer to?
Villy: Vi skal diskutere den der, hvorfor skreg moren.
Sebastian: Ej, hvor skal man altid diskutere. Hvorfor skreg moren? Jeg tror, hun skreg, fordi hun troede...
Liva: Fordi hun fik vel et chok, fordi at hun ikke havde forventet at se ham lige efter krigen.
Sebastian: Ja
Villy: Nej, men jeg, sagde de ikke, de godt vidste, han ikke var død?
Liva: Kan jeg ikke huske.
Villy: Det, tror jeg, de gjorde.
Sebastian: Det kan godt være, de vidste, han ville komme tilbage jo. Det ved man jo ikke.
(Villy skimmeler teksten): "Selvom hun godt vidste, han ikke var død".
Liva: Ok
Villy: Så de vidste godt, at Niels ikke var død.
(Taler i munden på hinanden)
Villy: Måske fik hun også et chok sådan (gisper)
Liva: Ja, altså man kan godt#
(Alle "spiller" moren)
Liva: Hvad laver du?
Sebastian: Han tog hovedet ned for at hente noget og så gjorde jeg sådan her.
Villy: Jeg tror måske, hun skreg, fordi at, at hun, ja, måske fordi hun ikke ville have, at han skulle komme hjem, fordi faren var mega mad.
Sebastian: MAD MAD. Kender I Hviderusland?
Villy: Sebastian, det er totalt irrelevant, det der.
Sebastian: Kender I Hviderusland?
Liva: Ej, den kan sidde fast.
Sebastian: Det er fordi, Hviderusland#
Villy: Ja, det er fedt, Sebastian. Må jeg få den der?
Sebastian: Det var faktisk ret vigtigt.
Villy: Hvorfor?
Sebastian: Det vil jeg ikke sige.
Villy: Hold nu kæft. Det var ikke en skid vigtigt.
Sebastian: Det havde faktisk noget med 2.verdenskrig at gøre.
Villy: Jamen, det her har ikke noget med 2.verdenskrig at gøre.

Sebastian: Fordi der blev faktisk smidt en single granat i Hviderusland. (De andre sukker). Jeg kan ikke finde den.

Villy: Fuck dig.

Sebastian: Det er jo også irrelevant, at man ikke kan finde den.

Villy: Dit er da mere irrelevant. Ok.

Sebastian: Vi har diskuteret det.

(Liva griner)

Villy: Nej, vi har ikke fundet frem til et svar.

Liva: Men jeg tror, det var det der med, at hun ikke ville have, han skulle komme tilbage, fordi at (faren var sur).

Villy: (faren var sur). Og så sådan nok fordi på den samme tid, var hun nok også glad, men hvis ens søn har været væk i mega mange år, man vidste godt, han ikke var død, men man ved jo aldrig, hvornår han ville komme hjem, så sådan, øj, shit. Så det er nok sådan flere forskellige. Jeg tror, vi har fundet frem til et svar, men Sebastian har ikke#

Sebastian: Jo, jeg hjalp jer. Jeg hjalp Liva sådan#

Villy: (Til diktafonen) Sebastian har ikke deltaget!

Sebastian: Jo, jeg har! Jeg har deltaget.

Villy: Med hvad? Med en simpel granat? Lille sød granat i Rusland. Det ændrede hele verdenskrigen#

Sebastian: Nej, men jeg sagde, jeg sagde også det med, at han nok fik et chok. Det sagde jeg før Liva.

Liva: Nej, du gjorde ej, Ej, det gjorde du ikke.

Sebastian: Jo (til diktafon) dem der hører det her. De ved, jeg gjorde det.

Bilag 3. Transskription af samtaler, gr. 1+4, Tekstens dilemma, *Drengen der samlede på ord*

Gruppe 1

Optagelse K1G1-001, tid: 40.00-48

Samira: Okay, hvem vil starte? () Luna, vil du starte?

Luna: Jeg nåede ikke at sige så meget imod, men#

Vera: Okay, men#

Luna: Jeg synes det var godt at Niels blev sendt væk. Hvis han blev det ville det faktisk redde hele familien fordi han havde svigtet landet () han havde slet ikke fortjent at blive. Måske var det hans skyld at Bittens brødre døde.

Samira: Okay, imod?

Luna: Ja, man kan ikke bare smide sig søn ud.

Vera: Du kigger

Luna: Nej, jeg har ikke kigget efter#

Samira: Okay, Nadira, vil du sige hvad du har#

Nadira: Det giver ikke så meget mening, kan en af jer andre ikke gøre det?

Vera: Jeg vil gerne. Okay jeg starter bare med imod. Han skal ikke sende Niels væk, fordi Niels fortryder jo også at han holdt med tyskerne og det er jo ligemeget nu, man kan jo godt tilgive og så kan det være at folk også eller at byen også tilgiver ham, og også selvom folk i byen ikke også tilgiver ham skal han stadig give Niels lov til at blive boende fordi de er i familie. Okay, så er det for. Jeg synes, altså det her synes jeg ikke rigtig, jeg synes det er godt at han sender ham væk for hvis han ikke gjorde, så ville folk nok blive ved med at hade deres familie og synes de var sådan mærkelige eller onde fordi de kæmpede mod tyskerne og hvis han sender Niels væk så kan det måske være at folk begynder at kunne lide dem, for så kan folk se at de heller ikke kan lide tyskerne og at det er derfor de sender Niels væk.

Samira: Jeg synes også at imod er den bedste. At han ikke skal ham væk, men alligevel så skal man lige skrive for ikke. Okay så starter jeg. Jeg har ikke skrevet så meget for, jeg har mere skrevet imod. Jeg kan godt forstå at faren smider Niels ud af huset. Han er landsforræder og har svigtet sit land. Så har jeg imod. Jeg synes det er uretfærdigt at faren smider Niels ud. Ja, han er landsforræder og har svigtet Danmark, men alligevel er far og søn en vigtig ting.

Luna: ja

Vera (til Lærer) Så er det dig.

Lærer: Åhh nej, eh, vent lige () okay jeg siger først imod. Man smider ikke bare sit barn ud af huset.

Slut.

Samira: Okay, og hvad så for?

Nadira: (læser tøvende) Jeg er enig med faren fordi så ville alt det andet jo også gå ud over de andre fra familien.

Vera: Okay

Luna: Ja

Lærer: Skal vi lave det sammen?

Luna: Skulle man gøre det to og to eller kunne man gøre det i teamet?

Vera: Jeg tror hun syntes det var smartest at vi gjorde det to og to, men vi kan godt gøre det i teamet tror jeg.

Luna og andre i kor: Okay

Samira: Så, hvad tager vi. Imod eller for?

Vera: Imod.

Luna: Ja, vi er alle sammen imod, så#

Samira: Nej, jeg synes ikke det er godt at sende en søn ud af huset.

Luna: Kan man så ikke bare lægge nogen sammen#

Samira: #jo lad os bare skrive en lang imod. Vi kan læse op og så kan vi blive enige om alle fir hvad for en der er bedst, okay#

Andre i kor: "Ja

Luna: Nå men hvis vi bare lægger vores fire sammen, ja

Nadira: Men er det ikke på en måde det samme, næsten?

Vera: Okay okay, men hvis vi nu, Sam du starter

Samira: Ja. (hun læser stykket hun har skrevet op igen) Jeg synes det er uretfærdigt at faren smider Niels ud. Ja, han er landsforræder og har svigtet Danmark, men alligevel er far og søn en vigtig ting.

Vera: Ja, okay, og selvom han var med tyskerne er det jo ligemeget nu, fordi man kan sagtens tilgive og folk kan nok også godt tilgive ham efter tiden og så kan det jo godt gå godt for dem igen.

Samira: Og så Lunas.

Luna: Ja, så skal man ligesom prøve at sige noget I ikke har sagt. Jeg synes det er strængt og hvor skal han bo nu. Han har jo sagt undskyld.

Samira: Ja så Nadiras.

Nadira: Ja, vent lige, hvordan får vi det til at passe sammen.

Vera: Det går da rent faktisk godt nok.

Samira: Jeg synes det passer fint.

Nadira (leder efter sit papir) Okay jeg har fundet det. Man smider ikke bare sit barn ud af huset.

Luna: Okay, skal vi skrive det ind på sådan en lang?#

Samira: Okay, så vi tager min halvdel, så kan vi tage#

Vera: #så Lunass, og så vores.

Lærer: Har I læst alle sammens?

Luna: Ja

Lærer: Er I alle fire sammen eller arbejder I to og to?

Vera: To og to.

Lærer: Okay, har I valgt om I er imod eller for?

Lærer: Vi er imod.

Gruppe 4

Optagelse K1G4-001, tid: 38.00-47.00

Viktor: Okay, hvem starter.

Agnes: Jeg kan godt starte. Det er godt fordi at ehmm, det er jo ikke så godt at, hvad hvis, ehmm, () det er godt fordi at han kunne en dag ()#

Viktor: #Altså taler du om at det godt at han sender ham væk eller#

Agnes: det er godt at han sender ham væk fordi han kunne finde på en dag at dræbe Albert, moren og faren. Ehm, fordi at han var tyske, altså på det tyske hold.

Viktor: Men han siger jo også, han siger jo også selv i teksten at han var dum, altså at det var dumt gjort.

Agnes: Ja, men han er jo dum, så han kunne jo sagtens finde på det

Viktor: Okay, hvem vil nu (), [så gør jeg det]

Cecilie: [jeg vil godt]

Viktor: [okay]

Cecilie: Jeg er for. Jeg forstår godt at faren sender ham væk på grund af at han ikke vil [blive]#

Viktor: #[Nej nej] nej, vent, vent, Agnes, du skal også støtte faren også, du skal også sige det du har sagt om det.

Agnes: Okay. Det er dårligt fordi at ehmm det er familie han sender væk.

Cecilie: Godt nok. Jeg forstår godt, at faren sender ham væk på grund af, at han ikke ville blive kendt for, at det var hans sønner, der gik med tyskerne () og så imod () jeg synes ikke at faren skal smide sin søn ud. Han er jo hans barn, og det vil han altid være.

Viktor (til Anders): Vil du være den tredje. (til de andre) Prøv lige at se hvor meget Anders har skrevet.

Anders: Ja, men det går nok hurtigt. Ehh. Han kunne hjælpe til eller få et arbejde, selvom han havde været på tyskernes side.

Viktor: Der står faktisk, at der ikke var nogen der gad at give ham et arbejde, fordi han havde været på tyskernes side.

Anders: Han kunne jo bare lyve. Og så () det var så imod at han sendte ham væk ikke. Og så med at han sendte ham væk. Så behøver han ikke at blive bebrejdet for at hjælpe en forræder.

Viktor: Okay, nu er det så mig, altså. Han sender Niels væk fordi han har dræbt mange af sit eget folk. Lytter I?

De andre tre: Ja ja.

Viktor: Han har dræbt nogen fra sit eget land. Han vil ikke kendes ved ham, fordi han har dræbt nogen fra sit eget land. Han har svigtet sit land og sin familie og at faren smider sengene ud, som der står i teksten, det betyder at han ikke vil have dem tilbage. Og han skulle ikke sende Niels væk fordi han er stadig en del af familien.

Cecilie: Yes, okay, vi går i gang med debatindlægget.

Agnes: Okay, mig og Cecilie er sammen.

Bilag 4: Transskription af samtaler, gr. 1-5. Diskussionsemner, *Historiens om vokseværk*

Gruppe 1

Optagelse K1G1-005, tid: 04.30-10.00

Luna: Ok, skal jeg starte?

Samira: Ja

Luna: Hvorfor forfatteren lige valgte, at det skulle være en drage og ikke en krokodille [eller sådan noget].#

Samira: [Ja, det, det], der også undrer mig, det der undrer mig er, hvorfor faren bliver til en drage, det er det, jeg har skrevet.

Luna: [Det kunne lige så godt have været noget andet]#

Nadira: [Måske er det fordi, at, at en krokodille] er ikke lige så stor som en drage. Og det er megameget vokseværk, han skal have.#

Luna: Og små børn, de kan måske også godt, altså [de kan nok bedre lide drager.]#

Samira: [Og en drage han, øh], han spyer jo ild, ikke? Så kan det godt være, det der grumme ord, han ligesom siger, det er noget ild.

Luna: Ja, der var jo også det der mærkelige noget, da han sagde det, så var der også sådan noget ildkugleagtigt noget.

Samira: [Ok, øh#].

Vera: Jeg ville gerne vide, om han savnede, øh, når de tog af sted med bussen, når han vågnede næste dag, om han så kom, altså når han fandt ud af, at de var væk, om han så måske blev lille igen og begyndte at savne dem.

Samira: Ja

Nadira: Måske er det derfor, [at de flytter så hvis at de savner]

Vera: [fordi det gik op for ham, at de rent faktisk var flygtet fra ham, fordi han var så ond].

Nadira: Ja, men at, hvis sådan var blevet en anden person sådan, men ja.

Samira: Ok, jeg har skrevet to ting: Det der undrer mig, det har jeg sagt. 'Jeg kan godt lide, forfatteren skriver om farens kropsdele, der vokser': Det synes jeg, er sjovt. Også hvordan han siger det, ikke? Øh, 'grummeordet'. Store fødder. Nadira, hvad har du skrevet?

Nadira: Jeg har skrevet: 'Hvorfor flytter de ikke bare ud af huset med det samme'.

Luna: Er det ikke også det, de gjorde?

Nadira: Ja, de gjorde det, da han næsten var ved at dræbe dem.

Samira: Jeg tror, at de lige tænkte: Ej, han er vokset rigtig meget, så nu må vi kunne flytte næste dag, tror jeg.

Luna: Men det kan, jeg tænkte også hvorfor, hvis det var min far, der begyndte at blive til en drage af en eller anden grund () ville jeg finde en læge [eller et eller andet]#

Vera: [Ja, præcis. Også mig]#

Luna: få det undersøgt.

Vera: Men det er jo selvfølgelig en historie, så det sker jo.

Alle andre: Ja.

Vera: Sjovt.

(kort pause)

Vera: Og så måske, altså, () jeg ved ikke, om historien måske handler om noget andet i virkeligheden.

Luna: Hvad skulle den handle om?

Nadira: Det ku være hans drømme var i den, eller et eller [andet]#

Vera: [Hvad?]

Nadira: Hvis man havde hele historien#

Vera: Måske er det det her, den handler om? Men måske drejer den sig egentlig om noget andet?

Luna: Det kan også være, det er sådan, at i virkeligheden, så finder, så i slutningen finder man ud af, de bare havde op, altså selv opdigtet, at han var en drage men han var alligevel bare en sur far.

Nadira: Jeg synes, han var mere identisk, før vi læsten den (UF). Fordi der er den rigtig bog, så synes jeg, der var flere billeder og flere#

Samira: Altså *Drengen der samlede på ord*?

Nadira: Nej (surt), hvad for en har vi lige siddet og læst? Det er sgu da ikke *Drengen der samlede på ord!*
Det er sgu da ikke den, vi har siddet og læst!
Luna: Ej, nu kan jeg se det! Der er en kat på din t-shirt. Jeg troede, det var sådan en hvid person.
Samira: Nårh nej.
Luna: Som havde sådan nogle små orange arme.
(Samira griner)
Nadira: Ej, hvad? Hvordan?
Luna: Så er det der runde, altså numsen på katten (UF) Og så har den orange arme.
Nadira: Hvorfor skal den være sådan på hovedet? Jamen, vi læser jo ikke *Drengen, Drengen der samlede på ord* mere.
Samira: Jeg troede, det var den tekst, du mente. Den vi sidst læste.
Nadira: Ej!
Lærer: Har I været hele vejen rundt?
Alle: Ja
Samira: Der var mere detaljer i den, synes jeg, den med. Her kunne man sige mere om den.
Vera: Altså *Drengen der samlede på ord*?
Samira: Ja

Gruppe 2

Optagelse K1G2-005, tid: 04.45-10.10

Adam: Ok, men, øh, øh, jeg har det at sige til det, det kan være, han ikke tænkte så meget over det, han er mere sådan lidt [optaget af],
Vigga: [Han er mere bange]
Adam: at han ikke ville blive drillet. Det er sådan lidt underligt, jeg ville, jeg ville være fuldkommen ligeglad med, om jeg blev drillet. Jeg ville mere sådan shit, shit, shit, min far, min far.
Vigga: Ja, så ville jeg jo hellere sige det. End bare lade være og bare lade ham vokse til en drage.
Adam: Vi skal bare sige sådan: Hej far, nu skal du dø. Jeg ville ikke sige det til nogen.
Vigga: Ok, øhm
Faiza: Er det mig nu?
Alle: Ja
Faiza: "Hvorfor blev faren til en drage?
[grin]
Adam: Ja, han voksede. Det er sgu da også for underligt. Øh, måske fordi det er en urealistisk historie, det her han har skrevet [griner].
Faiza: Fordi han er så tyk, så er han en drage.
Adam: Fuck, du er ond, så var der sgu da fucking mange drager i denne her verden [griner].
Faiza: Nej, der er ej.
Adam: Der sidder en liiiige, nej. Du er, du er sådan, hvad, hvad, hvad er man så en mus, når man er sådan tynd?
Faiza [gaber]: Slange
Adam: Slange, ja, så ligner man en slange.
Vigga: Slangemenneske () Hvad er det nu, vi skal lave den der dut (UF).
Faiza: Hvad?
Vigga: Jeg kan ikke huske, hvordan den startede med. Nej, nej, men sangen
[Adam pruster under sekvensen]
Faiza: (UF)
Adam: Skal I med i MGP?
Vigga: Hvad? Hvad?
Adam: Skal I med til MGP?
Vigga: Skal du?
Dreng i anden gruppe: Nej, [jeg skal sgu ikke være med til MGP]
Faiza: [Hvorfor spørger du om det?]
Adam: Det er sådan noget, piger de gør
[pige nynner]

Adam: Videre, godt, vi er færdige, haha.
Faiza: Nej, vi mangler den ene. Ok, "Hvorfor vokser far så meget?"
Faiza: Fordi han har vokseværk.
Vigga: [Ej, hvorfor vokser far så meget]
Adam: [Det er dumt sagt]
Vigga: "Hvorfor vokser far så meget?"
Adam: Fordi han har vokseværk.
Vigga: Nej, hallo, kan du ikke høre, "Hvorfor vokser far så meget?"
Faiza: Hvad?
Vigga: Man skal du skrive, hvorfor vokser *faren* så meget? [Altså f-a-r-e-n]
Adam: Altså ikke *din* far
Vigga: "Hvorfor vokser far så meget?"
Dreng: Det er ligesom, hvis du står overfor (Uf), jamen, "Hvorfor vokser far så meget?", jamen far han er lige der.
Vigga: Ja, overfor, mig, så "Hvorfor vokser far så meget?"
[pige synger]
Adam: Hold nu din kæft med det der.

Gruppe 3

Optagelse K1G2-005 Tid, 04.00-09.30

Camilla: Skal vi starte [med Sif]#
Zoe: [Ja]
Camilla: Skal vi gå med uret?
Zoe: Øh, ja.
Sif: Jeg vil gerne tale om, hvorfor den er så målrettet på ham der faren.
Camilla: Altså da, at den for det meste kun handler om ham?
Sif: Ja
Zoe: Ja, det tænker jeg også.
Camilla: [Er det også]#
Zoe: [Men det er jo fordi] det er jo, altså det, altså de går jo meget over, altså det går jo, de, de, hvad hedder sådan noget?
Camilla: Hvad var det teksten hed? Vokseværk?
Zoe: De overdriver ret meget, ikke? Øh, men altså, det er jo fordi, at, jeg tror, det er fordi, den handler jo om vokseværk og så er det jo bare en person, der har vokseværk, ikke? Og de andre der ligesom bare på en måde får det af ligesom bare at kigge på det-agtigt.
Camilla: Øh, jeg synes historien, eller overskriften en historie om vokseværk og historien på en måde hænger sammen, altså, den hænger jo sammen, fordi det er en historie om vokseværk#
Zoe: Ja, men jeg synes teksten, ikke? Altså overskriften den lyder lidt mere rolig end sådan selve historien.
Camilla: Ja, jeg synes, at historien måske, der er lidt flere, øhm, der er mange lidt grove ord i den end sådan overskriften#
Zoe: Det er ikke til børn, altså.
Camilla: Men altså jeg ville, jeg ved ikke, hvad den ellers skulle hedde så.
Zoe: Ok, øhm, mig?
Camilla: Ja, ok, skal vi sige det?
Zoe: Øhm, jeg synes, den er meget sådan urealistisk, altså man kan jo ikke vokse sådan så meget. () Altså hvis man gør det, så dør man jo.
Camilla: Det tænker jeg også. Jeg forstår heller ikke, hvordan han kan blive til en drage.
Zoe: Ja, det, det, det, det sker nok heller ikke, altså nu findes drager heller ikke, men hvis de, hvis de havde fundtes, hvis det hedder det, så tror jeg heller ikke rigtig, at han ville blive til en drage.
Sif: Altså, det er jo sådan lidt, hvordan kan hele hans krop bare sådan fylde et helt rum så.
Zoe: Ja, ikke? Det var også meget det, jeg tænkte, og meget sådan overdrivelse jo også, altså, at han fylder

et helt hus? Altså shit mand.

Camilla: Ja, skal vi gå videre?

Zoe: Ja

Camilla: Jeg undrer mig over, at hele farens fod, fyldte et helt soveværelse. Altså [det er jo]#

Zoe: [Ja, altså] hvis det er sådan et her lille soveværelse her, så kan jeg godt forstå det.

Camilla: Nej, men jeg tænker, det er mellem [det her]#

Zoe: [Hvis det] er det her, hvis det er det her, ikke (henviser til klasseværelset)? Altså så er det sådan her lige lovlig overdrevet.

Camilla: Altså jeg tænker på sådan et, sådan et halvt et her, fordi jeg tænker, moren og faren også sover derinde. At ham der Per han var meget lille og så sov de tre derinde på et værelse. Så jeg tænker, det måske var sådan halvt af klasselokalet og så tænker jeg, okay, det er altså kraft, det er altså sådan her (laver lyd af noget der eksploderer)#.

Zoe: [Din lille] fod der bare eksploderer.

Camilla: Ja, jeg tænker også, det er ret overdrevet, at man får vokseværk så hurtigt, fordi vokseværk tager altså tid og det tager tid.

Sif: Ja

Zoe: Ja, og man vokser sådan en centimeter ikke engang [altså]#.

Camilla: [Altså] man vokser ikke en meter, det gør man jo ikke.#

Zoe: Det gør man ikke, man vokser jo ingen gang næsten sådan der to centimeter af vokseværk. Der vokser man en lille smule.

Camilla: Ej, jeg synes bare, det er ret over, altså lidt overdrevet, fordi det tager jo, altså, det kan godt være#

Zoe: Vi kan godt være enige om, at det er overdrevet.

Camilla: Jamen, det gør ondt og det vokser, men det vokser jo ikke sådan her en, to.

Sif: På det der billede, der fylder han slet ikke.

Zoe: Nej, der fylder han slet ikke. Der er han ligesom de andre, ikke? Det er også derfor, jeg tænkte sådan der lidt: "Ok, what the fuck?" Altså.

Camilla: Billederne giver ikke mening.

Zoe: Hvordan fanden kunne han lige vokse så meget på den side [i bogen]?#

Camilla: [Jeg tænker] bare, at det kan jo godt være, det gør ondt og at han og det sådan vokser, ikke? Jeg tænker ikke, det gør sådan her: en, to tre, en, to, tre.

Zoe: Nej, nej, der går jo et sekund: et, to, tre, fire, fem, [seks, syv, otte]#

Camilla: [Jeg tænker, at det går sådan her], altså der går jo sådan der går jo en halv time eller sådan noget og så bliver den sådan en kvart, en kvart centimeter.

Zoe: Ja, ikke engang.

Camilla: Ej

Zoe: Den vokser en af de 100 der er, centimeter.

Camilla: Det er jo ikke meget. Det er bare en lille smule. Har I noget andet, vi skal diskutere?

Zoe: Næ, det er meget, det er lidt det samme, vi har skrevet.

Camilla: Jo, så har jeg også en, der ikke er skrevet ned. Jeg skal lige finde den, her, ej, ok, ja, jeg tror godt, jeg kan huske den. Øh, så kan man bare overhovedet ikke huske det. Ok, jeg synes, det var. Jeg synes, at, jo, jo, jeg synes, at de samme ord, blev gentaget rigtig meget.

Zoe: Ja

Camilla: Og de godt kunne have puttet#

Zoe: Vokseværk, vokseværk, vokseværk!

Camilla: Forfatteren kunne godt have puttet nogle flere forskellige ord. De sagde, altså, hvad var det for et ord, de sagde? "Akkurat". Det synes jeg, bliver brugt ret meget.

Sif: Det tænkte jeg også.

Camilla: Vi venter lige på Zoe. Hallo, det synes jeg blev meget altså. Zoe, jeg blev, jeg synes "akkurat" blev brugt rigtig meget.

Zoe: Hvad for noget?

Camilla: Akkurat

Zoe: Akkurat, akkurat (prøver tryk af i ordet)

Camilla: Ordet. Det ord blev brugt rigtig meget. Altså det blev sådan brugt syv gange#

Zoe: Ej, Sif, er det her din?

Sif: Nej, det er ikke min.

Camilla: Vent, har I (Uf) lavet det her?

Zoe: Nej

Camilla: Nårh ja, har du lavet den? Jeg lavede Taiwan og så med det, der står.

Zoe: Hvad fanden er Taiwan?

Camilla: Det er sådan en lille ø, der har været i Kina, men, så har vi lavet den, ikke?

Gruppe 4

Optagelse K1G4-005, tid: 04.00-09.30

Anders: Cecilie, du starter og vi går med uret.

Viktor: Nej, vi går mod uret.

Anders: Vi går da med uret.

Cecilie: Ok, fint nok. Ok, øhm, hvorfor tror I, der er en drage på det der billede i tv'et, og at han bliver til sådan en klam drage? Tror I, det kan have nogen sammenhæng?

Anders: Næh.

Viktor: Hvad?

Anders: Fordi det bare er en tegneserie. Det kan være de så Godzilla.

Cecilie: Ja, men det er bare fordi, hvorfor havde det måske ikke været noget andet, og så havde man så prøv at kigge på hovedet der, ikke også?#

Viktor: De ligner ikke rigtig hinanden#

Agnes: De ligner ikke rigtig#

Cecilie: En drage, nej det er rigtigt. [Ok, men hvorfor tror I, der er en drage der og så] er der en drage der?

Viktor: [Har den røde øjne egentlig?]

Anders: Fordi at han bliver til en drage.

Cecilie: Ja, ja, men kan det have nogen sammenhæng, at der også er en drage der?

Anders: En drage som ligner en snegl. () Kamelen, en kamellort?

Cecilie: Hvad siger du, Viktor? Tror du det kan have nogen sammenhæng?

Viktor: Næ, hvis det er ham der Kim Fupz, han laver de der børnebøger, så er det ikke altid, ting giver mening.

Anders: Nej det er rigtigt.

Cecilie: Okay

Anders: Ja, så er det Viktor eller har du skrevet mere?

Cecilie: Jeg har to (). Ok, hvad ser vi på de her billeder? Det er bare et spørgsmål.

Anders: En støvsuger.

Viktor: En avis.

Anders: En kat, avis.

Viktor: Et fjernsyn.

Anders: Et tv. Et lyssværd.

Viktor: En mor, et bord.

Anders: Hvorfor, hvorfor skal vi, hvorfor skal vi sige det?

Cecilie: (Griner) Bare for sjov.

Viktor: En kong gulerodnæse. [Det er Pinocchio, det der.]#

Anders: [Hvor er den klam en egentlig]

Viktor: Det er Pinocchio.

Cecilie: Hvad for en?

Anders: Næsen.

Anders: Det der er Pinocchio.

Cecilie: Ad, nå, men ok, Viktor?

Agnes: Der er også en kat.

Anders: Ja, det har jeg ligesom sagt.

Agnes: Og et sværd.

Anders: Det er et lyssværd, det har jeg også sagt.

Agnes: OK, og jeg en bamse og en gul bil.

Anders: Hvor er bamsen? Der?

Agnes: Og en gul bil og#

Anders: Gul bil? Du skylder mig en sodavand.

Agnes: Stop

Viktor: Hvor er der en gul, nårh, er det ikke, er det en gul bil?

Cecilie: Og så er der to poser, og der er en kommode.

Viktor: Det er ligegyldigt!

Anders: Hvor er poserne?

Cecilie: Og en sofa og en kommode.

Anders: Hvor er po#

Cecilie: Og en kaffe (UF) og et par sko og et bælte og en hvid trøje og noget lyst hår og en meget grim pigemund (griner) og et slips og et par bukser og et par sko.

Viktor: Der er også et, ved I, hvad der ellers er? Der er også en sko, der er en til sko, der er en til sko, men det her det er bare en sko, ikke? Behold a shoe, og det her ved I hvad det er? Det er en sko!

Cecilie: (Griner) Der var mange sko! (griner)

Anders: Ja, Viktor?

Viktor: Ja, hvor går moren, hvor kører moren og drengen hen med bussen?

Anders: Ja, de kører til Pakistan.

Cecilie: Ok

Viktor: Hvordan er du så sikker på det?

Cecilie: Det er sådan ret langt væk. Jeg er glad for, du ikke sagde Japan. På den anden side af Jorden.

Viktor: [Bliver han til Godzilla?]

Anders: [Japan er ikke nødvendigvis]. De kunne også have taget til Australien.

Viktor: Det står der ikke. Det står der ikke, de rejste til Pakistan.

Cecilie: Anders, her har vi Jorden, og her er vi og de tager hele vejen herom. De tager hele vejen denne her vej og hele vejen, den, den, den, den.

Anders: Ok.

Viktor: Ej, come on. Ok, hvad er din?

Anders: Hvis du tegner en jord her, ikke også? Så ligger Danmark her og Japan ligger her.

Viktor: Jeg vil have et andet team!

Anders: Og så kører du#

Viktor: Kan vi ikke bare lave opgaven?

(Cecilie griner og lader efterfølgende som om hun snorker)

Viktor: Sig nu din, Anders?

Anders: Jo, den er her. Har du sagt alle dine? Ok, min er så.

Viktor: Lad være! (Til Cecilie)

Anders: Okay, min er så blev han til Godzilla 2?

Viktor: Hvad?

Anders: Blev ham der faren til Godzilla?

Cecilie: Måske, måske, måske ikke?

Viktor: Nej, fordi at han har, det er kun hans hoved og arme, det er ikke hans mave.

Anders: Ja, ja, men hvis han bliver så stor, så bliver han "Wah wah".

Viktor: Nej, det ender med han spiser moren. (S5, G4)

Anders; Hvad skete der med Per og hans mor?

Cecilie: De rejste (Griner).

Viktor: Nej, hallo. Vi skal lige diskutere ordentligt, hvor de rejste hen.

Cecilie: Jeg synes, de rejste til Japan.

Viktor: De kørte hen på politistationen.

Anders: Jeg tror, at, nej, jeg tror, at de er kørt på hospitalet. Eller nej, nej, jeg tror, de sagde jo, de var sådan helt, de var sådan iskolde over det hele, ikke?

Viktor: Nej

Cecilie: Jo, de sagde.

Viktor: De kører hen for at få et nyt hus#

Anders: Hen til en eller anden person, de kender.

Viktor: Ja, så de kan, så de kan få deres#

Cecilie: Se, jeg løfter#

Viktor: Onkel Jens

Lærer: Godt, nå, ja. Har I? Har I diskuteret har I diskuteret alle tre?

Anders: Ja

Viktor: Ja, vi har diskuteret.

Anders: Ja, bortset fra at Cecilies, den kunne man ikke diskutere.

Viktor: Vi har heller ikke diskuteret den der med#
Cecilie: Oskar, vil du se noget sejt?

Gruppe 5

Optagelse K1G5-005, tid: 04.35-10.05

Lærer: Hvad skulle I gøre?

Sebastian: Vi skulle et af de der spørgsmål og så diskutere dem?

Villy: Hvad, hvad har du skrevet?

Sebastian: Hvorfor de ikke tog ham på hospitalet.

Villy: Jeg har skrevet, hvad var der, hvad var der galt med Per og moren (?). Det er nok sådan ret meget det samme.

Sebastian: Ja

Villy: Hvorfor de ikke tager på hospitalet, det er sådan lidt dumt, ikke? Det skulle de sgu da have gjort.

Sebastian: Ja, på hospitalet kunne de jo have gjort et eller andet.

Villy: Ja, så kunne have sådan, du ved, have bedøvet eller både sådan, de skulle da have ringet til ambulancen, og så sige, at deres far voksede ekstremt.

Sebastian: Sådan rigtig, nej, nej, det klarer vi selv.

Villy: Og hvis man siger, han har blevet en drage, så var de nok ikke kommet. Så havde de nok bare hentet dem og ikke faren [fniser].

Sebastian: [(UF)]

Villy: Ja, man ligger bare.

Sebastian: Hvorfor gjorde han ikke selv noget ved det egentlig?

Villy: Det er fordi han var så syg, han blev en drage til sidst jo. Jeg har også skrevet det, men jeg synes, det lyder rimelig mærkeligt. Det giver ikke rigtig nogen mening overhovedet. Den var ikke særlig god, men det var også svært at leve mig ind i den med alt det, der skete af mærkelige ting [griner]

Sebastian: Ja [griner], det var ikke sådan en, jeg (UF), vel? Det kun var et uddrag af en tekst.

Villy: Nej, men det er åbenbart en billedbog. Ja, prøv at se, der står her i starten [bladrer] så står der "En historie om vokseværk er egentlig en billedbogen, men den følger også kompositionen for en novelle: Indledning, vendepunkt, ny situation. Læg mærke til, hvornår de forskellige faser kommer. Noter side- og linjetal, når du kommer til fasen.

[småsnak om alt mulig andet - den ene er våd]

Sebastian: Prøv at se de her ører, det er slet ikke drageører [bladrer] prøv at se hans tænder, hvordan de også bare står.

Sebastian: Han står sådan (UF) den står sådan der med den anden.

Villy: Den står sådan (UF) og bukker på sådan en klam måde. Det kan man jo ikke. Den går sådan op, sådan her.

Sebastian: Den går ned, og så går den op.

[griner]

Villy: Lortemad? Skide spræller? Hvad fuck er det for noget? Skidespræller?

Sebastian: Skidespræller. Prøv at se hans øjne, jeg har faktisk ikke lagt mærke til, at der er to før nu.

Villy: Nå ok #

Sebastian: Hvad er det også for en klam måde, skjorten går op på (UF), vi skal lige fokusere. Øh, "Hvorfor tager de ikke på hospitalet?" Jamen, altså, det ved jeg, det ved, jeg forstår det, det var fordi, de var bange eller sådan noget? Bange for ham, det var sådan, det er sådan ret svært at svare på.

Villy: Han bliver så jo bare ved med at vokse (UF - meget larm)

Bilag 5: Transskription af samtaler, gr. 1-5. Sprog og billeder, *Historien om vokseværk*

Gruppe 1

Optagelse: K1G1-005, tid: 15.30-24.20

Luna: Det er mærkeligt at sige 'far og mor og Per, *punktum*, og vokseværk'.
Samira: Ja, det skulle jeg også, ja, det skulle jeg lige til at sige, [der er mange sådan kommaer og punktummer]#
Luna: [Så skulle det have været] 'far, mor, Per og vokseværk'.
Vera: Mmm
Samira: Ja, sådan uden komma, ikke? Nej, eh, punktum.
Luna: Ja, der skulle kun have været et, altså, men der er jo komma, komma og så og#
Samira: Ja, ikke? Sådan at 'far, komma, mor, komma, Per, komma og vokseværk, [det er skørt.]#
Luna: [Og så er der ikke noget komma]
Samira: Nej, så efter Per, nej.
Luna: Så det er ['far, komma, mor, komma']#
Samira: [Nårh nej, så efter det, nej.]#
Luna: 'Per og vokseværk'.
Samira: Ja, så det, at så er det ikke [noget mere]#
Vera: [Ja men, jeg tror, det skal] lyde sådan agtig sådan: Far og mor og Per. Og så sådan *og* vokseværk, [vokseværk, vokseværk]# (griner)
Luna: ['Far og mor og Per. Og *vokseværk*']
Vera: Han lige sådan havde glemt den, og så sådan lige, nårh jo, og også vokseværk.
Samira: Det er ligesom vokseværk er den anden familiemedlem, for eksempel Nadira: Ja
Luna: 'Far og mor og Per. Og *vokseværk*'.
Vera: Han lige sådan havde glemt den, og så sådan lige: Nårh jo, og også vokseværk.
Samira: Det er ligesom vokseværk er den anden familiemedlem, for eksempel.
Nadira: Ja
Luna: 'Far og mor og Per. Og *vokseværk*'.
Vera: Det er sjovt, hun skriver 'ja, som om nogen gider at høre en historie om vokseværk'. Det er jo ligesom sådan. Prøv at tænk hvor kedeligt, det egentlig er, [at høre om vokseværk.]#
Samira: [Ja, så har han tænkt lige, så har han] tænkt på os, altså sådan, øh, at vi tænker, det vil være kedeligt, så har han jo også skrevet, skrevet det.
Nadira: Det lyder stadig lidt kedeligt synes jeg.
Samira: Men den var jo sjov i starten.
Luna: 'Far og mor og Per boede i et hus med en have'. Ja, 'Far og mor og Per boede i et hus. *Med* en have'.
Samira: ['*med* en bil']#
Luna: [Det var også, der var. Det skulle bare have været kommaer og ikke punktummer]#
Vera: ['*med* en bil']
Samira: Ja, ikke så mange punktummer.
Luna: 'Med en have. Med en bil'.
Vera: Han sætter mange punktummer og kommaer.
Luna: [Ja]
Samira: [Ja]
Vera: 'Far og mor og Per boede i et hus. Med en have. Med en bil. Og så fik far vokseværk'.
Samira: 'Punktum'.
Vera: 'Ondt forskellige steder.'
Samira: 'Komma'.
Vera: 'Han blev selvfølgelig gnaven af det. [Det er klart.]#
Luna: [Ja, det er også] en af de ting, jeg har skrevet heroppe, ikke. Det var, at der, [jeg synes, der går sådan lidt]#
Vera: ['ondt alle mulige steder.']#
Luna: [Det går lidt hurtigt her i historien], 'og så fik far vokseværk'.
Vera: Jamen, det er sådan, som du så faktisk sagde, den er sådan lidt svær at læse jo, fordi man skal ligesom udtrykke det [på de rigtige måder.]#

Luna: [Og så fik han] store [fødder og så voksede han]#
 Samira: [Ja, man skal jo] uddybe det lidt.
 Luna: Det er sådan, faren begyndte at mærke smerter rundt omkring.
 Vera: Ja, altså sådan, du skal jo sådan læse det op, så som han ville have læst det, vel. Sådan altså det er svært at læse op: 'Far og mor og Per boede [i et hus med en have og med en bil]'#
 Samira: [Det er lidt svært at læse op], hvis der er så mange punktummer.
 Vera: 'Og så fik han, og så fik far vokseværk og ondt forskellige steder. Han blev selvfølgelig gnaven af det, klart nok. Ondt alle mulige forskellige steder.'
 Samira: 'En skolelærer spurgte Per, om der var noget galt? Næ, løj Per. En dame spurgte om der var noget galt? Næ, løj Per. En læge spurgte om der var noget galt? Næ, løj Per.' Altså her ikke. (Vera læser med i kor)
 Luna: Så skulle, det var bare det samme, ikke?
 Vera: ['Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stuen, hænder i køkkenet']#
 Samira: [Så er det], så er der bare en dame og en læge og en skolelærer, der bliver skiftet rundt på.#
 Luna: Jamen, måske [så skulle det sådan være] 'en skolelærer', og så siger han sådan, 'Næ, løj Per'. og så 'En dame spurgte'#
 Vera: [Også bare, jamen det lyder sådan]#
 Samira: Ja, så siger han 'næ, løj Per.' Så [igen, ikke?]
 Luna: [Nej, så siger han] måske noget andet der?#
 Vera: Ja, fordi ellers så er det hele tiden sådan det samme
 Luna: 'Næh' så er det sådan der#
 Samira: Det er ligesom det der#
 Vera: 'Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stue, [hænder i køkkenet]'#
 Samira: [Ligesom det] der røde tråd, det hedder, som man også kan bruge noget andet ord i stedet for. Man bliver måske lidt [træt af det.]#
 Luna: [Jeg synes, det er godt], det der med så spurgte hende der, og så spurgte hende der, men læge eller et eller andet, det kunne måske godt have været forskellige ting, der stod.
 Samira: Ja: 'Næh, løj Per' og så måske: 'Nej, jeg har ikke, der er ikke noget galt'.
 Nadira: 'Næh, løj Per'
 Luna: Ja det bliver lidt kedeligt at læse det stykke.
 Samira: Ja, for eksempel 'næ, løj Per' og så bagefter 'nej, der er ikke noget galt' og så, at den anden, æhh.
 Vera: Jeg kan godt lide det der 'han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stue, hænder i køkkenet og fødder på værelset. Ellers mange tak.'
 Samira: Hehe, ja.
 Luna: Ja
 Samira: Jeg kan godt forstå, han ikke vil sige det til andre, fordi han bliver drillet men til lægen kan han godt [sige det.]#
 Vera: [Uhm præcis], lægen vil jo ikke sige det.#
 Luna: Lige akkurat.
 Samira: Så faren bliver undersøgt.
 Luna: Også her. Der står her: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse og akse'#
 Vera: Og og og og og og [og og]#
 Luna: [Ja, der] skulle de også have lavet kommaer.
 Vera: Ja.
 Luna: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse, akse og holde vejret.'
 Vera: Ja, og ikke skrive 'og' hele tiden.
 Samira: Ja, og og og og.
 Vera: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse, akse og [holde vejret]', he he.#
 Nadira: ['bakse og akse' () måske er det bare fordi]#
 Samira: [Så vi kan måske], vi bliver måske, [blive enige om]#
 Nadira: [Måske er det] bare fordi, at han vil have os til at sige, det er rigtig mange ting, de skal igennem eller noget [og dit og dut og dat.]'
 Luna: [Jeg synes faktisk, der var noget, der var] lidt mærkeligt et sted.
 Samira: Så mindre 'og', og mindre kommaer, og mindre punktum.
 Vera: Ja, hvis der skal mindre og, så skal der flere kommaer ind. Måske kunne man skrive det på andre måder, så det ikke lyder sådan helt dy, dy, dy, dy, dy.
 Samira: Ja, det er sådan mindre og, og så mere komma#
 Luna: Også her: 'Især den med munden var et problem. En stor mund giver nemt store ord. Store,

grimme ord'. Der skal måske sådan, der står: 'Store grimme ord'. Der skulle da heller ikke have været sådan et komma, skal der det

Vera: Nej, det skulle der ikke.

Luna: 'Og så hænderne. Det måtte jo komme. Store, klodsede hænder, der snart ramte lampen og spisebordet'

(pause i samtalen, alle læser for sig selv)

Luna: Jeg synes egentlig, der er meget af det, der er skrevet lidt underligt.

Vera: Mmm, det [synes jeg også.]#

Samira: [Ja, det synes] jeg også. () Så altså bare mindre og, så kan måske skrive mere kommaer i stedet for.

Luna: Ja

Nadira: Ja, eller bare prøve at lave nogle flere hele sætninger.

Gruppe 2

Optagelse: K1G2-005, tid: 16.00-24.10

Adam: 'Far og mor og Per boede i et hus med, med en have, med en bil'#

Vigga: Med en have en og med en bil. Det er forkert.

Adam: Med en bil. 'Og så fik far vokseværk. Ondt forskellige steder (UF) Okay, 'en skolelærer spurgte Per, om der var noget galt. Næ, løj Per, en dag hun spurgte, om der var noget galt. Næ, løj Per. En læge spurgte, om der var noget galt. Næ, løj Per. Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet. Hovedet i stuen, hænder i køkkenet og fødder på værelset ellers mange steder'. 'Ellers mange steder' det er der ikke.

Vigga: Nej. Var det 'ellers mange tak'? Nej, jo, det står da der?

Vilfred: Der står 'ellers mange tak'. Nej, det var der ikke. Nå ok, 'De kom udenfor. Det lykkedes lige akkurat.

Faiza: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive'#

Adam: Nej. Det står der ikke. 'Og hive og bakse og akse og holde vejret'. Det står der ikke. Det her står der ikke.

Vigga: Jo, det der bakse/akse.

Adam: Nej

Vigga: Jo, det står.

Adam: Nej

Vigga: Det er side 161, det står på.

Vilfred: Ok, (der bladres), ok, prøv at se: 'En skolelærer spørger' bla, bla, bla. 'En nat vågnede Per og hans næsten(?). Per kæmpede sig ud af sengen og kunne lige akkurat kravle ud i entreen og kunne lige akkurat klemme sig ind i soveværelset og forbi den anden fod og hen til mor, der lå i sengen. Vi må altså se at komme ud, hviskede Per. Det kan vi da ikke, mente mor, det er jo vores hus, det her. Vi kan ikke være her mere, hviskede Per. Mor var lige ved at græde. Hun viste, at Per havde ret. Hvad med far? hviskede hun. Vent og se, hviskede Per, og træk sin mor frem'.

Adam: Okay, se, de kom udenfor. Det står der ikke. Liste, hive, står der. 'Hive og bakse og akse og holde vejret' Det står der ikke. 'Kravle og klemme'#

Vigga: Jo (fniser)

Adam: *NEJ*

Faiza: Jo, der gør.

Adam: Jamen, så læs det selv op.

Vigga: 'Liste og hive og bakse og akse og holde vejret'.

Adam: Ups

Vigga: Av, hvad?

Adam: Jeg forstår intet.

(Pause)

Vilfred: Er vi færdige?

Faiza: Nej, det tror jeg ikke. Vi mangler stadigvæk her, ikke?

Vilfred: Var der ikke nogen her?

Vigga: Det tror jeg ikke (pause) Vent lige, ok, jeg skal bare lige undersøge noget, ok? 'Far og mor og Per. Og Vokseværk' (Pause – der læses) Prøv at se den her.

Adam: Hvad for noget?

Vigga: Prøv at se den her og den her. Ja, prøv at se, ikke? Det er jo ikke det, den starter med. Den starter med den her 'Far og mor og Per. Og Vokseværk', ja.

Vilfred: Nej, nej, vi har lavet det forkert. 'Med en have'

Vigga: Oh, God, tror du, vi har misforstået opgaven? Vent, nej, prøv at se 'Og så fik far vokseværk. Ondt forskellige steder. Han blev selvfølgelig gnaven af det. Klart nok. Ondt alle mulige forskellige steder'. Det her står her ikke. 'Klart nok, ondt alle mulige forskellige steder' står her ikke. Det tror jeg da ikke. Vent lige, hvor var det henne?

Vilfred: Jo, 'ondt forskellige steder'.

Faiza: Hvad?

Vilfred: 'Ondt forskellige steder. Han blev selvfølgelig gnaven af det. Klart nok. Ondt alle mulige forskellige steder' Åh.

Vigga: Det står der også.

Adam: Jeg aner ikke, hvor det der viskelæder er nu.

Gruppe 3

Optagelse: K1G2-005, tid: 16.00-24.10

Camilla: Sprog og billeder af Kim Fupz Aakeson, tror jeg, han hedder, Fupz.

Zoe: Det vidste jeg godt. Jeg ved bare ikke, hvad han hedder.

Camilla: Jeg troede altså, det var sådan sammensat det der Fupz og Aakeson.

Zoe: Det var også det, jeg sagde, Fupz.

Sif: Plejer vi ikke at komme over til musik i dag, ikke?

Zoe: Vi skal jo (UF)

Camilla: Nej

(Pigerne nynner og taler om en sang som de afprøver forskellige melodier til)

Lærer: Kan I få øje på noget, I synes er mærkeligt?

Camilla: Ja, mange ting.

Zoe: Jeg synes, det er lidt underligt, at han siger 'løj'. Det er jo sådan lidt. Det er jo ok egentlig. Det er meget fedt, at de siger løj#

Camilla: 'En skolelærer spurgte Per, om der var noget galt. Næ, løj Per'. Vi ved godt, han løj. Det altså og sådan at de hele tiden siger: 'Næ, løj Per, næ, løj Per, næ, løj Per', ikke? Altså sådan. Det skulle bare have sagt næ, næ, næ'#

Zoe: Altså jeg tænker, at man ikke bliver drillet#

Camilla: Og så siger, og så siger de måske hernede: 'Per løj om, om der var noget galt', ikke? Altså den er bare mærkeligt skrevet, mand. Næ, hvorfor skal de bruge løj i deres historie, altså.

Camilla: Ok, noget jeg synes, der er lidt underligt, ikke? Det er, at, hvor var det, det var, altså, jeg tænker ikke, at man ville blive drillet, jeg tænker bare, man ville blive hjulpet. Og de ville tage, altså de ville sige, det var ok.

Zoe: Det kommer an på, hvem der var hans klasse.

Camilla: Ja, men jeg tænker, hvis det var mig#

Zoe: (UF) der skal starte en, der hedder Sofie i vores klasse.

Camilla: Hende der med det blonde? Ej, skal hun starte?

Zoe: Ja, det er jeg ret sikker på, jeg mødte hende i går. Men hun er ikke særlig sød. (UF) kender hende, ikke? Og siger bare, hun er totalt diva og tror bare, hun ejer hele verden.

Camilla: Jeg ville ikke have, jeg synes bare Sofie-navnet#

Zoe: Ja, det virker bare sødt, ikke?

Camilla: Nej, men jeg synes bare, det hører ikke med i vores klasse.

Zoe: Der skal måske også en dreng i vores klasse. Nej, jeg synes Sofie passer ind, navnet Sofie, fordi vi har sådan nogle andre navne#

Camilla: I vores klasse det er sådan Vera, Zoe#

Zoe: Det er sådan noget Faiza. Det er der ingen, der hedder agtigt.

Gruppe 4

Optagelse K1G4-005, tid: 15.00-24.00

Camilla: Ok, sprog og billeder i Kim Fupz Akseson- et-eller-andets *Vokseværk*. Ja, læs citaterne fra teksten. 'Er der noget særligt ved den måde, de er skrevet på? Hvad lægger I mærke til, når I kigger på sproget, ordene, sætningerne' bla, bla...

Viktor: Nårh jom han hedder Per, ikke? (Ingen svarer)

Camilla: 'Far og mor og Per. Og vokseværk. Ja, som om nogen gider at høre en historie om vokseværk.

Der er tusind historier om drenge med vokseværk' #

Viktor: Men det her har vi (UF)

Camilla: 'Men er der tusind historier om en far med vokseværk? #

Viktor: Men, det, jeg forstår det ikke. Jamen, jeg

Camilla: ['Jeg tror det ikke']

Viktor: [Det har vi jo allerede læst?] (Ingen svarer, Camilla læser fortsat)

Camilla: 'Der er måske et par stykker, men det er vist også alt.'

Lærer: Ja, men I, nu skal I kigge på de her citater og se, er der noget med sproget, der er underligt?

Camilla: Ja (tøvende)

Lærer: Hvad for eksempel?

Viktor: Altså, hvad mener du?

Lærer: Kan du komme med et, Camilla?

Camilla: Ja, altså, det var sådan. Der er mange ord, der går igen.

Lærer: Ja

Camilla: Synes jeg

Lærer: Ja, der er rigtig mange gentagelser.

Viktor: Som var, var, var, var, var, var, noget, noget, noget, galt, galt, galt, spørgsmålstegn, spørgsmålstegn, spørgsmålstegn, Per går også igen, om, om, [om, Per, Per, Per].

Lærer: [Hvis I skulle skrive en tekst], ville I så starte med at skrive sådan der? Hvis I nu skulle skrive en danskopgave.

Viktor: Nej, jeg ville ikke skrive #

Lærer: 'Far, mor og Per. Og vokseværk.

Viktor: [Ej, det ville jeg ikke]

Anders: [Nej, det] #

Lærer: Så ville I mere skrive: 'Der var engang en, der var engang en far og en mor og en dreng' eller...

Camilla: Jeg ville nok have skrevet: ['Så var der en far og en mor og Per og Vokseværk]

Viktor: ['Der var engang en, en] Ej, jeg ville bare skrive det #

Lærer: 'Og faren fik vokseværk'. Ja, hvorfor tror I, han skriver på den måde?

Viktor: Fordi at han skal være børnevenlig.

Lærer: Børnevenlig?

Camilla: Fordi han skal lave det på en anden måde end andre.

Lærer: Ja, ja, måske.

Viktor (syngende): Han vil være speciel. Anders, hvor mange (UF) er du på lige nu? (spørger ind til et spil).

Anders: Jeg har lige tabt en kamp, tror jeg. Jeg skulle slukke. Så jeg tror, jeg er nede på...

Viktor: ?Du har minions, ikke?

Anders: Minions?

Viktor: Uhm.

Anders: Ja, ja. Jeg har elleve. Jeg har over (UF). Det skal man have i hvert fald, I hvert fald #

Viktor: Altså, min minion hord er i level 3 lige nu. Ham der ov-game ikke er sød, han er den eneste, der (UF). Hende der Amalie, ikke? [Hun bruger dem].

Anders: [Hun er bare, hun donerer ikke].

Viktor: Hun donerer noget, men hun donerer ikke minionhorder, selvom hun ikke engang bruger dem i sit dæk. Det er ret irriterende.

Anders: Øh, 'Undersøg sproget i resten af teksten' #

Viktor: Ham der ov-game er vist på femte. Vi skal også finde andet mærkeligt sprog (Pause - der læses).

Anders: 'Så voksede hovedet', øhm farens hoved.

Viktor: Øhm, hvad var det nu, hun hed? [Lærer]? Er det her ikke også [mærkeligt skrift]?

Anders: [Jeg har fundet et eksempel].

Viktor: 'De kom udenfor. Det lykkedes lige akkurat, som om det var' Og var fra et eller andet andet?

Lærer: Ja, hvorfor lykkedes det kun lige akkurat?

Viktor: Nej, der står: 'De kom udenfor. Det lykkedes kun lige akkurat'. Det lyder bare som om, at der skal komme et eller andet andet i den.

Lærer: Ja, hvad for eksempel?

Viktor: Et punktum.

Lærer: Ja, der kunne godt være et punktum.

Viktor: Eller et komma.

Lærer: Ja, der kunne godt at været et punktum der, ikke? 'Det lykkedes lige akkurat. De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse og akse og holde vejret'. (Hiver efter vejret).

Viktor: Hvad betyder akse og bakse?

Lærer: Akse og bakse er det ikke sådan, man skal sådan møve sig ud?

Anders: Der var også sådan: 'Fars hoved blev virkelig større'.

Lærer: Ja.

Anders: Det burde måske være: 'Fars hoved blev virkelig stort'.

Lærer: Ja

Viktor: Jeg sætter streg.

Lærer: Gode eksempler.

Anders?: Kan man ikke snart skrive? Nej, hør (UF).

Lærer: Det er også sjældent, at man ser det der med og og og og og og og og og (Hiver efter vejret).

Anders: Så er det mere komma.

Lærer: Det er næsten som om, når man læser, da Lærer hun læste det op, at hun blev nødt til at holde vejret, da hun læste det op.

Viktor: Hvad med det her, hvor der står, de boede i et hus, det kommer der punktummer: 'Med en have. Med en bil.'

Lærer: Ja, det er også, der, hvis I kigger på, der er, der er netop ikke sådan noget, man kan sætte jeg foran, vel?: 'Med en have. Med en bil'.

Camilla: Jeg har#

Viktor: I stedet for at skrive: 'Med en have og en bil'.

Lærer: Ja: 'Med en have og en bil'. Eller: 'Der var en far' eller 'Far og mor og Per boede i et hus. De havde, de havde en have og en bil, ikke+

Camilla: Lærer? Hammeren lå herovre (griner- taler til læreren).

Viktor: Hvor den der far vokser.

Camilla: Man kunne skrive: 'Der er andre'#

Anders: [Den er, den er her] (henvendt til læreren). Det er bare den#

Viktor: Står den her?

Anders:[Det er bare til den sidste af opgaverne].

Camilla: [Drengen, kan man ikke skrive]. Der bliver brugt ordsprog, som vi ikke ser tit? (De skriver og laver fjollelyde undervejs, Minuttal 20.10).

Viktor: Camilla, du skal også finde nogen.

Camilla: Jeg forstår bare ikke det her. Så vi skal lægge cirkel om, hvad det er, vi ligger mærke til, som der er anderledes?

Anders: Ja, ja, der. Det er rigtigt der.

Camilla: Prøv se at, jeg har fået#

Anders: Ok? Der!

Camilla: Lad være.

Anders: Ok. Ok, der.

Camilla: What? Prøv at se, jeg har fået#

Viktor: 'Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet. Hovedet i stuen, hænder i køkkenet og fødder på værelset'.

Anders: Der skulle sgu da være et punktum? 'Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet'.

Viktor: Og så her, Lærer? Se her: 'Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet. Hovedet i stuen'.

Lærer: Ja

Anders: Der skal være et punktum.

Lærer: 'Hovedet i stuen, hænder i køkkenet og fødder på værelset eller mange tak' [Det er også sådan lidt.]

Viktor: [Der skulle stå: 'Fars hoved var'] (UF) 'Ellers mange tak'.

(Pause)

Anders: 'Per boede i et hus med en have med en bil'. 'Og så fik far vokseværk. Ondt forskellige steder. Han blev selvfølgelig gnaven af at have ondt alle mulige forskellige steder'.

Viktor: På fredag? (Svarer på den anden gruppes snak om 9.klassernes sidste skoledag).

Anders: Så er der kun to uger, til vi har sommerferie. Fra på fredag af. Er det ikke? Plejer det ikke at være to uger?

Viktor: Nej, tre uger.

Camilla: Der er ikke en dødsliste, vel? Øh, der er ikke en dødsliste på grund af ham der manden, jeg kan ikke huske, hvad han hedder#

Viktor: Nårh, det er jeg sgu glad for, for jeg kan#

Camilla: Sådan manden, der er på skolen, der siger sådan: 'Ja, sådan, det#

(Pige fra andet team svarer): Fuck, om der har dødslisten, de har, de har dødslisten inde i deres hoved. De er ligeglade med, hvad lærerne siger. De tager bare en alligevel.

Viktor: Jeg ved ikke, jeg ved ikke, hvad jeg kom til at give en 9.klasser en vasker, ikke? Fordi jeg en dag (UF) så kom de bagfra (UF). Selvom jeg var i mine vinterstøvler, så jeg skal nok holde øje. Han var sådan stor og bred og så havde han kort, brunt hår.

Camilla: Zoe, det er ikke vores inspektør, men det er ham der sagde: 'Øh, nu skal vi synge i det her lokale' Hvad var det nu, han hed? Ja, han siger sådan her#

Zoe: Nej ham der, ham der med mellemrum?

Camilla: Ja. Det mener jeg.

Zoe: Han er sygt grim.

Anders: Det, spørg Casper?

Zoe: ?Nej, det spørger Caspers far?

Camilla: Men altså, det, så siger han sådan her: 'Jamen, det er fordi, der er mange børn, så begynder de at græde og så slår de sig'. Ja, så gå indenfor og lad være med at være ude!

Zoe: De der, de der, de der 9.klasser, de er jo helt ligeglade med, om der er et papir, hvor der står det.

Camilla: De gør det alligevel?

Zoe: De gør det alligevel, altså de tager bare deres [kusiner, fætre].

Viktor: [Åh, det er jo ikke heldigt] Ej.

Camilla: Jeg ved godt mig og ?Kriger? vi har taget#

Viktor: Jeg ville ønske, jeg kunne sidde her. Det er bare det perfekte sted. Man kan bare hoppe ned og ligge sig på gulvet.

Camilla: Kriger, du ved godt vi to, vi bliver taget af Elias, ikke også?

Viktor: [Lærer]? Så tager jeg bare denne her. [Prøv at se her, hvor er det? 'De måtte kravle og (UF) i stedet for: 'De måtte kravle og klemme og liste']

Camilla: [Zoe, jeg skal sådan, jeg skal have tre håndklæder med og tre sæt tøj med'].

Gruppe 5

Optagelse K1G5-005, tid: 14.45-24.00

Sebastian: 'En skolelærer spurgte, om der var noget galt. Næ, løj Per.'

Sebastian og Villy: 'En dame spurgte, om der var noget galt. Næ, løj Per. En læge spurgte, om der var noget galt. Næ, løj Per.'

Sebastian: 'Man skulle ikke nyde noget af at blive drillet. Hovedet i stuen, hænder i køkkenet og fødder på værelset (UF)'

Villy (med fjollet stemme): 'Læs citaterne fra teksten. Er der noget særligt ved den måde, de er skrevet på? Hvad ligger i mærke til, når I kigger på sproget, ordene og sætningerne. Far og mor og Per. Og vokseværk'. Ja, som om nogen gider at høre en historie om vokseværk.

Sebastian: Lærer, der står de her spørgsmål. Skal man skrive spørgsmålene ned eller skal man bare tale om dem? Skal man tale om dem?

Villy: Ja, øh, skal man tale om det eller?

Lærer: I skal tale om det, ja, i grupperne. Og I må godt sætte små streger i citaterne.

Sebastian: Der er mange kommaer, er det ikke rigtigt?

Villy (med fjollet stemme): Der er 1000 historier om en far med vokseværk. Jeg tror det ikke. Det er måske et par stykker, men det er vist også alt.

Sebastian: Er det ikke rigtigt, der er mega mange kommaer?#

Villy (med fjollet stemme): 'Far og mor og Per boede i et hus med en have med en bil, og så fik far vokseværk. Ondt forskellige steder. Han blev selvfølgelig gnaven af det, klart nok. Ondt alle mulige forskellige steder (UF). En skolelærer spurgte Per, om der var noget galt. Næ, løj Per. En dame spurgte, om der var

noget galt. Næ, løj Per. En læge spurgte, om der var noget galt. Næ, løj Per. Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet. Hovedet i stuen, hænder i køkkenet og fødder på værelset#

Sebastian: Villy, jeg orker ikke, hvis du skal være sådan der (UF – noget med at slå og besvime)

Villy: I GTA, ikke, så er det mega sindssygt nogle gange, når man slår, så gør man sådan her.

Sebastian: Ok, det er mange kommaer#

Villy (med fjollet stemme): 'bakse og akse og holde vejret'

Sebastian: Er det ikke rigtigt, der er mange kommaer?

Villy: Ikke lige her, synes jeg. Der er bare mange punktummer.

Sebastian: Der er mange korte sætninger.

Villy: Ja, der er mange sætninger. Sådan ret mange.

Sebastian: Og så billederne de er sådan fuldstændig fucked sådan, for de er skæve og alt muligt lort (?)

Hvem har en sofa, der går sådan? Så går den lige ind og så går den lige ud igen.

Villy: Det er sådan nogle dårlige designermøbler. Ok, man kan ikke engang ligge på dem. De går sådan ind og ud og ned og op.

Sebastian: Og hvem, hvem, hvem har et skab, der gør sådan her og et tv, der gør sådan her, og en avis, der gør sådan her.

Villy: Vi skal lige, vi skal også lige, hvad synes du? Altså den måde det er skrevet på her.

Sebastian: Men Lærer, det her billeder har ingenting med resten at gøre. Hvad laver den her kat og sådan noget? Og hvad laver ham der med den der?

Lærer: Ja, hvad er det, de laver? Hvad laver han?

Sebastian: De leger?

Lærer: Leger han? Og hvordan ser faren ud der?

Villy: 'Kravle og klemme og liste og hive og bakse og akse og holde vejret'

Sebastian: Jeg troede, det der var et andet rum, ikke? Men der er en bil derude.

Villy: Jamen, jeg tænker, det er da virkelig dårligt indrettet. Man går ind ad en dør og så er stuen og soveværelset samme sted.

Sebastian: Ja, det kommer sådan, man går sådan lige ind ad døren, så er der bare alle rum. Der plejer at være en gang måske i virkeligheden, men der nogle rum, hvor mange bare kan gå lige ind i lejligheden, ikke, men der plejer at være en gang. Der går man sådan lige ind i lejligheden#

Villy: Og lige ind i soveværelset og stuen og alt mulig lort. Og hvordan er døren allerede åben, tænker jeg. Hun er gået hen, og har åbnet den, og så er hun gået tilbage, og så (UF)

Sebastian: Og selv skabet er bare fuldstændig handicappet. Og hvad er det egentlig katten står på?

Villy: Og skal vi skrive sådan

Sebastian: Hvad er det katten står på? Den står og ryger af en eller anden grund.

Villy: Det er fordi, han, han spyer ild, jo, med alle de der ord: 'Lortemad, skidespræller, møgkælling, snot-hvalp'

Sebastian: Skidespræller, det er sådan et godt ord. Skider rundt og spræller. Man skulle også lægge mærke til det på det næste.

Villy: Nej, jeg synes, det er sådan lidt

Sebastian: Vi har med, man skal også tale om billederne?

Villy: Det har vi lige gjort.

Sebastian: Ja, så har vi jo lavet det hele næsten.

Villy: Nej, vi har ej. Vi skal også analysere resten af teksten.

Sebastian: Hvad?

Villy: Vi skal også analysere resten af teksten.

Sebastian: Nå ja, så markerer han ret meget, ham der, når han taler grimt. Der er sådan store ord sådan her (råber) at høre på (UF – hvad det er han råber, men har citerer noget).

Villy 'Shh, hviskede mor. Det var egentlig mere far, man skulle sige shh til.

Sebastian: Det er sådan ret dårligt. Nogle gange er der for mange kommaer, og nu er der for lidt kommaer. Prøv at se der for eksempel, Villy, prøv at se der, ikke? Der var punktummer over det hele. Nej, lige der.

Lærer: Har du lagt mærke til det?

Villy: Hvad for noget? Nej?

Sebastian: Villy, her er der bare punktummer over det hele. 'Far vokser og vokser, punktum, Det ville ingen ende tage, punktum,

(Læser korte sætninger fra teksten op oven i hinanden og fremhæver alle punktummer).

Sebastian: 'Det store hoved i stuen, komma, de store hænder lå i køkkenet, komma, de store ben lå i entreen' Prøv at der er sådan: 'Far voksede og voksede, punktum, det ville ingen ende tage, punktum, snart

ville det være umuligt at komme igennem huset, punktum, far var blevet vildt stort, komma, far lå ned gennem huset, komma, det store hoved i stuen, komma, de store hænder og den store mave lå i køkkenet, komma, de store ben i entreen og den ene fod i soveværelset og den.' Se, der er sådan ingen kommaer eller punktummer, der er der bare for mange.

Villy: Det er sådan: 'Når de var heldige sov han, komma, store mennesker sover meget, komma, og så kunne Per og mor næsten have det hyggeligt, komma, sidde og spise spaghetti uden at høre på PISSEKÆLLING, komma, spille et spil uden nogen ramte dem på kinden og over nakken.

Sebastian: Punktum

Villy: Punktum. 'En skolelærer spurgte, om der var noget galt, punktum, næ, løj Per, punktum, en dame spurgte, om der var noget galt#

Sebastian: Næ, komma, løj Per#

Villy: Øh, punktum. 'Næ, løj Per, punktum. En læge spurgte, om der var noget galt#

Sebastian: 'Næ, komma, løj Per, punktum. Nej, så 'Næ, komma, løj Per, punktum.

Villy: Ja, ok. 'Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, komma, hovedet i stuen, komma, hænderne i køkkenet og fødderne på værelset, komma, ellers mange tak.

Sebastian: Det er sådan en dårlig Siri, der læser.

(Villy læser det samme igen på en fjollet måde)

Sebastian: Hvornår er du blevet grønlander?

(Villy læser videre og Sebastian forsøger at bryde ind)

Sebastian: Hvornår er du blevet grønlander og er begyndt at drikke isbjørneøl? Sebastian læser det op igen og leger Siri.

Villy: Ok, enten skal vi konstatere, at der er sygt mange kommaer og punktummer eller også er der ingen kommaer og punktummer.

Sebastian: Villy, det er sådan en dårlig Siri. (læser det samme igen med Siri-stemme)

(De læser begge op med Siri-stemme)

Villy: Hvem læser sådan?

Sebastian: Sådan rigtig monotont.

Bilag 6: Transskription af samtale, gr. 1. Tekstens symbolik, *Drengen der samlede på ord*

Gruppe 1

Optagelse K1G1-006, tid: 03.50-13.00

Samira: Ok, 'Far får store fødder og falder over dem'
(Pause)
Luna: Han er klodset?
Samira: Uhm, hæhæ, ja.
Vera: Øhm, han#
Samira: Ja, fordi han falder, så#
Vera: Han er ikke vant til at have store fødder og så#
Samira: Så han er, og så [falder han over dem]#
Vera: [Så han falder].
Samira: Så han er klodset, ikke? Så det vi skriver bare.
(de skriver)
Luna: Så hvad skriver vi?
Samira: Jeg har bare skrevet, han er klodset () Hvad har du skrevet, Vera?
Vera: Han er klodset. Han er ikke vant til at have store fødder.
(Pause, der skrives).
Luna: Ja, et, han er klodset, da han ikke er vant til så store fødder.
(Pigerne skriver)
Vera: Hvad er datoen egentlig i dag?
Nadira: 25.
Vera: I dag er det din fødselsdag, så ja, det må være den 25.
Samira: 'Han er klodset, han er ikke vant til store fødder'.
(Pigerne skriver)
Adam (team 2): Jeg skal lige have rensset mit sår.
Lærer: Ja, det kan jeg da godt forstå.
Team 1: Årh.
Lærer: Er du faldet på vej ind til skolen eller hvad?
Adam: Ja, jeg gled.
Lærer: hvad?
Adam: Jeg gled.
Vera: Og faldt ned i hvad?
Adam: Aner det ikke, et eller andet.
Vera: Noget der har gjort ondt.
Samira: Det ligner det på film, det sår.
Vera: ja
Samira: hø hø.
Nadira: Der er også hoved, mund og sådan noget.
Samira: 'Fars', øh, 'Fars hoved, mund, hår, ører og øjne vokser'.
Luna: Hans sanser bliver stærkere? Hans øjne og ører og mund#
Samira: Ja, hans sanser bliver stærkere. Det kan vi godt sige.
Luna: Men det gør hans hår jo ikke?
Samira: Vent, det er jo ikke en sans? Altså håret er ikke en sans.
Vera: Hans kropsdele vokser?
Luna: Jamen, det er jo ligesom det der#
Samira: Hans kropsdele bliver stærkere. Kan [man sige det?]
Luna: [Man kan jo egentlig] godt sige, ens hår bliver stærkere. Altså det bliver sådan tykkere.
Samira: Hans sans, hans sanser bliver stærkere, og hans hår bliver højere. Større.
Luna: Ja, hans sanser bliver bedre, og hans hår bliver stærkere.
Samira: Ej, hans sanser bliver, hvad? Hans sanser bliver stærkere og hans hår bliver højere, er det sådan?
Vera: Hans kropsdele vokser, ikke?
Nadira: Ja, men det er jo ligesom også lidt det, der står der, ikke?
Samira: Men hvad tænker vi sådan?

Luna: Er hår en kropsdel, kan man sige det?
 Samira: Jo, hår er en kropsdel.
 Nadira: Nej, det er ej.
 Samira: Jo.
 Nadira: Man kan jo ikke bevæge sig i håret og sådan. Man kan bevæge alt det andet undtagen håret.
 Samira: [Ej, hvad?]
 Vera: [Jeg kan bevæge min næse].
 Nadira: Ja, det kan du.
 Samira: Min træner siger altid, min fodboldtræner, næsen altid den vej, ikke? Fordi at man skal altid se lige ud og næsen kan jo ikke bevæge sig.
 Nadira: Jo, den kan.
 Samira: Men den her#
 Nadira: Nej, men man kan jo ikke undgå at have næsen den anden vej.
 Samira: Næsen, den er jo her, fordi at munden kan man godt, se (bevæger munden). Jeg ved godt, det ikke er rigtig, vel? Men det lyder bare så rigtigt.
 Luna: Min mor hun bliver så bange, når jeg gør det.
 Samira: Jeg er sådan en ligesom, den knækker eller sådan noget. Brækker.
 (En nynner)
 Vera: Jeg har skrevet: 'Han bliver stærkere og stærkere og mere og mere skræmmende'.
 Luna: Alt forbedres.
 Samira: Eller hvad med, alle hans sanser bliver stærkere?
 Vera: [Jo, ja, det kan det også godt være]
 Nadira: [Hvad med det?]
 Luna: Jeg skriver, alt bliver forbedret.
 (De skriver og nynner)
 Luna: Fordi man tænker sådan, altså, hvis man bare læser det der og ikke har læst det hele, så er det sådan, at han bliver stærkere eller sådan.
 Nadira: (synger) You cannot (UF).
 Vera: Og, også det der: 'Hans hænder vokser' Det vil jo nok også sige, hans bliver stærkere. Jeg synes rimelig meget det samme.
 Luna: Han får arbejdshænder. (De griner).
 Nadira: Kraftigere hænder?
 Vera: Ja, kraftigere og stærkere hænder.
 (Pigerne skriver)
 Nadira: Hvorfor alt bliver forbedret?
 Luna: fordi han, hans hår og hov, hov, hov, hans hoved og sådan noget, hans mund og hår og ører og en øjne vokser.
 Samira: Hvad Luna, hvad var det, du skrev til toeren?
 Luna: Alt bliver forbedret.
 Samira: Det skriver jeg også bare.
 Vera: Han er stor og han fylder meget.
 Nadira: Hvorfor står der 'og'?
 Luna: Det har jeg visket ud.
 (De skriver)
 Luna: Av, lad være. Lad være, Nadira, lad være.
 Samira: Far ligger overalt i huset. Han er stor.
 Luna: Han fylder meget.
 Vera: Han er stor og fylder meget, har vi skrevet.
 Luna: Fordi, hvis man sådan ikke viste, han var blevet stor, så ville man nok tænke, at det var sådan han fyldte hele huset eller han var over det hele-agtig.
 (Pause)

Samira: 'Mor og Per må kravle langs væggene'. Det er lidt den samme.
 Luna: Altså, han er måske lidt voldelig mod dem, så de må gemme sig.
 Vera: Ja, de skal, altså de må ikke røre ham, for så kan det være, han vågner.
 Luna: Ja, så gemme sig eller skjule?
 Vera: Skjule. De lister sig forbi ham, så han ikke vågner.
 Samira: De vil ikke have, at han skal vågne, fordi så bliver han nok sur.

Nadira: Eller gør han? Ej, nu knækkede min () der er da ikke mere blyant i.
Vera: Sekseren, faren blev til en drage.
Luna: Faren blev til en drage, [han bestemmer alt og han bestemmer over alle]#
Vera: [Altså nu havde han udviklet sig helt og nu er han bare, hersker over alle]#
Samira: Ja, han er blevet ander#
Luna: Ja, hersker over huset.
Vera: [Han er blevet hersker over huset]#
Samira: [Ja, hersker over huset]
Vera: Over dem, over huset.
Samira: Han hersker over dem. Sådan!
Luna: Done!

Bilag 7: Transskription af klassesamtale. Introduktion til litteraturforløb

Optagelse, Video 04.05.16, tid: 04.50-21.10

(Eleverne taler i grupper om, hvad et tema i en bog eller historie er)

Lærer: Nu kan jeg høre, snakken dør lidt ud. Har I egentligt husket de der ting, vi skrev ned i går, når man, når I snakker sammen? Dem skal vi lige huske i dag. Nå, det var et sidespring. Nå, jeg hører bare lige et par stykker. Hvad, hvad tror I? Man må gerne bare række hånden op. Samira?

Samira: Vi tror, det er handlingen.

Lærer: Det er handlingen.

Samira: Ja

Lærer: Hvad vil det sige?

Vera: Altså, hvad bogen handler om.

Samira: Ja

Lærer: Ok. Hvad kunne det være?

Vera: Øh, hmm, ja

Samira: Øh

Vera: Det ved jeg ikke, altså den kunne handle om mad, den kunne handle om magi.

Samira: Ja

Vera: Hvad som helst.

Lærer: Ok, ja, er der andre bud?

Anders: Vi havde det samme

Anden gruppe: Det havde vi også.

Lærer: Ok, så vi tror, vi tænker, det er noget, hvad bogen handler om?

Flere elever: Ja

Lærer: Ok, skal vi prøve at finde ud af det?

Flere elever: Ja

Lærer: Så kan vi jo vende tilbage, så kan vi se, var det det her, eller noget af det her I har sagt heroppe. Så kan vi jo lige skrive det til#

Viktor?: Vi har næsten sagt det samme som den første gang, det er den med fisk også.

Lærer: Er der nogen, der kan have et eksempel med bare det der med, at det handler om for eksempel, temaet er natur eller.

Viktor: Øh, fiskemagasinet?

Lærer: Fiskemagasinet, prøv at slå op på side 140.

Sebastian: What,? Oh my god, skal vi læse den der igen? Den der med#

Lærer: Hvad for en igen?

Sebastian: Den der, der står, står noget om det der troldeinde?

Villy: Nej, det skal vi ikke.

Lærer: Nej, det tænker jeg ikke. [Godt, nu læser jeg lige lidt for jer].

Sebastian: [Der står, du har tidligere læst *Troldeinden*].

Lærer: Jeg prøver lige at få det stort. Prøv at følge med, og hvis man har et eller andet, man undrer sig over, eller man tænker, det forstår jeg ikke, det her, så sørger man lige for at huske det, så man kan spørge bagefter. *Vokseværk* er ikke rent pjat, og det her handler om tema. 'Tekster handler om mange forskellige ting, men hvad er det allervigtigste i teksten? Det kan du læse om i dette kapitel. Det allervigtigste i en tekst, kan siges med meget få ord. Det kan for eksempel være længsel efter frihed, angst for døden eller oprør med forældre. Man kan også sige, at tekst handler om noget, men drejer sig om noget andet. Det teksten drejer sig om, kaldes tekstens tema'. Kan I se forskellen på, at en historie handler om noget, men kan dreje sig om noget andet?

Flere elever: Ja

Viktor: Handler, er det ikke sådan handlingen, [hvad der sker#]

Lærer: [Handler om] Vi prøver lige at se, vi har lige et par eksempler her. 'Handler om: Du har tidligere læst teksten *Troldeinden*. Den handler om drengen Jan, der begynder i en ny klasse på en lille ø. Det er det, teksten handler om. Så har vi det her drejer sig om: *Troldeinden* drejer sig om noget andet, nemlig om jalousi. Temaet står ikke direkte i teksten, man må udlede det af historiens handling. Hvad vil det sige at udlede noget af en handling? Adam?

Adam: Er det ikke at tænke sig til det, sådan?

Lærer: Jo, det kan man godt sige, at man prøver at tænke sig til det.

Camilla: Er det ikke at læse mellem linjerne?

Lærer: Det kan vi også sige. At man læser mellem linjerne. 'I *Trolldtinden* hører vi om forskellige hændelser. Vi hører, hvordan Eva bliver irriteret over, at Britta og Rita sætter deres bord sammen med Eva og Jans bord, og derefter stjæler Jans opmærksomhed. Vi hører om Britta og Ritas ferie i Danmark. Og vi hører, at Eva begynder at gøre rent. Fælles for disse hændelser er, at Eva enten føler sig til overs eller til-sidesat. Hun er jaloux på Britta og Rita. Man kan derfor sige, at teksten drejer sig om jalousi eller at temaet er jalousi. Tekster kan dog have flere temaer. I dette kapitel skal du læse tre tekster, som foregår meget forskellige steder og i forskellige tidsaldre, men de har et fælles tema. De drejer sig alle om konflikter. To af teksterne er uddrag af historiske romaner, og den tredje tekst er en billedbog.' Og vi skal altså kun læse to af teksterne. Men når vi nu har her, at der kan være en forskel på, at en bog handler om noget, og drejer sig om noget. Giver det jer nogle spørgsmål? Er der noget, I tænker, det forstår jeg ikke? Adam?

Adam: Nej, nej

Lærer: Nej. Hvis jeg nu for eksempel siger () *Harry Potter*? Hvad handler *Harry Potter* om? Villy?

Villy: Den handler om en dreng, som bor under en trappe, der kommer på en troldmandsskole.

Lærer: Uhm, hvad drejer *Harry Potter* sig om?

Viktor: Jeg ved det

Lærer: Viktor?

Viktor: Om han kommer på skolen, og skal lære magi, og så skal besejre

Lærer: Det er jo, hvad den handler om.

Viktor: Nej, det#

Lærer: Ja, hvad tror du den drejer#

Viktor: Magi? Sådan, det er temaet, [er det ikke?]

Vera: [Og trolddom]

Lærer: Er det det, den drejer sig om? Hvad sker der i hele Harry Potters liv?

Adam: Altså, hele hans liv bliver jo drejet, fordi han plejer at være sådan en dreng, der ikke får særlig meget at spise, og bliver behandlet dårligt.

Lærer: Ja, ja

Adam: Og så kommer han så på den der magikerskole

Lærer: Ja

Adam: Hvor at alle så bare er helt vilde med ham.

Lærer: Ja, hvad kan man kalde det, der sker i hans liv?

Adam: Der kommer en vending. Eller hele hans liv bliver vendt rundt.

Lærer: Ja, hvad handler det også meget(). Der er også noget det drejer sig meget om. Hvad er det, han møder derovre? Det er ikke så meget med handlingen at gøre som sådan. Hvad får han?

Flere: Venner

Vera: Venner

Lærer: Han får venner blandt andet. Kunne et tema i den historie være venner også? Hvad er for et venskab kan knytter? Hvem bliver han venner med?

Adam: Han bliver venner med Ron og Hermione.

Lærer: Ja, for eksempel, ja. Kunne det dreje sig, jeg synes, ja, det synes jeg egentlig, er ok. Kunne I prøve nu, og husk lige den der, kunne I lige prøve at tænke i nogle af de bøger, I kender? Det kan være sådan helt kendte bøger, I alle sammen kender. Pippi Langstrømpe eller alt sådan noget. Kunne I prøve at lige snakke om, hvad handler, eller komme med et eksempel hver. Hvad handler bogen eller teksten om, og hvad drejer den sig egentlig om? Kunne I prøve det?

Vera: Uhm

Lærer: Hvis I er usikre, så rækker I bare hånden op, så kommer jeg over. Prøv lige, det kan være I hver, hvis I havde læst en bog eller en tekst, kunne komme med et eksempel på, hvad den handler om, og hvad den egentlig drejer sig om. Hvad I tror, temaet er. Det må I gerne prøve nu.

(Eleverne taler i grupper om en temaet i en bog de kender)

Lærer: Ok, jeg stopper jer nu. Shh. Shh. Kan jeg få et par eksempler? Ja.

Adam: *Pippi Langstrømpe*.

Lærer: Ja

Adam: Venskab og familie, det er temaerne.

Lærer: Venskaber og familie i *Pippi Langstrømpe*, kan være temaerne, og hvad er det den handler om?

Lærer: Den handler om en pige, der er rigtig stærk, som øh, de var ude... hendes far og hende var ude at sejle, og så var det, at deres skib sank, og så blev faren taget til fange, og nu bor hun helt alene i et stort hus, og har en hest.

Vera: Og en abe.

Adam: [Nej, det er faren, der har en abe.]

Lærer: [Der er det jo meget tydeligt, når du fortæller sådan, Adam, det er jo meget tydeligt, når du fortæller sådan, at du har, kan skelne, hvad drejer historien sig om, og du kan fortælle hvad handler den om. Du er faktisk ret god til at adskille de to ting. Er der nogen, der har andre eksempler, der har siddet og talt om andre ting? (UF) Godt.

Zoe: *Skammerens datter*

Lærer: Ja

Zoe: Den handler om en pige, som kan se andres skam, og den drejer sig om fortrydelse, glæde venskab og () jalousi.

Lærer: Flot, ja, rigtig godt, er der andre, der har eksempler på noget, de har læst? [Ja, Samira?]

Vera: [Det var egentlig også lidt det samme]

Samira: Ja, *Iqbal Farooq*

Lærer: Ja

Adam: Hvad?

Lærer: *Iqbal Farooq*

Samira: Som er en indisk familie, og bor i Danmark, og laver ballade. Og det drejer sig om familie og venskab, fordi de inviterer opgangen ind, forskellige ting, og de har et godt forhold til hinanden.

Lærer: Ja, er der andre, der har eksempler? Det synes jeg da, I har ret godt styr på. Hvis vi lige vender tilbage til den der, hvad ville vi sige nu i en tekst? Hvad ville vi sige temaet? Hvordan kunne vi sige det med en sætning?

Vera: Hvad drejer den sig om?

Lærer: Ja, hvad skriver jeg? Hvad, hvad drejer sig om?

Vera: Bogen eller filmen eller teksten.

Lærer: Altså, jeg synes egentlig, hvis man skal have lidt en huske, eller noget, en guide, der lige kan hjælpe en på vej, når man skal tænke i tema, så kan tema, så har tema ofte et eller andet med følelser at gøre. Hvis vi siger, vi allerede har sagt venskab, du sagde glæde, jalousi, det kan jo også være kærlighed eller ondskab eller konflikter, så det kan være meget sådan det der, der har med følelserne at gøre. Det kan måske hjælpe, hvis man skal prøve at finde et tema i en tekst. Uhm. Kan vi hviske det her ud?

Flere elever: Ja.

Adam: Det var faktisk det stik modsatte

Lærer: Det var næsten det modsatte. De har meget med hinanden at gøre, ikke? Er der nogen, der har spørgsmål til det her eller undren, der tænker, hvad er det nu lige, det vil sige? Nej. Så synes jeg, vi skal prøve at læse, ej, hvor er det nu lige? Vi skal prøve at læse *Drengen, der samlede på ord* og I må meget gerne følge med i bogen, jeg læser heroppefra, den er på side 148. Jeg tror måske, vi skal sige sådan, hvis der er et eller andet, når vi læser denne her tekst, hvis der er ord eller et eller andet, man ikke forstår, så rækker man lige hånden op, og så stopper vi, og så kan man lige få spurgt.

Bilag 8: Transskription af klassesamtale. *Historien om vokseværk*

Optagelse, Video 25.05.16, tid: 05.05-08.50

Lærer: Så lad os bare høre en enkelt ting fra hver gruppe. Skal vi starte med jer herovre?

Samira: (til de andre i gruppen): Det med dragen?

Lærer: Var der ting, der sådan interesserede jer, eller hvor I synes, der var et eller andet spændende eller?

Samira: Det, det undrede os, at faren bliver til en drage.

Lærer: Ja, det undrer bare generelt, hvorfor er det, han bliver til en drage?

Gruppen: Ja

Lærer: Eller at han bliver det?

Vera: Eller måske, måske i virkeligheden bliver han slet ikke til en drage, måske er det bare noget, de tænker, fordi han tit er sur?

Lærer: Måske. Det kan vi holde åbent, ikke? Og diskutere videre er det, er han, bliver han overhovedet til en drage eller er det bare noget, øhh, moren og Per tænker? Ja, hvad med jer hernede, var der et eller andet I, eller et spørgsmål, som I, vi kan tage med videre i undersøgelsen?#

Vilfred: Hvorfor han ikke bare sagde til lægen at hans far, for så kunne det jo være, lægen kunne hjælpe ham?#

Lærer: Ja#

Vilfred: Jeg tror, man ville være mere pinlig, hvis man ikke engang sagde noget, og så ens far bare sprang i luften#.

Lærer: Ja, ja, ja, ja, hvis man er bekymret for sin far og bekymret for sig selv og bekymret for sin mor, hvorfor siger han så ikke noget til lægen? Det er da også et meget godt spørgsmål. Hvad med jer tre?#

Zoe: Jamen, det er meget det samme, som de andre har sagt. At det er meget () lidt overdrevet, at han bliver til en drage (UF)#

Lærer: Ja, jeg hørte også nogen sige, at det var en urealistisk historie. Og det er lidt, er det det? Er det en urealistisk historie eller er det en måde at beskrive noget, som faktisk foregår på? Eller det er sådan lidt, det kan vi også prøve at undersøge lidt videre.

Villy: Det er en metafor måske eller noget, at han bliver til en drage (UF)#

Lærer: Måske, kan I huske at I har haft om metaforer?

Viktor: Ja, det har vi (UF)#

Lærer: Når man siger noget, men man egentlig mener noget, for at beskrive noget andet.

Villy: Hvis nu det andet er som, hvad er det nu det hedder, en metafor og så det der andet?#

Lærer: Symboler? Ja, man kunne også sige, hvad er symbolsk? Det er lidt det samme. Er der noget, som symboliserer noget? Det med han er, bliver til drage, er det en metafor for noget? Er det et billede på noget andet?

Viktor: På vokseværk?#

Lærer: På vokseværk, er vokseværk et billede? Får han faktisk vokseværk ligesom et barn? Eller er det bare#

Viktor: Han bliver større#

Lærer: Lige pludselig fylder det hele derhjemme, ja, der er mange gode spørgsmål. Har I et en ting I snakke om?

Viktor: Ja, vi snakkede om, hvorfor, hvor at moren og faren, nej, moren og barnet skal hen?#

Lærer: Hvor de skal hen bagefter? Også et godt spørgsmål. Har I noget bud, har I, fordi, kom I frem til noget?

Viktor: Ja, bo hos onkel Jens.#

Lærer: Bo hos onkel Jens. (Lærer griner). De flygter væk for at komme hen og bo hos onkel Jens, hvis der findes en onkel Jens. Ja, det kan godt være.

Villy: Hvorfor tager de dog, hvorfor ringer de ikke efter en ambulance eller et eller andet?#

Lærer: En ambulance?#

Sebastian: Bare sådan lidt, så gør, altså#

Villy: Hvis man virkelig bare er en drage#

Lærer: Nårh, til faren?

Villy: Ja, altså, så skal de måske ikke sige det (UF). [De kunne bare sige, at det]#

Sebastian: [Før han var blevet stor]#

Villy: At deres far voksede helt ekstremt#

Lærer: Ja, faren er, er vokset rigtig, rigtig meget. Uhm, god undersøgelse og vi vender tilbage, jeg synes, vi skal vende tilbage til det der med metaforer, er det et billede på noget, eller og det kommer vi også lidt tilbage til, det der med, når vi skal arbejde med tom plads til sidst.

Bilag 9: Feltnotat, eksempel

Feltnoter, skema

Facts

Skole: Tove Ditlevsens skole Klasse: 5. c Dato og lektioner: 25. maj, to lektioner 8.00-9.30 (hænger sammen med efterfølgende lektioner (10.00-11.30, se næste feltnotat)

Antal elever/køn/hvem er der ikke den dag: Liva kommer først i pausen, ellers alle til stede.

Registrering

Intervalobservation, skriv løbende tider ind, brug uret i klassen. I skemaet: hver aktivitet har egen blok. Ved klassesamtale: noter nogle af elevernes navne i rækkefølge. Ved gruppearbejde. Noter intensitet i grupperne og skriv enkelte ytringer ned fra elever (hjælp til transskription)
1: Klasse 8.05: Lærer spørger til mellemtrinsuger. 8.10: Elev "Hvad har vi" Lærer "Helt almindelig dansk" Elever henter Fandango i skabe 8.15: Elever arbejder i grupper med opgave, forforståelse
2: 8.23: Lærer læser teksten højt, ingen afbrydelser og spørgsmål undervejs
3: 8.43: Eleverne laver hurtigskrivningsopgave 8.52: Samtaler om diskussionsemner Bemærk: Team tre diskuterer ivrigt – og team et. Team to har svært ved at komme i gang, men efter lidt tid kommer de med. ■■■■: "Det er en urealistisk historie". Læg mærke til: ■■■■ byder mere ind end normalt.
4: 9.14: Klassesamtale (kort pause)
5: 9.34: Lærer introducerer. Udforskning af sproget. Synes noget af det gode ved Fupz er sprog. 9.42. Grupper arbejder. Jeg hører mest i gruppe 5 ■■■■ taler med ironisk stemme. Meget oplæsning. Laver stemmer om. ■■■■: "Der er mega mange kommaer" Andre hører ikke. Læser op. ■■■■: Og så billederne, de er fuldstændig skæve ■■■■ og ■■■■: Registreringer – billederne. Indretning. Lærer intervenserer ■■■■ "Så har vi jo lavet det hele Nej vi skal også analysere resten af teksten." 09.55: PAUSE

Feltkommentar/fortælling (skrives senest dagen efter)

Sammenfatning af registrering – stikker noget ud? Hvilke observationspunkter er vigtige? Frem mod valg af situationer/grupper – synes nogle særligt oplagte? Registreringer af det sociale. Observantens relation til lærer og elever. Hvad skal jeg huske til næste gang? Andre forhold af betydning for feltstudierne?
i klassesamtalen er det de samme fire elever der deltager. Deres deltagelse i gruppearbejdet? Hvad gør de andre? Muligheder i gruppen som man ikke får i klassen? Eller grupperne understøtter roller som eleverne har. Er det her de bliver til? I forhandling med de andre elever. Kan gruppearbejdet støtte elever i at afprøve forskellige roller. Være en man normalt ikke tør være. Eller er det netop i gruppearbejde at bestemte roller etableres?

Bilag 10: Opgaveark. Åbne spørgsmål. *Drengen der samlede på ord*

Efter du har hørt historien

Hvad kunne du lide ved historien?

Hvad undrer du dig over?

Hvad vil du gerne vide mere om?

Hvad forstod du ikke?

Del dine tanker om historien med din gruppe. Husk samtalereglerne.

Skriv tre spørgsmål ned som I gerne vil stille til historien. De skal begynde med "hvorfor".

Bilag 11: Interpersonelt engagement i tre samtaler

Nye diskussionspunkter, der fremlægges i samtalen, er markeret med **fed skrift**.

Hypotetisk sprogbrug er markeret med **grøn skrift**.

Hver tur tildeles koder fra nedenstående liste (tildelingen bygger på min fortolkning)

Co-construction moves (Fiona Maine 2015, p. 43, min oversættelse)	
ST Spørge tekst	Spørgsmål til teksten (den der læses eller producers). Får ofte samtalen til at bevæge sig fremad.
SE Spørge elev	Spørgsmål til andre elever, som har til hensigt at finde ud af hvad en anden elev tænker/mener eller har af ideer
FI Forslag/Idé	Forslag eller ideer fremsat for at forstå, forklare, fortolke tekst. (kan fremsættes med mere eller mindre åbenhed for andre bud)
U Usikkerhed	Formulere usikkerhed / Tænke højt
EU Elaborering /Udvikling	Hvor en ide elaboreres eller udvikles, men det er ikke en ny idé der fremsættes
EO Enighed/ Opbakning	Enighed eller opbakning. Ofte bare et ja. Ofte efterfulgt af nyt move.
UU Uenighed/Udfordring	Markere uenighed eller udfordring. Kan være fremsagt ved at ignorere en kommentar og fremsætte en ny.
AF Argument/Forklaring	Argumentere for eller forklare en fremsat idé
M Metakommunikation	Metakommunikation om opgaven eller samtalen

Gruppe 1: Samtale om selvvalgte diskussionsemner, Historien om vokseværk (Bruges i analysen i 6.2), minuttal: 04.30-10.00

Luna: Ok, skal jeg starte? (SE/M)

Samira: Ja

Luna: Hvorfor forfatteren lige valgte, at det skulle være en drage og ikke en krokodille [eller sådan noget]. (FI)

Samira: [Ja, det, det], der også undrer mig, det der undrer mig er, hvorfor faren bliver til en drage, det er det, jeg har skrevet. (EO/FI)

Luna: [Det kunne lige så godt have været noget andet] (EU)

Nadira: **Måske** er det fordi, at, at en krokodille er ikke lige så stor som en drage. Og det er megameget vokseværk, han skal have.# (EU)

Luna: Og små børn, de kan **måske** også godt, altså [de kan **nok** bedre lide drager]. (EU)

Samira: [Og en drage han, øh], han spyer jo ild, ikke? Så **kan det godt være**, det der grumme ord, han ligesom siger, det er noget ild. (EU)

Luna: Ja, der var jo også det der mærkelige noget, da han sagde det, så var der også sådan noget ildkugleagtigt noget. (EO/EU)

Samira: [Ok, øh#]. (EO)

Vera: Jeg ville gerne vide, om han savnede, øh, når de tog af sted med bussen, når han vågnede næste dag, om han så kom, altså når han fandt ud af, at de var væk, om han så måske blev lille igen og begyndte at savne dem.(FI)

Samira: Ja (EO)

Nadira: **Måske** er det derfor, [at de flytter så hvis at de savner] (EU)

Vera: [fordi det gik op for ham, at de rent faktisk var flygtet fra ham, fordi han var så ond].

Nadira: Ja, men at, hvis han sådan var blevet en anden person sådan, men ja. (EO/EU)

Samira: **Ok, jeg har skrevet to ting: Det der undrer mig, det har jeg sagt. 'Jeg kan godt lide, forfatteren skriver om farens kropsdele, der vokser': Det synes jeg, er sjovt. Også hvordan han siger det, ikke? Øh, 'grummeordet'. Store fødder.** Nadira, hvad har du skrevet? (FI/SE)

Nadira: Jeg har skrevet: 'Hvorfor flytter de ikke bare ud af huset med det samme'. (ST/FI)

Luna: Er det ikke også det, de gjorde? (SE/UU)

Nadira: Ja, de gjorde det, da han næsten var ved at dræbe dem. (AF)

Samira: **Jeg tror**, at de lige tænkte: "Ej, han er vokset rigtig meget, så nu må vi kunne flytte næste dag", **tror jeg.** (EU)

Luna: Men det kan, **jeg tænkte** også hvorfor, hvis det var min far, der begyndte at blive til en drage af en eller anden grund () ville jeg finde en læge [eller et eller andet]# (EU)

Vera: #[Ja, præcis. Også mig#] (EO)

Luna: #få det undersøgt. (EU)

Vera: Men det er jo selvfølgelig en historie, så det sker jo. (AF)

Alle andre: Ja. (EO)

Vera: Sjovt.

Vera: Og så måske, altså, () jeg ved ikke, om historien måske handler om noget andet i virkeligheden. (EU/FI)

Luna: Hvad skulle den handle om? (SE)

Nadira: Det **ku være** hans drømme var i den, eller et eller [andet]. (EU)

Vera: [Hvad?] (SE)

Nadira: Hvis man havde hele historien# (EU)

Vera: #**Måske** er det det her, den handler om. Men **måske** drejer den sig egentlig om noget andet. (EU)

Luna: **Det kan også være**, det er sådan, at i virkeligheden, så finder, så i slutningen finder man ud af, de bare havde op, altså selv opdigtet, at han var en drage men han var alligevel bare en sur far. (FI/EU)

Nadira: Jeg synes, han var mere identisk, før vi læsten den (UF). Fordi der er den rigtig bog, så synes jeg, der var flere billeder og flere# (FI)

Samira: Altså *Drengen der samlede på ord?* (SE)

Nadira: Nej (surt), hvad for en har vi lige siddet og læst? Det er sgu da ikke *Drengen der samlede på ord!* Det er sgu da ikke den, vi har siddet og læst! (UU)

Gruppe 4: Samtale om selvvalgte diskussionsemner, Historien om vokseværk (Bruges i analysen i 6.2), minuttal: 04.00-09.30

Anders: Cecilie, du starter og vi går med uret. (M)

Viktor: Nej, vi går mod uret. (M)

Anders: Vi går da med uret. (M)

Cecilie: **Ok, fint nok. Ok, øhm, hvorfor tror I, der er en drage på det der billede i tv'et, og at han bliver til sådan en klam drage? Tror I, det kan have nogen sammenhæng?(SE/ST)**

Viktor: Hvad? (SE)

Anders: Fordi det bare er en tegneserie. Det kan være de så Godzilla. (FI)

Cecilie: Ja, men det er bare fordi, hvorfor havde det så **måske** været noget andet og så havde man så, prøv at kigge på hovedet der, ikke også. Og så er det sådan **ligesom på en måde**# (ST/SE)

Anders: De ligner ikke rigtig hinanden (EU/AF)

Viktor: Nej (EO)

Cecilie: Drage, det er rigtigt. [Ok, men hvorfor **tror I**, der er en drage der og så] er der en drage der? (ST/SE/EU)

Viktor: [Har den røde øjne egentlig?] (ST/SE/EU)

Anders: Fordi at han bliver til en drage. (FI)

Cecilie: Ja, ja, men kan det have nogen sammenhæng, at der også er en drage der? (ST/SE/EU)

Anders: En drage som ligner en snegl. Kamelen, en kamellort. (EU)

Cecilie: Hvad siger du, Viktor? **Tror du** det kan have nogen sammenhæng? (ST/SE)
Viktor: Næ, hvis det er ham der Kim Fupz, han laver de der børnebøger, så er det ikke altid, ting giver mening. (FI)
Anders: Ja, så er det Viktor eller har du skrevet mere? (S/SE)
Cecilie: Jeg har to (pause) **Ok, hvad ser vi på de her billeder? Det er bare et spørgsmål.** (M/ST/SE)
Anders: En støvsuger (FI)
Viktor: En avis (FI)
Anders: En kat, avis. (FI)
Viktor: Et fjernsyn (FI)
Anders: Et tv. Et lyssværd (FI)
Viktor: En mor, en, et, et bord. (FI)
Anders: Hvorfor, hvorfor skal vi, hvorfor skal vi sige det? (M/SE)
Cecilie: (Griner) Bare for sjov. (M)
Viktor: En kong gulerodnæse. Det er Pinocchio, det der. (FI)
Anders: Hvor er den klam en egentlig. (EU)
Viktor: Det er Pinocchio. (EU)
Cecilie: Hvad for en den? (SE/ST)
Anders: Det der er Pinocchio. (EO/EU)
Cecilie: Ad, nå, men ok, Viktor? (SE)
Agnes: Der er også en kat. (EU)
Anders: Ja, det har jeg ligesom sagt. (M)
Agnes: Og et sværd. (EU)
Anders: Det er et lyssværd, det har jeg også sagt. (EU/M)
Agnes: OK, og jeg en bamse og en gul bil. (EU)
Anders: Hvor er bamsen? Der? (ST/SE)
Agnes: Og en gul bil og# (EU)
Anders: Gul bil? Du skylder mig en sodavand.
Agnes: Stop (M)
Viktor: Hvor er der en gul, nårh, er det ikke, er det en gul bil? (ST/SE)
Cecilie: Og så er der to poser, og der er en kommode. (EU)
Viktor: Det er ligegyldigt! (M)
Anders: Hvor er poserne? (SE/ST)
Cecilie: Og en sofa og en kommode. (EU)
Anders: Hvor er po# (SE/ST)
Cecilie: Og en kaffe (UF) og et par sko og et bælte og en hvid trøje og noget lyst hår og en meget grim pigemund (griner) og et slips og et par bukser og et par sko. (EU)
Viktor: Der er også et, ved I, hvad der ellers er? Der er også en sko, der er en til sko, der er en til sko, men det her det er bare en sko, ikke? "Behold a shoe", og det her ved I hvad det er? Det er en sko! (EU)
Cecilie: (Griner) Der var mange sko! (griner) (EU)
Anders: Ja, Viktor? (M/SE)
Viktor: **Ja, hvor går moren, hvor kører moren og drengen hen med bussen?** (ST)
Anders: Ja, de kører til Pakistan. (FI)
Cecilie: Ok (EO)
Viktor: Hvordan er du så sikker på det? (SE/ST)
Cecilie: Det er sådan ret langt væk. Jeg er glad for, du ikke sagde Japan. På den anden side af Jorden. (EU)
Viktor: [Bliver han til Godzilla?] (ST)
Anders: [Japan er ikke nødvendigvis]. De kunne også have taget til Australien. (FI)
Viktor: Det står der ikke. Det står der ikke, de rejste til Pakistan. (UU/FA)
Cecilie: Anders, her har vi Jorden, og her er vi og de tager hele vejen herom. De tager hele vejen denne her vej og hele vejen, den, den, den, den. (EU)
Anders: Ok. (EO)
Viktor: Ej, come on. Ok, hvad er din? (M/SE)
Anders: Hvis du tegner en jord her, ikke også? Så ligger Danmark her og Japan ligger her. (EU)
Viktor: Jeg vil have et andet team! (M)
Anders: Og så kører du# (EU)
Viktor: Kan vi ikke bare lave opgaven? (M)
(Cecilie griner og lader efterfølgende som om hun snorker)
Viktor: Sig nu din, Anders? (M)

Anders: Jo, den er her. Har du sagt alle dine? Ok, min er så. (M)
 Viktor: Lad være! (Til Cecilie)
 Anders: **Blev han til Godzilla 2? Blev ham der faren til Godzilla?** (ST)
 Cecilie: **Måske, måske, måske ikke?** (FI)
 Viktor: Nej, fordi at han har, det er kun hans hoved og arme, det er ikke hans mave. (EU/FA)
 Anders: Ja, ja, men hvis han bliver så stor, så bliver han "Wah wah"
 Viktor: Nej, det ender med han (UF):
 Anders: **Hvad skete der med Per og hans mor?** (ST)
 Cecilie: De rejste# (FI)
 Viktor: #Nej, hallo. Vi skal lige diskutere ordentligt, hvor de rejste hen. (M)
 Cecilie: Jeg synes, de rejste til Japan. (FI)
 Viktor: De kørte hen på politistationen. (FI)
 Anders: **Jeg tror**, at, nej, **jeg tror**, at de er kørt på hospitalet. Eller nej, nej, **jeg tror**, de sagde jo, de var sådan helt, de var sådan iskolde over det hele, ikke? (FI)
 Viktor: Nej (UU)
 Cecilie: Jo, de sagde. (UU)
 Viktor: De kører hen for at få et nyt hus# (FI)
 Anders: Hen til en eller anden person, de kender. (FI)
 Viktor: Ja, så de kan, så de kan få deres# (EU)
 Cecilie: Se, jeg løfter#
 Viktor: Onkel Jens (EU)
 Lærer: Godt, nå, ja,. Har I? Har I diskuteret har I diskuteret alle tre? (M)
 Anders: Ja (M)
 Viktor: Ja, vi har diskuteret. (M)
 Anders: Ja, bortset fra at Cecilies, den kunne man ikke diskutere. (M)
 Viktor: Vi har heller ikke diskuteret den der med# (M)
 Cecilie: Sebastian, vil du se noget sejt?

Gruppe 3: Samtale om selvvalgte diskussionsemner, Historien om vokseværk (Bruges i analysen i 6.3), minuttal: 04.00-09.30

Camilla: [Skal vi starte med Sif?] (M)
 Zoe: [Ja] (M)
 Camilla: [Skal vi gå med uret?] (M)
 Zoe: [Øh, ja] (M)
Sif: Jeg vil gerne tale om, hvorfor den er så målrettet på ham der faren. (FI)
 Camilla: Altså da, at den for det meste kun handler om ham? (SE/EU)
 Sif: Ja
 Zoe: Ja, det **tænker jeg** også. (EO)
 Camilla: [Er det også#]
 Zoe: [Men det er jo fordi] det er jo, altså det, altså de går jo meget over, altså det går jo, de, de, hvad hedder sådan noget? (FI)
 Camilla: Hvad var det teksten hed? Vokseværk? (ST/FI)
Zoe: De overdriver ret meget, ikke? Øh, men altså, det er jo fordi, at, jeg tror, det er fordi, den handler jo om vokseværk og så er det jo bare en person, der har vokseværk, ikke? Og de andre der **ligesom bare på en måde** får det af ligesom bare at kigge på det-agtigt. (FI)
Camilla: Øh, jeg synes historien, eller overskriften en historie om vokseværk OG historien på en måde hænger sammen, altså, den hænger jo sammen, fordi det er en historie om vokseværk# (FI/EU))
 Zoe: Ja, men **jeg synes** teksten, ikke? Altså overskriften den lyder lidt mere rolig end sådan selve historien. (EU)
 Camilla: Ja, **jeg synes**, at historien måske, der er lidt flere, øhm, der er mange lidt grove ord i den end sådan overskriften# (EU)
 Zoe: Det er ikke til børn, altså. (EU)
 Camilla: Men altså jeg ville, jeg ved ikke, hvad den ellers skulle hedde så. (EU)
 Zoe: Ok, øhm, mig? (M)
 Camilla: Ja, ok, skal vi sige det? (M)

Zoe: Øhm, jeg synes, den er meget sådan urealistisk, altså man kan jo ikke vokse sådan så meget. Altså hvis man gør det, så dør man jo. (FI)

Camilla: Det **tænker** jeg også. Jeg forstår heller ikke, hvordan han kan blive til en drage. (EO/ST)

Zoe: Ja, det, det, det, det sker nok heller ikke, altså nu findes drager heller ikke, men hvis de, hvis de havde fundtes, hvis det hedder det, så **tror jeg** heller ikke rigtig, at han ville blive til en drage. (EU)

Camilla: Altså det er jo **sådan lidt**, hvordan kan hele hans krop bare sådan fylde et helt rum så. (EU/ST)

Zoe: Ja, ikke? Det var også meget det, **jeg tænkte**, og meget sådan overdrivelse jo også, altså, at han fylder et helt hus. Altså shit mand. (EO/EU)

Camilla: Ja, skal vi gå videre? (M)

Zoe: Ja (M)

Camilla: **Jeg undrer mig** over, at hele farens fod, fyldte et helt soveværelse. Altså det er jo# (EU)

Zoe: #Ja, altså hvis det er sådan et her lille soveværelse her, så kan jeg godt forstå det. (EU/AF)

Camilla: Nej, men **jeg tænker**, det er mellem det her# (EU)

Zoe: Hvis det er det her, hvis det er det her, ikke? Altså så er det sådan her lige lovlig overdrevet. (EU)

Camilla: Altså **jeg tænker** på sådan et, sådan et halvt et her, fordi jeg tænker, moren og faren også sover derinde. At ham der Per han var meget lille og så sov de tre derinde på et værelse. Så jeg tænker, det måske var sådan halvt af klasselokalet og så tænker jeg: "Ok, det er altså kraft, det er altså" Sådan her. (EU)

Zoe: Din lille fod der bare eksploderer. (EU)

Camilla: Ja, **jeg tænker** også, det er ret overdrevet, at man får vokseværk så hurtigt, fordi vokseværk tager altså tid og det tager tid. (EO)

Zoe: Ja, og man vokser sådan en centimeter ikke engang altså. (EU/AF)

Camilla: Altså man vokser ikke en meter. Det gør man jo ikke. (EU/AF)

Zoe: Det gør man ikke, man vokser jo ingen næsten sådan der to centimeter af vokseværk. Der vokser man en lille smule. (AF/EU)

Camilla: Ej, **jeg synes** bare, det er ret over, altså lidt overdrevet, fordi det tager jo, altså, det kan godt være# (EU)

Zoe: Vi kan godt være enige om, at det er overdrevet. (EO)

Camilla: Jamen, det gør ondt og det vokser, men det vokser jo ikke sådan her en, to.

Sif: På side () der fylder han slet ikke. (AF/EU)

Zoe: Nej, der fylder han slet ikke. Der er han ligesom de andre, ikke? Det er også derfor, **jeg tænkte sådan der lidt**: "Ok, what the fuck?" Altså. (EU/AF)

Camilla: Billederne giver ikke mening. (EU)

Zoe: Hvordan fanden kunne han lige vokse så meget på den side? (ST)

Camilla: **Jeg tænker** bare, at det kan jo godt være, det gør ondt og at han og det sådan vokser, ikke? **Jeg tænker** ikke, det gør sådan her: en, to tre, en, to, tre. (FA/EU)

Zoe: Nej, nej, der går jo et sekund: [et, to, tre, fire, fem, seks, syv, otte] (EU/AF)

Camilla: [**Jeg tænker**, at det går sådan her], altså der går jo sådan der går jo en halv time eller sådan noget og så bliver den sådan en kvart, en kvart centimeter. (EU)

Zoe: Ja, ikke engang. (EU)

Camilla: Ej (EU)

Zoe: Den vokser en af de 100 der er, centimeter. (EU)

Camilla: Det er jo ikke meget. Det er bare en lille smule. Har I noget andet, vi skal diskutere? (EU/M)

Zoe: Næ, det er meget, det er lidt det samme, vi har skrevet. (M)

Camilla: Jo, så har jeg også en, der ikke er skrevet ned. Jeg skal lige finde den, her, ej, ok, ja, jeg tror godt, jeg kan huske den. Øh, så kan man bare overhovedet ikke huske det. **Ok, jeg synes, det var. Jeg synes, at, jo, jo, jeg synes, at de samme ord, blev gentaget rigtig meget.** (M/FI)

Zoe: Ja (EO)

Camilla: Og de godt kunne have puttet# (EU)

Zoe: Vokseværk, vokseværk, vokseværk! (EU/AF)

Camilla: Forfatteren kunne godt have puttet nogle flere forskellige ord. De sagde, altså, hvad var det for et ord, de sagde? "Akkurat". Det **synes jeg**, bliver brugt ret meget. (EU)

Sif: Det **tænkte jeg** også. (EO)

Camilla: Vi venter lige på Zoe. Hallo, det **synes jeg** blev meget altså. Zoe, jeg blev, jeg synes "akkurat" blev brugt rigtig meget. (M/EU)

Zoe: Hvad for noget? (SE)

Camilla: Akkurat

Zoe: Akkurat, akkurat (prøver tryk af i ordet) (AF)

Camilla: Ordet. Det ord blev brugt rigtig meget. Altså det blev sådan brugt syv gange# (EU/AF)

Zoe: Ej, Sif, er det her din? (OT)
Sif: Nej, det er ikke min. (OT)
Camilla: Vent, har I (Uf) lavet det her? (OT)
Zoe: Nej (OT)
Camilla: Nårh ja, har du lavet den? Jeg lavede Taiwan og så med det, der står. (OT)
Zoe: Hvad fanden er Taiwan? (OT)
Camilla: Det er sådan en lille ø, der har været i Kina, men, så har vi lavet den, ikke? (OT)

Vokseværk, sprog og billeder, gruppe 1 (Bruges i analysen i 6.3)

Optagelse: Team 1, 25. maj, Vokseværk

Minuttal 15.30-24.20. Samtale om sprog og billeder i vokseværk.

Luna: **Det er mærkeligt at sige 'far og mor og Per, punktum, og vokseværk. (FI)**

Samira: Ja, det skulle jeg også, ja, det skulle jeg lige til at sige, [der er mange sådan kommaer og punktummer]# (EO/EU)

Luna: [Så skulle det have været] 'far, mor, Per og vokseværk. (EU)

Vera: Mmm (EO)

Samira: Ja, sådan uden komma, **ikke?** Nej, ehh, punktum. (EU)

Luna: Ja, der skulle kun have været et, altså, men der er jo komma, komma og så og# (EU)

Samira: Ja, ikke? Sådan at 'far, komma, mor, komma, Per, komma og vokseværk, [det er skørt] (EU)

Luna: [Og så er der ikke noget komma]. (EU)

Samira: Nej, så efter Per, nej.(EU)

Luna: Så det er ['far, komma, mor, komma'] (EU)

Samira: [Nårh nej, så efter det, nej]. (EU)

Luna: 'Per og vokseværk. (EU)

Samira: Ja, så det, at så er det ikke [noget mere]. (EU)

Vera: [ja men, jeg tror, det skal] lyde sådan agtig sådan: 'Far og mor og Per. Og så sådan og vokseværk, [vokseværk, vokseværk' (griner)]. (EU/FI/AF)

Luna: 'Far og [mor og Per. Og vokseværk'.] (EU)

Vera: **Han lige sådan havde glemt den, og så sådan lige: Nårh jo, og også vokseværk. (FI/AF)**

Samira: **Det er ligesom vokseværk er den anden familiemedlem, for eksempel. (FI)**

Nadira: Ja (EO)

Luna: 'Far og mor og Per. Og vokseværk'. (EU)

Vera: Det er sjovt, hun skriver 'ja, som om nogen gider at høre en historie om vokseværk'. Det er jo ligesom sådan. Prøv at tænk hvor kedeligt, det egentlig er, [at høre om vokseværk]. (FI)

Samira: [[Ja, så har han tænkt lige, så har han] tænkt på os, altså sådan, øh, at vi tænker, det vil være kedeligt, så har han jo også skrevet, skrevet det. (EU/AF)

Nadira: Det lyder stadig lidt kedeligt **synes jeg.** (EU)

Samira: Men den var jo sjov i starten. (EU)

Luna: 'Far og mor og Per boede i et hus med en have'. Ja, 'Far og mor og Per boede i et hus. *Med* en have'. (EU)

Samira: ['*med* en bil'] (EU)

Luna: [Det var også, der var. Det skulle bare have været kommaer og ikke punktum]

Vera: [*med* en bil] (EU)

Samira: Ja, ikke så mange punktummer. (EU)

Luna: 'Med en have. Med en bil'. (EU)

Vera: Han sætter mange punktummer og kommaer. (EU/FI)

Luna: [Ja] (EO)

Samira: [Ja] (EO)

Vera: 'Far og mor og Per boede i et hus. Med en have. Med en bil. Og så fik far vokseværk'. (EU)

Samira: 'Punktum'. (EU)

Vera: 'ondt forskellige steder.' (EU)

Samira: 'Komma'. (EU)

Vera: 'Han blev selvfølgelig gnaven af det. [Det er klart]#.' (EU)

Luna: **[Ja, det er også] en af de ting, jeg har skrevet heroppe, ikke. Det var, at der, [jeg synes, der går sådan lidt] (FI)**

Vera: ['ondt alle mulige steder']. (EU)

Luna: **[Det går lidt hurtigt her i historien], 'og så fik far vokseværk'. (FI)**

Vera: Jamen, det er sådan, som du så faktisk sagde, **den er sådan lidt svær at læse jo, fordi man skal ligesom udtrykke det [på de rigtige måder].#** (EU/FI)

Luna: [Og så fik han] store [fødder og så voksede han]# (EU)

Samira: [Ja, man skal jo] uddybe det lidt. (EU)

Luna: Det er sådan, 'faren begyndte at mærke smerter rundt omkring'. (EU)

Vera: Ja, altså sådan, du skal jo sådan læse det op, så som han ville have læst det, vel. Sådan altså **det er svært at læse op**: 'Far og mor og Per boede [i et hus med en have og med en bil]'# (EU/FI)

Samira: [Det er lidt svært at læse op], hvis der er så mange punktummer. (EU)

Vera: 'Og så fik han, og så fik far vokseværk og ondt forskellige steder. Han blev selvfølgelig gnaven af det, klart nok. Ondt alle mulige forskellige steder'. (EU)

Samira: 'En skolelærer spurgte Per, om der var noget galt? Næ, løj Per. En dame spurgte om der var noget galt? Næ, løj Per. En læge spurgte om der var noget galt? Næ, løj Per'. Altså her ikke. (Vera læser med i kor) (EU)

Luna: **Så skulle, det var bare det samme, ikke?** (FI/SE)

Vera: ['Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stuen, hænder i køkkenet'] (EU)

Samira: [Så er det], så er der bare en dame og læge og en skolelærer, der bliver skiftet rundt på.# (EU)

Luna: Jamen, måske [så skulle det sådan være] 'en skolelærer', og så siger han sådan, 'Næ, løj Per'. og så 'En dame spurgte'# (EU)

Vera: [Også bare, jamen det lyder sådan]# (EU)

Samira: Ja, så siger han: 'Næ, løj Per.' Så [igen, ikke?] (EO/EU)

Luna: [Nej, så siger han] måske noget andet der?# (EU)

Vera: Ja, fordi ellers så er det hele tiden sådan det samme (EU)

Luna: 'Næh' så er det sådan der# (EU)

Samira: Det er ligesom det der# (EU)

Vera: 'Han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stue, [hænder i køkkenet]'# (EU)

Samira: [ligesom det] **der røde tråd, det hedder, som man også kan bruge noget andet ord i stedet for. Man bliver måske lidt [træt af det]. (FI)**

Luna: **[Jeg synes, det er godt], det der med så spurgte hende der og så spurgte hende der, men læge eller et eller andet, det kunne måske godt have været forskellige ting, der stod. (FI)**

Samira: Ja: 'Næh, løj Per' og så måske: 'Nej, jeg har ikke, der er ikke noget galt'. (EU)

Nadira: 'Næh, løj Per' (EU)

Luna: Ja det bliver lidt kedeligt at læse det stykke. (EO/EU)

Samira: Ja, for eksempel 'næ, løj Per' og så bagefter 'nej, der er ikke noget galt' og så, at den anden ehh. (EO/EU/AF)

Vera: **Jeg kan godt lide det der 'han skulle ikke nyde noget af at blive drillet, hoved i stue, hænder i køkkenet og fødder på værelset. Ellers mange tak.' (FI)**

Samira: Hehe, ja. (EO)

Luna: Ja (EO)

Samira: **Jeg kan godt forstå, han ikke vil sige det til andre, fordi han bliver drillet men til lægen kan han godt [sige det].# (FI)**

Vera: [Uhm præcis], lægen vil jo ikke sige det.# (EO/EU)

Luna: Lige akkurat. (EO)

Samira: Så faren bliver undersøgt. (EU)

Luna: Også her. Der står her: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse og akse'

Vera: Og og og og og og [og og].# (EU)

Luna: [Ja, der] skulle de også have lavet kommaer. (EU)

Vera: Ja (EU)

Luna: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse, akse og holde vejret' (EU/AF)

Vera: Ja, og ikke skrive 'og' hele tiden. (EU)

Samira: Ja, og og og og.

Vera: 'De måtte kravle og klemme og liste og hive og bakse, akse og holde vejret', he he. (EU)

Nadira: **['bakse og akse' () måske er det bare fordi]#**

Samira: [Så vi kan måske], vi bliver måske, [blive enige om] (EU)

Nadira: **[Måske er det] bare fordi, at han vil have os til at sige, det er rigtig mange ting, de skal igennem eller noget [og dit og dut og dat].**

Luna: **[Jeg synes faktisk, der var noget, der var] lidt mærkeligt et sted. (FI)**

Samira: **Så mindre 'og', og mindre kommaer, og mindre punktum.** (FI)

Vera: Ja, hvis der skal mindre og, så skal der flere kommaer ind. **Måske kunne man** skrive det på andre måder, så det ikke lyder sådan helt dy, dy, dy, dy, dy. (EO/EU)

Samira: Ja, det er sådan mindre og, og så mere komma# (EO)

Luna: Også her: 'Især den med munden var et problem. En stor mund giver nemt store ord. Store, grimme ord' Der skal **måske** sådan, der står: 'Store grimme ord'. Der skulle da heller ikke have været sådan et komma, **skal der det?** (AF/EU)

Vera: Nej, det skulle der ikke. (EO)

Luna: 'Og så hænderne. Det måtte jo komme. Store, klodsede hænder, der snart ramte lampen og spisebordet' (EU)

(pause i samtalen, alle læser for sig selv)

Luna: **Jeg synes egentlig, der er meget af det, der er skrevet lidt underligt.** (FI/EU)

Vera: Mmm, det [**synes jeg** også].# (EO)

Samira: [Ja, det **synes**] jeg også. () Så altså bare mindre og, så kan måske skrive mere kommaer i stedet for. (EO/EU)

Luna: Ja (EO)

Nadira: Ja, eller bare prøve at lave nogle flere hele sætninger. (EO/EU)

Afhandlingen handler om elevers gruppesamtaler i danskfagets litteraturundervisning. Målet med ph.d.-projektet har været at vise, hvordan fortolkningsprocesser foregår i grundskoleelevers samtaler med hinanden, og hvordan elevernes engagement i samtalerne relaterer til didaktiske valg. Undersøgelsen bygger på deltagende observation i to femteklasser på en skole i København og detaljerede analyser af et udvalg af elevernes samtaler.

For at kunne beskrive kollektive fortolkningsprocesser i samtalerne udvikles en teoretisk ramme, som kombinerer et perspektiv på elever som litteraturlæsere med et perspektiv på elever som samtaledeltagere og samarbejdspartnere.

Studiets analyser kortlægger forskellige former for engagement i samtalerne og udpeger potentialer og barrierer for kollektive fortolkningsprocesser og udforskende samtale. Studiets fund giver anledning til at spørge og diskutere, om de fortolknings- og samtaleprocesser, som træder frem i samtalerne, også er dem, vi støtter og værdsætter i danskfagets litteraturundervisning.