

Skaftun, A. (2025). Novellens didaktiske potensial som faglig problem.
I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 291–312).
Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650915>

15

Novellens didaktiske potensial som faglig problem

Atle Skaftun

Sammendrag: Dette kapittelet søker å synliggjøre at det ligger et stort potensial for fornyelse av faglig praksis i å gi elevene anledning til å møte litterære tekster som ekte problemer. I dette perspektivet kommer novellen i en særstilling som didaktisk ressurs. Artikkelen går veien fra å klargjøre en forståelse av teksten som problem i humanistisk tenking, via introduksjon og begrunnelse for å organisere undervisningen rundt faglige problemer generelt, og i litteraturundervisningen spesielt. Mot dette bakteppet diskuteres novellen som faglig problem. Novellens historiske exemplum-karakter og kombinasjonen av korthet og helhet gir rike komplekser som grunnlag for samtaler og refleksjon. Tekstene forstått som helhetlige meningsunivers gir grunnlag for kritisk lesing med støtte i litteraturfaglige tenkemåter, i kapittelet komprimert til et spørsmål om «hvem sier hva og hvordan». Problemorientert litteraturundervisning fremmer overordnede mål som kritisk tenking, og novellen er særlig egnet i et slikt perspektiv.

Nøkkelord: faglige problem, helhetlig mening, engasjert respons, litterære samtaler

Abstract: This chapter argues that providing students firsthand experiences of literary text as real problems, entails great potential for renewal of the disciplinary practice in the L1 subject. This is particularly the case with for the short story considered as a didactic resource. The argument starts with establishing an understanding of the problem of the text in the humanities before introducing the idea of problem-oriented teaching and learning in general and more specifically in literature education. Against this backdrop the short story genre is discussed as a source of meaningful problems. The historically rooted exemplum character along with brevity and unity provides rich textual complexes as a basis for conversations and reflections. Short stories conceived of as whole universes of meaning calls for critical reading supported by ways of reasoning in literary scholarship, in this chapter compressed to a question of “who says what and how?”. Problem-oriented literature teaching supports the development of critical thinking, and the short story is highly suitable following such an approach.

Keywords: disciplinary problems, meaningful wholes, engaged response, literary conversations

Innledning

Alle fag er i utgangspunktet organisert rundt fagspesifikke problemer. I norsk og andre språkfag, som studie- og forskningsfag, er tekster av ulike slag slike problemer vi studerer og ønsker å bli klokere på. Innenfor denne rammen kan vi ytterligere spesialisere oss på litteratur. I dette kapittelet vil jeg diskutere novellegenren og novelletekster som meningsfylte og engasjerende faglige problemer (Bakhtin, 1986; Dewey, 1903; Nystrand & Gamoran, 1991; Sønneland & Skaftun, 2017) i skolens litteraturarbeid, med et blick for potensialet til å fremme elevenes evne til kritisk lesing.

Teksten som problem i humanistisk tenking: En dose Bakhtin

Humanistiske fag handler om å forstå menneskelige uttrykk i ulike former og formater. Humanistisk tenking er dermed «tenking som er rettet mot andre tanker, ideer, meninger osv, som er tilgjengelige i form av en *tekst*», sier den russiske litteratur- og språkfilosofen Mikhail Bakhtin (1986, s. 104) i essayet om «The problem of the text»; «Der det ikke er en tekst, er det ikke noe studieobjekt, og heller ikke noe objekt for tanken» (Bakhtin, 1986, s. 103). Tekster kan være av ulike slag, men Bakhtin (og vi) avgrenser interessen til verbalspråklige tekster, med ytringen som forståelsesmodell og setningen som kontrastfigur (Bakhtin, 1998).¹

Han peker på tre konstituerende særtrekk som skiller ytringen fra setningen. Det første er 1) byttet av talesubjekt, som avgrenser ytringen. En ytring er aldri den første og aldri den siste; den inngår i en uendelig kjede av ytringer

1 Bakhtin er kanskje særlig kjent for sin dialogiske tilnærming til språk, tekst og forfatterskap. Denne tilnærmingen har jeg anvendt i egen litteraturforskning, og introdusert som en mulig forståelsesramme for litteraturarbeid i skolen (Skaftun, 2009). Bakhtin er et referansepunkt også for utdanningsforskere som er opptatt av dialogisk undervisning. Denne overføringen av begreper fra litteraturstudier til klasseromsstudier har etter min mening fremdeles et uforløst potensial (Skaftun, 2019; 2023).

som kan skilles fra hverandre. Det andre særtrekket er 2) ytringens «spesifikke fullføring» (Bakhtin, 1998, s. 18), som har som sin viktigste forutsetning *at* det er mulig å svare den, eller innta en svarende holdning til den. Det tredje er 3) ytringens relasjon til taleren selv og andre deltakere i talekommunikasjonen (Bakhtin, 1998, s. 27ff.). Litt forenklet kan vi si at ytringen faktisk finnes i den fysiske verden; den har en «innside» som utgjør en avsluttet (om enn kun foreløpig) *helhet*. Og den svarer på andre ytringer, og kaller på framtidige svar. Denne beskrivelsen gjelder alle levende ytringer, som for Bakhtin omfatter alt fra korte muntlige utrop til lange skriftlige framstillinger; fra militærkommandoen til romanserien, kunne vi si.

Det finnes mange måter å formulere kjernen i humanistisk tekstarbeid på, men det er vanskelig å komme utenom at det handler om å prøve å forstå. Bakhtins tenking minner oss på hvor viktig det lille ordet «prøve» er. I dette ligger den litt fikse, men dypt meningsfulle koplingen mellom svar og ansvar.² Det handler om å fylle den unike plassen man har fått i verden, og om ansvaret for hvordan man svarer på henvendelser fra verden i vid forstand. Humanistisk tenking er i et slikt perspektiv en form for kultivering av en måte å være overfor andre i verden på, der vi betrakter menneskelige ytringer som forskningsgjenstand, eller med Bakhtin, *teksten som problem*.

I det som følger vil jeg først introdusere og forsvare verdien av en litteraturundervisning organisert rundt en slik forståelse av problemer, før jeg retter oppmerksomheten mot novelletekster og novellen som genre, forstått som faglig problem med særlig relevans for problemorientert litteraturundervisning. Avslutningsvis vil jeg kommentere novellen og problemorientert undervisning i lys av spenningen mellom didaktisk idealisme og realistisk praksis.

2 I engelske oversettelser finner vi noen steder «answerability» for å tydeliggjøre responsdimensjonen (jf. Bakhtin, 1990). Michael Holquist (1990) tydeliggjør at «answerability» og «responsibility» er to måter å si det samme på.

Problemorientert undervisning

Det er ikke uten videre enkelt å organisere undervisning i skolefaget rundt en slik forståelse av teksten som problem. For godt over hundre år siden tok John Dewey (1903, 1938) til orde for fornyelse av praksis basert på en filosofi om erfaring. Læring som kan brukes i livet, oppstår når det er sammenheng og kontinuitet mellom elevens erfaringer og de innsiktene og erfaringene som ligger nedfelt i den faglige tradisjonen.

Det han så som typisk praksis i skolen, var noe ganske annet: en praksis basert på et annet læringssyn, hvor kunnskapen overføres fra den som har den til de som skal få den, uten hensyn til avstanden – eller gapet (Dewey, 1938, s. 19) – mellom de to erfaringshorisontene. Han pekte også på en tankevekkende kontrast mellom utforskende arbeidsmåter i vitenskapene og den didaktiske innpakningen i skolefagene. Forskere forholder seg til ekte problemer og det han kaller *førstehånds erfaring* med slike problemer. Problemene fungerer som ekte spørsmål, som inviterer til å svare og til å finne gode svar.

I skolefagene er det i større grad *andrehandserfaring* som krever oppmerksomhet; det er andres svar som formidles, pakket inn i didaktiske ideer av varierende kvalitet. Denne strukturen blir svært tydelig når lærere stiller spørsmål til elevene som de allerede vet svaret på,³ eller i arbeidet med å besvare skriftlige oppgaver.

Norskfaget og litteraturarbeidet – gjerne diktanalysen (jf. for eksempel Dysthe, 1995, s. 205) – brukes ofte som eksempel på denne formen for faglig praksis, der læreren stiller spørsmål for å lede elevene mot sin egen tolkning av teksten, og elevene strever med å finne ut hva læreren ønsker at de skal si. Mer og mindre rettfærdig pekes norskfaget ut som syndebook her, mens andre fag slipper unna.

3 En lang rekke klasseromsstudier har dokumentert den særegne samtalegenren som ikke finnes andre steder enn i skolen (Bellack mfl., 1966; Mehan, 1979; Klette, 2003). I sin reneste form har den en fast struktur, hvor læreren tar et I-initiativ (som regel i form av et spørsmål). Elever R-sponderer på initiativet, hvorpå læreren E-valuerer svaret, eller gir F-feedback. IRE (alternativt IRF) er mye brukt som kortnavn på denne samtaleformen i klasserommet.

Men dersom vi tar denne kritikken på alvor, blir det også tydelig at en problemorientert tilnærming til litteraturundervisningen er en nærliggende vei å gå for å imøtekomme innvendingene.

Læring i skolen handler om en utveksling mellom elevenes erfaring og vitenskapelige forklaringer – eller «the scientific story» som naturfagdidaktikerne Mortimer og Scott (2003) sier det. Slike faglige fortellinger, for å kalle dem det, er langt klarere og fastere i naturfag enn i litteraturarbeidet i norskfaget, på godt og vondt. Den fastlagte fortellingen gir retning til arbeidet og tydelige mål.

I norskfaglig litteraturarbeid er det ikke opplagt hva den faglige fortellingen er eller skal være. Det kan være autoritative lesninger av enkelttekster, men det må ikke være det. Selv om det finnes tolkninger som er vanlige, utbredte og til dels kanoniserte, er det ikke tale om naturlover eller matematiske prinsipper. Tekster kan tolkes på ulike måter, og det er ikke fare for verken folkehelse eller livsmestring om en elev går videre i livet med en litt original tolkning av et Obstfelder-dikt eller en novelle av Askildsen.

Problemorientering av litteraturundervisningen handler først og fremst om en litt annerledes tilnærming til teksten – om å se teksten som et problem som kan undersøkes og diskuteres. For eleven blir det ideelt sett å forstå teksten et mål i seg selv. For læreren blir teksten og forståelsen av den i større grad et middel til et mål, eller en ressurs i arbeidet med å utvikle elevenes evne til å respondere kreativt på tekster som ikke er umiddelbart forståelige.

Lærerens eller fagtradisjonenes tolkning av teksten har fremdeles en funksjon som referanseramme for læreren i samtaler med elevene, men det å formidle denne tolkningen er ikke nødvendigvis den eneste endestasjonen for et vellykket undervisningsopplegg. Den faglige fortellingen handler i så fall om en måte å respondere på og forstå tekster som kultiveres og modnes over tid. Målet er dypere forståelse i møte med tekster, og prosessen er kanskje det mest konkrete eksempelet på dybdelæring i skolefagene.⁴

4 Ordet dybdelæring brukes fem ganger i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), men ikke i læreplanene (LK20) for norsk (eller engelsk). Dybdelæring i språkfagene kan sies å handle om utvikling av en evne til å forstå stadig dypere. Hvis vi godtar en slik tanke, kan vi si at målet for dybdelæring som prosess er *dybdeforståelse*. «Kritisk tilnærming til tekst» er ett av kjerneelementene i læreplanen for norsk, og det burde ikke være kontroversielt at kvaliteten på den kritiske lesingen henger sammen med hvor godt man har forstått det man skal forholde seg til.

Novellen som faglig problem

Novellegenren har mange fortrinn dersom vi ønsker å drive problemorientert undervisning og få elevene til å engasjere seg og bruke egne erfaringer i møte med tekster.

I det følgende vil jeg trekke fram den tematiske appellen i «den uhørte begivenheten» som genretrekk, og den avgrensede narrative helheten som en meningsfull enhet i en litteraturundervisning som legger vekt på at elevene skal respondere på teksten – begge med eksempler fra gjennomført undervisning. Jeg vil avslutte med noen tanker om hvordan noveller i særlig grad inviterer til kritisk refleksjon om forholdet mellom den enkelte teksten og genrekonvensjoner.

Novellen som exemplum

Novellen blir gjerne tilbakeført til 1300-tallet, med Boccaccios *Dekameronen* som forbilde. Et følge av unge kvinner og menn flykter unna pesten i Firenze, og prisgitt hverandres selskap i 100 dager, underholder de hverandre ved å fortelle historier. Disse historiene har gjerne et moralsk poeng, uten dermed å være moralistiske.

Noen hundre år senere understreker Cervantes denne forståelsen av novellen som eksemplum ved å kalle en samling av fortellinger for *Eksemplariske noveller* (Cervantes, 1995). Goethes idé om at novellen handler om en *uhørt begivenhet* er langt på vei uttrykk for den samme forståelsen av genren.

Det finnes i vår tid både andre novelledefinisjoner og en mengde enkeltnoveller som ikke passer inn i denne eksemplariske tradisjonen. Likevel er også tradisjonen levende på mange ulike måter, og som sådan et sted å lete etter faglige problemer som kan engasjere elever i litteraturarbeidet.

«Små ting» av den amerikanske forfatteren Raymond Carver (2004) er en tekst som kan fungere som et tankevekkende, for ikke å si sjokkerende, eksempel. Historien handler om et dramatisk brudd mellom en mann og en kvinne, hvor en baby bokstavelig talt rives mellom de to. Handlingen utspiller seg over få minutter, og hendelsene er gjennomgående scenisk framstilt. Vi møter de to midt i en opprivende krangel, mens han er på soverommet og pakker klærne sine. Hun kommer inn i rommet og ser et bilde av «ungen» ved sengen. Dette tar hun med seg inn i stua. Han ber henne komme tilbake

med bildet, noe hun ikke gjør. Når han kommer ut i stua, står hun i døra til kjøkkenet med ungen i armene, og han sier at han vil ha ungen. Herfra utvikler det seg til en fysisk batalje med ungen som mellomledd.

Hendelsene er rammet inn av fortellerens kommentarer. I starten sammenlignes omgivelsene rundt leiligheten der hendelsene foregår med det relasjonelle og psykologiske landskapet innenfor leiligheten:

Tidlig den dagen kom det værromslag, og snøen smeltet til skittent vann. Strimer av det rant ned fra det lille skulderhøye vinduet som vendte mot bakgården. Biler sprutet forbi på veien utenfor, hvor det begynte å bli mørkt. Men det begynte å bli mørkt på innsiden også (Carver, 2004).

Koplingen mellom lys og mørke som etableres her, klinger med i beskrivelsene av hendelsene; lyset slås av når han går ut av soverommet, og når handlingen forflytter seg til kjøkkenet, får vi vite at «Kjøkkenvinduet slapp ikke inn noe lys». Konflikten eskalerer «i halvmørket» fram mot en åpen, men potensielt sjokkerende avslutning, der de to kanskje rett og slett sliter babyen i to. Fortelleren runder av med å kommentere det hele: «På denne måten ble saken avgjort» er novellens siste ord.

Slutten kan gi assosiasjoner til fortellingen i Det gamle testamentet, hvor to kvinner strides om et nyfødt barn. Salomo avgjør saken ved å befale at barnet skal deles i to med et sverd. I den situasjonen trer den sanne moren fram ved å frasi seg barnet for å spare det fra sverdet.⁵ I «Små ting» er det ikke en klok tredjepart, og det er ingen tegn til at noen av de to vil gi etter. Fortelleren forholder seg nøkternt observerende til at saken blir avgjort, og leseren må avgjøre hva som faktisk blir utfallet.

«Små ting» var en av tekstene som ble brukt i Margrethe Sønnelands (2019) doktorgradsprosjekt knyttet til hvordan elever på ungdomstrinnet responderer på tekster presentert som genuint vanskelige.⁶ I avhandlingen

5 I *Store Norske Leksikon* omtales historien som en vandrefortelling, og det refereres til et kinesisk drama fra 1300-tallet, hvor barnet plasseres i midten av en kritttring, og de to stridende parter drar i hver sin arm. Denne varianten ligger til grunn for Bertold Brechts drama *Kritttringen* fra 1945 (Joachimsen, 2025).

6 Jeg var veileder, og deltok i gjennomføring og datainnsamling januar 2017.

viser hun at og hvordan elevene framsto som svært engasjerte i møtet med denne teksten. Grppesamtalene, som varte i omtrent 20 minutter før de ble avbrutt, hadde fokus på teksten, og da i hovedsak den åpne slutten og hva som skjedde med ungen. De ble dratt mot den narrative gåtestrukturen, altså, med en iver og energi som framsto som uttrykk for ekte interesse. På den måten var de dypt involvert i faglig tekstarbeid, selv om de ikke hadde blikk for fortellemåten (Sønneland, 2019).

«Små ting» var en av flere tekster som ble brukt i et partnerskap med tre lærere på mellomtrinnet.⁷ Elevene snakket om tekstene i små grupper på tre til fire, før de samlet seg i ring foran i klasserommet til en lærerstyrt plenumsamtale. Også her så vi at teksten tente engasjement hos elevene, og at barnets skjebne fikk mye oppmerksomhet. Det er imidlertid også noen andre trekk ved elevenes respons som kaller på refleksjon.

I den ene klassen er de svært opptatt av hva som har skjedd før nåtids-handlingen. De har ulike «teorier», som en av elevene, Viktor, sier det, og mange tenker at mannen er voldelig og sannsynligvis har rusproblemer. I denne klassen er det nesten som om elevene rasjonaliserer det uhørte, og på den måten holder barnets skjebne på avstand. En indikasjon på det er kombinasjonen av sjokk og latter som følger når en av jentene, som ofte spissformulerer seg, får ordet i starten av plenumsamtalen som følger etter gruppesamtalene:

- Jente 5: Jeg tror det er tenåringer, og så har han vært utro [dramatisk? pause], og så til slutt så drepte de ungen...
- Mange samtidig: HVA? (latter)
- Jente 5: han ble kvalt

I en annen klasse utfordret vi den implisitte vurderingen av «han» som skurk og «henne» som offer. De fleste elevene så ut til å tenke på denne måten, men noen var i ferd med å se dem som like skurkete. Etter hvert nærmet også et

⁷ Dette partnerskapet omtales i sin helhet i Skaftun, 2024a.

par av jentene seg selveste Salomos visdom; hvis moren var så snill, ville hun heller gitt avkall på barnet enn å risikere å skade det, mente de.

Novellen som helhetlig meningsunivers

Begge eksemplene fra klassesituasjoner illustrerer at, og hvordan, den uhørte begivenheten i «Små ting» kaller på engasjert respons fra elevene. Fra et faglig ståsted kan vi kanskje savne oppmerksomhet mot teksten som tekst og formelle trekk i elevenes samtale, men vi ser også at elevene spontant forsøker å få enkeltobservasjoner til å passe sammen. Slik blir diskusjonene rettet mot en meningsfull sammenheng i teksten, og dermed også implisitt mot teksten som narrativ helhet.

I boken *Reading for Plot* foreslår Peter Brooks (1992) begrepet narrativt begjær for å beskrive hvordan vi som mennesker forholder oss til og tenker ved hjelp av fortellinger og narrative strukturer. Allerede en treåring som hører den samme fortellingen om igjen ved sengekanten, opptrer som en liten aristoteliker når han kjenner igjen og protesterer hvis den som leser prøver seg på snarveier gjennom begynnelse, midte og avslutning (Brooks, 1992, s. 3).

Orienteringen mot babyens skjebne i «Små ting» kan forstås som isolert fokus på en del av teksten, og interessen for hva som kan ligge forut for handlingens nåtid kan forstås som avsporing. Men i begge tilfellene kan vi også si at elevene leser etter plottet, og dermed arbeider med å forstå den narrative logikken. Den uhørte hendelsen fanger oppmerksomheten deres og trekker dem inn i tolkningsarbeid der helhetsforståelse av teksten er virksom som forståelsesramme, om enn implisitt. De responderer på novellens adressivitet, kunne vi si med støtte i Bakhtin (1998).

Hvis vi ønsker å utvikle og konsolidere et tolkningsfellesskap (Fish, 1980) i klassen, trenger både lærere og elever eksempler som utgjør en felles referanseramme eller forståelseshorisont. Å lese lange tekster har sin verdi og didaktiske funksjon, men korte tekster som noveller har en direkte nytteverdi (Skaftun, 2009) fordi de kan leses og diskuteres innenfor en avgrenset tidsramme. Teksten som helhet blir tilgjengelig som faglig problem, og diskusjonen i seg selv får verdi som en helhet. Mange slike erfaringer har en nokså åpenbar verdi på vei inn i tolkningsfellesskapet.

Å lese korte tekster utelukker ikke lange tekster, men tid er et knapphetsgode i skolen, og det kan være klokt å tenke gjennom hva man gjør når. Utdrag

av lange tekster kan kanskje også ha sin funksjon hvis formålet er å illustrere litteraturhistorien eller som inspirasjon til kreative øvelser.⁸ Men vurdert som faglig problem får slike utdrag lett karakter av det Dewey kalte andrehånds erfaring: den didaktiske innrammingen av teksten kommer i forgrunnen for teksten som helhet i tekstarbeidet.

Det finnes etter hvert mange studier som peker mot den samme innsikten om at tekster presentert som åpne og helhetlige problemer trigger engasjement og lystbetont tekstarbeid, blant voksne studenter (Michelsen mfl., 2018), blant elever i videregående skole (Gourvennec, 2017), og blant grunnskoleelever på ungdoms- og mellomtrinn (Johansen, 2015; Sønneland, 2019). Også på småskoletrinnet er det flere som peker på potensialet for å aktivere en mer fagspesifikk måte å jobbe med litteratur på (Berge, 2023; Hoel og Haaland, 2016), eller generelt at elevene får anledning til å respondere på tekstene som helhetlige yringer (Skaftun, 2020).

Det kan være et interessant poeng i denne sammenhengen at korthet er et sentralt moment i forsøk på å definere novellen som genre («novellen er en episk prosatekst av middels lengde», Aarseth, 1976, s. 135), og kanskje spesielt Edgar Allan Poes beskrivelse av novellen (eller short storyen) som en fortelling som kan leses «at one sitting» (sitert etter Aarseth, 1976, s. 138). Poe tenkte neppe fagdidaktisk, men det å lese og bearbeide teksten som helhet innenfor avgrenset tid i klasserommet skaper erfaring av helhetlig tekstmening. I denne litt vage genrekarakteristikken ligger det dermed et stort didaktisk potensial for litteraturundervisningen.

Hvem sier hva og hvordan?

Jeg har flere steder tatt til orde for det jeg har kalt en minimetode i tekstarbeidet, som i all enkelhet kan formuleres som et spørsmål om «hvem sier hva og hvordan?». Dette spørsmålet inviterer oss til å bli oppmerksomme på at teksten er konstruert på en bestemt måte (Skaftun, 2009; Skaftun & Michelsen, 2017).

8 Sylvi Penne (2012) trekker fram flere funksjoner utdrag kan ha i undervisning, men poengterer samtidig at det da ikke nødvendigvis er litteraturundervisning. Hun er opptatt av helheten som grunnlag for utvikling av elevenes empati i møte med den representerte verden.

«Små ting» skapte stort engasjement i både 9. og 7. klasse, som vi har sett, med fokus på fortellingens «hva», den sjokkerende handlingen i seg selv. Innholdet er viktig; det er gjerne det vi responderer på når vi leser teksten for første gang. Å undersøke og beskrive fortellerstemme og eventuelt fortellesituasjon krever større avstand mellom oss som lesere og de representerte personene i tekstens verden. Å undersøke hvordan innholdet fortelles, opprettholder og utvikler den analytiske distansen som gjør oss i stand til å forstå dypere og beskrive det vi har forstått. Dette er et eksplisitt kjerneelement i norskfaget (forkledd som «Kritisk tilnærming til tekst»), og implisitt i alle språkfagenes tekstarbeid.

Noveller med jeg-forteller egner seg svært godt til å rette oppmerksomheten mot spørsmålet om hvem som forteller. «En nesten pinlig affære» av Johan Harstad er en kortprosatext hentet fra forfatterens debutsamling *Herfra blir du bare eldre* (2001). Teksten er på kun én side og er formet som ett sammenhengende avsnitt. Innholdet kan sorteres i tre deler: en innledning og en avslutning som danner en ramme rundt en midtdel. Vi møter jeg-fortelleren in medias res – bokstavelig talt midt i tingene som faren har ryddet ut fra barnerommet hans og ned i kjelleren. Han blar i den og leser et utdrag, som utgjør midtdelen markert i kursiv. Det handler om brutal mobbing formulert som mobbernes kollektive refleksjon («Vi slår den nye gutten nesten hvert friminutt»). Gjensynet med dagboken vekker vonde minner, som kommer sigende inn over ham i løpet av kvelden på besøk i barndomshjemmet. I denne siste delen blir det også ganske klart at jeg-fortelleren ikke var blant dem som slo, men den som ble slått. Han husker smaken av blod, at han mistet en tann «på grunn av dem» og lignende.

Det er to fortellesituasjoner i teksten, og begge ser ut til å kamuflere sin egen situasjon. Dagbokforfatteren forteller om overgrepene han blir utsatt for, ved å ta mobbernes perspektiv. Han ser også ut til å prøve å forstå hva som driver dem: «Jeg tror vi liker det, eller er det bare fordi han er ny, at han kommer fra et sted på østlandet?». Teksten og rammefortellingen lander i jeg-fortellerens tolkning av dagbokforfatterens situasjon:

Først etter at filmen på tv er slutt, og jeg er på vei til sengs, våger jeg å huske det, hvordan jeg ble vant med smaken av blod, at jeg mistet en tann på grunn av dem, at de ventet på meg ved den gamle

fabrikken, hvorfor jeg aldri sa noe, hvorfor jeg til slutt måtte jule,
for meg selv, innerst inne (Harstad, 2001, s. 71).

Jeg-fortelleren tar her inn over seg både det han har opplevd, og viktigere, hvordan han har forholdt seg til det. Men vi som lesere får ikke direkte del i denne innsikten. Vi kan tolke det slik at han ser perspektivvalget i dagboken som uttrykk for hvordan han kom til å lyve for seg selv, men det er ikke entydig. Hvorfor han aldri sa noe er imidlertid enda mer kamuflert i teksten. Innledningen kan gi noen flere holdepunkter, hvis vi leter etter små tegn som sier noe om forholdet mellom gutten og faren.

Jeg finner dagboken min, den eneste jeg noen gang orket å skrive, den ligger i kjelleren under gamle blader, tegneserier, far har ryddet ut av barnerommet mitt, men han har ikke fått øye på denne, gjemt blant annet skrot jeg ikke lenger har behov for, og jeg tenker: heldigvis (Harstad, 2001, s. 70).

Den første setningen kan være en måte å starte in medias res på, der dagboken dukker opp blant andre ting han ser over. Når vi leser om igjen, er det imidlertid også mulig at han aktivt leter etter dagboken. Hvis vi tar i bruk tolkningsstrategien fra 7A, kan vi se for oss at foranledningen er at faren nettopp har ryddet ut av barnerommet, og har meldt fra om at sønnen må se over om det er noe han vil beholde. I den situasjonen frykter sønnen at faren skal finne og lese dagboken, og første setningen i teksten får litt preg av et lettelsens sukk.

En slik forståelse av fortellesituasjonen kaster også lys over den ellers gåtefulle tittelen. Den nesten pinlige affæren ville vært at faren fikk innsyn i hvordan gutten hadde det i skoledagene. Med dette som bakteppe er det nærliggende å legge vekt på at beskrivelsen av kvelden hjemme hos faren ikke nevner faren med et ord, men kun filmen på TV, som regulerer relasjonen mellom dem. Dagboken gir et glimt av en gutt som står utenfor barnefelleskapet, mens rammefortellingen antyder en enda dypere form for ensomhet, som jeg-fortelleren erkjenner i løpet av besøket i barndomshjemmet.

Denne teksten brukte vi også i samarbeidet med lærerne på mellomtrinnet. Allerede da vi diskuterte teksten med lærerne, ble det tydelig at det å oppdage at jeg-fortelleren er den som blir mobbet, er en nøkkel til teksten, noe

som ikke nødvendigvis er opplagt for alle å oppdage på egen hånd. Lærerne var likevel nysgjerrige på hvordan elevene ville møte denne teksten.

I en av klassene var det lite gehør for tanken om at fortelleren er den som blir mobbet, bortsett fra noen få elever som fikk en liten aha-opplevelse da læreren foreslo en slik tolkning. Flertallet satt fast i en referensiell og bokstavelig lese måte, uten å ta inn over seg signalene som motsier en slik lesning.

I de to andre klassene var det elever som selv så og satte ord på den viktige sammenhengen mellom fortelleren og mobbeofferet:

Emma: Jeg tror at når han var liten, så ville ikke han at han skulle være den personen som ble mobbet. Så han skrev og prøvde å overbevise seg selv om at det var ikke han som ble mobbet, at han heller mobbet noen andre. At han på en måte mobbet seg selv, og sånn. Så han ikke skulle bli mobbet.

Læreren virker tydelig glad for dette innspillet. «Interessant!», sier han og følger opp med hva det er i teksten som skaper dette inntrykket. Momentet går imidlertid litt ut av situasjonen når han innser at elevene ikke har teksten foran seg lenger (de har flyttet seg fra gruppebord til en sirkel framme i klasserommet). De må finne teksten, og når de har den, tar han styringen selv med å lese fra teksten. Han havner på en måte bakpå med å illustrere forhold i teksten som elevene allerede har sett og kanskje også mener de har satt nok ord på.

Dette er et pedagogisk øyeblikk som også illustrerer hvor skjøre og flyktige slike øyeblikk kan være. Elevene har en tolkningsberedskap som innimellom kan overrumple lærere og andre voksne. Men den er utålmodig og rastløs, kan vi si; vanskelig å fange og enda vanskeligere å fastholde.

I den siste klassen har de flere «teorier» også om denne teksten, slik de hadde om «Små ting». Den lærerstyrte samtalen varer i omtrent 15 minutter og kan deles inn i fem sekvenser (jf. tabell 1).

Tabell 1: Inndeling av helklassesamtalen i sekvenser

	1: 60 sek	2: 140 sek	3: 255 sek	4: 190 sek	5: 185 sek
Initiativ	Lærer: Hva la dere merke til?	Lærer: Du sa noe om krim/film?	Birger: Det kan jo være at det ikke var en film Lærer: Hvem tror du har skrevet denne dagboka?	Lærer: Hvorfor blir han banka?	Lærer: Så 'de ventet på meg ved den gamle fabrikkens'?
Tema	Åpen inngang	Kopling tekst -film	Fortellesituasjon	Plot/ relasjoner	Sitater som samtale-prompts

Læreren åpner (sekvens 1) med å spørre hva elevene la merke til. Hun lytter tålmodig til innspill om at gutten blir hengt og dør, at han har innbilt seg det hele, eller at det er en film. Hun ber om utdyping av filmperspektivet (sekvens 2), noe som leder til at Birger setter diskusjonen inn på et produktivt spor knyttet til fortellesituasjonen (sekvens 3):

Birger: Nei, det kan jo være at det ikke var en film. Kan være at han skulle flytte ut så fant han igjen dagboken sin og der stod det at han hadde banket en gutt, det er det det står.

Lærer: Ja, så det var han som hadde banket en annen gutt?

Birger: Ja, også andre folk. Eller så var det han som ble banket, for det stod jo hvorfor sa jeg ikke ifra, jeg måtte lyve for meg selv. Det kan være at han måtte lyve for seg selv for å si det var det rette, eller at han løy for seg selv for å ikke si ifra

Læreren stiller oppklarende spørsmål som får Birger til å tenke i øyeblikket, og hun avstår fra å vurdere innspillet. Hun gir ordet videre til Viktor – han med teoriene. Han følger opp med å argumentere for at fortelleren er med på plagingen, og at han kanskje selv har blitt plaget før. Andre elever bidrar til å trekke diskusjonen tilbake til hendelsene dagboken handler om.

Læreren lar samtalen gå noen minutter før hun forsøker å hente dem tilbake til spørsmålet om fortellesituasjonen:

Lærer: Som jeg forstod det rett så Viktor mener at dette er en gutt som har eller som plager noen, men som også har blitt plaget. Mens Birger mener at det kan være han selv som blir plaget. Hva tenker dere om det? Hva tenker du om det, Mari?

Mari: At det er egentlig han som har skrevet som om det var de andre som hadde skrevet det. At han har skrevet dagbok som om de som hadde mobbet han da ville skrevet det for å hjelpe seg selv.

Lærer: Litt sånn terapi til seg selv?

Mari: Ja.

Arne: Han har forandret minnet sitt.

Lærer: Emilie, hva tenker du?

Emilie: Det samme som Mari.

Lærer: Dere har jo diskutert litt sammen dere to. La oss ta noen fra en annen gruppe. Hvem tror du har skrevet denne dagboka?

Anders: Han som ble banket.

Lærer: Han som ble banket? Ja. Det er bare å si hva man tenker, det er ikke noe sånn rett og galt. Viktor?

Viktor: Det kan være at de alle er redde for at hvis de sier at de ikke vil banke han gutten så kan det være at de tenker de andre vennene kommer til å banke han igjen også hvis alle tenker det, siden det står i teksten at vi er glad for at det ikke er oss, så kan det være at alle tenker at de andre kommer til å banke de.

Selv om det kan virke som en liten detalj, vil jeg likevel trekke den frem. Maris beskrivelse av fortellesituasjonen i dagboken berører grunnleggende fortelletekniske prinsipper. En fortellerstemme må alltid plasseres i forhold til det fortalte universet. Det er den fiktive prosafortellingens nødvendige *som om*⁹ Mari løfter frem her. Hun berører også *motivasjonen* for å skrive fra de andres perspektiv, og både læreren og Arne ser ut til å tenke i samme retning.

Læreren kunne valgt å forfølge denne tolkningen, men vender tilbake til spørsmålet om hvem som har skrevet dagboka. Når Viktor får ordet, trekker han diskusjonen tilbake til relasjoner og beveggrunner blant guttene som omtales i dagboken, og læreren velger å følge dette sporet ved å spørre om hvorfor han blir banket (sekvens 4, se tabell 1), før hun inviterer til diskusjon om noen sitatbaserte spørsmål fra teksten (sekvens 5), som hun hadde valgt ut på forhånd.

Hun spør hvorfor han aldri sa noe, og hva som ligger i den siste setningen – om at han måtte lyve for seg selv. Her kommer elever med tanker om at faren ikke har visst om mobbingen, og at han kanskje heller ikke har brydd seg. Som i samtalen om «Små ting» dukker ukontrollert alkoholkonsum opp som mulig forklaring. Hun utfordrer dem, og sier at det ikke står noe om dette i teksten, og får til svar at «man kan tenke det».

Å lytte til og lese transkripsjonen av denne samtalen om «En nesten pinlig affære» gir et økende inntrykk av at elevene forstår langt mer enn det som kommer eksplisitt til uttrykk i enkeltutsagn. Når samtalen leses som en helhet, kan den forstås som en tekst om teksten (jf. Michelsen mfl., 2018; Skaftun 2023). Kreativ forståelse i utforskende samtaler av denne typen innebærer å være åpen for andres tolkninger, se det de andre ser, og kanskje også bygge videre på det, uten å forutsette at alle momentene i resonnementet formuleres eksplisitt.

Lærerens oppgave er ganske krevende her; hun har en idé om hvor hun vil med samtalen, samtidig som hun ser ut til å ville forstå det elevene alle-

9 Forholdet mellom skapende forfatter/autor og det skapte universet er et gjennomgangstema i Bakhtins tenkning. I essayet *Forms of Time and of the Chronotope* adresserer han det som generelt spørsmål om autor-kronotopen, og mer spesifikt en eller annen «as if»-konstruksjon som forbindelse mellom skapende forfatter og representert verden (Bakhtin, 1996, s. 256).

rede tenker om teksten.¹⁰ Hun aksepterer ville tankesprang, og belønnes for tålmodigheten med at elevene selv formulerer de mest sentrale innsiktene. De engasjerer seg i det vi kanskje kunne kalt uhørte begivenheter i dagboken (fortellingens hva), og utforsker plotforbindelser som kan forklare hvordan tingene henger sammen. De oppdager at dagbokforfatteren kan være perspektivert «som» det er de andre som forteller, og når samtalen rundes av, er de framme ved det som kanskje er den egentlige, og godt skjulte uhørte begivenheten, som tittelen peker mot: En barndom i selvfornektende ensomhet.

Samtalene om «En nesten pinlig affære» er et eksempel til ettertanke på flere måter. Det er sannsynlig at klasesammensetning og -kultur bidrar til at en av klassene ikke klarer å se forbi det bokstavelige forholdet mellom fortellerstemme og dagbokforfatter. I den andre klassen anerkjenner læreren et klargjørende elevbidrag, men av ulike årsaker mister samtalen energi og framdrift.

Den siste samtalen har mange kvaliteter som kan være verdt å løfte fram som realistiske rammer for gode helklasesamtaler om litteratur. Korte tekster har en viktig funksjon som utgangspunkt for slike samtaler. Hvis målet er at elevene skal oppleve at deres egen erfaring har verdi som forståelsesramme i tolkningsarbeidet, er det et poeng at fortellende tekster i større grad skaper resonans i elevene. Novellen som kortprosa, og som exemplum, har på denne måten svært mye å by på som ressurs i litteraturundervisningen.

Novellen mellom didaktisk idealisme og realistisk praksis

Jeg har fokusert på at noveller, forstått som relativt korte og meningsfortettede helheter, kaller på engasjert respons. Slik respons er etter mitt syn et hensiktsmessig, ja, kanskje nødvendig sted å starte hvis vi ønsker at elevene skal utvikle en type faglighet som kan brukes utenfor norsktimene – la oss

10 Denne doble lærerrollen innenfor og utenfor dialogiske rom diskuteres utførlig i artikkelen «Can dialogic eventness be created?» (Skaftun, 2024b).

kalle denne kompetansen kritisk lesing.¹¹ Uten denne koblingen mellom egen erfaring og teksten som meningsunivers, vil det man kan si om tekster bli en isolert kompetanse som kun kan brukes i skolesammenheng, eller det Dewey (1938) kaller silokunnskap.

Det betyr ikke at vi som lærere må gi avkall på faglig kunnskap og rike forståelser av enkelttekster. Slike innsikter rammer inn og gir retning til tekstarbeidet. Læreren faglighet er i et slikt perspektiv en slags horisont for hva man kan oppnå i litteraturundervisningen. Jo mer læreren kan, jo lenger kan hun lede klassen som tolkningsfellesskap til dypere forståelse av enkelttekster (Fish, 1980), uten nødvendigvis å selv sette ord på denne forståelsen.

Problemorientert litteraturundervisning kan være en måte å engasjere elevene i tekstarbeidet. Det å forholde seg til tekster som ekte problemer – altså som helhetlige ytringer som inviterer til respons – er i seg selv et lite grep som likevel innebærer en ganske omfattende forskjell i hvordan læreren forholder seg til elever og til klassen som tolkningsfellesskap.

Det krever dessuten at elevene anerkjenner og tror på at det er alvor, og ikke bare et mellomspill som leder tilbake til tradisjonell rollefordeling og lærerens autoritative vurdering. Slik tillit må bygges over tid, og innebærer kanskje at læreren i startfasen må gi mye rom for og anerkjennelse av elevbidrag og være tilbakeholden med sin egen forståelse.

Spørsmålet om hvilke tekster som egner seg – eller om litterær kvalitet – kan også knyttes til en slik progresjon: fra å verdsette elevbidrag uavhengig av tekst, til diskusjon om litterær kvalitet basert på erfaringer med både gode og mindre gode tekster. Som Georg Brandes uttrykker det i et lite hefte «Om læsning»: «Det er, naar Alt kommer til Alt, mindre vigtigt, hvad man læser, end at man læser det Læste godt» (Brandes, 1908, s. 20).

Å finne en vei fra det elevene implisitt forstår, til elevenes anerkjennelse av en eksplisitt formulert helhetsforståelse, er i seg selv en utfordring i litte-

11 Kritisk lesing er et begrep som har fått mye oppmerksomhet, og med ulike innretninger. I tidsskriftet *Acta Didactica* ble det eksempelvis utgitt et temanummer om kritisk literacy i ulike fag (<https://journals.uio.no/adnorden/issue/view/821>). Min posisjon i denne diskusjonen er bestemt av en dose skepsis til å betrakte nye begreper som substansielt nye (Skaftun og Sønneland, 2022). Kritisk lesing er allerede i utgangspunktet kjernen i god litteraturfaglig praksis. Utfordringen er å aktivere dette potensialet. *Problemorientert litteraturundervisning* (Skaftun og Sønneland, under utgivelse) er en måte å gi rom for elevenes kritiske dømmekraft basert på gode tolkninger av tekster.

raturundervisningen. Det kan være frustrerende å avslutte diskusjonen uten å ha kommet helt dit. Som lærere ønsker vi å overlevere det vi mener elevene trenger til kommende vurderingssituasjoner og ikke minst eksamen. Samtidig kan det være mer uheldig å avslutte med at læreren presenterer en tolkning som oppleves som den rette.

Denne spenningen krever et lengre tidsperspektiv for å løses opp, der læreren sammen med klassen etablerer et rom preget av gjensidig respekt for tolkningskvalitet. I et slikt tolkningsfellesskap (jf. Fish, 1980) kan lærerens tolkning inngå blant andre, uten at den forstås som den rette lære, og faglige begreper, tenke- og talemåter kan introduseres som svar på ekte spørsmål som oppstår i tekstarbeidet.

Å skape ekte engasjement i litteraturarbeidet er fullt mulig. Den store didaktiske utfordringen er å knytte den spontane responsen til den faglige fortellingen, uten å kvele gnisten av engasjement; å løfte fram, utvikle og etter hvert gjøre elevenes implisitte forståelse eksplisitt, på en måte som gjør at de både ser poenget med og *verdien* av å sette ord på det vi forstår.

Noveller egner seg svært godt som fagdidaktisk ressurs på en slik reise innover i fagets praksis. Exemplum-karakteren kaller på engasjert respons hvis vi lar dem tale for seg selv, og omfanget gjør det mulig å gi elevene helhetlige teksterfaringer innenfor rammen av en skoletime. Novellen som sjanger har en mengde konvensjoner som kan italesettes, samtidig som de mange sjangerlovene også innebærer at det kanskje mest typiske er små og større lovbrudd, eller i det minste at konvensjoner tøyes.

Alt dette inngår, om enn implisitt, i meningssøkende arbeid med noveller. I disse erfaringene ligger det dermed meningsfulle faglige spørsmål i frø, som kan slå ut i blomst med tid og stunder.

Referanser

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1996). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin* (M. Holquist & C. Emerson, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne Forlag.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. & Smith Jr., F. L. (1966). *The language of the classroom*. Teachers College Press.
- Berge, I. M., Bakken, A. M. & Skaftun, A. (2023). På sporet av faglighet i begynneropplæringen: Tekstsamtaler i norskfaget. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.4038>
- Brandes, G. (1908). *Om Læsning*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Brooks, P. (1992). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Harvard University Press.
- Carver, R. (2004). *Hvem har ligget i denne sengen?*. Gyldendal.
- Cervantes Saavedra, M. de. (1995). *Eksemplariske noveller*. Gyldendal.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The elementary school teacher*, 4(4), 193–204.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen» En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Phd-avhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Harstad, J. (2001). *Herfra blir du bare eldre: Prosa*. Gyldendal.
- Hoel, T. & Haaland, A. A. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1). <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/195>
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. Routledge.
- Joachimsen, K. (2025). Salomonisk dom. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/salomonisk_dom
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 20 sider. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.5617/adno.1391>
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.

- Michelsen, P. A., Gourvennec, A. F., Skaftun, A. & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. *Norsk Litterær Årbok*, 259–283.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2019). Dialogic discourse analysis: A methodology for dealing with the classroom as a text. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7(0). <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.277>
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A. (2023). Analyse av samtaler forstått som elevtekst. I L. I. Aa & O. Harstad (Red.), *Elevtekstanalyser. Nye tilnærminger* (s. 201–224). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2024a). Elevmedvirkning i norskfaglig praksis på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*.
- Skaftun, A. (2024b). Can dialogic eventness be created? *Theory Into Practice*, 0(0), 1–12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2307838>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A., & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (under utgivelse). *Problemorientert litteraturundervisning*. Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [PhD-avhandling, Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningsskraft i samtaler om «Brønneren». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Aarseth, A. (1976). *Episke strukturer: Innføring i anvendt fortellingsteori*. Universitetsforlaget.