

Samtalesjangre i andre-språksklasserommet: litteraturundervisning med voksne grunnskoleelever

TEKST *Lene Anundsen*

Innledning

Denne artikkelen handler om den typen helklassesamtale som gjerne kalles *litterær samtale*, og om hvordan den kan foregå når undervisningskonteksten er grunnskoleopplæring for voksne. Ifølge Langer (1995) kjennetegnes litterære samtaler av en utforskende tilnærming, de er *åpnende* framfor lukkende. Det innebærer at samtalen ikke har et naturlig slutt punkt, ettersom målet ikke er å komme fram til endelige fasitsvar, men å undersøke tekstens flertydighet og tolkningsmuligheter (Langer, 1995; Aase, 2005). Samtidig er dette en formell og iscenesatt samtaleform, og ifølge Aase eksempel på en institusjonsbundet kommunikasjonssituasjon som skiller seg fra hverdagslige samtaler, blant annet ved å forutsette tilgang til et visst begrepsapparat samt strategier for lesing og fortolkning. Med henvisning til Bakhtin (1998) konstaterer Aase at deltakelse i enhver språklig sjanger krever kjennskap til sjangerens former. I den litterære samtalen er det først og fremst *læreren* som iscenesetter sjangerens konvensjoner gjennom å «vise elevane korleis ein kan snakke om litteratur, både gjennom å vere modell og gjennom å introdusere og nytte litterære omgrep» (Aase, 2005, s. 108-109). Følgelig

blir lærerens rolle som samtaleleder sentral. Artikkelen undersøker samtaler om litterære tekster i en undervisningskontekst der elevene¹ er voksne andrespråksbrukere og deltakere i grunnskoleopplæring. Vi skal besøke klasserommene til de to lærerne «Linda» og «Geir», delvis også en tredje lærer, «Ingrid». De voksne elevene har relativt nylig innvandret til Norge og er derfor fortsatt underveis i sin språktilegnelse. Interessepunktet for studien er altså hvordan *samtaler om litterære tekster foregår* når lærer og elever har ulik tilgang til undervisningsspråket og dermed også den litterære teksten. Hva kjennetegner henholdsvis lærer og elevers roller i interaksjonen, og hvilken rolle har teksten? Sagt på en annen måte, hvilke *samtalsjangre* (Hultin, 2006) finner vi her? Dette er artikkelens overordnede forskningsspørsmål. I forlengelsen av dette følger et annet spørsmål, nemlig om samtalsjangrene kan sies å være unike for den undervisningskonteksten de forekommer i?

Litterære samtaler i nordiske klasserom

De siste tiårene har det blitt publisert flere empiriske studier som helt eller delvis fokuserer på litterære samta-



ler i nordiske klasserom (Andersson-Bakken, 2015; Economou, 2015; Hultin, 2006; Sommervold, 2020; Tengberg, 2011). Relativt få litteraturredidaktiske studier har imidlertid et uttalt andrespråksperspektiv eller fokuserer på voksne deltakere (se for øvrig (Anundsen, 2020; Economou, 2016; Ellingsen, 2013; Walldén, 2019, 2020). Studiene som omtales nedenfor, er valgt ut fordi de på ulike måter bidrar til å belyse lærerens rolle som samtaleleder.

Walldén (2019) har undersøkt litteraturundervisning i en grunnskoleklasse for voksne innvandrere i Sverige. Walldéns studie fokuserer på lærerens tekststrategier, mindre på samtalenes mønstre. Han følger én klasses arbeid med å lese en roman i fellesskap, og viser hvordan læreren bruker vokabulararbeid også som teksttolkende strategi. Gjennom arbeid med ord og uttrykk rettes oppmerksomheten mot sentrale trekk ved romanens karakterer, og det språkutviklende arbeidet gir elevene en nærlesingsstrategi som også støtter deres meningsskaping og utvikling av tekstanalytisk kunnskap. Språkutviklende og litterære teksttilnæringer opptrer altså i en integrert helhet.

Andersson-Bakken (2015) analyserer bruk og funksjon av ulike lærerspørsmål i en litteratursamtale, slik de forekommer innenfor en undervisningssekvens på niende trinn. Sentrale klasseromsforskere (Dysthe, 1995; Nystrand et al., 1997) har pekt på betydningen av å bruke *åpne* framfor *lukkede* spørsmål, samt verdien av *opptak* (Nystrand et al, 1997). Andersson-Bakken finner imidlertid at lærerens bruk av tilsynelatende åpne spørsmål ikke i seg selv fører til åpne samtaler: *Hvordan spørsmålet stilles, og i neste omgang hvordan læreren følger opp elevenes svar (opptak), har vel så stor betydning. I rollen som samtaleleder ser det nettopp ut til å være lærerens evne til å stille spørsmål tilpasset ulike funksjoner og formål som avgjør hvordan samtalen utvikler seg.*

Tengberg (2011) undersøker sammenhengen mellom læreres didaktiske design og ulike lesemåter i litterære samtaler. Han finner at et flertall styrer oppmerksomheten mot tekstens intrige eller hand-

lingsplan, det Tengberg kaller handlingsorientert lese-måte. Andre lesemåter som identifiseres, er betydningsorientert, subjektorientert, vurderingsorientert, intensjonsorientert samt metakognitiv². Sistnevnte er sjeldnere, men forekommer i samtaler hvor elevenes ulike tolkninger omtales og diskuteres. Disse samtalen fungerer som *språklige ressurser* elevene kan bruke for å betegne og gi mening til egen leseopplevelse, ifølge Tengberg: «Detta handlar alltså inte om tillägnelsen av litterär terminologi utan om möjligheten att med den andras läsupplevelse som kontrast ge mening åt den egna läsupplevelsen, och att hitta nya sätt att ge *uttryck* åt den» (Tengberg, 2011, s. 310). Samtalen forstått som språklig ressurs peker mot klasserommet som arena for utvikling av forståelse og tenkning så vel som språkliggjøring. Det siste er ikke minst relevant i en andrespråkskontekst.

I Hultins avhandling *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* (2006) er det selve samtalen og deres mønster som er i fokus. Ettersom denne studien er inspirert av Hultins arbeid, skal den omtales nærmere her.

Samtalesjangre

Hultin undersøker samtaler om litteratur i undervisningen til fire ulike gymnaslærere. Hun finner at hver av lærerne praktiserer ett samtalemønster. Bakhtins teori om talesjangrene (1998) er det teoretiske utgangspunktet for Hultins analyse. Talesjangre utvikles ifølge Bakhtin innenfor alle språkbruksområder og tilegnes ofte ubevisst, gjennom deltakelse i kommunikasjon med andre:

*Vi rår over eit rikt repertoar av munnlege (og skriftlege) talegenrar. I praksis brukar vi dei sikkert og rutinert, men **teoretisk** treng vi ikkje vite at dei eksisterer. På same måte som Monsieur Jourdain hjå Molière, som snakka i prosa utan å ane det, snakkar vi i genrar utan å ane at dei eksisterer (Bakhtin, 1998, s. 21).*

Med utgangspunkt i Bakhtin ser Hultin gymnasen som et sted der flere språkbruksområder og dermed også talesjangre er virksomme - eksempelvis i litteraturundervisninga. Med begrepet *samtalesjangre* presiserer hun at det her dreier seg om sjangre som regulerer *mundtlige samtaler* (s. 116), og at formålet med begrepet brukt som analytisk verktøy primært er å skape ny forståelse for denne typen samtaler, ikke å ta stilling til om de «fins» (s. 118). De samtalesjangrene Hultin identifiserer, kaller hun (1) Undervisende forhør (2) Teksttolkende samtale (3) Kultur- og normorientert samtale, og (4) Uformell boksamtale.³ Analysen av samtalesjangrenes faste strukturelle trekk, som spørsmålstyper og interaksjonsmønstre, viser hvordan sjangrene formidler lærernes litteratursyn og fagkonstruksjoner. Samtalesjangeren kalt «undervisende forhør» domineres for eksempel av retoriske spørsmål og utpreget lærerstyrt interaksjon. Ifølge Hultin er formålet med sjangeren å fastslå sikker kunnskap, og litteraturen betraktes dels som kunnskapskilde, dels som litteraturhistorisk eksempel (s. 158, 171). Som kontrast preges den «teksttolkende» samtalesjangeren av åpne spørsmål og en mindre allvitende lærerrolle, og litterære tekster framstår her tydelig som tolkbare. Den «kultur- og normorienterte» samtalen dreier seg om å diskutere kulturelle verdier tematisert i teksten. Interessant nok forekommer denne samtalesjangeren kun i klassen hvor samtlige elever har minoritetsbakgrunn, noe Hultin kobler til det kontrastive perspektivet på kultur og språk som kan leses ut av læreplanen for svensk som andrespråk (s. 294). Den siste samtalesjangeren, «uformell boksamtale», har form av elevpresentasjoner med bokanbefalinger, der formålet ifølge Hultin primært er å vekke leselyst.

Min studie tar utgangspunkt i Hultin og tilfører analyse av ny empiri, hentet fra en annen undervisningskontekst. Det overordnede forskningsspørsmålet har som mål å identifisere samtalesjangre om litteratur i et utvalg grunnskoleklasser der samtlige elever er andrespråksbrukere. Det har ikke vært noe mål for analysen å komme fram til de samme samtalesjangrene

som Hultin, heller ikke å «unngå» dem. Det er imidlertid interessant å spørre seg om samtalesjangrene som identifiseres i mitt datamateriale, best kan forstås på bakgrunn av den spesifikke undervisningskonteksten de realiseres i. Dette er som nevnt forskningsspørsmål nummer to.

Metode og datamateriale

I perioden september 2018 til januar 2019 observerte jeg norskundervisning i grunnskoleklassene til tre lærere, her kalt «Linda», «Geir» og «Ingrid».⁴ De tre grunnskoleklassene var lokalisert på to ulike mellomstore voksenopplæringsentre. Lindas klasse besto av 14 elever som gikk andre år i et treårig grunnskoleløp, de 20 elevene i Geirs klasse gikk det første av to år, mens Ingrids klasse på 19 elever gikk tredje og siste år. Elevene hadde et aldersspenn fra 19 til 50 år og hadde bakgrunn fra afrikanske og asiatiske land, inkludert land i Midtøsten. De fleste hadde kort botid i Norge (mellom to og fem år). Dermed var norskferdighetene varierende, med et spenn på A1+ til A2 (flertallet) og opp mot B1 (noen).⁵ Studiens datamateriale består av observasjoner, feltnotater og transkriberte lydopptak fra et utvalg av timene der klassene snakket om litterære tekster de sammen hadde lest. I perioden med systematisk analysearbeid gjennomgikk jeg transkripsjoner, opptak og notater i flere omganger. Parallelt med at jeg skaffet meg overblikk over det samlede materialet, begynte jeg også «nærlesing» av enkelte samtaleøkter. Deretter valgte jeg ut et antall samtaleøkter for en mer detaljert analyse, fire økter hver fra henholdsvis Linda og Geirs klasser, én fra Ingrids klasse. Samtaleøktene som ble valgt ut, representerte bredden av de samtalemønstrene jeg så langt hadde identifisert. Etter min oppfatning er de representative for litteraturarbeidet i klassen i perioden.

Lindas klasse leste romanen *Og* (Salinas, 2016) i løpet av observasjonsperioden. Læreren leste romanen høyt for elevene, ettersom skolen bare hadde et begrenset antall bøker. Jeg-fortelleren i *Og* er en ung argentinsk kvinne som forlater hjemlandet og drar til Norge for å bli au-pair. Romanen veksler mellom nåtidsplanet

Det overordnede formålet med samtalesjangeren er å gjøre elevene i stand til å forstå teksten på ord- og handlingsnivå.

i Norge og tilbakeblikk på oppveksten i Argentina. Et sentralt tema er opplevelsen av å være uten tilgang til et felles språk. Analyse materialet fra Lindas klasse er tre økter der klassen er underveis i romanen, samt en samtale gjennomført umiddelbart etter at klassen har lest/hørt hele boka. Analyse materialet fra Geirs klasse omfatter en helklassesamtale etter at lærer og elever sammen har lest novellen «Blodspor» (Ahmethodzic, 2006), to økter fra starten av klassens høytlesing av *Barsakh* (Stranger, 2009), samt en helklassesamtale gjennomført etter at klassen var ferdig med romanen. *Barsakh* tar blant annet opp migrasjon og global urettferdighet, belyst i møtet mellom norske Emilie, som ferierer på Gran Canaria, og Samuel, båtflyktning fra Ghana på vei mot Europa.

I Ingrid's klasse ble det bare lest én litterær tekst i perioden jeg observerte (fra desember og ut januar), en bildebokversjon av fabelen «Den syke løven» (Aesopus et al., 2015). Teksten inngikk i et undervisningsforløp over flere dager, der Ingrid underviste i «fortellinger» som litterær sjanger og brukte fabelen som eksempel-tekst. Fra Ingrid's klasse har jeg bare valgt én observasjonssøkt til videre analyse, nemlig timen der klassen leser og snakker om *Æsop*-fabelen. Ingrid's klassesamtaler blir derfor mindre synlige i analysen enn de to andre lærernes samtaler.

Jeg har altså valgt «samtalsjanger» som analytisk grep, inspirert av Hultin. Hultin's utlegning av begrepet tar utgangspunkt i Bakhtin's definisjon av ytringens og talesjangerens grunnleggende elementer - «tematisk innhold, stil og kompositorisk oppbygging» (Bakhtin, 1998, s. 1; Hultin, 2006, s. 117). Samtalsjangerens *tematiske innhold* forstås som det samtalen handler om. I min analyse forstår jeg dette slik: Alle de analyserte samtaler har litterære tekster som utgangspunkt (tema), men de skiller seg fra hverandre i sin tilnærming til teksten: Dersom samtalen hovedsakelig dreier seg om teksten som litterært verk eller responsinviterende struktur, oppfatter jeg samtalen som *teksttolkende*. Der-

som samtalen primært går ut på å eliminere usikkerhet om hva teksten betyr rent språklig, forstår jeg samtalen som rettet mot å sikre lese-/lytteforståelse, ikke å fortolke tekstens meningspotensial. Andre ganger fungerer den litterære teksten som springbrett for samtale om individuelle erfaringer, men tematiseres ikke utover dette. Det tyder på at samtalen tema verken er tekstforståelse eller -tolking, men *erfaringsdeling*.

Stil kan betegne språklige stiltrekk (som fagtermer) og interaksjonsmønstre. Jeg har særlig konsentrert meg om lærernes bruk av ulike spørsmålstyper og disse spørsmålenes funksjon. Som uttrykk for interaksjonsmønstre har jeg undersøkt turfordeling og fordeling av initiativ; hvem av deltakerne har ordet, og hvem initierer nye tema? *Komposisjon* forstås som summen av innslag som gjør at samtalen oppleves som en helhet, med tydelige avgrensninger overfor andre klasseromsaktiviteter.

For å identifisere samtalsjangre i analysen av datamaterialet har jeg brukt følgende delspørsmål som analyseverktøy (se for øvrig Hultin, 2006, s. 119):

- Hva er det overordnede formålet med samtalen?
- Hva er tekstens rolle i samtalen?
- Hvilket syn på litteratur formidles gjennom samtalen, implisitt eller eksplisitt?
- Hvordan er samtalen strukturert, og hvilken funksjon har de ulike samtalemønstrene som tas i bruk?

Analyseresultater: samtalsjangre i andrespråkklasserommet

Gjennom analysen har jeg kommet fram til tre samtalsjangre som jeg mener har så ulike mønstre og formål at de bør ses som atskilte jangre. Disse har jeg kalt (1) Forståelsesorientert samtale (2) Teksttolkende samtale, (3) Erfaringsdelende samtale. Nedenfor presenteres de tre samtalsjangrene med illustrerende eksempler fra datamaterialet. Etter gjennomgangen følger en diskusjonsdel.

Den forståelsesorienterte samtalen

Det overordnede formålet med samtalsjangeren er å gjøre elevene i stand til å forstå teksten på ord- og handlingsnivå. Samtalen struktureres av kontrollspørsmål, ordforklaringer eller handlingsresyméer fra læreren underveis eller i etterkant av lesinga. Interaksjonsmønstret i samtalsjangeren er utpreget lærerstyrt: Det er ikke uvanlig at læreren selv besvarer spørsmålene i tillegg til å stille dem. Hensikten med samtalsjangeren er først og fremst å klargjøre eller fastslå hva teksten «betyr» på ord- og setningsnivå samt å avklare handlingsgangen, ikke å utforske litterær tvetydighet og mulige tolkninger.

Hos Linda og Ingrid brukes oppklarings spørsmål for å avklare eller kontrollere om elevene forstår enkeltord og setninger:

- *Skravle*, vet dere hva det er?⁶
- Hva betydde det å være *lat*?⁷

Vanligvis er det også læreren som gir forklaringene: «*Skravle*. Blublublublubl - sånn [ler]. Noen av dere skravler! Snakke mye!»⁸ Ukjente ord forklares gjerne ved hjelp av gjenkjennelige eksempler:

*Grundig. Veldig nøye. Hvis du gjør leksene dine, så kan du gjøre dem veldig fort, eller du kan gjøre leksene dine grundig. Grundig, det betyr at du bruker lang tid, og du gjør det nøye.*⁹

Ingrid's klasse er den eneste der teksten knyttes til systematisk vokabulararbeid. Den litterære tekstens funksjon i Ingrid's klasse er først og fremst å illustrere en litterær sjanger, men den fungerer også som utgangspunkt for språkutviklende arbeid. Til sammenligning driver verken Linda eller Geir med systematiske, språkutviklende aktiviteter i forbindelse med de litterære leseøktene. Linda bruker gjerne lesestopp underveis i lesinga til å forklare ord eller oppsummere handling. Med jevne mellomrom stiller hun spørsmål for å avklare om elevene forstår enkeltord, som «skravle». Ordforklaringer gis fortløpende etter hvert som teksten leses høyt:

Utdrag 1
*Linda [leser]: Om kvelden kom froskene og paddene hoppende hvis vi lot lyset stå på i bakhagen. De var som små og store dinosaurer mot den røde jorden. (...) Noen ganger så froskene og paddene ut som et hav av steiner. [stopper] Dere skjønner at det er to forskjellige ting? Frosk. Og padde. Padde er litt større, så de hopper ikke så lett. Frosk er mere grønn, og padda er kanskje litt mere grå på fargen. Paddene er sånn, litt store.*¹⁰

Ordforklaringenes funksjon er å bidra til forståelse på lokalt tekstnivå. Med tanke på romanen som helhet er ordene som kommenteres (*frosk, padde*) ofte perifere. Særlig tekstpassasjene om jeg-fortellerens oppvekst i Argentina inneholder mange ukjente ord for elevene (som *kyr, siesta*), og fører følgelig til hyppige lesestopp. Kapitlene om jeg-personens nye hverdag i Norge ser ut til å inneholde færre ukjente ord, men er til gjengjeld ofte mer litterært komplekse og har til dels et poetisk eller sterkt emosjonelt ladet språk. Under lesingen av disse tekstpassasjene er imidlertid lesestoppene svært få. Det tyder på at samtalsjangerens formål først og fremst er å sikre elevenes grunnleggende lese-/lytteforståelse av teksten, ikke å invitere til personlig respons eller oppmerksomhet overfor tekstens litteraritet.

I Geirs klasse veksler lærer og elever på høytlesing av romanen *Barsakh*. Ettersom teksten raskt viser seg å være svært krevende for flertallet av elevene, tar Geir selv over mesteparten av høytlesinga. Han bruker sjelden ordforklaringer underveis, men *oppsummerer* i stedet jevnlig hva tekstpassasjene handler om:

- Historien er at en gutt og ei jente løper. Og så kommer politiet etter dem.
- Hun er veldig opptatt av mat. Vil være tynn. Vil ikke spise mat som er fett.¹²

På denne måten parafraserer Geir romanen for elevene etter hvert som de leser den. I tillegg stiller han en rekke spørsmål med sonderende eller «losende» (Hultin, 2006, s. 145) preg:

*Mammaen til Samuel har gått opp på loftet, hva finner hun på loftet? Hun finner...? Mamma går opp på loftet og så finner hun...?*¹³

Her er spørsmålenes funksjon å involvere elevene i felles rekapitulering av tekstens handling. Sammen med oppsummerende kommentarer utgjør de den vesentligste strukturen i den forståelsesorienterte samtalen slik den realiseres i Geirs klasse.

Hos Linda praktiseres den forståelsesorienterte samtalen i alle øktene der klassen leser/hører romanen sammen. Når klassen skal snakke om boka etter at de har lest den ferdig, tar hun i bruk en annen samtalsjanger. Etter at Geirs klasse har fullført *Barsakh*, viser det seg at flere elever fortsatt er usikre på hva boka handler om. Mesteparten av samtalen dreier seg derfor også denne gangen om å etablere en klar forståelse av handlingsforløpet.

Den teksttolkende samtalen: to varianter

I denne samtalsjangeren fokuseres det på teksten som helhet og meningsbærende struktur, til dels også på teksten som litterært verk. I Geirs og Lindas undervis-

ning praktiseres dette såpass ulikt at vi kan kalle det to varianter av samme sjanger, der den ene fokuserer på teksttolking i form av nærlesing og utprøving av mulige tolkninger, mens den andre fokuserer på subjektiv leseopplevelse i møte med teksten. Et fellestrekk er at begge lærere - riktignok på ulike måter - formidler litterær lesing som forskjellig fra lesing av saktekster.

Teksttolkende samtale: Refleksjon og nærlesing

Det følgende utdraget er representativt for teksttolkende samtaler slik de praktiseres i Geirs klasse. Klassen leser *Barsakh*, hvor hovedpersonen Emilie nettopp har oppdaget båten med Samuel og de andre migrantene på vei mot land.

Utdrag 2

Geir: Hva skal hun gjøre? Det har kommet en båt med flyktninger - hva skal hun gjøre? Hun er femten år. Hva skal hun gjøre?

Darya: [ikke hørbart]... ringe politi?

Geir: Men, hva skal hun gjøre? Hvis hun ringer politiet, hva kommer til å skje da? Hva skjer hvis hun ringer politiet?

Darya: Politiet kommer -

Geir: Politiet kommer

Darya: ... og tar [ikke hørbart]

Geir: ... så tar de alle flyktningene. Hva gjør de med alle flyktningene?

Darya: Først mottak, jeg tror -

Wael: [utydelig] tilbake -

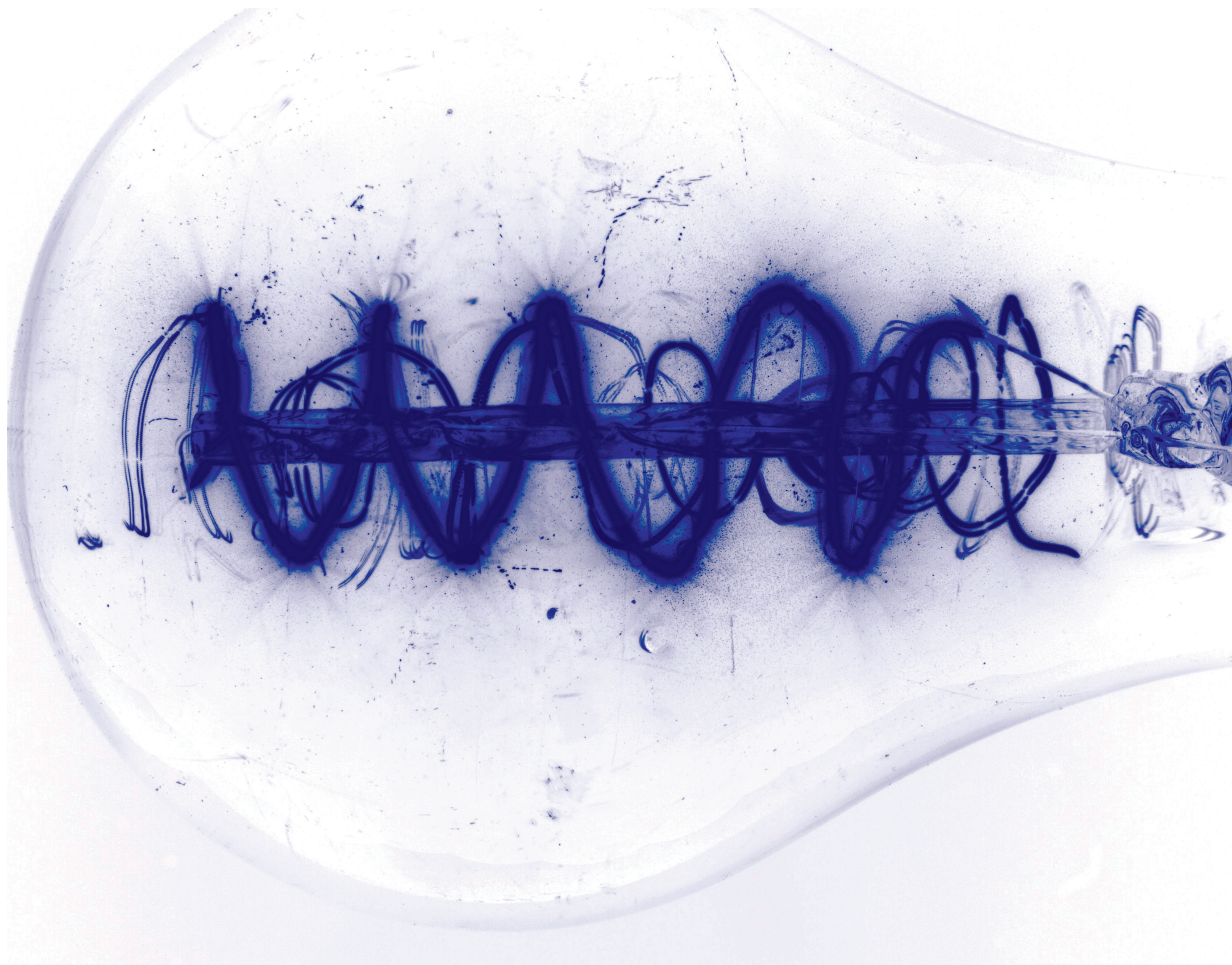
Geir: Først mottak, og så etterpå, tilbake til Afrika, ikke sant.¹⁴

Geir driver samtalen framover med en blanding av spørsmål og opptak, som når han delvis reformulerer Darya og Wael's svar. Mens noen spørsmål er åpne, har andre et visst retorisk preg, med hint til mulige svaralternativ der følgene av ulike handlingsforløp antydes. Med gjentatte oppfordringer om å tenke over *hva som kommer til å skje hvis*, modellerer læreren en utforskende lese måte, hvor elevene inviteres til å forestille seg mulige scenarier og reflektere over Emilies handlingsrom. Geir vender flere ganger tilbake til Emilies dilemma og ber i en seinere time elevene diskutere dette i smågrupper. Når Darya kommenterer at klassen allerede har snakket om dette, gjentar Geir oppgaven og bekrefter at elevene skal «bruke fantasi»:

Utdrag 3

Darya: Vi må finne noen fantasi? Ok.

Geir: Ja. Dere må tenke litt. Hvordan skal dette gå? Hvorfor skal hun hjelpe dem? Hvordan skal hun hjelpe dem? Hun er på ferie, dere vet det? Hun er på ferie, skal være der 14 dager. Det skal dere diskutere litt nå.



I den teksttolkende samtalen signaliseres det at tekstens meningsinnhold kan forhandles om.

Ved å insistere på diskusjon utøver læreren et mildt press for å få elevene til å involvere seg i teksten og reflektere over meningspotensialet den representerer. I andre samtaler rettes oppmerksomheten også mot teksten som litterært «produkt», skrevet av en forfatter. Geir introduserer noen få enkle litterære fagtermer (som «novelle»), og spør ved flere anledninger elevene om hva de tror «forfatteren vil fortelle.» Når klassen leser novel-len «Blodspor», om en bosnisk gutt som blir drept under et bombeangrep, ber han dem kommentere forfatterens valg av motiv og virkemidler på denne måten:

Utdrag 4:

Geir: Men så har jeg et spørsmål til dere. Og det er: Hva synes dere om første setning? «Plutselig!» Han begynner hele fortellingen med «plutselig».

Darya: Fordi ... han forteller med en gang at denne skjedd.

Geir: Hvorfor forklarer han ikke hvor vi er, at det er i Bosnia, i Sarajevo ... At det er krig.

Darya: Mm. Jeg tror, ikke viktig, plassen. Men denne skjedd, viktigste for han. Og så, han vil fortelle om denne skjedd.

Geir: Ja. Men hvorfor velger han et lite barn?

Her retter spørsmålene oppmerksomheten mot tekstens litterære strukturer, som motivvalg. Tidligere i samme sekvens har Geir også pekt på nødvendigheten av inferensdanning og nærlesing i møte med novellen:

... vi må finne ut, denne gutten, hvor gammel var han? Ikke sant, det står ikke i teksten, vi må se - lite hjerte, små bein, leker ... vi må tenke, hvem er det som leker med leker?¹⁶

Nærlesing av teksten, sammen med refleksjon over mulighetene teksten spiller ut, er altså sentrale elementer i samtalsjangeren slik den praktiseres av Geir.

Teksttolkende samtale: leseopplevelsen som mål

I motsetning til Geir spør Linda ved flere tilfeller elevene om hva de «synes om boka» og om de liker den - spørsmål som åpner for personlig tilnærming og vurdering. I utdraget nedenfor har Linda innledet samtalen med et åpent spørsmål: «Hva *tenker* du om boka så langt?»

Utdrag 5

Fawzia: (...) Jeg forstår hva boka handler om, det handler om [utydelig] - og det er viktig hva boka handler om!

Linda: Ja, hva handler det om da, Fawzia?

Fawzia: Det handler om sånn som oss, vi kommer fra andre land

Linda: Ja -

Fawzia: Hun hadde sånn som vi hadde det når vi er ny her. Og forteller historien sin, hva hun fikk, når hun kommer hit, hva hun tenker på sitt land - hun forteller selv hva det, begge landene hun lever.

Linda: Flott. [henvendt til annen elev] Hva ville du si?¹⁷

Fawzias kommentarer til «hva boka handler om» dreier seg ikke om å oppklare romanens handlingsforløp, men om å formidle hennes tolkning og vurdering av romanen. Det jeg-fortelleren («hun») i *Og gjennomgår*, ligner det Fawzia og medelevene («sånn som oss», «vi») selv har erfart, konstaterer hun. Måten Fawzia ordlegger seg på, tyder på at hun er bevisst skillet mellom fiksjon og eget liv / egen virkelighet, men at erfaringene hennes utgjør en vesentlig forutsetning for hennes opplevelse av romanen. Det er dette som gjør boka betydningsfull for henne, eller «viktig», som hun sier.

Linda stiller ikke spørsmål som oppfordrer til nærlesing av konkrete tekstpassasjer, slik Geir gjør. Hun introduserer heller ingen faglitterære termer - Og omtales konsekvent som «boka», og ord som «roman» eller «forfat-

ter» brukes ikke. Noe seinere i den samme timen snakker klassen om lesevaner. Linda peker da på leseopplevelsen som den viktigste grunnen til å lese litteratur:

*Og når man leser sånn, så leser man jo for å, kanskje, kose seg, ikke fordi man må, fordi man skal lære noe, ikke sant, det er jo litt sånn som med denne [peker på *Og*] - vi leser jo den for å ha det koselig, for glede, ikke for at vi må lære.¹⁸*

Litterær lesing er først og fremst en kilde til glede, altså gode opplevelser, fastslår læreren. Samtalsjangeren slik den praktiseres her, åpner for personlige tolkninger, men teksten kobles ikke til noen form for litterær faglighet. I stedet formidles interesse for den enkelte lezers vurdering og opplevelse av teksten, og leseopplevelsen tillegges egenverdi.

Den teksttolkende samtalen har et mer variert interaksjonsmønster enn den forståelsesorienterte samtalen og beveger seg mellom to ytterpunkter eller poler: en tekstnær og en lesesnær. Den tekstnære samtalen Geir praktiserer, introduserer en litteraturfaglig tilnærming som inviterer til refleksjon over teksten. Den andre delvarianten (som vi finner hos Linda) står for en subjektiv tilnærming som primært inviterer til personlig respons. Som vi skal se nedenfor, er personlige erfaringer kjernen i den tredje og siste samtalsjangeren.

Den erfaringsdelende samtalen

Formålet med denne samtalsjangeren er å støtte og legge til rette for elevenes verbalisering av personlige erfaringer. Den litterære teksten er utgangspunktet, men for øvrig er samtalsens tema ikke *teksten*, men elevenes individuelle erfaringer - som ofte har likhetstrekk med hendelser eller situasjoner i teksten. Et eksempel på dette er når Geirs klasse snakker sammen om «Blodspor». Etter først å ha snakket om hvorfor forfatteren har valgt et barn som motiv (utdrag 4), spør Geir om noen av elevene har opplevd bombeangrep, noe flere bekrefter. Spørsmålet markerer et sjangerskifte: fra den teksttolkende samtalen til den erfaringsdelende. I resten av skoletimen, ca. 30 minutter, dreier samtalen seg om selvopplevde hendelser - mange av dem voldsomme, men også episoder med innslag av humor og komikk. Denne samtalen har påfallende mye høyere elevdeltakelse enn mange andre av Geirs timer. Etter å ha initierert samtalen inntar læreren primært rollen som ordstyrer og aktiv lytter, blant annet gjennom opp-tak eller oppfølgingsspørsmål: «Du har hørt bombe? Veldig høy lyd? Tre år siden?» Lærerens sonderende spørsmål åpner for at alle som ønsker det, skal få ordet: «Er det noen andre som har, som har blitt veldig veldig redde en gang? Hva med dere fra Eritrea, har dere vært redde noen gang? Har vi flere historier om at vi har vært

redde?»¹⁹ Lærerens rolle i interaksjonen er her først og fremst å bekrefte elevens ytringer og å legge til rette for at flest mulig ytrer seg. I denne spesielle undervisningssettingen byr for øvrig lærerens rolle som samtaleleder på en krevende balansegang. Flere av deltakerne kan ha opplevd potensielt traumatiserende hendelser, og visse samtaletema kan utløse stressreaksjoner hos enkeltpersoner. Denne typen samtaler forutsetter derfor en særskilt pedagogisk klokskap hos læreren i rollen som samtaleleder (Palanac, 2020).

Det følgende utdraget er hentet fra samtalen om *Og* etter at Lindas klasse har fullført romanen. Linda innleder også her med et åpent spørsmål: «Hva synes dere om boka?» Et par av elevene uttrykker at de liker boka og kjenner seg igjen i den. Videre i samtalen er det elevenes egne møter med Norge som er i sentrum, *ikke* romanen:

Utdrag 6

Linda: Ngesti, hva var det du sa?

Ngesti: Jeg ... sa ikke, men jeg ... veldig redd.

Linda: Du var veldig redd?

Ngesti: Ja ... fordi, jeg kom ... Det vanskelig, til meg.

Veldig, veldig redd.

Linda: Følte du deg også - ?

Ngesti: Jeg snakker ikke norsk, jeg snakker ikke engelsk. Jeg snakker ikke andre språk. Bare tigrinja! ... Etterpå - bare se! Bare se! [ler, mimer «forvirret stirring»]

Linda: Du brukte øynene dine til å observere ting og sånn? Du kunne ikke forstå noen ting, på grunn av språket?

Semhar: [ler] Kroppsspråk, bare!

Ngesti: [nikker, ler]²⁰

Lindas oppfølgingsspørsmål og reformulering fungerer som «stillas» for Ngestis verbalisering. Også medelevene bidrar i dette, noe neste utdrag viser. Her tar Ngesti selv initiativ til å fortelle om sin fluktrute til Norge via Libya:

Utdrag 7

Ngesti: Veldig mye, vanskelig. Jeg kom - til Libya.

Libya, mennesker veldig ... s-sli [leter etter ord].

Veldig -

Linda: Streng?

Tekle: Streng, ja.

Linda: Ok.

Semhar: Kanskje slem?

Ngesti: Dum. Dum!

Linda: Dumme? Slemme, ja.

Semhar: Veldig slem.

Når Ngesti forteller om oppholdet i Libya, støtter lærer og medelever henne i forsøket på å finne dekkende ord. Et framtreddende trekk ved denne samtalsjangeren,



særlig slik den realiseres i Lindas klasse, er at interaksjonsmønsteret har et kollektivt preg. Elevene deltar like aktivt som læreren, og lærer og elever har omtrent like mye taletid. Elevene følger også opp hverandres ytringer, og ikke minst initierer de nye samtaletema, som her:

Utdrag 8

Thip: Lærer, kan jeg spørsmål?

Linda: Ja! Dere gutter, dere må ikke snakke - Thip, vær så god!

Thip: Hvorfor i Norge bare røde hus, og hvite hus, og røde hus og hvite? I mitt land, mange - Asia, ikke sant? Mange farger, rosa, grønn - forskjellig, hele huset forskjellig.

Dana [ler]: Mange!

Najma: Den bestemmer politiet.

Ibrahim: Har system, alle husene.²¹

Thips spørsmål om husfarger henger sammen med en opplevelse fra den første perioden i Norge, da hun gikk seg vill fordi alle husene så helt like ut. Koblinga til romanens migrasjonstematikk er der, men temmelig løs, og romanen nevnes heller ikke. I denne samtale-sjangeren er den litterære tekstens fremste rolle å fungere som katalysator for at leseren kan hente fram, sette ord på og dele sin opplevelse av hendelser eller tilstander, både dramatiske og mer hverdagslige. Samtalen beveger seg *fra* teksten *til* leseren, stort sett uten å vende tilbake til teksten igjen. Samtalesjangerens tematiske fokus er på deltakernes levde erfaringer og på klassefelleskapet som arena for verbalisering. Dermed framstår elever og lærere som mer jevnbyrdige deltakere i denne samtale-sjangeren enn i de to øvrige, noe som gjenspeiles i et mer kollektivt interaksjonsmønster. Den litterære teksten spiller derimot en mer perifer rolle her enn i de to andre samtale-sjangerene.

Litterære samtale-sjangerer: oppsummering, diskusjon og didaktiske implikasjoner

Gjennom analysen av datamaterialet har jeg identifisert tre ulike samtale-sjangerer: *forståelsesorientert, tekst-tolkende og erfaringsdelende samtale*. Vi har sett at både

Linda og Geir veksler mellom ulike samtale-sjangerer, til dels innenfor én og samme undervisningsøkt (som når Geirs klasse snakker om novellen «Blodspor»). Dette funnet skiller seg merkbart fra Hultins studie, der hver av samtale-sjangerene forekommer eksklusivt og konsekvent hos den enkelte lærer.

Både i utarbeidelsen og anvendelsen av analytiske kategorier vil det være områder der grensene kan drøftes - også her. Grenseoppgangen mellom samtale-sjangerer kan særlig knyttes til hvordan tekstens rolle markerer ulike formål: I *den forståelsesorienterte samtalen* er formålet å etablere en klar forståelse av tekstens handlingsforløp. Spørsmål om hva noe i teksten «betyr», peker verken mot «skjult» mening eller litterære virkemidler, men mot ord og setningers betydning på lokalt tekstnivå. Den litterære teksten framstår som potensielt lingvistisk og pragmatisk flertydig, men tolkningsmessig entydig. I *den teksttolkende samtalen* signaliseres det at tekstens meningsinnhold kan forhandles om. Bruk av enkle fagtermer (novelle, forfatter) markerer teksten som litterært verk og følgelig som en teksttype som krever egne lese-måter. Sjangeren praktiseres i to varianter, en tekstnær og en lesernær. I *den erfaringsdelende samtalen* fungerer teksten som inngang til samtale om elevenes erfaringer, for øvrig gis den lite oppmerksomhet. Mye tyder imidlertid på at tekstopplevelsen er en forutsetning for at disse erfaringene, som til tider er sterkt personlige, hentes fram og språkliggjøres i klasserommets fellesskap. For øvrig kan det se ut til at samtale-sjangerer utfyller og kanskje også forutsetter hverandre. Hvis vi som et tankeeksperiment forestiller oss en undervisningspraksis der én av samtale-sjangerer rendyrkes, mens de andre er fraværende, understrekes dette poenget. En konsekvent realisering av den forståelsesorienterte samtalen, og *bare* den, vil føre til en overfladisk og lite engasjerende lesning av teksten. Tilsvarende risikerer en ensidig praktisering av den erfaringsdelende samtalen at tekstens meningspotensial fortrenses til fordel for private assosiasjoner. Den teksttolkende samtalen viser et større potensial for utvikling av metaspråklige tilnærminger (Penne, 2006; Skarstein, 2013; Tengberg, 2011), ettersom den tydeligere vektlegger teksten som fiktivt og litterært produkt - iallfall i den tekstnære versjonen

av sjangeren. Dersom denne samtalsjangeren skal fungere, forutsetter det på sin side både en språklig forståelse av teksten samt en personlig tilnærming. Forholdet mellom språk, leseforståelse og litterær eller estetisk lesing representerer derfor en grunnleggende problemstilling i andrespråksklasserommet (Anundsen, 2020). Rosenblatt (1994 [1978]) kaller møtet mellom tekst og leser en *litterær transaksjon*, der leseren «realiserer» det litterære verket gjennom å respondere aktivt på tekstens signaler. Dette forutsetter imidlertid at leseren *oppfatter* tekstens signaler - helt eller delvis. Hvor mye av teksten andrespråksleseren må være i stand til å forstå for å kunne realisere det Rosenblatt kaller estetisk lese måte, er vanskelig å fastslå nøyaktig. Uansett er Rosenblatts poeng om at litterær lesing er en *førstehåndserfaring*, viktig her. Det innebærer at den litterære teksten ikke kan erfares på vegne av andre. Dersom andrespråksleseren møte med teksten domineres av lærerens parafrasering eller kommentarer, er det med andre ord grunn til å spørre seg *hvilken tekst* denne leseren egentlig har møtt.

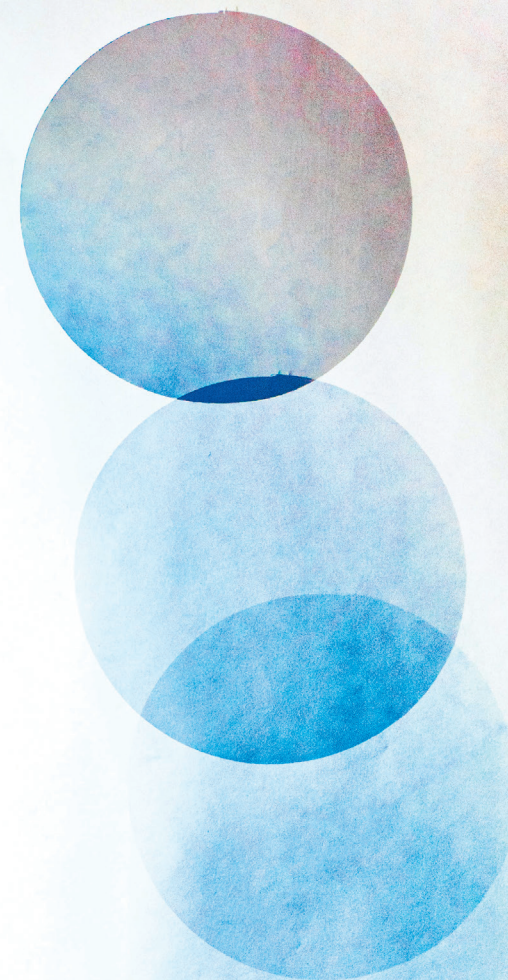
Hva skiller andrespråksklasserommets samtalsjanger fra andre samtalsjanger?

I hvilken grad er samtalsjangerene vi har sett her, unike for den undervisningskonteksten de forekommer i? Den teksttolkende samtalen har de viktigste trekkene felles med Hultins teksttolkende samtale, inkludert navnet. De to andre sjangerene - forståelsesorientert og erfaringsdelende samtale - samsvarer i mindre grad med Hultins øvrige sjanger. Kanskje er disse to samtalsjangerene særegne for andrespråksklasserommet? Den forståelsesorienterte samtalen preges av ordforklaringer, særlig hos Linda og Ingrid. Det tyder på at undervisningskonteksten virker inn på samtalemønsteret. Et spørsmål som melder seg, er derfor om denne samtalsjangeren ville blitt realisert dersom elevene hadde kunnet lese den litterære teksten på sitt førstespråk. Ifølge Tengberg (2011) legger mange lærere opp til en handlingsorientert lese måte i sine klassesamtaler - deler av denne teksttilnærmingen forekommer med andre ord på tvers av undervisningskontekster. Andre forskere har pekt på at impulsen til å fokusere på egne erfaringer i møte med en litterær tekst er utbredt i nordiske klasserom

(Kjelen, 2013; Penne, 2006; Torell et al., 2002). Dette gjenfinner vi i den erfaringsdelende samtalen. Felles for den forståelsesorienterte og den erfaringsdelende samtalen er at det språklige aspektet er særlig framtrædende. Det dreier seg om ulike måter å legge til rette for elevenes språklige tilgang på: Fokus på leseforståelse dreier seg om forutsetninger for resepsjon, mens vektleggingen av elevenes individuelle erfaringer markerer klasserommet som arena for verbal deltakelse.

Helklassesamtalen om litteratur – hva vil vi med den?

Analysen har bekreftet at lærerens rolle som samtaleleder er avgjørende (Andersson-Bakken, 2015; Aase, 2005). Klasseromssamtaler forstått som samtalsjanger tilbyr læreren et nytt blikk på egen samtalepraksis og kan derfor være velegnet som refleksjonsverktøy. Det kan være fruktbart å se samtalsjanger som mulige *ressurser* - mønstre som kan være hensiktsmessige for ulike formål. Her kan kriteriespørsmålene fra analysen (samtalens formål, tekstens rolle, dominerende samtalemønstre) omformuleres til didaktisk bruk. Spørsmålene vi stiller oss, blir da: Hva er formålet med denne samtalen? Hvilke perspektiver på teksten signaliserer jeg som lærer gjennom mine spørsmål og kommentarer? Og, ikke minst, hvem deltar i samtalen? En bakhtinskinspirert, dialogisk tilnærming til samtale innebærer et ideal om *flerstemmighet*, ettersom mening utvikles i møtet mellom ulike «stemmer» eller talende personligheter (Bakhtin, 1981; Dysthe et al., 2012). Anvendt på klasseromskonteksten betyr det å tilrettelegge for at ulike stemmer eller synspunkter får møtes og bryne seg på hverandre. Kjernen i bakhtinsk dialog er ifølge Dysthe å «bruke den andres ord som tankereisep, men samtidig behalde respekten for sitt eige ord» (Dysthe, 2001, s. 14). Dersom helklassesamtalen om litteratur skal fungere som «tankereisep» og språklig ressurs for å videreutvikle og tolke egne leseopplevelser, krever det noe av samtalen utover å gi rom for å verbalisere egne erfaringer og synspunkter: Utdypinger og problematiseringer er også nødvendig. Utfordringa i andrespråksklasserommet blir dermed å gjøre helklassesamtaler om litterære tekster til språkarbeid, litteraturarbeid og tankearbeid samtidig. For læreren kan refleksjon over hvilke mønstre hun er tilbøyelig til å følge når hun leder en samtale, hjelpe et stykke på vei.



Litteratur

- Aesopus, Ragde, A. B. & Kaltenborn, B. (2015). *Den syke løven*. Kagge forlag.
- Ahmethodzic, B. (2006). Blodspor. I K. Blichfeldt, E. Larsen & T. G. Heggem (Red.), *Kontekst 8-10: Norsk for ungdomstrinnet* (Bd. 2 : Tekster) (s. 11-12). Gyldendal.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 280-298.
- Anundsen, L. (2020). Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne. *NOA: Norsk som andrespråk*, 36(1), 73-102.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. I M. Holquist (Red.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin* (s. 259-422). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.
- Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. (2011). Utdanningsdirektoratet.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. & Strømsnes, H. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Economou, C. (2015). Litteraturarbeite i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 20-20. <https://doi.org/10.5617/adno.1704>
- Economou, C. (2016). "I svenska två vågar jag prata mer eller så": En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Ellingsen, E. (2013). *Et dukkehjem i en flerkulturell kontekst: En analyse av voksne andrespråksleseres fortolkninger i et interaktivt perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* [Doktorgradsavhandling]. Örebro universitet.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press.
- Palanac, A. (2020). Towards a trauma-informed ELT pedagogy for refugees. *Language Issues*, 30(2), 3-14.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rosenblatt, L. M. (1994 [1978]). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Salinas, V. (2016). *Og*. Cappelen Damm.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lesemåter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Stranger, S. (2009). *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria*. Cappelen Damm.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Torell, Ö., Bonsdorff, M. v., Bäckman, S. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Institutionen för humaniora, Mithögskolan.
- Walldén, R. (2019). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: Ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4), 35-61. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Walldén, R. (2020). Interconnected literacy practices: exploring classroom work with literature in adult second language education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45-63. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Samlaget.

Fotnoter

- 1 Informantene som deltok i studien, brukte ikke selv ordet «deltakere», men «elever», og jeg har valgt å holde meg til deres ordbruk.
- 2 Min oversettelse.
- 3 Hultins betegnelser er oversatt til norsk av meg.
- 4 Alle personnavn brukt i artikkelen er fiktive. Plan for datahåndtering er for øvrig godkjent av NSD.
- 5 I *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. (2011). Utdanningsdirektoratet. beskrives A1 og A2 som begynner- og underveisnivå, mens B1 betegner et mer selvstendig språknivå. For øvrig er dette en uformell vurdering fra min side, basert på klasseromsobservasjoner, intervjuer med elever samt informasjon og vurderinger fra lærere. Jeg har tidligere arbeidet som norsklærer innenfor voksenopplæring, blant annet som sensor ved muntlige norskprøver, og er dermed godt kjent med kriteriene for vurdering av muntlige ferdigheter. Grunnskole for voksne har for øvrig ikke anledning til å stille krav om norskkunnskaper hos elever som søker opptak (se <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/grunnskole/>, lastet ned 26.08.20).
- 6 Lindas klasse 17.09.18.
- 7 Ingridis klasse 14.01.19.
- 8 Lindas klasse 17.09.20.
- 9 Ingridis klasse 14.01.19.
- 10 Lindas klasse 20.09.18. Utdrag fra *Og*, side 115.
- 11 Opptak og feltnotater viser for eksempel at mange elever leste med svært lite flyt, flere hadde problemer med avkodning av ord på mer enn to stavelser, ukjente ord i teksten ble erstattet med mer høyfrekvente ord osv.
- 12 Samtlige sitater fra Geirs klasse 20.11.18.
- 13 Geirs klasse 21.11.18.
- 14 Geirs klasse 20.11.18.
- 15 Geirs klasse 26.11.2018.
- 16 Begge utdrag fra Geirs klasse 05.11.18.
- 17 Lindas klasse 14.09.18.
- 18 Lindas klasse 14.09.18.
- 19 Geirs klasse 05.11.18.
- 20 Lindas klasse 21.09.18.
- 21 Lindas klasse 21.09.18.



Lene Anundsen

Lene Anundsen er ansatt som universitetslektor ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Hun underviser i norsk ved grunnskoleutdanning, etterutdanningstilbud til lærere samt i lærerutdanning for tospråklige lærere. Anundsen har tidligere arbeidet flere år som norsklærer i kommunal voksenopplæring. Artikkelen «Samtalesjangre» inngår som del av en doktorgradsavhandling om litteraturundervisning og litterære tekstpraksiser i grunnskoletilbud for voksne andrespråkbukere.

VITENSKAPELIG REDAKSJON
NORSKLÆREREN 2021

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMER

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk,
avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.
dagrun.skjelbred@usn.no

Arne Johannes Aasen, Skriventeret Trondheim, NTNU.
Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Nina Goga, Høgskulen på Vestlandet.
Professor ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking.
nina.goga@hvl.no