

Henning, Å. (2024). Substans i litterære samtaler: Elever på tiende trinn leser og diskuterer en novelle med motstand. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 31–51).
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350202>

2

Substans i litterære samtaler

Elever på tiende trinn leser og diskuterer en novelle med motstand

Åsmund Hennig

Innledning

Novellen «Veslebror og Karlson» fra *Nær nok* av Erna Osland (Osland, 2004) retter seg i utgangspunktet mot lesere som befinner seg i overgangen mellom barne- og ungdomsskole, men novellen forteller om situasjoner og menneskelige opplevelser og konflikter som også eldre ungdom og voksne kan relatere seg til. Novellen er blitt brukt i litterære samtaler, både blant elever på åttende trinn (Hennig & Eriksen, 2021), lærerstudenter og lærere. Resultatet er som regel engasjerte samtaler, men noen av de yngre leserne fant det vanskelig å forholde seg til eller distanserte seg fra det vanskelige og urovekkende i novellen.

På bakgrunn av slike erfaringer ville vi gjerne undersøke hvordan eldre elevers litterære samtaler om novellen ville ta form. «Vi» vil i denne sammenhengen si en norsklærer på grunnskoleutdanningen og to norsklærere på ungdomstrinnet. Hvordan vil vi kunne beskrive eventuelle innslag av substans

i elever på tiende trinn sine samtaler om en novelle som er språklig tilgjengelig for de fleste av dem, men også formmessig og tematisk utfordrende?

Novellen handler om en utslitt alenemor som forsøker å ta seg av sin psykisk utviklingshemmete sønn Karl, noe som går på bekostning av omsorgen hun klarer å gi Karls yngre bror, som bare kalles Veslebror. Karl blir beskrevet som en gutt med stort hode, lange armer og sterke hender, men også nesten språkløs. Historien blir fortalt med en tredjepersonsforteller, men synsvinkelen er lagt til Veslebror. Han deler soverom med Karl og må passe på at Karl ikke åpner vinduet om natten og klatrer ut på taket. Men månen har en underlig tiltrekning på Karl, og han forsøker stadig å komme seg ut. Moren har derfor forsøkt å knyte igjen vindushaspene, og Veslebror må springe etter moren hver gang Karl forsøker å rive opp knuten. Veslebror tynges av ansvaret, samtidig som han savner varme og omsorg fra moren. Følelsene overfor broren er ambivalente, og hver kveld må Veslebror be en stille bønn om tilgivelse. En natt våkner ikke Veslebror, og Karl klatrer ut og faller ned på gaten. Novellen slutter med mor og Veslebror som står ved siden av den livløse Karl, mens de hører ambulansen nærme seg.

Novellen er ikke enkel, verken å lese eller å forholde seg til. Både form og innhold byr på motstand, også for eldre og mer erfarne lesere. Den har en fragmentarisk komposisjon, kompleks framstilling av tid, sparsommelige beskrivelser og mørk symbolikk. Novellen er dessuten urovekkende fordi den forteller, eller til dels bare antyder, en historie om omsorgssvikt og vedvarende trussel om ulykke og et barns død. Historien er fjern og fremmed for de fleste lesere, men samtidig også realistisk og sannsynlig.

Jakten på substans i utforskende litterære samtaler – teoretiske og metodiske perspektiver

De kommende analysene av elevenes samtaler blir gjort ved hjelp av et sett med kategorier som har blitt utviklet gjennom flere prosjekter der litterære samtaler har stått sentralt (Hennig & Eriksen, 2021; Hennig, 2022). Det er tre teoretiske retninger som ligger til grunn for disse kategoriene. Transaksjonsteorien til Louise M. Rosenblatt står sentralt, slik den vektlegger dialogen mellom teksten og leseren, der leseren, basert på tekstens lingvistiske signaler, gjennom en vedvarende prosess og alltid påvirket av en spesifikk kontekst,

selekterer og konstruerer det Rosenblatt kaller verket (The Poem) (Rosenblatt, 1994, 1995). Sentralt i transaksjonsteorien står også Judith A. Langers teori om en forestillingsverden, det vil si de mentale bildene, følelsene og tankene som en leser konstruerer og utvikler i transaksjonen med en litterær tekst (Langer, 1995). Dessuten vil det her legges vekt på Jeffrey D. Wilhelms videreutvikling av Langers teori om transaksjonens ulike faser eller posisjoner (stances), i en teori om tre *dimensjoner* av litterære responsformer; som han kaller *evokative* (interessevekkende eller framkallende), *konnektive* og *reflekterende*. De beskriver en bevegelse der en leser først med interesse trer inn i en tekst, etablerer og utvikler en forestillingsverden. Lesere vil så elaborere (utdype, utbrodere og beskrive i mer detalj) en slik forestillingsverden, og trekker forbindelser, stadig mer bevisst, mellom verden og teksten og tilbake til verden igjen. Etter hvert vil leseprosessen også inkludere mer abstraherte refleksjoner om innvirkningen av tekstens ulike deler i utformingen av en mening, om forfatterens virke og litteraturens karakter og om leserens egen virksomhet (Wilhelm, 2008; Wilhelm & Novak, 2011).

Et annet teoretisk perspektiv som har vært viktig i utviklingen av analysekategoriene, er teori om litterære samtaler, som har en affinitet for responsorientert litteraturteori. For eksempel bygger Aidan Chambers (Chambers, 1985), Robert E. Probst (Probst, 2004) og Harvey Daniels (Daniels, 2002) på forestillinger fra Iser og Rosenblatt i utviklingen av litterære samtaler som teori og metode. Den grunnleggende tesen er at litterære samtaler i essens er konkretiseringer av litterær lesing forstått som en transaksjon mellom tekst og leser(e) (Clarke & Holwadel, 2007).

Det tredje teoretiske landskapet som kategoriene vokser ut av, er teori om utforskende samtaler, ikke minst slik den er utviklet av Douglas Barnes (Barnes, 2008) og Neil Mercer (Mercer & Dawes, 2008; Mercer, 2000). Teorien tilbyr begreper som er nyttige for å beskrive de konkrete handlingene som betegner den formen for utveksling av tanker som fører til større og felles forståelse, som vi finner i substansielle litterære samtaler. Observasjoner og tanker blir delt, vurdert og prøvd ut gjennom samtalen. Perspektiver blir utfordret, og alternative perspektiver blir lagt på bordet og saklig begrunnet. Samtalen blir drevet av et ønske om å nå fram til en slags felles forståelse, som så kan danne fundament for videre utforskning, men hele tiden med respekt for samtalens karakter av multiperspektivisme (Mercer, 2000, s. 98; Pierce & Gilles, 2008).

De fem kategoriene vi har brukt for å analysere samtalene, er:

- Samtalehandlinger
- Konstruksjon og utvikling av forestillingsverden
- Analyse og tolkning
- Teksten og virkeligheten
- Metakognisjon

Samtalehandlinger vil helt konkret si hva elevene faktisk sier og gjør i en litterær samtale. Det vil si hvordan elevene formidler det vi kan kalle leseresponser, altså respons på teksten, til variert sammensatte lesefellesskap, og hvordan de lytter til andres leseresponser og følger opp med det vi kan kalle samtale-responser. I en analyse av litterære samtaler har vi ikke annet å forholde oss til enn denne utvekslingen av responser i form av ord og gjerninger. Det er teksten vår, så å si, som vi må forsøke å lese og forstå så godt det lar seg gjøre, slik også elevene leser den litterære teksten hver for seg og sammen.

Kategorien *konstruksjon og utvikling av forestillingsverden* sier noe om hvordan elevene opplever litteraturen. Den hjelper oss å fange opp tegn på at elevene synes teksten er interessant nok til at de trer inn i fortellingen og etablerer og utvikler en forestillingsverden gjennom å bruke både tekstinterne og teksteksterne referanser. Å etablere kontakt med de fiktive personene og å kunne innta flere perspektiver er vesentlige aspekt av leserens aktivitet.

Ved hjelp av kategorien *analyse og tolkning* leter vi etter eventuelle analytiske observasjoner elevene gjør i teksten, og om de setter disse observasjonene inn i en mer eller mindre utviklet og helhetlig tolkning av teksten, for eksempel i form av interpretative hypoteser. Analytiske eller interpretative ytringer vil dessuten kunne avdekke eventuell kunnskap om virkemidler og begreper, fortellingsstruktur og bildespråk, teksttyper og sjangrer. Dessuten er det interessant å undersøke om elevene gjør kvalifiserte vurderinger av ulike individuelle eller kollektive tolkninger. Man kan kanskje mene at det er en kunstig grense mellom opplevelse og analyse, men overgangen mellom disse to kategoriene følger likevel en form for gradvis styrking av bevisstheten, altså en slags abstraksjonsbevegelse.

Hvis vi så aktiverer kategorien *teksten og virkeligheten*, retter vi oppmerksomheten mot ytringer som signaliserer bevissthet og oppfatninger om tekstens betydning for elevenes egen virkelighet, og mot ytringer som kan

indikere kunnskap om slike aspekt som intertekstualitet, forfatterskap og litteraturhistorie, samt samfunn og kulturer som teksten forteller om eller oppstår i. Med denne kategorien er interessen da særlig rettet mot hvordan elevene beveger seg mellom verden rundt teksten, slik de selv opplever og forstår den, og tekstens verden, både inn i og ut av.

Den siste analysekategorien, *metakognisjon*, forsøker å fange opp ytringer der elevene eventuelt gir uttrykk for meninger om forfatterens virksomhet og bevissthet om og innsikt i egne og andres lese måter, opplevelser og perspektiver, men også hvordan de agerer i samtalene.

Naturligvis er det glidende overganger mellom kategoriene, slik også de tre nevnte teoretiske feltene overlapper hverandre. Like fullt er det naturlig at teori om utforskende samtaler preger tenkningen bak kategorien som styrer blikket mot samtalehandlinger. Den prosessorienterte transaksjonsteorien, ikke minst slik den formuleres gjennom Langers faser og Wilhelms dimensjoner, preger de fire andre kategoriene og utviklingen mellom dem. Som et gjennomgående perspektiv i alle kategoriene finner vi elementer fra teori om litterære samtaler, som er opptatt av både hvordan vi agerer når vi leser og samtaler om litteratur, og hvordan vi i dialogisk fellesskap utvikler stadig større opplevelse og forståelse av tekster.

En samtaleanalyse blir aldri en eksakt vitenskap, men disse kategoriene kan kanskje gi oss et inntrykk av hva slags substans samtalene eventuelt består av. Substansielle samtaler vil da bestå av flere utforskende sekvenser som i sum gir rike treff på flere av eller alle de fem kategoriene. Det vil si at formuleringer som «samtaler med substans» eller «substansielle samtaler» viser til samtaler med et innhold som er vesentlig eller betydningsfullt, et *vesensinnhold*, som det er mulig fange opp ved hjelp av kategoriene. Det er imidlertid viktig å understreke at en samtale kan være substansiell selv om det ikke er rike treff innenfor alle kategoriene. For eksempel kan substansen i samtalen bestå av utforskende sekvenser som primært retter seg mot utviklingen av en rik forestillingsverden og i mindre grad mot interpretasjon eller et metaperspektiv.

Betraktninger om metode

I denne studien besto fellesskapet av til sammen ti elevstyrte grupper på tre til fem elever. Størrelsen på gruppene ble bestemt av forsker og lærere, basert

på det vi fra før vet gjennom andres og egne studier om gunstige forutsetninger for litterære samtaler. Vi har også tidligere erfart at elevene setter pris på grupper som er satt sammen av elever med ulike sosiale og faglige forutsetninger. I et lengre perspektiv har vi også sett at heterogene grupper kan føre til mer substansielle samtaler. Det vil ikke si at samtaler i homogene grupper ikke kan være substansielle, slik også grupper med flere eller færre elever kan være det. Imidlertid var det ingen grunn til at de 36 elevene på trinnet som deltok i studien, ikke kunne settes i heterogene grupper.

Samtalene ble gjennomført i løpet av en dag, der alle de tre klassene hadde norsk på timeplanen. I hver klasse ble det samme opplegget gjennomført, og alle elevene var med på gjennomføringen, selv om det bare ble gjort lydopptak av de elevene som var med på studien. Timen startet med en kort instruksjon fra læreren, før læreren leste novellen høyt. Deretter leste elevene novellen hver for seg, mens de noterte et par-tre momenter i teksten, som de bet seg merke i. Elevene fikk så resten av timen til å gjennomføre samtalene, og de varte mellom fra i overkant av 6 minutter til i overkant av 14 minutter. De fleste samtalene var på over 10 minutter.

Elevene ble introdusert for litterære samtaler allerede i åttende trinn og hadde siden den gang en del erfaring med arbeidsmåten. De hadde også noe erfaring med å gjøre lydopptak av samtaler, selv om dette ikke var vanlig. Av lydopptakene kan vi imidlertid høre at det ikke er lydopptaket i seg selv som får elevenes oppmerksomhet. De er mer opptatt av at opptaket skal høres av en forsker de ikke kjenner, og bli brukt i en studie som de ikke vet så mye om. Vi kunne altså med fordel brukt noe mer tid til å kontekstualisere samtalene for elevene.

På sett og vis er denne studien det blant annet Neil Mercer kaller en sosiokulturell undersøkelse, det vil si en undersøkelse som kan være både observerende, intervenerende og til dels eksperimentell (Mercer, 2010, s. 1–3). Innenfor dialogisk forskning kan typiske spørsmål dreie seg om hvordan dialog kan promotere læring og utvikling av forståelse eller hva slags samtaleformer som kan knyttes til læring. I en sosiokulturell undersøkelse vil det gjerne bli lagt vekt på språket som et kulturelt og psykologisk verktøy i utviklingen til barn og unge, for eksempel hvordan dialoger i klasserommet kan påvirke utviklingen av barns evne til å utvikle sammenhengende resonnement. For så vidt kan man mene at her er det overlappende trekk med det Mercer kaller lingvistisk etnografi, ved at man også må ta i betraktning kulturen i et

klasserom og en samtales natur og funksjon for å forstå en spesifikk undervisningssituasjon. En undersøkelse som dette er dessuten en prosess der meninger og posisjoner undergår vedvarende forhandling og reforhandling gjennom elevenes samtalehandlinger. Riktignok undersøker vi her en avgrenset og kort prosess og får slik sett bare et lite glimt av en hendelse som går inn i en langt større prosess. Dette glimtet kan likevel avdekke interessante trekk som ikke nødvendigvis er like synlige for læreren.

Samtalenes substans

Fordi interessen i denne artikkelen dreier seg samtalenes substans på trinnet som helhet, kommenteres alle samtalerne hver for seg, før sentrale trekk blir forsøkt oppsummert i lys av de fem analysekategoriene.

Samtalen i *gruppe 1 i klasse 10A* er preget av at en elev, Eva, er langt mer aktiv enn de tre andre i gruppen. Hun presenterer noen interessante perspektiver som har potensial for å åpne sekvenser med utforskende samtale. Men hun formulerer leseresponsene sine på en måte som ikke fører til engasjert samtalerespons fra de andre. Kanskje henger det sammen med at teksten framstår som svært fremmed for alle deltakerne. Det er bare Eva som delvis trer inn i tekstens fiksjonsverden. Ytringene hennes antyder at hun forstår tekstens bokstavelige betydning, men at hun finner det utfordrende å lese seg fram til mer informasjon om tekstens verden, for eksempel gjennom å innta ulike perspektiver eller visualisere stedet og personene. Da blir det også vanskelig å etablere og utvikle en forestillingsverden. Hun gjør noen forsøk, uten at gruppen følger opp.

Samtalen i *gruppe 2 i klasse 10A* er preget av fire elever med samtaleferdigheter som fungerer mindre godt sammen. Hvis Frank og Frida, som begge gjør flere gode analytiske observasjoner i teksten, hadde vært i posisjon til å innta mer dominerende roller i gruppen og insistert sterkere på å få presentere og få respons på egne innspill, kunne samtalen blitt mer utforskende. Eller omvendt: Hvis Fanny, som har en dominerende rolle, hadde vært mer innstilt på å dvele ved andres perspektiver eller tydeligere invitert til samtalerespons, kunne det også hjulpet. Samtalen viser at elevene i denne gruppen finner novellen mer interessant og engasjerende enn elevene i forrige gruppe, og vi ser flere spor av gode analytiske observasjoner, knyttet til

sentrale motiver, slik som Veslebrors bønn, Karls latter og lange armer og morens hikst og mørke hull:

Jo, der er dei igjen, hiksta! Kor kjem dei ifrå? Frå store, mørke hol? Kan ei mor som er så god og varm ha store, svarte hol inni seg? (Osland, 2004, s. 67)

Samtalen fører imidlertid i liten grad til en utvikling av de forsiktige interpretative hypotesene som blir antydnet, og det skyldes primært samtalehandlingene.

Samtalen til *gruppe 3 i klasse 10A* er karakterisert av stort engasjement og mye energi, som stadig vekk vipper over i det mindre seriøse. Det skyldes hovedsakelig Geirs «teori» om at Karl er besatt, en teori som delvis er ment som tull, men også litt på alvor, basert på funn i teksten, slik som bønn- og nattehimmelmotivene og Karls framtoning. Geir er også påvirket av at han nettopp har sett grøsserfilmen «The Conjuring 2». Samtalen er ellers karakterisert av at den ikke er delt opp i tydelige sekvenser. De samme sentrale momentene, sentrert rundt novellens framstilling av sykdom, ansvar, ansvarsfraskrivelse, religion og død, blir gjentatt gjennom hele samtalen. Gruppen forfølger imidlertid bare noen av motivene, og da på et rent konkret plan, for eksempel for å finne ut om Karl virkelig døde, og om han drives av en form for dødslengsel, eller for eventuelt å avklare hva slags «sykdom» han har, og hva som karakteriserer denne.

Gruppe 4 i klasse 10A består av tre elever, hvorav den ene eleven sier svært lite. Men de to andre, Heidi og Hans, presenterer begge stadig nye og interessante perspektiver med potensial for substansiell utforsking. Med utgangspunkt i disse perspektivene utveksler de responser gjennom hele samtalen på en svært konstruktiv måte. Vi skal derfor se litt grundigere på denne samtalen. Etter en litt nølende start på samtalen, der de kommenterer novellens in medias res-begynnelse, åpner Hans den første sekvensen med en beskrivelse av novellens første situasjon, som også antyder den sentrale konflikten i novellen: «Nei, det var vel bare snakk om ... eh ... de skulle vel gå og legge seg. Og Karlson er storebroren da, men av en eller annen grunn er moren heller med ham og klemmer og sier god natt til ham, i stedet for lillebroren, som jo er mindre da.» Denne åpningen fører til en innholdsrik sekvens der gruppen etablerer flere fragmentariske bilder av situasjonen og personene. Ganske snart ser vi at de to også etablerer forventninger til

den videre handlingen og gjør antakelser om personene og deres posisjon og rolle:

Heidi: Han er litt gal. Han prøver liksom å snike seg ut vinduet om kvelden.

Hans: Ja, og moren må jo stenge igjen vinduet og ta masse tau, sånn at han ikke skal greie å komme seg ut.

Heidi: Ja, det sier jo noe da ... jeg tror ikke det går fint med ham.

De fragmentariske bildene de etablerer, fører dem også effektivt fram til mer emosjonelle relasjoner til personene: «Mm. Jeg føler litt sånn synd på veslebroren da, som liksom må være storebroren til Karl da, for at han ikke skal gjøre de her tingene da.» (Heidi)

Heidi åpner så en ny sekvens ved å rette oppmerksomheten mot morens indre konflikt, som de utforsker sammen:

Heidi: Jeg tror egentlig at moren har lyst til å passe på begge, men siden Karl er liksom mentalt syk, så må hun passe mer på Karl for at han ikke skal gjøre noe gale og sånn.

Hans: Ja, og så nevner de på slutten at etter at de finner storebroren liggende på bakken, så endelig tar hun veslebroren inntil seg da.

Utforskningen drives blant annet av at både Heidi og Hans begynner samtaleresponsene sine med bekræftende småord, som for eksempel «ja», som signaliserer både enighet og anerkjennelse. De styrker på den måten samtalepartnerens tro på seg selv og dialogiske status. Viktigst for utforskingens drivkraft er likevel ytringens gehalt og genuine oppfølging.

Vi ser også det følgende mønsteret i flere av sekvensene: De blir åpnet av ytringer som gjenspeiler forsøk på å klarlegge handlingen og plassere personene i forhold til hverandre. Disse ytringene fører så til observasjoner av semantisk pregnante tekstsegmenter, som inviterer til utforskning av en mulig tematikk antydnet i novellens konflikter. Eksempelvis er samtalens tredje sekvens sentrert rundt framstillingen av Karl som ligger på asfalten, noe som

gjennom litt nølende forsøk på å klarlegge den konkrete situasjonen fører til en refleksjon over bønnens betydning i novellen:

Hans: I slutten så ber de også på en måte med broren som ligger på bakken da.

Heidi: Ja.

Hans: Så begge ... det starter med at de ber og det slutter med at de ber.

Heidi: Ja, det er interessant.

Hans: Ja.

I resten av samtalen, som kan deles inn i to sekvenser, ser vi det samme mønsteret. Sekvensene innledes med konkrete observasjoner, henholdsvis av Karls store hender (sekvens 4) og morens nattkjole (sekvens 5). Disse observasjonene åpner en sømløs responsutveksling, der begge elevene legger fram en rekke nye analytiske observasjoner av semantisk pregnante tekstelementer, slik som aldersforholdet mellom brødrene, sykdomsbildet til Karl og hans gjentatte handlinger og utfordringene de medfører. Denne vekslingen er hele tiden basert på slike styrkende formuleringer som: «Ja, og selvsagt også det her med ...», «Ja, det gir mening da ...», «Ja, han har jo ...», «Ja, det er sant.» Samtalen er krydret med slike formuleringer fra både Hans og Heidi. Enda viktigere er likevel, som antydnet, det faktiske oppfølgende innholdet i responsene deres, der de viser en genuin interesse for det den andre sier.

Til tross for motstanden i teksten, karakterisert som den er av fremmedartet innhold og fragmentarisk framstilling, fortsetter Heidi og Hans uførtroddent sin dialogiske utforskning av novellen. Denne utholdenheten gjør at de sammen både etablerer, utvikler og elaborerer en forestillingsverden, for eksempel gjennom å trekke linjer mellom noen av de sentrale motivene. Men samtalen indikerer ikke at denne elaboreringen, basert på innholdsrike utvekslinger av lese- og samtaleresponser, fører til en mer abstrahert refleksjon over hva slike elementer som gjentakelsen av bønn kan bety. Dermed forblir det interpretatoriske potensialet som finnes i de ulike analytiske observasjonene de gjør, delvis urealisert.

Gruppe 1 i klasse 10B består av tre jenter og en gutt. Jentene er omtrent like aktive, mens Ivar, gutten, er relativt passiv. Felles for så å si alle ytringene som åpner de ulike sekvensene, er at de er basert på gode analytiske observasjoner som rører ved interpretatorisk pregnante tekstelementer. Observasjonene blir også lagt fram på inviterende og åpne måter, gjerne indirekte, ved at det for eksempel også ligger et spørsmål i ytringen: «Men her var det også sånn: «Spring sånn at bønnen han ikkje skal gå i oppfylling.» Det var jo når han hentet mora?» (Ida) Andre ganger blir observasjoner presentert som direkte spørsmål, som når Ivar spør: «Hvorfor er det sånn at Karl ler hele tiden?»

Særlig samtalens midterste sekvenser har sterke innslag av genuin responsutveksling og substansiell utforskning. Sekvensenes preg av utforskning er til dels avhengig av om Ine, som tydeligvis har en sterk sosial posisjon, responderer interessert eller avvisende på andres ytringer.

Tekstens motstand fører til at gruppen bruker mye av tiden og energien på å etablere en mer fyllestgjørende forestilling av personene. Likevel løfter samtalen fram flere sentrale motiver i novellen, som bønningen om tilgivelse, de svarte hullene og hikstene i mørket, Karls lange armer og det avsluttende bildet av Karl med vinger: «[...] den store broren som ligger der som ein fugl med vengene ut, lange armar ut til sida.» (Osland, 2004, s. 68). Det er et potensial for substansiell utforskning av motivenes meningsformidling og mulige tematiske relevans. Imidlertid blir dette potensialet for en utforskning som også beveger seg i retning av en tolkning, ikke realisert.

I gruppe 2 i klasse 10B, som består av to gutter og to jenter, blir alle sekvensene, bortsett fra én, åpnet av Jan. Gjennom hele samtalen gjør han en rekke gode analytiske observasjoner, som han presenterer for så vidt åpent og inviterende, men også nokså vagt. Samtalens fjerde sekvens blir, som eneste unntak, åpnet av Jone, som ellers er den som sier absolutt minst, gjennom et tilsynelatende enkelt, men likevel interpretatorisk pregnant spørsmål: «Hvorfor lukker de ikke bare vinduet?» Det er primært June som følger opp Jans sekvensåpnende ytringer med substansielle samtaleresponser, og ellers er Jan også ivrig bidragsyter med oppfølging av Junes og andres samtaleresponser. Jan og June viser med andre ord begge stor interesse for novellen, men også Janne, som sier langt mindre, presenterer ytringer som indikerer at hun følger samtalen med interesse. Til tross for at gruppen ikke trenger gjennom novelens fremmedhet, er de så utholdende at de etablerer og forsiktig utvikler en forestillingsverden. Samtalen er også preget av stadige forsøk på å avklare

forholdet mellom novellens tre personer. Men heller ikke i denne samtalen blir det interpretatoriske potensialet i de analytiske observasjonene realisert fullt ut, selv om samtalen ved et par tilfeller beveger seg i retning av en vag antydning av et tematisk aspekt ved Veslebror indre konflikt, der de peker på hvor urimelig, skremmende og umulig det er at en så ung gutt blir pålagt et så stort ansvar.

Gruppe 1 i klasse 10C er tydelig todelt. To elever, Anne og Anita, presenterer en rekke interessante leseresponser, med forventning om oppfølging i form av genuine samtaleresponser. To andre elever, Anja og Arne, sier lite. Anja presenterer riktignok to analytiske observasjoner som kanskje er de leseresponsene som har størst interpretatorisk pregnans. For eksempel antyder hun at Veslebror gjemmer seg under dynen fordi «liksom han må skjule følelsene sine på en måte, fra moren». Men observasjonene hennes blir i liten grad fulgt opp. Arne sier bare noe én gang, og det er for å markere mangel på interesse for novellen. Anne og Anita har fine dialoger, men forbeholdt de to. I hvor stor grad det er åpning for Anja å være med, er vanskelig å si, men det er tegn i samtalen som indikerer at Anne og Anita, trolig ubevisst, ikke er så inkluderende som de tilsynelatende gir inntrykk av.

Samtalen drives framover av en tydelig interesse for novellen, men da primært på novellens handlingsnivå. Gruppen utnytter ikke åpninger i samtalen for å utforske novellens form og tematikk, etter alt å dømme fordi de opplever at novellen byr på såpass stor motstand. Det betyr at selv om samtalen har flere innslag av utforskende sekvenser, er det først og fremst for å finne fram på historienivå og etablere og utvikle en rikere forestilling av personene. Også i denne samtalen ser vi tegn på interessante og relevante analytiske observasjoner, men at de observerte tekstelementenes interpretatoriske pregnans forblir til dels urealisert.

Alle de tre elevene i *gruppe 2 i klasse 10C*, men særlig Bente, presenterer innledningsvis en del leseresponser med potensial for utforskning. Etter hvert blir imidlertid engasjementet i samtalen mindre, og samtalen drives primært fram av gruppens forsøk på å forholde seg til instruksjonene. De få utforskende sekvensene i samtalen har relativt lik form. De blir innledet med presentasjonen av en nokså omfattende leserespons basert på for så vidt interessante analytiske observasjoner, som så blir fulgt opp av korte og mindre substansielle samtaleresponser. Det betyr ikke at vi ikke finner spor av interesse for teksten i gruppen, men interessen er ikke så stor at den fører

samtalen inn i de tekstlige rommene de åpner dørene til. Også her skyldes det tekstens motstand.

Utviklingen i samtalen til *gruppe 3 i klasse 10C* ligner på den i forrige gruppe. Basert på markeringene de har gjort i teksten, presenterer de tre elevene innledningsvis flere leseresponser med potensial for utforskning. Men utover i samtalen blir frekvensen av ytringer som presenterer substansielle leseresponser, stadig færre. Det har trolig sammenheng med at samtalen inneholder få samtaleresponser med genuin oppfølging, for eksempel i form av spørsmål om utdyping eller forklaring. De fleste samtaleresponsene tar form av korte replikker, selv der leseresponsen legger på bordet interessante perspektiver. En sekvens skiller seg fra dette mønsteret og presenterer en relativt lang utforskning av Veslebrors bønn om tilgivelse og hans indre konflikt. Sekvensen blir innledet ved at Cato lurer på om familien er religiøs, siden det er så mye snakk om bønn og tilgivelse. Casper og Camilla finner problemstillingen interessant og følger opp med kommentarer som kretser om blant annet begreper som synd, skyld og anger. Den utforskende bevegelsen er altså karakterisert av mange perspektiver, men korte resonnement. Utforskingen beveger seg med andre ord primært horisontalt.

Dette samtalemønsteret finner vi også i samtalen til *gruppe 4 i klasse 10C*. De fire elevene presenterer også flere interessante og inviterende leseresponser, samtidig som samtale utforskning i mindre grad makter å trenge inn i dybden av novellen. Hovedsakelig er det fordi samtaleresponsene er relativt substansfattige. De gjentar flere ganger at de synes novellen er interessant og spennende, men viser ikke utpreget interesse for det interpretatoriske potensialet som presenterte leseresponser bærer med seg. Det vil si at selv om leseresponsene peker på meningsbærende tekstelementer, blir ikke slike observasjoner fulgt opp på måter som initierer videre utforskning. For eksempel løfter Dag fram Veslebrors opplevelse av morens indre mørke, mens Dorthie poengterer novelles beskrivelser av morens skjelvende stemme og av Karls smil:

Dorthie: Ja, og så satt han og smilte også, med en gang moren begynte å skjelve.

Dina: Ja, og begynte å le og sånn.

Dorthie: Det synes jeg var veldig creepy. Det var litt sånn ekkelt.

Smilet eller fliringen til Karl er et gjennomgående motiv i novellen som flere av elevene kommenterer. Og flere av dem opplever altså motivet som urovekkende, noe som får dem til å assosiere med andre sjangertyper. Det gjør også denne gruppen:

Dina: Og så det at han ligger og smiler, når han har falt ut av vinduet.

Dorthe: Det minner meg skikkelig om sånn kloster. Skummel historie.

Når døren først er åpnet til en lesning av novellen i retning av en gotisk fortelling eller lignende, vil det også kunne påvirke opplevelsen av andre sentrale motiver, slik som nattehimmel, takrekke i nattemørket, sykdom og bønn. Men i stedet for å forfølge det interpretatoriske potensialet i slike observasjoner følges de her av korte kommentarer som snarere fører samtalen videre til andre momenter.

Oppsummering av sentrale trekk

Hvis vi skal summere opp noen hovedinntrykk fra disse korte skildringene av samtale, ser vi et gjennomgående mønster i gruppenes *samtalehandlinger*, og det kan også forklare samtalenes innhold. I åtte av de ti gruppene legger en eller flere av elevene fram interessante og relevante leseresponser på en måte som bør kunne åpne for sekvenser av utforskende samtaler. I tre av gruppene (A4, B1, B2) formulerer en eller flere elever genuine og substansielle samtaleresponser, mens i A3 utvikler det seg en slags parallellsamtale mellom Glenn og Guro, der de ignorerer Geirs insistering på at Karl er besatt, som har enkelte innslag av substansielle samtaleresponser. Også gruppe C1 er tydelig todelt, men da i form av at det er to elever, Anne og Anita, som utvikler sekvenser av utforskende samtaler gjennom konstruktiv utveksling av leseresponser og samtaleresponser, mens det er to andre elever som bidrar lite eller ingenting. I de fem andre gruppene finner vi få eksempler på substansielle samtaleresponser i form av genuin oppfølging av leseresponser.

Dermed blir det vanskeligere å opprettholde det dialogiske potensialet som leseresponsen har introdusert.

Under kategorien *konstruksjon og utvikling av forestillingsverden* ser vi at det er seks grupper (A2, A3, A4, B1, B2 og C1) som viser tydelig interesse for novellen. Det er riktignok vanskelig å vite hvor interessert de to elevene i C1 som sier lite, faktisk er. Likedan er det vanskelig å vurdere hva det er som skaper Geirs (A3) engasjement, og om det er en genuin interesse for novellen som motiverer bidragene hans i samtalen.

I tre grupper (C2, C3, C4) viser elevene noe, men ikke svært stor interesse for novellen. Tydeligst gjennomgående spor av interesse finner vi i samtalen til C2, men interessen virker ikke å være så stor at gruppen trenger gjennom tekstens motstand. I både C3 og C4 gjenspeiler samtalen stor interesse for novellen innledningsvis, men denne interessen avtar relativt raskt. A1 er den eneste gruppen der elevene tydelig markerer mangel på interesse. Riktignok avslører samtalen at interessen våkner litt underveis, men så daler den mot slutten igjen. Gruppens interesse for teksten preger altså hvor utholdende de er i møte i tekstens motstand.

Det er tydelig at stor interesse kan veie opp for mye motstand og kan føre samtalen lenger i utforskningen av teksten. Det ser vi blant annet i gruppe B2, der særlig Jan gjennom hele samtalen er villig til å gi seg i kast med tekstens motstand, samtidig som de andre i gruppen viser tegn på at de er med på hans ferd gjennom teksten. Også i gruppe A3 holder energinivået seg høyt gjennom hele samtalen. Ja, læreren må nærmest tvinge dem til å avslutte samtalen.

Samtalen mellom Anne og Anita i gruppe C1 indikerer også utholdenhet, men samtidig ser vi at samtalen beveger seg i sirkler. Samtalens utforskende elementer er primært orientert mot novellens handlingsplan, mens de ser ut til å unngå den mer krevende utforskningen av personenes indre tilstand og beveggrunner og av novellens mulige tematikk. Likedan er samtalen i A2 preget av synkende engasjement og unngivelse fra det vanskelige i teksten.

Tre av gruppene (A1, C2, C3 og C4) gjennomfører samtaler som er karakterisert av lite utholdenhet. I utgangspunktet finner vi spor av interesse for teksten i alle disse samtalen eller i hvert fall av en undring over tekstens fremmedhet. Men i løpet av samtalen blir det ikke gjort noe egentlig forsøk på å trenge inn i det underlige. Tendenser finner vi naturlig nok, for eksempel

i sekvens fire i samtalen til gruppe C4, der samtalen på en spørrende måte rører ved en rekke sentrale motiver, som de mørke hullene eller Karls kast med sitt runde hode og rop etter månen, men uten at det finner sted mer seriøse forsøk på å utforske motivene.

Når det gjelder kategorien *analyse og tolking*, ser vi at det mest påfallende er at de aller fleste gruppene gjør til dels mange interpretativt pregnante analytiske observasjoner. Det er bare to av gruppene som er karakterisert av noe mindre pregnante observasjoner. Et annet trekk ved de fleste samtalerne er hvordan slike observasjoner ikke nødvendigvis fører til like fyldige og substansielle sekvenser av utforskende samtale. Det varierer, som vi har sett, og i noen av samtalen finner vi altså en del slike sekvenser. For eksempel er flere sekvenser i samtalen til gruppe B1 karakterisert av innledende leseresponser som er basert på observasjoner av sider ved de fiktive personene, som også signaliserer personens funksjon i novellens formidling av en mulig tematikk. Den påfølgende utforskningen er imidlertid preget av at elevene bruker mye oppmerksomhet og energi på å håndtere den motstanden de møter i teksten. I gruppe B2 gjennomfører Jan og June flere sekvenser av utforskende samtale, primært basert på leseresponser presentert av Jan, med påfølgende og substansielle samtaleresponser fra June.

I de andre gruppene blir det i mindre grad utviklet sekvenser av utforskende samtale. I gruppene C2, C3 og C4, som har nokså like mønstre, skyldes det primært at det presenteres få substansielle samtaleresponser, og denne mangelen på oppfølging gjør at potensialet som ligger i de ellers gode leseresponsene, ikke blir realisert i særlig grad. Eventuell utforskning blir i gruppe A2 negativt påvirket av elevenes ulike samtaleferdigheter. Samtalen i A3 er sterkt preget av den lett humoristiske «kranglingen» mellom Geir og de to andre, men tidvis utvikler det seg sekvenser av utforskende samtale mellom Glenn og Guro. Gruppe A1 skiller seg altså ut ved at samtalen er preget av at elevene ikke er veldig engasjerte i teksten.

Med hensyn til de to siste analysekategoriene, *teksten og verden* og *meta-kognisjon*, har vi sett at det er lite å rapportere. I gruppe C3 trekker elevene en kort forbindelse til hvordan de selv ville opplevd en situasjon som Veslebror befinner seg i, mens Jan i gruppe A2 generaliserer denne forbindelsen til en forsiktig antydning av refleksjon på et mer generelt plan om hvor urimelig en slik situasjon vil være for et barn. Tre grupper (C1, C2 og C4) utveksler også noen tanker om tekstens kompleksitet, sett i lys av intendert målgruppe.

Fra involvert elaborering til abstrahert refleksjon

Å forstå litterær lesing som en transaksjon er å forstå fenomenet som en selektiv, konstruktiv prosess over tid i en spesifikk kontekst, som Rosenblatt formulerer det (Rosenblatt, 1995, s. 26). Hun beskriver en prosess som inneholder en rekke stadier eller delprosesser, som å gå i dialog med teksten for å etablere en begynnende fiksjonsverden, respondere på tekstens ulike signaler og spor for å videreutvikle denne verdenen, gjennom påbygg og revisjoner, respondere på holdninger og meninger i teksten og vurdere tekstens form og komposisjon. Langer har videreført og systematisert denne teorien med sine lesefaser eller leseposisjoner, en forklaring som har fått stort nedslag. Wilhelms teori om de tre dimensjonene av responsformer bygger altså på disse teoriene. Alle tre poengterer at leseprosessen ikke er en lineær bevegelse, men at en leser vil bevege seg fram og tilbake mellom de ulike posisjonene eller dimensjonene. Det er heller ikke meningen å forstå slike forklaringer som normative vurderinger som tilsier at jo lenger man kommer i listen av for eksempel responsformer, desto flinkere er man til å lese. Like fullt beskriver både Langers stadier og Wilhelms dimensjoner en form for utvikling både av den enkelte leseprosessen og av en leasers litterære kompetanse. Det vil si at med modning, erfaring og bredere litterær kompetanse vil en leser være mer tilbøyelig til å aktivere alle dimensjonene i møte med en engasjerende tekst. I et utdanningsperspektiv er det derfor naturlig at det er et slags driv mot å få elevene til å aktivere stadig flere sider av den komplekse prosessen som en litterær transaksjon består av, som Rosenblatt, Langer og Wilhelm alle forsøker å forklare på sitt vis.

Når vi summerer opp inntrykkene fra elevenes samtaler om «Veslebror og Karlson» i lys av en slik betraktning, kan vi slå fast to ting. For det første ser vi at de fleste samtalene er substansielle og utforskende og er basert på interessante analytiske observasjoner av relevante og interpretatorisk pregnante tekstelementer. Dernest er det relativt få eksempler på at denne utforskende substansen også fører til refleksjoner om novellens mulige tematikk, dette til tross for at den formen for elaborerende utforskning av en forestillingsverden som flere av samtalene vitner om, ofte vil føre til en mer abstrahert og bevisst refleksjon over fiksjonens form og mening (Wilhelm, 2008, s. 93). Spørsmålet blir da hvorfor elevene stort sett ikke tar det steget mot en mer abstrahert refleksjon, når samtalene vitner om både rik elaborering og refleksivt potensial.

Svaret kan naturligvis henge sammen med samtalenes rammer. Kanskje noen av samtalen ville tatt dette steget, dersom elevene for eksempel hadde fått bedre tid, forberedt seg grundigere på arbeid med novellen eller hatt andre typer erfaringer med litterære samtaler.

Det er mulig. Ikke desto mindre er svaret også relatert til den motstanden elevene møter i novellen, særlig gjennom det de opplever som en relativt ukjent komposisjon. Elever på tiende trinn kjenner naturligvis til det som gjerne blir presentert som typiske sjangertrekk ved novellen, slik som in medias res-begynnelse og åpen slutt, som jo også er trekk ved denne novellen. Likevel viser samtalen at slike kompositoriske trekk gjør det mer utfordrende for elevene å etablere og utvikle en forestillingsverden. Samtalen viser også at novellens sparsommelige beskrivelser vanskeliggjør både en etablering, utvikling og videre elaborering av en forestillingsverden. Et tredje vanskeliggjørende moment er den konkrete situasjonens fremmedhet. Karls sykdomsbilde og de sosialpolitiske rammenes uoverkommelige konsekvenser for den lille familien framstår som ukjent og vanskelig å forstå for de fleste elevene. Til sist viser samtalen også at de mest meningsbærende motivene i novellen er både utfordrende å bearbeide og til dels illevarslende, slik som morens hikst og mørke hull, Karls smil og lange armer og ikke minst Veslebrors bønn om tilgivelse.

En annen årsak til at elevene ikke tar steget til en mer abstrahert refleksjon, er trolig at elevene ikke har behov for å ta det steget. Tvert imot kan det være at de snarere ønsker å vike unna portalen til neste dimensjon av responsformer. Som allerede Aristoteles pekte på, møter litteraturen og fortellingen vårt grunnleggende behov for helhet, med en begynnelse, en midtdel og en slutt. Fortellinger tar gjerne utgangspunkt i konflikter, men vi ønsker, når alt kommer til alt, at slutten skal ende i en form for syntese og gjerne harmoni. Særlig i barn og unges litterære lesing er denne drivkraften sterkere enn eventuelle ønsker om å gå i møte med det fremmede og underlige. Rosenblatt skriver at litterær lesing i stor grad drives framover av leserens interesse for helhetlig form, forstått som et behov for å oppnå en løsning på spenninger, spørsmål eller konflikter som en tekst kan presentere. Det er en «organisierende aktivitet» drevet fram av ønsker om å løse opp knuter (Rosenblatt, 1994, s. 55).

Naturligvis betyr ikke det at unge lesere ikke vil kunne finne det urovekkende og fremmede interessant, eller at de verken vil eller kan utforske det vanskelige og åpne. Men som blant annet J. A. Appleyard har vist, vil det også være faser i unge leseres utvikling der de vil være mest tilbøyelige til

å *samle og organisere* informasjon om verden gjennom litteraturen. Det skjer for eksempel gjennom slike repeterende øvelser som serie- eller spenningslitteraturen presenterer, der plottet står sentralt, tekstens form er gjenkjennelig og personene ukompliserte (Appleyard, 1991).

Hvis knutene i en tekst blir for vanskelige, kan leseprosessen, forstått som en slik organiserende aktivitet, stå i fare for å stoppe opp. Hos noen av elevene her skjer nettopp det. De avviser novellen som «uinteressant», men mener antakeligvis snarere at de synes den er for fremmed og uforståelig. Den mest dominerende strategien er derimot ikke å avvise hele teksten, men å unnlate å gå inn i det som er mest fremmed og uforståelig og kanskje foruroligende. Samtalene viser at de fleste elevene i stedet konsentrerer seg om en organiserende aktivitet rettet mot novellens handlingsplan. De forsøker å få novellen til å «gi mening», som de ofte sier, med utgangspunkt i de av tekstens signaler og spor de faktisk er i posisjon til å forholde seg til. Bare slik kan de bruke novellen som en kilde til «meningsfulle mønstre», som på et eller annet vis kan gi en modell for også å forstå mer av egen virkelighet (Rosenblatt, 1995, s. 42).

Didaktiske implikasjoner

Hva blir så den didaktiske strategien for videre arbeid med elevene? Det er naturligvis ingenting galt med at de utforskende sekvensene primært består av at elevene etablerer, utvikler og elaborerer en forestillingsverden. Tvert imot, det er relevante og viktige deler av leseprosessen. Samtalene er derfor substansielle.

Skal vi likevel legge til rette for undervisning som kan føre elevene mot den formen for litterær lesing som Wilhelm beskriver med de responsformene som inngår i den reflekterende dimensjonen? Ja, naturligvis, og først og fremst som et langsiktig mål, slik at elevene kan lese og samtale om stadig mer kompliserte spørsmål i stadig mer komplekse tekster. Arbeidet mot et slikt mål vil være del av en demokratiserende prosess som skal gjøre elevene i stand til å delta i, påvirke og kanskje endre langsgående diskurser om tekst og lesing. Som et kortsiktig mål er det likevel viktigst først og fremst å anerkjenne elevenes faktiske bidrag og deltakelse i den tekstkulturen «Veslebror og Karlson» er en del av, gjennom å poengtere og vise innslagene av faktisk substans i sekvensene av utforskende samtale. Med det som felles grunnlag

i klasserommet, blir det mulig å legge en plan for videre utvikling av substansielle samtaler.

Et vesentlig ledd i planen kan være å fostre responsformer innenfor den konnektive dimensjonen, med et mål om at elevene etter hvert også vil bevege seg mot en reflekterende dimensjon. Undervisningen kan da bli basert på systematisk lesing av og samtaler om en stor variasjon av tekster, med varierte innslag av intellektuell og emosjonell kompleksitet. Elevene bør med andre ord få omfattende erfaring med tekster som engasjerer og utfordrer. Korte og mer eller mindre åpne tekster, ikke minst innenfor novellesjangeren, egner seg i så måte godt. Da kan elevene få mer erfaring med fragmentariske tekster, som stiller krav til elevenes evne til å fange opp og knytte forbindelser mellom tekstens sparsommelige signaler og spor og slik etablere, utvikle og elaborere en forestillingsverden. Tekstene bør likevel ikke være så fragmentariske at elevene velger å avvise dem eller å unngå det vanskelige.

I det åpne ligger gjerne også at elevene får mer erfaring med tekster som presenterer komplekse, fremmede og kanskje urovekkende erfaringer og perspektiver. Men igjen bør ikke litteraturens framstillinger av slike erfaringer være av en slik karakter at elevene avviser eller unngår dem.

Et annet moment i den videre opplæringen kan være å bruke tid på systematisk undervisning og trening i samtaleferdigheter. Med utgangspunkt i de allerede imponerende samtaleferdighetene mange av elevene i disse klassene viser, vil det være betimelig å legge mest vekt på opplæring i genuin oppfølging, for eksempel ved å undervise om og trene på det å registrere det substansielle i andres yringer, både i lese- og samtaleresponser, og følge dette opp med samtaleresponser som formidler en genuin intensjon om å utforske. Et slikt arbeid blir enklere når læreren allerede har tilgjengelige samtaler med innslag av sekvenser med substansiell utforsking, som kan bli brukt til eksemplifisering og modellering.

Referanser

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. (s. 1–15). SAGE Publications, Inc.
- Chambers, A. (1985). *Booktalk: Occasional writing on literature and children*. Bodley Head.
- Clarke, L. W. & Holwadel, J. (2007). Help! What Is Wrong With These Literature Circles and How Can We Fix Them? *Reading Teacher*, 61(1), 20–29.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Hennig, Å. (2022). Etik og utforskning i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma. *Forskul*, 10(1), 100–118.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1–14.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. (s. 55–71). SAGE Publications, Inc.
- Osland, E. (2004). *Nær nok. Noveller*. Samlaget.
- Pierce, K. M. & Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. (s. 37–53). Sage publ.
- Probst, R. E. (2004). The Reader and Other Readers. I R. E. Probst (Red.), *Response and analysis: Teaching literature in secondary school* (2nd utg., s. 71–100). Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader the Text the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Wilhelm, J. D. (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (2. utg.). Teachers College Press: National Council of Teachers of English.
- Wilhelm, J. D. & Novak, B. (2011). *Teaching literacy for love and wisdom: Being the book and being the change*. Teachers College Press.

