

# Lærerstyrede tekstsamtaler

Analyser af samtaler om litterære tekster på Forfatterskolen i København og i gymnasiet

PH.D.-AFHANDLING

Louise Rosendal Bang



Arts  
Aarhus Universitet  
2022

Ph.d.-afhandling

# Lærerstyrede tekstsamtaler

Analyser af samtaler om litterære tekster på Forfatterskolen i København  
og i gymnasiet

Louise Rosendal Bang



Til Vibeke Hetmar

ISBN: 978-87-7507-531-7  
DOI: 10.7146/aulsps-e.465

## Indhold

Forord .....	1
Anerkendelser .....	3
Abstract .....	5
Resumé .....	9
Liste over artikler .....	12
1. Indledning .....	13
1.1 En tværinstitutionel interesse .....	15
1.2 Forskningsspørgsmål .....	17
1.3 Præcisering af genstandsfeltet .....	17
1.4 Sammenhængen mellem forskningsspørgsmål, artikler og kappe .....	19
2. Tidligere forskning .....	24
2.2 Skoleområdet .....	24
2.1 Forfatterskolen .....	35
3. Teoretiske perspektiver .....	43
3.1 Introduktion til den litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske ramme .....	44
3.2 Teorien bag samtaleanalysen .....	45
4. Metodisk tilgang til analysen .....	48
4.1 Procedure for dataindsamling .....	48
4.2 Procedure for transskribering .....	49
4.3 Metodisk tilgang i de tre del-analyser .....	50
4.3.1 Metode for mikroanalysen .....	51
4.3.2 Metode for mesoanalysen .....	53
4.3.3 Tilgang til makroanalysen .....	54
4.4 Procedure for udvælgelse af data til analyserne .....	54
4.5 Forskningsetiske overvejelser .....	55
5. Analyser af indsamlet data .....	57
5.1 Mikroanalysen .....	57
5.2 Resultater af mikroanalysen .....	69
5.3 Mesoanalysen .....	71
5.4 Resultater af mesoanalysen .....	83
5.5 Makroanalysen og resultater .....	84
5.6 Validitet og pålidelighed .....	91
6. Litteraturteoretisk og litteraturdidaktisk ramme .....	93
6.1 Fortolkningsfællesskaber .....	93
6.2 Diskurstråde .....	95

6.3 Polyfonisk dialog.....	96
6.4 Diskurstråde og graden af polyfoni i gymnasiesamtalens fortolkningsfællesskab .....	98
6.5 Diskurstråde og graden af polyfoni i forfatterskolesamtalens fortolkningsfællesskab .....	100
7. Evaluering af teori, metode og analyse .....	102
8. Afrunding .....	103
8.1 Opsummering af resultater .....	103
8.2 Svar på forskningsspørgsmålene .....	110
8.3 Studiets bidrag.....	116
8.3.1 Skoleområdet.....	116
8.3.2 Forfatterskolen .....	119
8.4 Studiets begrænsninger .....	120
8.5 Behov for videre forskning .....	120
Litteratur.....	122
Bilag .....	128
Bilag 1 – Transskribering og farvekodning af gymnasiesamtale .....	130
Bilag 2 – Transskribering og farvekodning af gymnasiesamtale .....	147
Bilag 3 – Transskribering og farvekodning af gymnasiesamtale .....	168
Bilag 4 – Transskribering og farvekodning af gymnasiesamtale .....	190
Bilag 5 – Transskribering og farvekodning af tekstlæsning på Forfatterskolen .....	209
Artikler .....	268

## Forord

Motivationen for at skrive denne afhandling opstod i forbindelse med udarbejdelsen af mit speciale på cand.pæd. i didaktik med særligt henblik på dansk. Her diskuterede jeg forskellige litteraturteoretiske tekst-læser-perspektiver og relaterede dem til didaktiske overvejelser vedrørende mundtlig litteraturundervisning. Under arbejdet reflekterede jeg blandt andet over nogle problemstillinger i forhold til dansklæreres facilitering af samtaler med eleverne, og ved forsvaret af specialet argumenterede jeg for, at der i litteraturredidaktisk forskning er behov for yderligere viden om, hvorledes lærere i praksis kan organisere samtaler med eleverne, hvor han eller hun selv deltager som faglig katalysator, og hvor det foregår på andre måder end ved hjælp af den velbeskrevne og til tider overstrukturerede spørgsmål-svar-samtale.

Ansporet heraf blev jeg efterfølgende interesseret i forskellige samtalenormer i forskellige litterære fortolkningsfællesskaber. Ved besøg på nogle af de danske litteraturfestivaler samt en gennemgang af diverse forfattersamtaler på Youtube blev jeg opmærksom på kløften mellem disse samtaler og de litterære samtaler, der foregår i den traditionelle skoleinstitution. Forfattere læser, forstår og taler om litteratur på måder, der adskiller sig fra måderne i skolernes litterære klassesamtaler. Forskellene mener jeg i høj grad skal tilskrives de didaktiske forpligtelser, som lærerne i folkeskolen, gymnasiet og sågar på universiteterne er underlagt, og som de former samtalerne ud fra.

Men i én særlig kontekst kombineres friere litteratursamtaler og didaktik. I forfatterskoletraditionen er det netop ud fra den lærerstyrede samtale, at forfatterskoleeleverne udvikler sig litterært. Frem for spørgsmål og svar er det dog i højere grad tekstlige observationer, som lærere og elever deler med hinanden, og ofte med et fokus på teksternes æstetiske dimensioner.

Der er to overordnede formål med denne afhandling. Dels er det at hente didaktisk og faglig inspiration fra ét fortolkningsfællesskab til et andet, nærmere bestemt fra Forfatterskolen i København til gymnasiet. Det var på Forfatterskolen, at fundamentet til den samtalemethode, man nu benytter sig af på øvrige danske forfatterskoler og –kurser, blev lagt. Det foregik på græsrodsagtig vis uden teoretisk grundlag, og den dag i dag er metoden stadig akademisk underbelyst. For overhovedet at kunne relatere Forfatterskolens normer for samtale til gymnasiet, er det således også afhandlingens overordnede formål at udvikle forskningsbaseret viden om nogle af de samtalemekanismer, der foregår mellem forfatterskolelærerne og –eleverne.

Gymnasiets lærer-elev-samtaler om litteratur er interessant for sammenhængen, da eleverne her, sammenlignet med folkeskoleelever, i kraft af deres alder er mere parate til den selvstændighed, der kræves af dem, når de skal tage ordet selv i stedet for at svare på lærerens spørgsmål. Desuden udgør, sammen med sprog, det litterære dannelsesaspekt danskfagets kerne i gymnasiet (Børne- og undervisningsministeriet, 2021), og det vil derfor være oplagt at implementere nogle af resultaterne fra undersøgelsen af Forfatterskolens samtalemødel her.

Således bidrager denne afhandling med ny viden om mekanismerne i Forfatterskolens samtalemødel, og denne viden anvendes som inspirationsgrundlag til fremtidig udvikling af lærerstyrede samtaler om litteratur i gymnasiet. Mit håb er, at det tværinstitutionelle aspekt vil give anledning til refleksion og diskussion, og jeg bestræber mig på at undersøge den didaktiske praksis i de to forskellige institutionelle og organisatoriske rammer med en sensitivitet over for de forskellige betingelser og vilkår.

## Anerkendelser

Først vil jeg gerne værdsætte min hovedvejleder Anna Karlskov Skyggebjerg. Jeg har været utrolig glad for din evne til at balancere mellem at støtte og udfordre, og glad for din tålmodighed og for dit overblik når jeg selv havde underblik. Jeg har lært meget af dig. For eksempel har jeg lært at skrive kortere, mere enkle og dermed bedre sætninger. Jeg har lært ikke at citere mig frem uden at underbygge citaterne med egne formuleringer. Jeg har lært med sjælero og taknemmelighed at modtage feedback fra fagfællebedømmere. Og så har du under hele forløbet givet masser af faglig inspiration. Når der er gået lidt længe mellem vejledningerne, har jeg desuden sat stor pris på, at du har prikket mig på skulderen og spurgt, om vi lige skulle mødes og kigge på det. Det er mit indtryk, at du er enormt god til at se den enkelte studerendes arbejdsstil og behov og indrette din vejledning derefter. Sammenlagt med din faglige kapacitet og din dejlige – og konsistente (som Claus Holm sagde i en tale til dig for nyligt) personlighed – kan man ikke ønske sig en bedre hovedvejleder.

Jeg vil også takke min medvejleder Stefan Kjerkegaard. Med din forankring på de nordiske studier har du bidraget med interessante perspektiver på både litteratur og litteraturredidaktik, perspektiver som har haft stor betydning for mit arbejde med projektet. Derudover har jeg lært meget ud fra din feedback under mit arbejde med afhandlingens artikler. En indledning som jeg har været hundrede år om at skrive, og som jeg endelig troede artede sig, kunne jeg strukturere meget bedre, efter den havde været omkring dit kontor. Jeg vil desuden takke for de mange vejledningssamtaler, hvor vi har talt om meget andet end projektet, så som akademiske normer, litterære citater og interessante eksistenser. Det har bare været så fedt, og jeg kunne heller ikke ønske mig en bedre medvejleder.

Også mange tak til ph.d.-administrator Minna Elo – for din gode vejledning, din exceptionelt behagelige måde at være på og ikke mindst for din utrættelige hjælpsomhed og tålmodighed.

Og til Elisa Nadire Caeli. Gennem vores tid heroppe på den øverste gang i B-bygningen har vi udviklet et godt venskab. Tak for gode og sjove samtaler (også om stjernetegn!), for tyrkisk peber, for alkometer til julefrokost, for besøg på H.C. Andersen-museet, for hyggelige middage, for fælles og overdrevet interesse for retssagen mellem Amber Heard og Johnny Depp som adspredelse fra arbejdet og ikke mindst for koncert i Amager Bio.

Det har også været en kæmpe fornøjelse at dele gang med Lise Baun, Henriette Romme Lund, Stine Heger, Anders Simmelkiær Laraignou og Line Kjærgaard Larsen. Tak til Lise for dit helt igennem og indiskutable dejlige væsen, til Henriette for din sublime humor samt for interne drillerier, til Stine fordi man er altid lidt gladere, når man har talt med dig samt til Anders for dit åbne sind og for



vores fælles interesse for holdet.dk, seriemordere og amerikanske TV-serier. Tak til Line for virkeligt hyggeligt samvær. Også tak til min kontornabo Eva Gjessing. Jeg har nydt vores mange samtaler henover frokoster og te-pauser og håber på flere i fremtiden, hvor end vi befinder os. Og til Kristiane Hauer, Mette Berndsen og Thomas Roed Heiden. Tak for i ny og næ at stikke hovedet ind til en hyggelig pause fra skærmen.

Tak til Jeppe Bundsgaard for at måtte forstyrre vedrørende kvalitative kontra kvantitative spekulationer. Til Gitte Ingerslev for interessen for projektet og feedback tidligt i forløbet. Tak til Lena Lindenskov for dit fremragende væsen og for at dele det med mig, når du har følt faglig beruselse. Tak til Lisser Rye Ejersbo for samtaler om Lyø og stjernes kud på nattehimmelen over Sandbjerg. Kæmpe tak til Sven-Erik Holgersen for god sparring omkring jazzteori i forbindelse med udarbejdelsen af en af afhandlingens artikler. Tak til Martin Blok Johansen for samtaler om alt fra Premier League til æstetisk læsning. Og tak til Hans Lind for uvurderligt væsentlige bidrag til forfatterskolefeltet og for godt samvær når vores veje har krydset.

Også tak til Forfatterskolen og de gymnasieklasser jeg har besøgt. Tak fordi jeg måtte træde ind i jeres rum og observere de spændende samtaler, der foregår. Til Gladiator for sparring. Til Anne-Mette Utzon-Frank og Mette Moltesen for interessante og erfarne perspektiver på gymnasiesamtalen.

Sidst vil jeg nævne min specialevejleder Vibeke Hetmar, som alt for tidligt gik bort. Hendes mangeårige interesse for at udvikle forståelse og fagsprog for mere autentiske dialoger mellem lærer og elever har været til stor inspiration for dette projekt. Tusinde tak for det.

## **Abstract**

In this dissertation, which consists of a review article as well as three other articles, I investigate the ways in which teachers organize literary conversations with students in the Danish high school system as well as at the Danish Academy of Creative Writing. In high school, and in traditional educational institutions as such, the sequence of questions and answers that plays out between the teacher and the students is a widely documented conversation structure. In the 1970s, this structure was dubbed IRE as an acronym for *initiation, reply, and evaluation*, and it is effectuated by the teacher asking a question that a student then answers, whereupon the teacher evaluates the answer of the student. In the field of literary didactics, it has, however, been shown that this way of organizing conversations with students can be problematic, among other things because it does not position the students as independent contributors and because the teacher's interpretation of the text can become too dominating. Contemporary research suggests a more curious and collective approach that allows students to speak out and bring their own interpretations to light.

Unfortunately, little research has been done as to how such conversations could unfold in practice.

At the Danish Academy of Creative Writing, which is part of the artistic domain, the teacher-controlled conversation is the most important didactic method. These conversations are called shared readings. In this practice, the teacher asks few or no questions while the teacher and students approach the texts collectively and curiously. But exactly how the sequences of interaction between the teacher and students unfold has not been examined, just as the Danish Academy of Creative Writing and the Nordic tradition of schools of creative writing are inadequately described in research.

This dissertation examines the shared readings of the Danish Academy of Creative Writing in terms of the turn-taking of the teachers and students, the conversational dynamics, the students' possibilities of participating, as well as the positioning of the texts. This knowledge is related to the high school system in order to create a source of inspiration for future ways that high school teachers can organize conversations with their students other than the well-known and at times overly structured question-answer conversation. The study as a whole is tied together by concepts from literary theory and literary didactics.

To be able to relate one tradition to the other, the ways in which the teachers and students take turns are examined in both conversation forms. This is done on the basis of the concepts of turn-taking found in the field of conversation analysis. This methodical approach involves a focus on *what*

takes place rather than on *why* it takes place in the way it does. By employing the concepts of turn-taking from the tradition of conversation analysis, it is possible to identify the norms and routines that affect the students' possibilities of participating in the conversations. These analyses, thus, create a basis for characterizing the overriding conversational dynamics that the taking of turns results in as well as the ways in which the texts are positioned.

The study shows that the turn-taking practice at the Danish Academy of Creative Writing is characterized by an anarchist conversation form involving unclear wordings, ambiguous transitions in between turns, long and improvised turns, and collective as well as individual moments for reflection. Furthermore, it is concluded that the general dynamics rests on the reflections of the conversation partners in the shape of *observations*, *supplements* (to the observations), *resistance* (to the observations, e.g., in the shape of doubt or criticism), as well as the *support* of the participants (towards what has been said). The mechanisms and the dynamics cause the students to be able to speak out freely, and they are considered real conversation partners to a higher degree than the students in high school. Finally, the analysis shows that teachers and students read with text-oriented attention towards words, phrases, and sentences – often without translating them into symbols or classic concepts of analysis – while being especially conscious of the aesthetic expression of the text, including the mental images that it creates in the reader and the rhythm or tone that the reader detects.

In my analysis of the sequences of interaction between the teacher and students in high school, I note the connection between the high number of questions from the teacher and the fact that the students experience that they express themselves almost exclusively through answers, as well as the fact that this can result in shorter turns and a more one-sided way of talking about literature. In the study, it is suggested to reduce the number of questions from the teacher or, rather, to experiment with transforming the teacher's questions into reflections and observations. The analysis shows, among other things, that conventional question structures leave behind a so-called transition-relevant place in which no one doubts whether the turn has passed to the next participant. This means that the students are invited into the conversation in an unambiguous way and that they do not doubt when their turn is. On the face of it, this turn-taking dynamics seem pedagogically sound, but as the analysis shows, it results in a situation in which the students do not have any first turns in the conversation and, thus, do not become co-creators of substantive discourses. The analysis of the shared readings at the Danish Academy of Creative Writing indicates that teachers by turning their questions into propositions can create transitions that could be characterized as possible points of

completion where anyone in the group can speak out, initiate a conversation, or partake in modelling the content of the conversation.

The three articles in this dissertation each shed light on specific aspects of the general topic of the project. The article "Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale – hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger?" ("Possibilities of Participation in Literary Class Conversations – What Can We Learn from the Shared Readings at the Danish Academy of Creative Writing?") discusses the fundamental dilemma between conventional ways of teaching Danish and the democratic participation of students that arises in literary class conversations when teachers, on the one hand, via their questions invite to free and democratic participation, while, on the other hand, withdrawing this very invitation through a discourse of leading questions. The article describes how this dilemma also touches on the complex encounter between the non-specialized everyday experience that students get outside of school and the specialized domain of the school institution represented by the subject of Danish, the class context, and the teacher. Finally, I argue that the tradition of shared readings found at the Nordic schools of creative writing can offer a new understanding how teachers can organize class conversations in order to further the students' possibilities of democratic expression.

In the article "Det 'lig'som teksten sådan bølger. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur" ("It's Like the Text Is Sort of Waving. How the Aesthetic and Investigative Shared Readings of the Danish Academy of Creative Writing Can Inspire Class Conversations in High School"), it is shown how texts are positioned in high school as a way of initiating a discourse on academically rooted concepts of analysis, while the shared readings at the Danish Academy of Creative Writing are focused on aesthetics. In the article, I argue that this aesthetic way of reading is text-oriented and academically sound and that it has something to offer in relation to assisting in a unification of New Criticism and Reception Theory as well as in furthering curious class conversations on literature in high school.

In the final article, "Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København" ("Teacher-Controlled Conversations on Literature: From Sheet Music to Jazz. A Conversation Analysis of the Turn-Taking of Teacher and Students in Literary Class Conversations in High School and at the Text Readings at the Danish Academy of Creative Writing"), selected examples from the conversations in high school and at the

Danish Academy of Creative Writing are analyzed with the turn-taking concepts of conversation analysis. Thereby, I identify the conversational grammars that the teachers constitute through the two types of conversation as well as the dynamics that the turn-taking routines bring about. The turn-taking routines of the shared readings are described as unstructured and improvised, and as a metaphorical framework, these routines are compared with the turn-taking norms found in jazz music.

The study as a whole points toward the necessity of future experiments with conversations in high school that are inspired by practices of shared reading and conducted in order to generate knowledge about the strengths and limitations of the method of shared reading. It is suggested that such experiments could involve meta-conversations with the students concerning different ways of speaking with their teacher about literature, thus giving the students an understanding of what is expected of them in a class conversation. The limitations of the study are, among other things, related to the difficulties of comparing two very different types of conversation as well as the narrow focus on what happens in the conversation without including contextual circumstances such as the teachers' considerations of the organization of the conversation and the experiences and reflections of the students.

## Resumé

Denne afhandling består af en oversigtsartikel samt tre artikler, som samlet set udgør en undersøgelse af, hvordan lærere organiserer samtaler med elever om litterære tekster i henholdsvis gymnasiet og på Forfatterskolen i København. I gymnasiet, såvel som den traditionelle skoleinstitution som sådan, er spørgsmål-svar-sekvenser mellem lærer og elever en velbeskrevet samtalestruktur. Den er identificeret i 1970'erne som IRE for *initiation*, *reply* og *evaluation* og effektueres ved at læreren initierer med et spørgsmål, som en elev svarer på, hvorefter læreren evaluerer elevens svar. I litteraturdidaktisk forskning er det imidlertid blevet afdækket, at denne måde at organisere samtale med eleverne på kan være problematisk, blandt andet idet eleverne ikke positioneres som selvstændige bidragydere, og idet lærerens læsning af teksten kan blive dominerende. Nyere forskning foreslår en mere undersøgende og fælles tilgang, hvor eleverne selvstændigt kan tage ordet, og hvor deres egne læsninger af teksterne får mere plads. Dog er der få studier, der belyser, hvordan sådanne samtaler konkret kan udspille sig i praksis.

På Forfatterskolen i København, som er forankret i et kunstnerisk domæne, er den lærerstyret samtale om litteratur den vigtigste didaktiske metode. Samtalerne kaldes for tekstlæsninger. Her stiller lærerne få eller ingen spørgsmål, samtidigt med at lærer og elever netop går kollektivt og undersøgende til værks i forhold til teksterne. Men hvordan interaktionssekvenserne mellem lærer og elever mere præcist foregår er endnu ikke afdækket, ligesom Forfatterskolen og den nordiske forfatterskoletradition er forskningsmæssigt underbelyst.

I afhandlingen undersøges Forfatterskolens tekstlæsning, hvad angår lærer-elev-turtagningerne, samtaledynamikken, elevernes deltagelsesmuligheder samt positioneringen af teksterne. Resultaterne af disse undersøgelser relateres dernæst til gymnasiet med det formål at skabe et inspirationsgrundlag til fremtidig udvikling af, hvorledes gymnasielærere kan organisere samtaler med eleverne på andre måder end ved hjælp af den velbeskrevne og til tider overstrukturerede spørgsmål-svar-samtale. Den samlede undersøgelse forbindes derefter med litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske begreber.

For at kunne relatere den ene tradition for samtale til den anden, undersøges lærer-elev-turtagningerne i begge samtaler. Det gøres ud fra samtaleanalysens turtagningskoncepter. Denne metodiske tilgang indebærer en opmærksomhed på, *hvad* der udspiller sig i samtalerne, snarere end *hvorfor* det udspiller sig, som det gør. Med samtaleanalysens turtagningskoncepter er det muligt at karakterisere normerne og rutinerne for, hvilke muligheder eleverne har fået at deltage i samtalen.

Disse analyser danner således udgangspunkt for at kunne kendetegne den mere overordnede samtaledynamik, som turtagningerne afføder, og hvordan teksterne positioneres.

Undersøgelsen viser, at Forfatterskolens praksis for turtagning er kendetegnet ved en anarkistisk samtaleform med rodede formuleringer og usikre overgange mellem taleturene, lange og improviserende taleture samt fælles og individuel tænketid. Desuden konkluderes det, at den mere overordnede dynamik beror på samtaledeltagernes refleksioner i form af *observationer*, *suppleringer* (til observationerne), *modstand* (mod observationerne i form af for eksempel tvivl eller kritik) og deltagerens *tilslutning* (til det sagte). Mekanismerne og dynamikken medfører, at eleverne har fri mulighed for at tage ordet, og at eleverne, sammenlignet med gymnasiet, i højere grad betragtes som reelle samtalepartnere. Endeligt viser analysen, at lærer og elever læser med en tekstnær opmærksomhed på ord, fraser og sætninger – ofte uden at oversætte dem til symboler og klassiske analysebegreber og med en særlig bevidsthed omkring tekstens æstetiske udtryk, blandt andet i kraft af de forestillingsbilleder, den aktiverer hos læseren og den rytme eller tone, som læseren mener at kunne fornemme.

Ved analysen af lærer-elev-sekvenserne i gymnasiet konstateres en sammenhæng mellem de mange lærerspørgsmål og det faktum, at eleverne oplever næsten udelukkende at formulere sig i svar-form, og at dette kan resultere i korte taleture og en ensidig måde at tale om litteraturen på. I studiet foreslås det at reducere mængden af lærerspørgsmål eller rettere at eksperimentere med at omskabe lærerspørgsmålene til refleksioner og observationer. Analysen viser blandt andet, at spørgsmålskonstruktioner efterlader et såkaldt overgangsrelevant sted, hvor ingen er i tvivl om, at taleturen er givet videre til en næstetaler. Det betyder, at eleverne tydeligt inviteres ind i samtalen, og at de ikke er i tvivl om, hvornår. Denne turtagningsdynamik synes umiddelbart pædagogisk, men som analysen viser, resulterer den i, at eleverne ikke opnår at være førstetalere under taleture og dermed være medskabere af de indholdsmæssige diskurser. På baggrund af analysen af Forfatterskolens tekstlæsning indikeres det, at hvis spørgsmålene transformeres til udsagn, vil overgangene i stedet ofte kunne karakteriseres som mulige færdiggørelsespunkter, og en hvilken som helst i gruppen kan tage ordet, være førstetaler under taleture samt være med til at modellere samtaleindhold.

Afhandlingens tre artikler belyser hver for sig aspekter af projektets samlede forskningsspørgsmål. I artiklen ”Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale – hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger?” diskuteres den litterære klassesamtals dilemma mellem danskfaglige

konventioner og elevens demokratiske medvirken, når lærere gennem spørgsmål netop lægger op til fri og demokratisk medvirken, men i kraft af ledende spørgsmålsdiskurser trækker dette tilbage. Det beskrives, hvordan dette dilemma også vedrører et komplekst møde mellem elevernes ikke-specialiserede hverdagserfaring uden for skolen og et specialiseret skoleinstitutionsdomæne repræsenteret af danskfaget, klassekonteksten og læreren. Endeligt argumenteres der for, at den nordiske forfatterskoletradition for kollektive læsninger kan bidrage med ny forståelse af læreres måde at organisere klassesamtaler på med det formål at fremme elevernes demokratiske ytringsmuligheder.

I artiklen "Det' lig'som teksten sådan bølger. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur", belyses, hvordan tekster i gymnasiet positioneres som indgang til at tale om akademisk forankrede analysebegreber, mens tekstlæsningen ved Forfatterskolen i København foregår med et æstetisk fokus for øje. I artiklen argumenteres der for denne æstetiske læsemåde som værende tekstnær og faglig, og at der heri er noget at hente i forhold til at forene nykritisk og receptionsæstetisk tænkning samt undersøgende klassesamtaler om litteratur i gymnasiet.

I den sidste artikel, "Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København", analyseres udvalgte samtaleeksempler fra gymnasiet og Forfatterskolens tekstlæsning ved hjælp af samtaleanalysens turtagningskoncepter. Derved afdækkes den samtalegrammatik, som lærerne i de to typer af samtaler i kraft af deres samtalestyring konstituerer samt de dynamikker, som turtagningsrutinerne afstedkommer. Tekstlæsningens turtagningsrutiner karakteriseres som ustrukturerede og improviserende, og som en metaforisk ramme sammenlignes disse med normerne for turtagning i jazzmusik.

Det samlede studie peger på vigtigheden af at eksperimentere med tekstlæsningsinspirerede samtaler i gymnasiet for at genere viden om styrker og begrænsninger. Det foreslås, at sådanne eksperimenter involverer metasamtaler med eleverne om forskellige måder at tale med læreren om litteratur på, således at eleverne forstår, hvad der forventes af dem i den enkelte samtale. Studiets begrænsninger relateres blandt andet til de vanskeligheder, der er forbundet med at sammenligne to meget forskellige typer af samtale, men også til det smalle fokus på, hvad der foregår i samtalerne uden inddragelse af kontekstuelle forhold så som lærernes overvejelser over egen organisering af samtalerne og elevernes oplevelser af at deltage.



## Liste over artikler

Afhandlingen omfatter tre forskningsartikler, hvoraf de to er fagfællebedømt og udgivet, mens den tredje er i fagfællebedømmelse ved tidsskriftet *Nordic Journal of Literacy research*:

- Artikel 1 Rosendal Bang, L. (2020). Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale – hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger? I: C. Haas & C. Matthiesen (Red.), *Fagdidaktik og demokrati* (s. 233-256). København: Samfundslitteratur.
- Artikel 2 Rosendal Bang, L. (2020). Det' lig'som teksten sådan bølgel. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets lassesamtaler om litteratur. *Passage*, 35(3), 15-33. Hentet fra: <https://tidsskrift.dk/passage/article/view/123627>
- Artikel 3 Rosendal Bang, L. (I fagfællebedømmelse). Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København. *Nordic Journal of Literacy Research*.

Men først omfatter afhandlingen en oversigtsartikel eller en såkaldt kappe med en i forhold til artiklerne grundigere introduktion til projektet, den teoretiske og metodiske tilgang samt en tilbundsgående udfoldelse af den samlede empiriske undersøgelse. Kappen indeholder desuden en ekstra dimension, som ikke er repræsenteret i artiklerne, hvor jeg bringer begreber fra litteraturteori og litteraturdidaktik i spil med mit indsamlede data.

## 1. Indledning

I en lejlighed i Peder Skrams Gade i København har Danmarks autoriserede forfatterskole adresse. Forfatterskolen, hedder den. Undervisningen foregår i et stuelignende lokale med vinduer ud til baggården i den ene ende og til gaden i den anden. Langs væggene står reoler med bøger. Nogle af dem er doneret af en af skolens stiftere, den nu afdøde forfatter og digter Poul Borum. Samlingen består af en del klassikere og skal, ifølge Borum, give eleverne åndeligt input og minde dem om, at de ”ikke kun skriver ud fra sig selv, men ind i et kor af forfattere. De skal føle, at deres egne tekster ligger i forlængelse af en tradition” (Toft & Øberg, 1997, s. 49-50). Eleverne er her for at udvikle deres kunstneriske skrivepotentiale, som alene optagelsen på skolen bekræfter, at de er i besiddelse af.

I midten af rummet står et aflangt bord, som lærere og elever sidder omkring ved de to ugentlige fællessamtaler af hver tre timers varighed om elevernes egne tekster i tilblivelse og nogle gange også om færdige klassiske værker. Fællessamtalerne kaldes også for tekstlæsninger og er skolens vigtigste metode. Vejen til at skrive går gennem *tale*. Uddannelsen er ”én lang samtale om litteratur” (1997, s. 21), mente Borum og understregede således, at det på Forfatterskolen er ud fra samtalen, at alt om litteratur forstås.

Mange af os husker og kender den lærerstyrede samtale om litteratur fra danskundervisningen i folkeskolen eller måske i gymnasiet og på universitetet. Vi husker, at læreren stod ved tavlen og stillede spørgsmål til teksten, og at vi sad ved et bord med front mod læreren og kunne række hånden op til svar. I den traditionelle skoleinstitution er samtalen blevet anvendt i over hundrede år som metode til faglig indsigt. I Danmark var det gymnasielæreren Ernst Kaper, der i 1903 med bogen *Den daglige Undervisnings Form* argumenterede for en ny metode, som man eksperimenterede med i Sverige og Tyskland og kaldte for klasseundervisning (Kaper, 1903/1923). Idéen var et opgør med overhøring, og at undervisningen skulle medvirke til elevens selvstændiggørelse, som ville manifestere sig, når læreren stillede spørgsmål til alle klassens elever på en gang, og den enkelte elev på den baggrund frivilligt kunne række hånden op og svare:

Den organiserede klasseundervisning beror på eet eneste kunstgreb. Læreren stiller først sit spørgsmål, gør derpå en pause, under hvilken alle de elever, der kan besvare spørgsmålet ”markører”, efterhånden som de når resultat.... Spørgsmålet er således rettet til hele klassen, alle elever uden undtagelse må overveje sagen... og hver enkelt

kan risikere at blive klassens talsmand ved at måtte besvare spørgsmålet. (Kamp, 2016, s. 31)

Klasseundervisning som metode blev taget alvorligt allerede i 1914 i ”Beretning om undervisningen i gymnasierne”, dog bortfaldt overhøring reelt først i løbet af 1970’erne og 80’erne (Kamp, 2016).

Med indføringen af klasseundervisningen blev kimen lagt til den triadiske samtalestruktur, som i 1979 af den amerikanske sociolog og uddannelsesforsker Hugh Mehan betegnes som IRE for *initiation*, *reply* og *evaluation* (Mehan, 1979). Kort beskrevet og som vist i eksemplet foregår en IRE-sekvens sådan, at læreren *initierer*, oftest i form af et spørgsmål. Derefter *svarer* en elev, enten ved håndsoprækning eller ved at læreren udpeger eleven. Endeligt *evaluerer* læreren svaret (Hetmar, 2011, s. 77):

Lærer        *hvad er det moderen gør, når hun tager parykken og alt det tøj på?* (initiation)  
Elev         *så gemmer hun sig* (reply)  
Lærer        *det gør hun da faktisk* (evaluation)

I angelsaksisk og nordisk forskning omtales denne struktur som dominerende under helklassesamtaler (se for eksempel: Andersson-Bakken & Klette, 2015; Croom, 2004; Høegh, 2018; Mehan, 1979; Mercer & Dawes, 2008; Nystrand et al, 1997). I Danmark findes der ingen decideret kvantitative undersøgelser af IRE-kommunikationen. Vi ved, at samtalerne foregår, og at de kan foregå hyppigt, men vi kender ikke det præcise omfang.

Under arbejdet med den empiriske del i dette projekt lavede jeg en opgørelse over omfanget af IRE-sekvenser i fem gymnasiesamtaler af hver én lektions varighed. Ud fra skriftlige gengivelser af samtalerne delte jeg samtlige lærer-elev-ytringssekvenser op i enheder. Jeg definerer en enhed sådan, at den udgør én af følgende samtaleaktiviteter:

- En taletur bestående af lærerens eksplicite organisering af timen
- En taletur bestående af lærerens introduktion til, afrunding af eller beskrivelse af teksten
- En taletur bestående af oplæsning
- En IRE-sekvens
- Et brud på en IRE-sekvens (et elevspørgsmål eller en diskussion mellem lærer og elev inde i en IRE-sekvens, således at strukturen obstrueres)

Derefter talte jeg det samlede antal enheder i hver af de fem lærer-elev-samtaler og separerede de IRE-baserede fra de ikke-IRE-baserede.

Lektion	Enheder i alt	IRE-enheder		Ikke-IRE-baserede enheder: lærerens eksplicitte organisering af timen + lærerens introduktion til, afrunding af eller beskrivelse af teksten + brud på en IRE-sekvens	
		Antal	Procent	Antal	Procent
A	47	37	79	10	21
B	60	37	62	23	38
C	63	45	71	18	29
D	51	46	90	5	10
E	66	61	92	5	8
<b>A+B+C+D+E</b>	<b>287</b>	<b>226</b>	<b>79</b>	<b>61</b>	<b>21</b>

Figur 1: IRE-enheder i fem gymnasiesamtaler

Resultatet er, at 79 procent af de fem lektioners samlede enheder er IRE-baserede, mens 21 procent ikke er. Da opgørelsen er kvalitativ og desuden udelukkende omhandler den lærerstyrede helklassesamtale, som er ét didaktisk scenarie ud af flere i den mundtlige litteraturundervisning, konkluderer jeg ikke noget om den generelle udstrækning, men anvender den som belæg for påstanden om, at IRE-samtaler foregår, at de kan forekomme hyppigt, og som baggrund for at det er IRE-strukturerede samtaler, jeg adresserer, når jeg relaterer Forfatterskolens tekstlæsning til gymnasiet.

Der er fordele og ulemper ved denne samtalestruktur. Flere gymnasieelever har fortalt mig, at de holder af og finder tryghed i forudsigeligheden ved samtalestrukturens velkendte og faste struktur. Imidlertid peger flere litteraturredaktikere på nogle problematikker, både hvad angår lærerens spørgsmålskonstruktioner og evalueringer (Andersson-Bakken, 2015; Hetmar, 2011, 2017; Høegh, 2018). Forenklet og kort beskrevet er essensen, at det ikke er muligt at positionere eleverne som reelle samtalepartnere (Dysthe, 1997), når kun læreren stiller spørgsmålene, når spørgsmålene formuleres ledende, og når evalueringerne vidner om, at læreren på forhånd kender svarene.

### 1.1 En tværinstitutionel interesse

Bevæger vi os ud af gymnasiets klasseværelse og tilbage til Forfatterskolens samtalerum, forekommer der her ingen samtaler efter IRE-strukturen, og alligevel er undervisningssituationens grundelementer de samme: Der er en lærer, som har en samtale med nogle elever om en litterær tekst. De primære bevæggrunde for dette studie er en interesse for, hvordan ordvekslingen foregår ved Forfatterskolens tekstlæsning, når grundelementerne er de samme, men når læreren ikke stiller spørgsmål, og hvilke dele fra denne samtaleform, jeg kan anvende i et bidrag til nye perspektiver på gymnasielæreres organisering af litterære samtaler med eleverne.

Forfatterskolen og gymnasiet er åbenlyst ikke ligestillede institutioner. Forfatterskolen hører under Kulturministeriets ressortområde og er forankret i et kunstnerisk domæne. Gymnasiet sorterer under Undervisningsministeriet og er forankret i et akademisk domæne. Mange faktorer er derfor forskellige. For eksempel er forfatterskoleeleverne motiverede og dedikerede litteraturlæsere, hvilket ikke alle gymnasieelever er, ligesom forfatterskoleeleverne også aldersmæssigt er mere modne læsere. På Forfatterskolen lægges der i samtalen vægt på teksternes æstetiske udtryk med øje for litteraturen som kunst, i gymnasiet at lære eleverne at læse litterære tekster med udgangspunkt i akademiske analysebegreber som forberedelse til eksamen.

Lighederne ved måden at tale om tekster på i de to typer af samtale er en forudsætning for at kunne bringe dem i spil med hinanden. De giver et grundlag at arbejde ud fra. Men de divergerende faktorer er også væsentlige for at kunne nytænke gymnasiesamtalen. I begge samtaler er nærlæsningen og tekstens autonomi central, men de forskellige rutiner for ordveksling betyder, at elevernes muligheder for at deltage i samtalen er forskellige, ligesom det kunstneriske kontra akademiske fokus resulterer i forskellige positioneringer af teksterne.

Mens Forfatterskolens samtalemiddel og den nordiske forfatterskoletradition, som den er indlejret i, er forskningsmæssigt underbelyst, er skoleinstitutionens IRE-kommunikation delvist afdækket inden for litteraturredidaktisk forskning (Andersson-Bakken, 2015; Dysthe, 1995/1997; Elf, et al., 2019; Hetmar, 2004, 2011, 2019; Høegh, 2018; Nystrand et al, 1997; Rørbech, 2016; Skarøhamar, 2011; Tengberg, 2011). Formålet med dette tværinstitutionelle projekt mellem Forfatterskolen og gymnasiet og traditionerne for lærerstyrede samtaler om litterære tekster inden for disse to domæner er at bidrage med nye perspektiver på gymnasiets lærer-elev-samtale og at bidrage til at udvikle ny viden om Forfatterskolens tekstlæsning.

Konkret undersøger jeg turtagningsinteraktionerne mellem lærer og elever i begge skoler ved hjælp af samtaleanalyse som metode. Gennem samtaleanalysen er det blandt andet blevet afdækket, at samtalen som sådan danner ramme for en særlig indforstået orden, og at en grundlæggende funktion for opretholdelsen af denne orden er turtagninger mellem de talende parter (Sacks et al., 1974). Det er derfor muligt ved hjælp af metodens koncepter at bestemme turtagningerne i de to typer af samtale og dermed den verbale organisering, som den enkelte lærer konstituerer. I et sådant arbejde ser man bort fra, hvad samtaledeltagerne repræsenterer, eller hvorfor de konstruerer, som de gør, men fastholder analysen omkring, hvad samtaledeltagerne gør og siger i praksis.

Med udgangspunkt i denne undersøgelse analyserer jeg desuden den mere overordnede samtaledynamik, som er affødt af turtagningsrutinerne, hvilke muligheder eleverne har for at deltage i samtalen på baggrund af turtagningerne og dynamikken, og endeligt måden hvorpå der tales om teksterne, dvs. hvordan teksterne bliver positioneret inden for den enkelte samtalenorm.

Samtaleanalysen og teorien bag den er empirisk forankret og repræsenterer i projektet det metodiske værktøj, jeg undersøger samtalerne med. Da der er tale om institutionelle samtaler om litteratur i didaktiske kontekster, inddrager jeg også litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske perspektiver.

## **1.2 Forskningsspørgsmål**

På baggrund af de indledende overvejelser oven for arbejder jeg ud fra følgende forskningsspørgsmål:

- 1) Hvilken viden om Forfatterskolens tekstlæsning kan jeg frembringe med en undersøgelse af:
  - lærer-elev-turtagningerne ud fra samtaleanalytiske koncepter
  - samtaledynamikken
  - elevernes deltagelsesmuligheder
  - positioneringen af teksterne
- 2) Hvad kan resultaterne af denne undersøgelse bidrage med i relation til den lærerstyrede samtale om litteratur i gymnasiet?
- 3) Hvordan kan Forfatterskolens tekstlæsning og den lærerstyrede samtale om litteratur i gymnasiet forstås, når de forbindes med litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske begreber?

## **1.3 Præcisering af genstandsfeltet**

Idet genstandsfeltet kompliceres af at omfatte to forskellige domæner, vil jeg præcisere, hvad jeg undersøger. Først og fremmest er følgende punkter genstande for analyse:

- Turtagninger mellem lærer og elever ved Forfatterskolens tekstlæsning
- Den samtaledynamik, som disse turtagninger resulterer i, det vil sige tekstlæsningernes pendant til den traditionelle skoleinstitutions IRE
- IRE-baserede turtagninger mellem lærer og elever ved gymnasiets litterære klassesamtale.

Man kunne argumentere for ikke at undersøge IRE-turtagningen i gymnasiet, da det er en allerede defineret samtalestruktur, mens tekstlæsningernes normer for turtagning ikke er identificeret. Men da jeg undersøger tekstlæsningernes turtagninger efter en særligt konstrueret samtaleanalytisk

systematik, og jeg relaterer resultaterne heraf til turtagninger i gymnasiet, mener jeg, det af hensyn til konsistens er nødvendigt at undersøge sidstnævnte ud fra samme metode.

Desuden undersøger jeg elevernes muligheder for at deltage i samtalen, og hvordan teksterne læses.

De øvrige konkrete genstandsfelter er:

- Elevernes deltagelsesmuligheder ved Forfatterskolens tekstlæsning
- Positioneringen af teksterne ved Forfatterskolens tekstlæsning
- Elevernes deltagelsesmuligheder ved gymnasiets litterære klassesamtale
- Positioneringen af teksterne ved gymnasiets litterære klassesamtale.

De i alt syv punkter til undersøgelse kan illustreres på følgende måde, hvor forfatterskolefeltet er markeret med orange og gymnasiefeltet med grøn:

Mikro	Turtagninger mellem lærer og elever ved Forfatterskolens tekstlæsning		IRE-baserede turtagninger mellem lærer og elever ved gymnasiets litterære klassesamtale	
Meso	Den samtaledynamik, som turtagningerne resulterer i, dvs. tekstlæsningernes pendant til IRE			
Makro	Elevernes deltagelsesmuligheder affødt af samtalerne mikro- og mesoplan	Positioneringen af teksternes affødt af samtalerne mikro- og mesoplan	Elevernes deltagelsesmuligheder affødt af samtalerne mikro- og mesoplan	Positioneringen af teksternes affødt af samtalerne mikro- og mesoplan

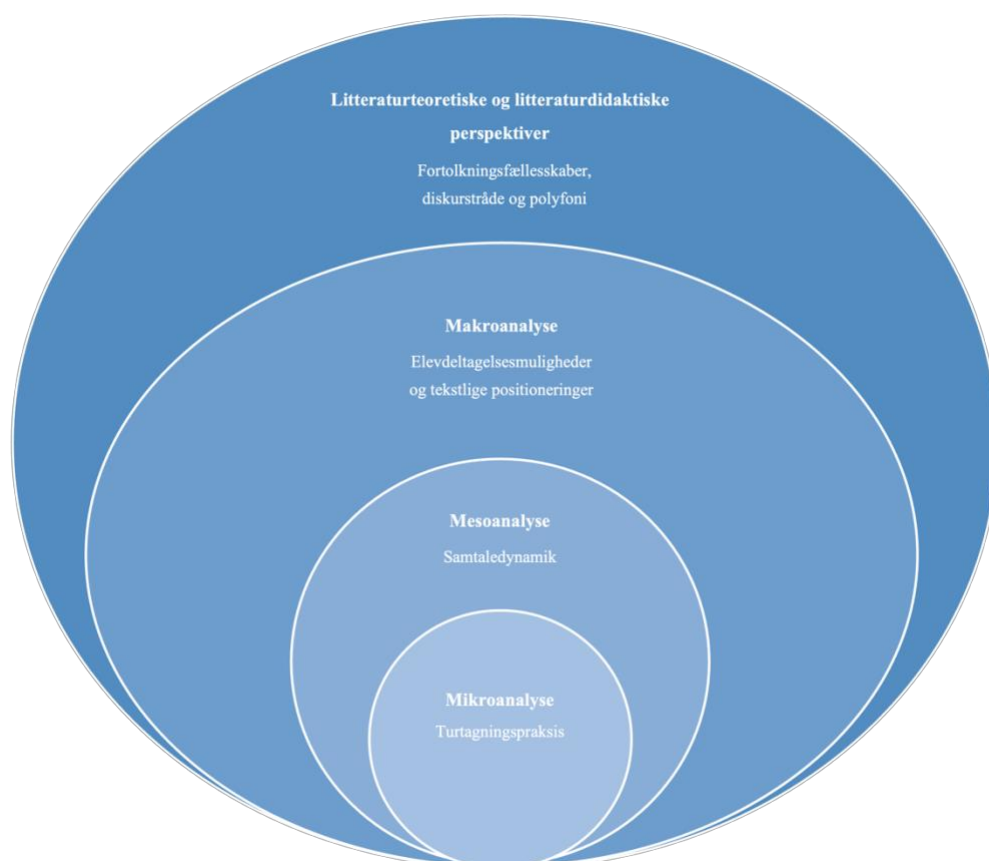
Figur 2: Projektets samlede genstandsfelt

Som figuren indikerer, undersøger jeg turtagningen som værende meddefinerende for dynamikken og videre dynamikken som værende meddefinerende for elevernes deltagelsesmuligheder og positioneringen af teksterne.

Jeg har ordnet undersøgelsespunkterne efter et mikro-, meso- og makroplan. Analysen af turtagningerne kategoriserer jeg som en analyse af samtalerne på mikroplan, samtaledynamikkerne på mesoplan og elevernes deltagelsesmuligheder samt positioneringen af teksterne ved de to typer af samtale som analyser på makroplan. Opdelingen giver først og fremmest mening i forhold til karakteren af de forskellige lag i samtalerne, men også i forbindelse med anskueliggørelsen af, at jeg undersøger hvert plan på forskellige måder.

Efter makroanalysen udvider jeg den samlede analyse med en litteraturteoretisk og litteraturdidaktisk ramme, hvor jeg bringer begreberne *fortolkningsfællesskaber*, *polyfoni* og *diskurstråde* i spil med samtaleeksemplerne fra analysedelen. Begreberne udgør således et

litteraturteoretisk og litteraturdidaktisk perspektiv, jeg anskuer samtaleeksemplerne fra. Som illustreret med nedenstående figur er den samlede undersøgelse af de to samtaletyper organiseret efter en bevægelse fra det konkrete til det idémæssige; fra en analyse af samtalerne turtagningspraksis på mikroplan til litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske perspektiver.



Figur 3: Illustration af niveauer i undersøgelsen af gymnasie- og forfatterskolesamtalen – fra turtagningspraksis til litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske perspektiver

#### 1.4 Sammenhængen mellem forskningsspørgsmål, artikler og kappe

I nærværende kappe afdækker jeg det tilbunds gående empiriske arbejde fra start til slut, mens artiklerne omfatter dele af dette arbejde. Hvor kappen bidrager med svar på alle tre forskningsspørgsmål, belyser jeg spørgsmål 1 og 2 i de tre artikler. Afhandlingens samlede bidrag til ny viden om Forfatterskolens samtalemønster og til gymnasiets mundtlige litteraturundervisning tilvejebringes gennem analyser af én forfatterskoletekstlæsning af cirka 180 minutters varighed samt fire gymnasiesamtaler af hver cirka 45 minutters varighed. Jeg har udvalgt ét sæt samtaleeksempler til den samlede analyse i kappen og nogle andre i de tre artikler, således at nogle af de samme pointer underbygges gennem forskellige eksempler.



Oprindeligt var det intentionen også at inddrage lærer-elev-samtaler i folkeskolens udskoling og ved de autoriserede forfatterskoler i Skandinavien, og jeg har derfor indsamlet data fra samtaler i disse institutioner. Men efter forskellige overvejelser og af hensyn til omfanget af undersøgelsen indsnævrede jeg undervejs skoleinstitutionens domæne til udelukkende at omfatte lærer-elev-samtaler i gymnasiet og det nordiske forfatterskoledomæne til Forfatterskolen i København. Før jeg i processen tog denne beslutning, havde jeg skrevet artikel 1, ”Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale – hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger?”, og den er derfor vinklet ud fra det oprindelige genstandsfelt. Den er skrevet til antologien *Fagdidaktik og demokrati* (Haas & Matthiesen, 2020) og er tilpasset denne tematik.

I artiklen diskuterer jeg den litterære klassesamtals dilemma mellem danskfaglige konventioner og elevens demokratiske medvirken, når lærere gennem spørgsmål lægger op til fri deltagelse, men i kraft af ledende spørgsmålsdiskurser alligevel trækker det tilbage. Jeg beskriver, hvordan dette dilemma også vedrører et komplekst møde mellem elevernes ikke-specialiserede hverdags erfaring uden for skolen og et specialiseret skoleinstitutionsdomæne repræsenteret af danskfaget, klassekonteksten og læreren. Endeligt argumenterer jeg for, at den nordiske forfatterskoletradition for kollektive læsninger kan bidrage med ny forståelse af læreres måde at organisere klassesamtaler på med det formål at fremme elevernes demokratiske ytringsmuligheder. Artiklens forskningsspørgsmål: *Hvordan kan de kollektive læsninger på Forfatterskolen i København bidrage med ny forståelse af dialogformen for de demokratiske og faglige elementer i danskundervisningens litterære klassesamtale?*

I artikel 2, ”Det’ lig’som teksten sådan bølger. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur”, belyser jeg, hvordan tekster i gymnasiet positioneres som indgang til at tale om akademisk forankrede analysebegreber, mens tekstlæsningen ved Forfatterskolen i København foregår med et æstetisk fokus for øje. I artiklen argumenterer jeg for denne æstetiske læsemåde som værende tekstnær og faglig, og at der heri er noget at hente i forhold til at forene nykritisk og receptionsæstetisk tænkning samt undersøgende klassesamtaler om litteratur i gymnasiet. Artiklens formulerede formål: *At gøre rede for den konkrete udmøntning af de undersøgende og æstetiske tekstlæsninger på Forfatterskolen i København, samt hvorledes disse kan inspirere gymnasiets dansklærere til at organisere undersøgende klassesamtaler om litteraturens æstetiske lag.*

I artikel 3, "Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klasesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København" analyserer jeg udvalgte samtaleeksempler fra gymnasiet og Forfatterskolens tekstlæsning ved hjælp af nogle af samtaleanalysens turtagningkoncepter. Derved afdækker jeg den samtalegrammatik, som lærerne i de to typer af samtaler konstituerer i kraft af deres samtalestyring samt de dynamikker, som turtagningsrutinerne afstedkommer. Desuden sammenligner jeg, som en metaforisk ramme, turtagningsrutinerne ved tekstlæsningen med normerne for turtagning i jazzmusik. Artiklens forskningsspørgsmål: *Hvordan kan turtagningen ved Forfatterskolens tekstlæsninger forklares ved hjælp af samtaleanalysen som metode? Og sekundært: Hvordan kan forklaringen understøttes med jazzteori? Hvilke elementer fra analysen er relevante for gymnasielæreres forståelse for og afsæt til at tale med eleverne om litterære tekster?*

Ordlyden i artiklernes forskningsspørgsmål er således ikke den samme som i kappens. Alligevel er der sammenhæng, da indholdet af hver artikel belyser et eller flere af kappens forskningsspørgsmål. I nedenstående oversigt viser jeg, hvilke artikler der belyser hvilke af kappens spørgsmål, og et kort oprids af hvad kappen indeholder.

Forskningsspørgsmål	Artikler	Kappe
1) Hvilken viden om Forfatterskolens tekstlæsninger kan jeg frembringe med en undersøgelse af:		<p>I kappen besvares alle tre forskningsspørgsmål. I forhold til artiklerne indeholder kappen en grundigere udfoldelse af:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• det samlede projekt</li> <li>• den teoretiske ramme</li> <li>• den metodiske tilgang</li> <li>• den samlede empiriske undersøgelse</li> </ul>
➤ lærer-elev-turtagningerne ud fra samtaleanalytiske koncepter	Afdækkes i artikel 3: Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København	
➤ samtaledynamikken		
➤ elevernes deltagelsesmuligheder	Afdækkes i artikel 1: Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale – hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger?	
➤ og positioneringen af teksterne?	Afdækkes i artikel 2: Det 'lig'som teksten sådan bølger. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur	
2) Hvad kan resultaterne af denne undersøgelse bidrage med i relation til den lærerstyrede samtale om litteratur i gymnasiet?	Afdækkes fra forskellige perspektiver i alle tre artikler	
3) Hvordan kan Forfatterskolens tekstlæsning og den lærerstyrede samtale om litteratur i gymnasiet forstås, når de forbindes med litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske begreber?		I kappen svarer jeg på spørgsmål 3, som udgør en ekstra dimension, som ikke er repræsenteret i artiklerne. Her forbinder jeg litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske begreber med det transskriberede data fra analysen

Figur 4: Oversigt over sammenhængen mellem afhandlingens forskningsspørgsmål, artikler og kappe

Som oversigten indikerer, går jeg i kappen til værks efter rækkefølgen af de tre spørgsmål, mens der ikke er kronologisk overensstemmelse mellem artiklernes indhold og forskningsspørgsmålene. I hver artikel præsenteres desuden forskellige teoretiske perspektiver, mens jeg i kappen, som allerede nævnt, formulerer en teoretisk ramme, som bringes i spil med den empiriske del.

Selvom jeg med rækkefølgen af forskningsspørgsmålene først adresserer undersøgelsen af Forfatterskolens tekstlæsning, er det i analyseafsnittet løbende gymnasiesamtalen, jeg starter med at analysere, og efterfølgende relaterer jeg den til analysen af tekstlæsningen. Undervejs anvender jeg termen lærer-elev-samtale i begge sammenhænge, og ellers betegner jeg gymnasiesamtalen som gymnasiesamtale eller klassesamtale og forfatterskolesamtalen som forfatterskolesamtale eller tekstlæsning. Sidstnævnte term bruges på Forfatterskolen, men i andre danske forfatterskolekredse bruges fælleslæsning som dækkende for den samme aktivitet. Når jeg refererer til disse kredse anvender jeg denne term. I både gymnasie- og forfatterskolesammenhæng bruger jeg betegnelserne lærer og elever om de involverede aktører.

## 2. Tidligere forskning

I det følgende præsenterer jeg de forskningstraditioner, jeg skriver i forlængelse af. Først præsenterer jeg skoleområdet og dernæst forfatterskoleområdet. Hvordan dette projekt vedrører disse traditioner, gør jeg rede for i slutningen af afhandlingen i afsnittet om studiets bidrag.

### 2.2 Skoleområdet

De tidligere forskningsundersøgelser, som kan relateres til skoleområdet, og som jeg fremlægger i dette afsnit, er valgt ud fra et kriterie om mest direkte relevans i forhold til projektets forskningsspørgsmål. Det indebærer et fokus på undersøgelser af lærerens organisering af lærer-elev-turtagninger. Brede undersøgelser af forskellige former for litterær samtale i skolen optræder mindre centralt, forstået sådan at jeg inddrager de aspekter herfra, som er interessante for sammenhængen.

Undersøgelserne udspringer af forskellige fagområder. Dele af den allerede etablerede viden om lærer-elev-samtaler kommer fra almindidaktikken, hvor litterære elementer ikke nødvendigvis indgår. De hentes i fagdidaktiske studier. Og selvom det er gymnasiets lærer-elev-samtaler, som er genstand for denne undersøgelse, inddrager jeg relevant forskning fra grundskolefeltet, idet mange pointer herfra kan overføres til gymnasieforskning. Derudover er der også geografiske domæner i spil i kraft af angelsaksiske og nordiske forskningsbidrag. Begge har betydning, om end jeg lægger vægten på de nordiske studier, da det er denne tradition, jeg skriver mig ind i. Endeligt er der både ældre og nyere undersøgelser.

De præsenterede undersøgelser er ikke sorteret efter ovenstående parametre. Min skæring er tematisk, således at jeg beskriver undersøgelserne ud fra de overskrifter, som jeg finder væsentlige i forhold til projektets samlede bidrag: *Identificeringen af IRE-strukturen, spørgsmålskonstruktioner, sammenhængen mellem samtalemodel, elevernes deltagelsesmuligheder og læsemåde, den undersøgende tilgang samt øvrig relevant tidligere forskning*. Rækkefølgen af de tematiske overskrifter er ordnet efter det rationale, at jeg først beskriver de undersøgelser, hvor IRE-strukturen er det direkte og primære genstandsfelt og dernæst pointer fra undersøgelser, hvor IRE-kommunikationen indgår som led i en anden og eventuelt bredere vinkling af litterære samtaler i skolen.

#### *Identificeringen af IRE-strukturen*

De første til at stadfæste og beskrive den triadiske samtalestruktur mellem lærer og elever i klassesamtaler er Sinclair & Coulthard (1975) fra det britiske felt i et studie af de sproglige

diskurser i klasserum. De benævner strukturen IRF som forkortelse for *initiation, response* og *feedback/follow up* og finder, at denne systematik er dominerende. Feedback-funktionen er kendetegnet ved, at den også kan forekomme i hverdagskontekst, og både her og i skolesamtalen vil svaret ikke nødvendigvis blive bedømt som værende rigtigt eller forkert (BBC, u.å.):

Person A) Initiation: *How many brothers have you got?*

Person B) Reply: *Three!*

Person A) Feedback: *Oh, so you've got three brothers! That's a big family*

Alligevel påviser Sinclair og Coulthard, at de sproglige diskurser i et klasserum adskiller sig fra mange øvrige på grund af den kendsgerning, at læreren dominerer samtalerne – også ved at bedømme elevernes svar. Fire år senere og fra amerikansk grund undersøger Mehan, med referencer til Sinclair & Coulthards IRF-model, organiseringen af lærer-elev-interaktioner i ni forskellige klasserum og uddyber med evalueringsfunktionen, hvordan lærerne bedømmer elevernes svar (1979, s. 92):

Teacher) Initiation: *I called the tractor a "mm..."*

Student) Reply: *Machine*

Teacher) Evaluation: *Machine, Rachel good, I called it a machine*

Ved hjælp af sin interaktionsanalytiske undersøgelse dokumenterer han, at læreren giver feedback frem for evaluering i få og bestemte faser af klassedialogen, og at evalueringsfunktionen gør sig gældende i de øvrige faser. Han arbejder ud fra, hvad han kalder *constitutive ethnography* som en betegnelse for, hvordan interaktioner i klasserummet konstituerer sig på både makroplan såvel som på mikroplan. Om makroplanet bruger han betegnelsen *structure*, som dækker over interaktionelle sekvenser på et overordnet plan. Det drejer sig om karakteren af de interaktionelle sekvenser mellem lærer og elever (for eksempel informerende eller dikterende) samt klasselektionens organisatoriske flow fra start til slut. Her konkluderer Mehan, at en klassesstime typisk er bygget op omkring en åbningsfase, som består af direktiver og informationer fra læreren til eleverne, en mellemfase, hvor lærer og elever taler om forskellige emner, og endeligt en slutfase som er et spejl af åbningsfasen. Han påviser, at hver af faserne er bygget op omkring IRE-samtalesekvenser, og hermed illustrerer han, hvor gennemgående samtaleformen er i alle dele af undervisningen. De interaktionelle sekvenser på mikroplan, dvs. en ord- eller sætningsudveksling mellem to samtaledeltagere, kalder han for *structuring*, og det er her, han identificerer selve IRE-dynamikken. Den kan udspille sig på forskellige måder. Læreren *initierer* og kræver derpå enten håndsoprækning, hvor svaret går i en slags budrunde, eller læreren udvælger en elev til at svare ved

at sige elevens navn. Alt efter elevens *respons* kan læreren *evaluere* responsen på en ud af tre mulige måder; læreren kan acceptere svaret med en anerkendende tilkendegivelse eller kan indikere elevens mangelfulde svar ved at give ledetråde til en bedre elevrespons, og endeligt kan læreren afvise et mangelfuldt svar.

Mehan bruger det samtaleanalytiske begreb *turn-allocation* i beskrivelsen af proceduren for lærer-elev-dialogerne og opstiller følgende model (1979, s. 93):

<i>The invitation to bid turn-allocation procedure</i>			
Invitation	Reply	Evaluation	
T: Elicits + invites to bid	Many: Bid		
T: Elicits + names child A	Child A replies	Correct	Accepts
		Incorrect	Prompts Rejects

Hvis læreren starter med en budrunde, følges hele modellens procedure, hvor eleverne, det kan være én, nogle eller mange, rækker hånden op til svar, og hvorefter læreren udpeger en af dem. Men starter læreren med at udvælge en bestemt elev til at svare, følges modellen derfra.

I angelsaksisk forskning er spørgsmål-svar-sekvenser senere blevet afdækket som den hyppigste undervisningsinstruktion under helklassesamtaler (Mercer & Dawes, 2008; Nystrand et al., 1997), og i både angelsaksiske og nordiske studier undersøges spørgsmålskonstruktionernes betydning for dialogen med eleverne (Andersson-Bakken & Klette, 2015; Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Croom, 2004; Croom & Stair 2005; Dysthe, 1995/1997; Hetmar, 2004, 2011, 2019; Høegh, 2018; Lemke, 1993; Mercer, 1995; Mercer & Dawes, 2008; Nystrand, Kachur, Prendergast & Gamoran, 1997; Rowe, 1974; Skarðhamar, 2011).

### *Spørgsmålskonstruktioner*

I nogle studier skelnes der mellem åbne og lukkede spørgsmål (Andersson-Bakken, 2015; Nystrand et al., 1997; Retznitskaya, 2012; Skarðhamar, 2011). Lukkede spørgsmål er kendetegnet ved, at der kun følger én svarmulighed, mens åbne spørgsmål per definition medfører flere mulige og forskellige svar. Navnlig den amerikanske uddannelsesteoretiker Martin Nystrand har gennem studier om sprog i klasserum leveret væsentlig viden om den spørgsmålsbaserede dialog mellem lærer og elever (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Nystrand, 2006; Nystrand & Gamoran, 1991; Nystrand, Wu, Zeiser, Long et al., 2010; Nystrand, Kachur, Prendergast, et al., 1997). Han fremhæver, at åbne spørgsmål inviterer til refleksion og derfor er vigtige for elevens mulighed for at deltage aktivt i samtalen (Nystrand et al., 1997). Når det kommer til lærer-elev-

dialoger om litterære tekster, pointerer Nystrand og flere (2003), at eleverne møder litteraturen bedre, når de medvirker i diskussioner om litterære oplevelser.

Nystrand understreger desuden vigtigheden af, at læreren stiller autentiske spørgsmål i sigtet om at skabe en mere naturlig og mindre institutionel dialog (2010). I Norden har Olga Dysthe, som er inspireret af netop Nystrand, men også den russiske sprogfilosof og litteraturteoretiker Mikhail Bakhtins tænkning vedrørende dialog som fænomen, i bogen *Det flerstemmige klasserum* (1995/1997) argumenteret for, at klasserumsdialogen bliver mere autentisk, når elevernes mange og forskellige formuleringer får plads. Som jeg vender tilbage til i afsnittet om den litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske ramme, pointerer Dysthe vigtigheden af, at læreren gennem sine spørgsmålskonstruktioner får positioneret eleverne som reelle samtalepartnere, og at de får mulighed for at sige deres personlige og dermed også til tider divergerende læsninger højt. Caroline Schaffalitzky (2020) er inspireret af Dysthe og foreslår, at også eleverne stiller hinanden spørgsmål, og at de ad den vej lærer at lytte mere til hinanden. For en mere autentisk samtale mener hun, at læreren skal træde ind i dialogen med eleverne som en nysgerrig og neutral facilitator, og at dette skal kunne afspejles i måden, spørgsmålene stilles på.

Anne-Kari Skarðhamar (2011) har undersøgt strukturen i litterære klassesamtaler og understreger vigtigheden af, at læreren veksler mellem at stille forskellige typer af åbne spørgsmål, som blandt andet fordrer, at eleverne kan reflektere over teksten, identificere sig med den og perspektivere den. Emilia Andersson-Bakken inddrager Skarðhamars spørgsmålstyper i artiklen ”Når åbne spørgsmål ikke er åbne” (2015) og konkluderer ud fra en analyse af en litterær klassesamtale, at selv åbne spørgsmål ikke nødvendigvis er en garanti for en åben og dialogisk samtale. I Sverige har Eva Hultin (2006) undersøgt, hvordan litterære samtaler udspiller sig i de videregående skoler og finder blandt andet, at de til tider kan minde om decideret forhør på grund af måden, læreren stiller spørgsmålene på.

En funktion som i øvrigt knyttes til spørgsmål-svar-sekvenser er det såkaldte *uptake* eller *optag*, som navnlig James Collins (1982) og Nystrand (1997) fra det amerikanske felt og Dysthe (1995/1997) fra det nordiske beskæftiger sig med. Begrebet dækker over lærerens måde at bygge videre på et elevsvar med det formål at holde dialogen i gang, men også at give elevens udsagn opmærksomhed og plads i samtalen. Optag kan for eksempel udspille sig på den måde, at læreren gentager elevens ord eller reformulerer dem. Nystrand anser lærerens optag som væsentlig for den fælles forståelse af, hvad der tales om, mens Dysthe understreger vigtigheden af at flette



elevsvarene ind i de efterfølgende spørgsmål og på den måde få eleven til at reflektere over eget udsagn og i det hele taget trække eleverne ind i dialogen.

### *Sammenhængen mellem samtalemødel, elevernes deltagelsesmuligheder og læsemåde*

I Danmark har især Tina Høegh og Vibeke Hetmar bidraget med perspektiver på den IRE-baserede klassesdialog. Høegh lægger vægt på at identificere både fordele og ulemper (Christensen & Høegh, 2021; Elf, Høegh & Christensen, 2019; Høegh, 2018). Hun argumenterer for det hensigtsmæssige i den faste samtalskabelon, ud fra hvilken der kan spørges, tænkes og svares på en faglig måde og kalder formen for *Den faglige sti* (2018). Læreren kan formidle sin viden om teksten, kontrollere spørgsmålenes sværhedsgrad og samtals progression samt sikre, at vigtige pointer står frem. På den anden side påpeger hun, at læreren hermed positioneres som den, der er i besiddelse af den litterære viden, og at selve samtalen reduceres til et redskab til at overføre denne viden til eleverne, snarere end den får funktion af en egentlig samtale.

Hetmar er drevet af en interesse for at udvikle forståelse og fagsprog for, hvad der egentlig er på færde i dialogen mellem lærer og elever (Hetmar 2004; 2011; 2019). Hun sætter som udgangspunkt den traditionelle didaktiske trekant (Jank & Meyer, 2003/2012), hvor undervisningens elementer er *lærer, indhold og elev*, i et nyt perspektiv, idet hun problematiserer indholds-elementet i forbindelse med litterære klassesamtaler. Lærere stiller for mange spørgsmål, mener hun, og altså ledende og dermed af den irregulære slags, som indebærer, at eleverne på forhånd læser litteratur på samme måde som læreren. Undervisningens indhold bliver reelt lærerens læsning af teksten og ikke selve teksten. Hun foreslår i stedet at anskue litteraturundervisningen fra et almenpædagogisk perspektiv, hvor sigtet er samspillet mellem lærer og elever om teksten, forstået sådan at undervisningens indhold ikke reduceres til en autonom størrelse, men udvides til at handle om indhold i kontekst (Hetmar, 2004). Gennem sin forskning fastholder og udfolder hun det almenpædagogiske udgangspunkt i kritikken af IRE-samtaler som værende problematiske, ikke kun hvad angår lærerens meget styrende spørgsmålskonstruktioner, men også evalueringerne af elevsvarene, som Hetmar mener er ”en fortælling om, at der er nogle svar, der er bedre end andre, uden at det på noget tidspunkt formuleres, at det er sådan, det forholder sig, eller hvorfor det forholder sig sådan.” (2019, s. 109). Senest har hun i disputatsen *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv* (2019) med begrebet *diskurstråde*, som jeg beskriver nærmere i afsnittet om den litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske ramme, gjort rede for nogle af de lærerrutiner, som kan forbindes med problematikkerne. Ved at identificere de forskellige diskurstråde som en lærer taler frem i samme sætning, demonstrerer Hetmar den kompleksitet, der kan opstå heraf, og som kan skabe usikkerhed

hos eleverne, både omkring hvad undervisningsprojektet går ud på, og hvilke muligheder de har for at deltage i samtalen.

Helle Rørbech (2016) undersøger, hvilke positioneringsmuligheder eleverne har i samtalen ud fra de spørgsmål læreren stiller, og hvilke strategier lærer og elever bruger i dialogen, hvor kultur, identitet og betydninger spiller en central rolle. Selvom det ikke så meget er samtaleformen, der fylder, men samtalsens diskurser og indhold, understreger hun vigtigheden af, at eleverne udvikler aktivt deltagende stemmer i litteraturundervisningen, ved at der i samtalen også tages højde for, hvem de er, og hvilke sociale og kulturelle forhold de er forankret i, og pointerer at dette viser sig vanskeligt ud fra IRE-kommunikationen.

For Nystrand (2010) og Dysthe (1995/1997) er høj grad af elevdeltagelse et spørgsmål om dialog i bakhtinsk forstand, hvor mange stemmer blander sig med hinanden. Både engagement og for så vidt også kendskab til teksten skabes i konteksten af, hvad lærer og elever sammen foretager sig i en så autentisk dialog som muligt – i modsætning til de klasserumssituationer, hvor det udelukkende er læreren, som overfører viden om teksten til eleverne. Amerikanske Alina Reznitskaya (2012) argumenterer ligeledes for, at jo mere dialogisk en klassesamtale kan karakteriseres som, des bedre kan eleverne engageres i komplekse spørgsmål. Fra samme felt studerer Courtney Cazden (2001), inspireret af Mehans forskning i lærer-elev-samtaler, kommunikationsmønstrene mellem lærer og elever i klasserummet. Når det kommer til en meningsfuld deltagelse i samtalen, illustrerer hun vigtigheden af, at eleverne positioneres som en, de voksne lytter til.

I det nordiske felt viser Gunilla Molloy (2002), at eleverne er mere tilbøjelige til at deltage, når læreren lægger op til, at elevernes egne personlige indtryk og erfaringer indgår i dialogen. Laila Aase (2005) fremhæver, at litterære samtaler ikke må blive for tekniske og iscenesatte, og at læreren ikke må have et på forhånd udtænkt repertoire af spørgsmål. Samtalen skal drives frem af elevernes oplevelse af teksten, og her er det fælles aspekt væsentligt. Litterære samtaler i skolen skal grundlæggende ses som en kollektiv handling, hvor eleverne også oplever teksten gennem et fællesskab, gennem de øvrige elevers oplevelser med teksten.

I afhandlingen *Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* undersøger Michael Tengberg (2001), hvordan eleverne gennem den lærerstyrede klassesamtale kan udvikle deres reception af teksten. Særligt relevant i denne sammenhæng er hans undersøgelse af samtalerne organisering og turtagning. Her peger han blandt andet på, at lærernes spørgsmålsorganisering skaber problemer, herunder den konflikt, der kan opstå, når elevernes

initiativer ikke får plads på grund af lærerens planlægning af, hvad der skal tales om. Han konstaterer, at selvom der er situationer, hvor læreren forsøger at udvide elevernes svar, så følger samtalerne hovedsageligt den orden, som læreren har tænkt sine spørgsmål ind i og dermed de emner, som er vigtige for læreren. Han finder desuden, at lærerens spørgsmål overvejende henvender sig til elevernes mimetiske kompetencer og altså den handlingsorienterede læsemåde. Disse problemer taget i betragtning mener han, at der er brug for specialiserede studier i, hvordan den litterære samtale kan organiseres, så de emner, som eleverne selv ønsker at tage op særskilt fra lærerens dagsorden, får mere plads. Han nævner, at med intentionen om at eleverne i højere grad er medvirkende til at definere samtalsindhold, følger en omfattende omorientering i forhold til, hvad det vil sige at læse fagligt. Han påpeger den uundgåelige sammenhæng mellem samtaleorganisering og læsemåde og stiller spørgsmålstegn ved, hvilke læsemåder vi ønsker, at eleverne skal udvikle i skoletiden.

Desuden identificerer Tengberg seks overordnede og forskellige måder at læse på, hvoraf jeg vil fremhæve de metakognitive læsearter. Her retter læseren opmærksomheden mod sin egen betydnings- og billeddannelse. Han mener, at denne læsemåde er vigtig for litteraturundervisningen som sådan og dermed også for den litterære samtale, fordi den enkelte elevs personlige indtryk af teksten kan medvirke til at nedbryde de faste lærerstyrede mønstre, hvor teksten positioneres som en gåde, der skal løses. Endeligt fremhæver Tengberg vigtigheden af, at den enkelte elev får mulighed for ikke blot at indarbejde sit eget bidrag i den kollektive aktualisering af teksten, men også for at stille det op som en kontrast og at den kollektive undervisningsform således også rummer potentiale for individualisering.

I artiklen "Samtal som lärandestöd" undersøger Karolina Wirdenäs (2017) en helklassesamtale ud fra, hvordan klassens interaktioner foregår i forhold til lærerens planlægning, herunder måden læreren stiller spørgsmål på. Hun beretter, at den pågældende lærer havde en forestilling om, at han formulerer åbne og genuine spørgsmål til eleverne, men Wirdenäs' analyse vidner om lukkede og styrende spørgsmål. Særligt interessant for sammenhængen er, at hun anvender samtaleanalyse som metode, og at hun drager konklusioner vedrørende turtagning. Ved hjælp af transskriberingen konstaterer hun flere steder overlappende tale, hvor læreren forsøger at overtage en elevs taletur.

Tone Sommervold (2011) er inspireret af amerikanske Judith Langers (1995) skelnen mellem litterære og diskursive tænkemåder under lærer-elev-samtaler. Den diskursive tænkemåde knytter sig til en distanceret og fornuftig måde at gå til teksten på, mens den litterære åbner for læserens

individuelle oplevelser og fantasi. Langer mener, at begge læsemåder er vigtige for en dybere forståelse af teksten, men plæderer for – med amerikanske Louise Rosenblatts (1965/1995) tænkning in mente – at der skal lægges stærkere vægt på litterære tænkemåder. Sommervold har blandt andet transskriberet litterære lærer-elev-samtaler og analyseret dem med fokus på, hvordan læreren balancerer samtalen mellem netop sådanne diskursive og litterære læsninger. Hun konstaterer, at lærerens tilrettelæggelse af samtalen er afgørende for, at begge læsemåder effektueres. Imidlertid peger analysen på, at den største udfordring for læreren er at stimulere til den diskursive tænkning, og at lærerspørgsmålene ikke ser ud til at være en garanti for, at eleverne læser mere analytisk.

I tråd med Langer og Sommervold stiller danske Peter Kaspersen (2004) de strukturerede og kontrollerede kommunikationsformer op som en modsætning til de mere sansebaserede læsninger. Han undersøger, hvordan fortolkninger af litterære tekster bliver til i gymnasiets danskundervisning, og hvad eleverne lærer af at gennemføre fortolkningerne. Særligt relevant for denne sammenhæng er den konklusion, at dansklæreren ofte befinder sig i den paradoksale situation, at jo mere effektive fortolkningsprocesserne er i forhold til at gøre teksternes uforståelige elementer forståelige, jo mindre læses teksterne som kunst – og omvendt: Jo mere der fokuseres på teksternes forunderlige træk, jo mindre undervisning kommer der ud af det. Litterær tekstforståelse i gymnasiets klassesamtale handler således om at kommunikere og tænke på ordnede måder, samtidigt med at teksternes mærkværdige egenskaber ikke bearbejdes.

Også Tina Høegh argumenterer for mere plads til forståelse af litteraturen som kunst i gymnasiets danskundervisning. I afhandlingen *Poetisk Pædagogik* (2008) udvikler hun, baseret på performance-teori, en metode til mundtlig fremførelse som fortolkning af poetiske tekster. Det æstetiske kobles her med det performative ved at arbejde med det digteriske sprogs rytmiske bevægelser. Således interesserer hun sig for den på én gang intuitive og intellektuelle bearbejdelse af litteraturen som kunst og sigter efter at indarbejde den æstetiske oplevelse af litterære tekster som didaktisk arbejdsredskab til faglig klassedialog.

I dansk litteraturredidaktik har der dog mest været tradition for, at æstetikbegrebet forbindes med æstetiske læreprocesser omkring læsning af litteratur, snarere end læsning af tekstens æstetiske udtryk. Det ses for eksempel hos Mads Haugsted (2009) og Thomas Illum Hansen (2004/2008). Haugsted identificerer, hvad han kalder en æstetisk-dannende selvfordobling, som handler om elevens meta-evne til at reflektere over sig selv som et tænkende væsen i forbindelse med læsning

af litterære tekster. Og hos Illum Hansens fænomenologisk forankrede procesorienterede litteraturpædagogik er stemninger, fornemmelser og sanseoplevelser nøgleord i litteraturarbejdet. Denne fremstilling af æstetisk læsning kan i øvrigt knyttes til amerikanske Louise Rosenblatts begreb om *aesthetic reading* (2005), som hun definerer som en form for læsning, hvor den personlige oplevelse er central, og hvor den litterære tekst aktualiserer læserens forestillingsbilleder og engagement i ordvalg, rytme og konnotationer.

### *Den undersøgende tilgang*

I international regi har flere beskæftiget sig med, hvordan undersøgende dialoger kan faciliteres (Applebee et al., 2003; Alexander, 2010; Dawes, 2013; Engle & Conant, 2002; Gordon, 2010; Loyens & Rikers, 2011; Mercer & Hodgkinson 2008; Retznitskaya & Wilkinson, 2017; Rødnes 2009), og i Danmark er det undersøgende gennem de senere år blevet et centralt begreb i gymnasiedidaktik (Børne- og undervisningsministeriet, 2021; Elf et al., 2019).

Høegh forbinder det undersøgende med *elevcentreret dialog* og plæderer for, at et undersøgende afsæt vil medføre mulighed for, at alle i en klassesamtale med argumenter kan overbevise de andre eller omvendt lade sig overbevise. Inspireret af angelsaksisk forskning (Engle & Conant, 2002) beskriver hun, at eleverne får mulighed for sammen at tale undersøgende om en tekst, hvis læreren sørger for at problematisere stoffet, give eleverne autoritet og ansvar (både for hinanden og faglige normer) og giver eleverne adgang til relevante ressourcer for at kunne opsøge viden (Høegh, 2018).

I det såkaldte KiDM-projekt om undersøgelsesbaseret undervisning i grundskolen argumenteres der for nødvendigheden af en undersøgende litteraturundervisning, som Nikolaj Elf og Thomas Illum Hansen (2017) mener bør være kendetegnet ved, "... at lærer og elever arbejder systematisk med afsæt i egne oplevelser af tekster som grundlag for analyse og fortolkning i et fællesskab, der er præget af aktiv lytning og undersøgende samtaler" (Elf & Illum Hansen, 2017, s. 99). Navnlig samtalen som didaktisk redskab forbindes således med det undersøgende, og flere steder i projektets delrapporter peges der desuden på, at der er behov for at sætte tempoet ned, idet principperne for undersøgende dialog kræver langsomhed og sammenhængende tid til fordybelse og undersøgende fortolkning (Illum Hansen, Elf & Gissel, 2017). Elf & Illum Hansen konkretiserer blandt andet undersøgende dialog som umiddelbare iagttagelser af teksten, indholdsdiskussion på basis af eleviagttagelser og samarbejde om en løbende tolkning. De pointerer, at et af målene er, at eleverne får og tager mere autoritet. En sådan dialog kan skabes ved at (2017, s. 107):

- tildele eleverne ansvar for diskussion og dialogiske processer
- stille åbne og kognitivt udfordrende spørgsmål
- bruge elevsvar som afsæt for videre undersøgelse ved at spørge ind til processen for elevens ræsonnement snarere end at fokusere på konklusionen
- invitere til, at eleverne formulerer og underbygger personlige standpunkter til teksten, og til at deres idéer forbindes med hinanden, fx ved at eleverne reagerer på hinandens idéer

Her er Elf og Illum Hansen især inspireret af den britiske *Thinking together*-gruppe (<https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk>), som blandt andre Neil Mercer, Rupert Wegerif og Karen Littleton står i spidsen for, og som har til formål at skabe forskningsbaseret viden om dialogbaserede tilgange til udvikling af børns tænkning, læring og evne til problemløsning (se for eksempel: Dawes, Mercer & Wegerif, 2000; Littleton & Mercer, 2013). Elf og Illum Hansen highlighter begrebet *explorative talk*, oversat til *den udforskende samtale*, som den mest hensigtsmæssige type for undersøgende samtaler. Samtaleparterne arbejder sammen om at *forstå* ud fra et afsæt af fællesskabsfølelse, åbenhed og spørgelyst, samtidigt med at de også eksplicit kan udfordre hinanden med ræsonnementer og argumenter. Det knytter sig desuden til udtrykket *interthinking*, som dækker over det at tænke kreativt og produktivt sammen gennem det talte sprog (Littleton & Mercer, 2013).

Fra det britiske felt vil jeg desuden kort fremhæve Douglas Barnes (2010), som beskæftiger sig med samtaleens potentiale i undervisningskontekst. Særligt relevant for den undersøgende tilgang er hans pointe om samtalen som forgængelig sammenlignet med for eksempel skrift. Vi kan afprøve et synspunkt og spontant ændre på det, mens vi taler. Han bruger begrebet *exploratory talk* og understreger, hvor vigtigt det netop er i undervisningskontekst at facilitere eksplorative dialoger, idet de er et redskab til i fællesskab at udforske forskellige måder at tænke og forstå på.

I nyere didaktiske udgivelser herhjemme præsenteres desuden nogle generelle tanker bag, hvad det vil sige at undersøge litteratur, konkrete undervisningsforløb og strategier (Gissel & Steffensen, 2021), og som hos Høegh lægges der vægt på, at undersøgende samtaler kan skabe mulighed for at stille kritiske spørgsmål og argumentere for og imod (Dam Christensen, 2022).

Endeligt vil jeg nævne Marie Dahl Rasmussens (2019) studie, hvor hun gennem etnografisk feltarbejde og analyser af gruppesamtaler blandt andet undersøger elevernes muligheder for at indgå i det, hun benævner som udforskende samtaler om litterære tekster. Selvom genstandsfeltet ikke er lærer-elev-samtaler, men samtaler mellem elever, er særlig den observation interessant for sammenhængen, at eleverne organiserer et dialogisk rum, hvor de kan formulere sig tvivlende og

hypotetisk, og at eleverne betragter samtalen som en fælles helhed præget af hyppige afbrydelser, overlap og ufærdige indlæg.

#### *Øvrig relevant tidligere forskning*

Af øvrige studier i berøring med litterære samtaler vil jeg nævne norske Anne Kari Rødnes' (2011) undersøgelse af elevers samtaler om litteratur i gymnasiet. Hun viser blandt andet, at de forskellige perspektiver og synspunkter, som eleverne deler med hinanden i gruppesamtalerne, er vigtige for udvikling af tekstforståelse. Aslaug Gourvennec (2017) undersøger elevgruppesamtaler om litteratur hos højtpræsterende gymnasielever. Særlig relevant her er hendes konklusion om, at gymnasieelever mangler redskaber til at håndtere *forskellige* fortolkninger samt til at håndtere den tekstuelle modstand. Sidstnævnte arbejder Margrethe Sønneland og Atle Skaftun (2017) med i deres interventionsundersøgelse af, om og hvordan svære tekster kan engagere eleverne, når de bliver instrueret i, at læreren er i tvivl om, hvordan teksten skal forstås, og at der er brug for deres synspunkter. Når teksten iscenesættes som problem og læreren ikke længere er den, der besidder den færdige tolkning, ændres den gængse lærer-elev-kommunikation og måden, eleverne deltager på.

Slutteligt vil jeg kort nævne nogle nyere didaktiske undersøgelser fra dansk grund, hvor der perifert drages konklusioner vedrørende IRE-samtaler. Marianne Oksbjerg (2021) undersøger dansklæreres brug af læremidler og konstaterer, at det er IRE-strukturen, lærerne benytter sig af under helklassesamtalerne. Eva Dam Christensen (2021) konkluderer i sin undersøgelse af elevgruppesamtaler, at eleverne i disse samtaler uden lærerens tilstedeværelse til tider glider over i IRE-kommunikation. Endeligt undersøger Julie Marie Isager (2021), hvordan gymnasieelever agerer op til og ved mundtlig eksamen og finder, at eleverne ofte i selve eksamenssituationen oplever, at kommunikationen går ud på at knække lærerens kode.

Disse tidligere studier repræsenterer det samlede forskningsfelt, jeg står på i forhold til skoleområdet. De udgør en status over den viden, der på nuværende tidspunkt foreligger omkring forholdene mellem IRE-samtalemodellen, hvilke muligheder eleverne har for at tale med inden for denne form, og hvordan teksterne læses ud fra disse betingelser. Også forskning i undersøgende tilgange til litteraturen er inkluderet, idet disse kan anskues som en mulig måde, hvorpå IRE-strukturen kan overskrides. Dette studie er et empirisk båret bidrag til det præsenterede felt, hvor blandt andet tilbundsgående næranalyser af lærer-elevtagninger viser, hvilke konkrete

samtaleelementer, der er afgørende for en IRE-styret eller mere undersøgende samtale og deraf elevernes deltagelsesmuligheder samt måderne, hvorpå teksterne læses.

## 2.1 Forfatterskolen

Som markeret i indledningen foreligger der særdeles begrænset forskningsbaseret viden om forfatterskoleområdet. Da jeg finder det relevant alligevel at skildre det felt, jeg skriver mig ind i, gør jeg det på en anden og mere utraditionel måde sammenlignet med fremstillingen af tidligere forskning på skoleområdet oven for. Afsnittet bærer præg af en mere beskrivende og personorienteret stil, hvor historiske og kontekstuelle forhold også er inkluderet og fylder væsentligt mere. Det er delt op i to underafsnit: *Forfatterskolen i København – en kontekstuel beskrivelse* samt *Forskningsbaserede artikler*.

### *Forfatterskolen i København – en kontekstuel beskrivelse*

Forfatterskolen er grundlagt i 1987 af forfatter Ulla Ryum, forfatter og kritiker Poul Borum samt forfatter og semiotiker Per Aage Brandt. Der vides ikke meget om det didaktiske udgangspunkt.<sup>1</sup> I en mailudveksling jeg havde med forfatter, tidligere rektor og underviser på Forfatterskolen Pablo Llambías, skriver han, at Poul Borum efter sigende, og forud for grundlæggelsen af Forfatterskolen, besøgte University of Iowa i USA og deltog i Iowas Writers' Workshop, det første akademisk etablerede program for creative writing, grundlagt i 1936. Llambías formoder, at Borum tog

---

<sup>1</sup>Efter at have lyttet til en podcast-udsendelse, hvor Zissel Kjertum-Mohr (2016) stiller brevkassespørgsmål til digteren Jørgen Leth, og hvor Leth fortæller om sin oplevelse af at have deltaget som gæst ved et forfattermøde ved Det Danske Akademi, fik jeg den tanke, at der muligvis går nogle linjer fra idéen med og rutinerne for fælleslæsningen i denne sammenhæng og til Forfatterskolens praksis for tekstillæsning. Dette skyldtes Leths beskrivelse af, at ingen ved seancen på forhånd kender gæsteskriventens tekst, og at den læses op som oplæg til en efterfølgende samtale, hvor skribenten forholder sig i tavshed og lytter. Men ingen af de relevante aktører, jeg har været i dialog med, kan bekræfte, at der skulle forekomme overførsel af samtaletraditioner fra Det Danske Akademi til Forfatterskolen. I en telefonsamtale med Pia Tafdrup blev jeg klogere på samtaletraditionerne på Det Danske Akademi og dermed også nogle af de grundlæggende forskelle på disse og Forfatterskolens. Hun fortæller, at Det Danske Akademi er inspireret af den såkaldte Gruppe 47; en forsamling af tysksprogede og indflydelsesrige forfattere, som i sidste halvdel af 1940'erne samledes et par gange årligt for at læse og diskutere hinandens tekster med det formål at fremme demokrati ved at oplyse befolkningen gennem litteraturen. Tafdrup fortæller, at blandt andre forfatterne Thorkild Bjørnvig og Villy Sørensen, som begge var medlemmer af Det Danske Akademi, havde kontakt til denne gruppe og har bragt nogle grundtanker med sig derfra. Forfattermøderne drejer sig om oplæsning af egne upublicerede tekster - lyrik, prosa eller dramatik – med en efterfølgende kritisk stillingtagende diskussion. En væsentlig forskel på proceduren ved henholdsvis akademiet og Forfatterskolen er, at man i akademiet ikke sidder med teksten foran sig. Deltagerne lytter til oplæsningen og kommer med kommentarer eller opklarende spørgsmål – således udelukkende ud fra det, de har hørt. Hvor det tidligere var medlemmer af akademiet, som åbnede samtalen, er der nu tradition for, at gæster også kan åbne. Alle tilhørere kan deltage i diskussionen om teksten. Den overordnede tilgang, som på Forfatterskolen, er, hvilket indtryk teksten gør på den enkelte. Imidlertid forekommer den afgørende forskel, at Det Danske Akademi ikke repræsenterer pædagogiske eller didaktiske forhold og derfor sandsynligvis ikke har spillet nogen rolle i forhold til undervisningsudviklingen på Forfatterskolen.



erfaringer fra denne workshop med sig til den undervisning på Holbæk Kunsthøjskole, som han påbegyndte i 1960'erne sammen med forfatterne Inger Christensen og Per Aage Brandt. Det betyder, at det akademiske domæne formodentlig har spillet en rolle under de historiske indledningsmanøvrer for etableringen af Forfatterskolen for så vidt angår de undervisningsmæssige og altså didaktiske overvejelser.

Den amerikanske creative writing-tradition er over hundrede år gammel (Dale, 2011; Dorph & Llambías, 2015). Man mener, at udtrykket *creative writing* blev brugt første gang i 1837 af lektoren Ralph Waldo Emerson i en tale med titlen *The American Scholar* ved Harvard College, og i 1880'erne begyndte den første formelle undervisning i creative writing på Harvard University. Cirka hundrede år senere opstod den nordiske forfatterskoletradition med forfatterskolen Biskops Arnö i Sverige som den første i 1978. Dernæst blev Forfatterstudiet i Bø i Norge oprettet i 1982. Forfatterskolen i København blev etableret i 1987, og senere opstod de øvrige autoriserede forfatterskoler i Norden samt øvrige skoler og skrivekurser for skrivekunst.

I forbindelse med dette forskningsprojekt besøgte jeg nogle af de autoriserede forfatterskoler i Norden, idet det som allerede nævnt oprindeligt var intentionen også at inddrage disse. Jeg besøgte Litterär Gestaltning i Göteborg, Biskops Arnö uden for Stockholm og Forfatterstudiet i Tromsø. Fælles for skolerne er fælleslæsningen som omdrejningspunkt i undervisningen om end på forskellige måder. På Litterär Gestaltning veksles der mellem intensive fælleslæsningsperioder på flere uger og skriveperioder på fire uger. I skriveperioderne forbereder eleverne sig desuden på de tekster, der skal gennemgås ved fælleslæsningerne, som således ikke foregår *prima vista* som på Forfatterskolen. På Biskops Arnö foregår fælleslæsningen i mindre grupper og i mindre rum, og også her har eleverne læst den aktuelle elevtekst på forhånd. I forbindelse med mit besøg fortalte læreren og forfatteren Sara Gordan, at de generelt er meget forsigtige med at vurdere og kritisere teksterne. Samtalen kredser i højere grad om mere beskrivende observationer af detaljer. På Forfatterstudiet i Tromsø var det en større gruppe på 16, inklusiv to lærere fra skolen og en gæstelærer, om et stort og cirkelrundt bord. Også her havde alle deltagerne læst teksten på forhånd. Her og på Litterär Gestaltning samt Biskops Arnö er det i højere grad lærerne, som styrer selve samtalsgang, sammenlignet med samtalen på Forfatterskolen i København, som forløber mere anarkistisk og spontant.

I bogen *Det litterære væksthus – Forfatterskolen og prosaen 1987-96* beskriver Anne Toft og Dorte Øberg (1997) Forfatterskolens betydning for 90'ernes prosa og bidrager i den forbindelse med et

signalement af undervisningen. De forklarer, hvordan de ydre rammer til dels er skoleagtige med mødepligt, semestre, skoleår, undervisning, lærere og elever. Men de forklarer også, at når først tekstlæsningen går i gang, ”tager det hele en form, der ikke ligner andre læreanstalters” (Toft & Øberg, 1997, s. 19). Det er ikke intentionen at forholde sig til, om teksten er god eller dårlig, men at afdække strukturer, som skribenten måske ikke selv har opdaget. Toft & Øberg forklarer, at lærer og elever gennem samtalen udvikler et fælles talt sprog, som udgør den primære undervisningsmetode:

Det er således ud fra samtalen, at alting opstår på Forfatterskolen, at alting udvikles og forstås. Spændingen mellem at sætte sine egne talte ord på en skrevet tekst, bevidstgør eleverne i dette forum, der hedder Forfatterskolen, men som peger videre på dels læsning, dels skrift. (1997, s. 24)

Sammenhængene mellem læsning, skrift og samtale i den nordiske forfatterskoletradition blev beskrevet nærmere ved et nordisk seminar om skrivekunst på Testrup Højskole i Danmark i 2012 og i den efterfølgende udgivelse *Teksten er til at tale om* (Dorph & Llambías, 2015). I velkomsttalen gør Llambías opmærksom på, at Forfatterskolens undervisning udøves uden noget formelt teoretisk grundlag og af lærere med ”vilkårlige præferencer på baggrund af formodninger og antagelser, som der endnu ikke er nogen, der systematisk har undersøgt gyldigheden eller værdien af” (2015, s. 9). Han forklarer, at den eksisterende undervisningsform stort set er uændret siden grundlæggelsen af skolen.

Navnlig Brandt redegør for undervisningsformen. I beskrivelsen af hvordan tekster læses på Forfatterskolen, fremhæver han begrebet *kriticitet* som en måde at opfatte tekstlige nuancer på (Brandt, 2015). Jo højere kriticitet man læser med, jo flere detaljer opfanger man. At lære at læse med kriticitet er at lære at læse på en skolet måde, på samme måde som den musikkyndige er i stand til at opfange flere detaljer ved et stykke musik, sammenlignet med den ikke-kyndige. Tekstlæsning er således en metode, hvor eleverne ved at lytte til lærerens formuleringer om tekstens detaljer kan overtage lærerens sensitivitet for disse detaljer og derved udvikle evnen til selv at læse med kriticitet:

Når man oplever, at et andet menneske reagerer på en variation, en lille udtryksforskel, som betydende, mens man slet ikke havde opfattet den som betydende, kommer man selv til at opfatte på samme måde *som* den anden *via* den anden – ens kritiske sans ændres, og kriticiteten stiger, eller dens profil ændres (hvis man allerede

havde en høj – men ifølge en lærer, man stoler på, ”forkert” – kriticitet). Det er denne mimetiske sammenkobling af kritiske bevidstheder, der driver enhver æstetisk skoling, langt mere end nok så mange udtrykkelige oplysninger, tricks, dogmer og overbevisninger. (Brandt, 2015, s. 117-118)

Brandt pointerer endvidere, at litterære tekster læses dobbelt i den forstand, at læseren både læser præcis det, som ordene og sætningerne *eksplicit* meddeler som fortælling, situationsbillede eller tankerække, og at læseren samtidigt forsøger at tolke på disses *implicitte* betydninger. Dette behøver dog ikke føre til egentlig tolkning, men ”nødvendigvis en *lytten* efter de implicitte ”klange”, den eksistentielle mumlen under teksten og især efter mislyde blandt disse klange” (2015, s. 119). Brandt forklarer, at det kan være en længerevarende proces på flere timer i den kollektive læseproces at bestemme disse implicitte klange inden for en tekstramme på bare få sider.

Grundlaget for at tale sig frem til, hvad en tekst udtrykker, mener Brandt hviler på forskellige vidensformer og nævner seks eksempler (2015, s. 119):

- Filosofi (metafysik og praktisk filosofi: etik, æstetik, politik, semiotik)
- Teologi (herunder mystik, eksistenstænkning, skyld, skam, nåde, religionsteori)
- Lingvistik (grammatik, semantik, pragmatik, herunder udsigelsesanalyse)
- Poetik (metaforer, metonymier, retoriske figurer, narratologi, litteraturhistorie)
- Kunstkendskab (samarbejde mellem kunstarter; praktiske øvelser, projekter)
- Erotik (studier i pornografi, seksualitetsformer; psykoanalyse, forførelsesteori)

Når tekstlæserne spontant griber til et emne som støtte for en bestemt betragtning, er det ofte emner inden for disse vidensformer, og Brandt mener, at det ideelt set hører med til forfatterskolingen at undervise i vidensformerne.

Hvor Brandt desuden lægger vægt på at beskrive kompleksiteten ved, hvad en tekst egentligt indeholder og er, beskriver Llambías det tekstnære fokus som et nykritisk udgangspunkt for læsningen:

En tekstlæsning er grundlæggende en diskussion om, hvad der står i teksten, og hvad der ikke står i teksten. Ikke alle udsagn om teksten er lige gyldige. Nogle udsagn er for langt fra teksten og hidrører mest din egen associationsverden (mormor), andre er tættere på og kommer direkte fra teksten (hamster). De mest gyldige udsagn er de mest tekstforankrede udsagn. (Llambías, 2015b, s. 93)

Llambías forbinder nykritiske læsninger med, hvad der eksplicit står skrevet i teksten, og at dette hvad sætter rammerne for, hvilke associationer som er rimelige eller urimelige at gøre i forhold hertil. Derudover kommer han kort ind på nogle pædagogiske tanker vedrørende samtaleformen, som handler om det dannende aspekt ved at udvikle evnen til at formulere fornemmelserne for teksten:

Der er en pædagogisk hensigt med at bede folk om at tale med om teksten. Ét er, at man sidder med en fornemmelse, noget andet er at omsætte denne fornemmelse i formuleringer. Omsættelsen i formuleringer skærper éns bevidsthed. Det er simpelthen dannende at udtale sig om teksten. Ens fornemmelse præciseres nu, forankres i teksten og bliver til en læsning. (2015b, s. 100)

Llambías tilføjer, at når eleverne efterhånden bliver bedre og bedre til at sætte ord på deres fornemmelse for teksten, begynder de at træne hinanden, forstået på den måde at des mere erfarne de er i at formulere sig, des nemmere kan andre studerende tage måderne til sig og selv begynde at gøre brug af nogle af dem.

Jeg vil desuden nævne forfatter og også tidligere rektor på Forfatterskolen Hans Otto Jørgensens lidt nyere bog *En anden kanon* (2017), hvor han i samarbejde med DanskLærerforeningens Forlag, gymnasielærere og litteraturstuderende fra Københavns Universitet har udfærdiget nogle didaktiske forslag til arbejdet med udvalgte tekster. I introduktionen skriver han om sin erfaring med fælleslæsningen (eller tekstlæsningen) og dens didaktiske potentiale. Her kommer han først ind på den interessante betragtning vedrørende kanoniserede tekster, at de gør læsningen ufri, idet lærer og elever dermed læser med en bevidsthed om dens særlige betydning, og at denne betydning skal formuleres. Jørgensen mener, at netop fælleslæsningen også er en egnet samtaleform til kanoniserede tekster, en pointe jeg har fået bekræftet af forfatter og nuværende rektor på Forfatterskolen Ursula Andkjær Olsen. Det skal formentlig ses i lyset af, at den implicite forventning om at skulle finde en særlig betydning frem i de færdige tekster reduceres eller forsvinder, når de læses, som om de er i tilblivelse.

Hvad angår prima vista-læsningen, understreger Jørgensen det demokratiske aspekt ved, at alle starter fra samme udgangspunkt og går åbent til teksten. Desuden kommer han også ind på, at fælleslæsningen ikke handler om at finde korrekte svar, men om at kunne se forskellige potentialer og at dette for gymnasielever, som vil afprøve denne form, givetvis kræver træning.

Særlig relevant for dette projekt er Jørgensens didaktiske interesse for at eksperimentere med fælleslæsninger i gymnasiet. Han har sammen med Josefine Klougart og Jakob Sandvad stiftet Forlaget Gladiator, hvor de desuden driver forfatterskolevirksomhed, men også Colosseum; en undervisningsportal for dansklærere i gymnasiet. Her tilbyder de af og til kurser for gymnasielærere, hvor idéen er at inspirere til fælleslæsningsinspirerede seancer med eleverne og med det formål at medvirke til at forandre måden, vi tænker litteraturundervisning på i dag:

Det er ikke svært at læse. Det er forventningerne til læsningen, der gør det svært. Måske fordi forestillingen om et hierarkisk system er så dominerende. Fordi nogle værker regnes for at være mere værd end andre. Hvilket betyder, at man kommer til at læse med en forestilling om, at man skal have noget bestemt ud af det. At der er en facitliste, som man kan tjekke. Vi må glemme idéen om, at man kan blive færdig med et værk. Vi kan nærme os en dybere forståelse, bestemt, men læsningen af et værk er aldrig en afsluttet proces. Lige præcis her findes frirummet også. (Gladiator, u.å)

Klougart, Sandvad og Jørgensen ønsker med denne forståelse at medvirke til at give flere elever mod på og lyst til at læse, og de tror på, at dette er muligt, når eleverne oplever, at de i højere grad kan komme til orde på deres egen måde.

#### *Forskningsbaserede artikler*

Ud over nærværende undersøgelse findes der i Danmark forskningsbidrag fra Hans Lind, som undersøger det litterære håndværk ved fem forskellige forfatterskoler i Danmark. Nærmere bestemt interesserer han sig for fælleslæsningen som et medium for litterær tilblivelse og kollaborativ kreativitet med det formål at udvikle et forslag til en metodologi for skrivekunstnerisk respons. I artiklen "The mood of writerly reading" (Lind, 2019a) inddrager han den britiske litteraturteoretiker Rita Felskis koncept om *mood* og argumenterer for postkritikken som en passende teoretisk ramme til at beskrive de kreative processer omkring fælleslæsningen. Dette skyldes, at fælleslæsningerne mere er et spørgsmål om mood end et spørgsmål om metode, hvilket understøttes med Felskis påstand om, at enhver læsning altid vil bære mere eller mindre præg af en form for mood, som påvirker måden, hvorpå læseren positionerer sig selv i forhold til teksten. Så selvom forfatterskolernes fælleslæsninger bærer præg af nykritiske læsemåder, er de i høj grad også båret frem af moods og kreative processer. Ved hjælp af eksempler fra en fælleslæsning på Forfatterskolen bruger han den amerikanske sociolog Richard Sennetts håndværksmetaforer *making and repairing* som to overordnede *modes of textual engagement*, hvor de forskellige perspektiver på

den aktuelle tekst inddrages i dens tilblivelse, som således består af at skabe tekst, men også af at reparere noget af teksten undervejs.

I en anden artikel skriver Lind netop om det at gå håndværkskritisk til værks i skriveværkstedet (Lind, 2019b), og også her argumenterer han for postkritisk tænkning som teoretisk forståelsesramme, idet han også her pointerer, at nykritiske idealer ikke er dækkende for, hvordan der i netop denne kontekst arbejdes med tekster.

Endeligt diskuterer han i artiklen ”Kritik som omsorg” (Lind, 2020), hvad skriveværkstedets såkaldte tilknytningsmønstre lærer os i forhold til, om vi er gode nok som læsere. Det gør han igen ud fra Felskis postkritiske litteraturteori og særligt med udgangspunkt i hendes begreb om *attachment*. Lind har en intention om at udvikle et teoretisk vokabular for den sammenblanding af kritiske, hverdagslige og skrivekunstneriske læsemodi, som han mener finder sted under fælleslæsningerne. Han ridser tre scenarier op på baggrund af observationer og beskriver dem som illustrative for tre overordnede tilknytningsmønstre i skriveværkstedet: Et deskriptivt, et affektivt og et kreativt som forbinder læseren med forskellige måder at identificere sig med teksternes fiktive karakterer. Han argumenterer for, at disse tilsammen konstituerer en omsorgsfuld praksis forstået således, at de står i kontrast til det forventningspres, som perfektionistiske læsninger kan indgyde til. Han mener, at det gode nok læserideal, som fælleslæsningerne lægger op til, kan relateres til de kollektive og eksplorative aspekter:

Hvad kendetegner det gode nok læserideal? Helt generelt kan man sige, at det er et læserideal, som knytter sig til det kollektive frem for det individuelle erkendelsesarbejde, og som udspringer af prima vista-læsningens eksplorative form, hvor tvivl eller uvished er en form for viden i sin egen ret. Gå gerne tilbage til mine eksempler fra tidligere og læg mærke til, hvor prøvende eller tøvende læsernes ytringer er. Selvom hver af de tre tilknytningsstile således involverer vidt forskellige kriterier for en troværdig udsigelsesposition, har de, når man ser nærmere efter, imidlertid én ting til fælles som de praktisk udfolder sig i skriveværkstedet: Tvivlrådighed. (Lind, 2020, s. 29)

Lind fremhæver, at tvivlrådigheden ikke skal forstås som decideret rådvildhed eller desorienteret, men som en undersøgende og spørgende position over for den skråsikre og bedreviddende. Disse perspektiver på idealet om den gode nok læser finder Lind også relevant for didaktik på universiteter, hvor man ønsker at praktisere kreative læse- og skriveprocesser.

Opsummerende bevidner afsnittene om tidligere forskning på henholdsvis skole- og forfatterskoleområdet, at de udgør to meget forskellige domæner, og at der også er en størrelsesmæssig forskel. Afsnittene viser endvidere, at skoleområdets lærer-elev-samtaler om litteratur gennem årtier er blevet afdækket fra forskellige vinkler, mens forskning i den nordiske forfatterskoletradition er under etablering. Hvor Lind orienterer sig mod sammenhængen mellem forfatterskolernes fælleslæsninger og skriveprocesserne, undersøger jeg fra en metodisk vinkel selve samtalen som didaktisk redskab på Forfatterskolen i København, og hvordan samtalefunktionerne udspiller sig.

### 3. Teoretiske perspektiver

Dette studie er rodfastet i socialkonstruktivismen og dermed den opfattelse, at forståelsen af virkeligheden konstrueres gennem sociale og sproglige interaktioner (Berger & Luckmann, 1967). Dog er socialkonstruktivisme et forholdsvist bredt begreb. Med henvisning til Søren Barlebo Wenneberg skitserer Vibeke Hetmar (2019) fire forskellige former for socialkonstruktivisme i doktorafhandlingen *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv*.<sup>2</sup> Hun tager sit teoretiske udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske epistemologi, som hun forbinder med et hvad-nu-hvis-afsæt; altså en erkendelsesinteresse for, hvad som vil folde sig ud, eller hvorledes noget kan anskues, hvis nu dette noget undersøges fra netop dette perspektiv. I afhandlingen stiller hun spørgsmålet: ”Hvad nu hvis jeg ser og forholder mig til mit genstandsfelt ud fra den antagelse at interpretation er grundlaget for al erkendelse?” (Hetmar, 2019, s. 35). Hendes genstandsfelt er klasserummets faglige og sociale dynamikker forstået som kulturformer, og det, der er på spil, når disse kulturformer mødes. *Interpretation* er en decideret reference til den amerikanske socialkonstruktivist og reader-response-teoretiker Stanley Fish, som Hetmar er inspireret af.

Fish diskuterer litterære fortolkningsfællesskaber og argumenterer for, at al menneskelig færden i verden er baseret på fortolkning. Hans tilgang er erkendelsesteoretisk. Han fremhæver, at vi altid befinder os i en situation; ”we are never not in a one” (Fish, 1980, s. 308), og i en hvilken som helst given situation er der er aldrig et tomt punkt, før fortolkningen begynder. I forhold til samtalen og sproget i det hele taget betyder det, at der foregår fortolkning og betydningsproduktion hos både den lyttende og talende part i det selvsamme øjeblik, en ytring finder sted, og at betydningsdannelsen er afhængig af her-og-nu-konteksten. ”Meanings come already calculated”, skriver Fish. ”Not because of norms embedded in language, but because language is always perceived from the very first, within a structure of norms” (1980, s. 318). Når normerne er socialt betingede, kan der inden for et bestemt litterært fortolkningsfælleskab ikke være tale om individets fuldstændig isolerede fortolkning af en litterær tekst. Fortolkningen vil på en eller anden vis afspejle de rutiner for tekstlæsning, som praktiseres. Den fælles litterære forståelse som kommer til udtryk i samtalen, den intersubjektive kommunikation, er således definerende for fortolkningsfællesskabet. Gymnasiets

---

<sup>2</sup>*Socialkonstruktivisme I* henviser til et kritisk perspektiv på sociale og kulturelle omstændigheder, *socialkonstruktivisme II* henviser til en sociologisk funderet samfundsforståelse, *socialkonstruktivisme III* henviser til den socialkonstruktivistiske epistemologi, og *socialkonstruktivisme IV* henviser til en ontologisk position. Se Søren Barlebo Wenneberg (2000).



litterære klassesamtale er forankret i akademisk tradition, og læreren og elevernes intersubjektive kommunikation og deraf fælles forståelse er betinget af de hertil hørende litterære konventioner med klassisk litteraturanalyse som gængs læsemåde. Forfatterskolens tekstlæsninger hører til det kunstneriske fagfelt, og her orienterer fortolkningsfællesskabet sig primært mod teksternes æstetiske udtryk, hvilket den intersubjektive kommunikation igen afspejler. Fortsat anskuet fra et Fish-perspektiv betyder det dog ikke, at den traditionelle skolelæsning er mere objektiv eller videnskabeligt sand end forfatterskolelæsningen og omvendt. Tilsvarende er ingen af læsemåderne ej heller fuldstændigt subjektivt funderede, da læsning i skoleregi altid vil være forbundet med en faglighed, som i udgangspunktet ligger uden for eleven. Fish problematiserer subjektiv/objektiv-dikotomien og mener, at hvis der skal være tale om en form for objektivitet, er det fortolkningsfællesskabets specialiserede læsemåde, som udgør den egentlige objektivitet (Fish, 1980).

### **3.1 Introduktion til den litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske ramme**

Jeg skriver denne afhandling i forlængelse af Fishs forståelse af litterære fortolkningsfællesskaber og Hetmars hvad-nu-hvis-tankegang. Hvor Hetmars genstandsfelt er forholdsvist bredt i kraft af perspektiver på klasserummets kulturformer og diskurser, er mit genstandsfelt i udgangspunktet smalt og specifikt orienteret mod et samtaleanalytisk perspektiv på den lærerstyrede klassesamtale om litteratur i to kulturelt forskellige skoleformer. Min tese lyder: *Hvad nu hvis* jeg fra en litteraturteoretisk og litteraturdidaktisk position bevæger mig uden for fortolkningsfællesskab A/gymnasiets litterære klassesamtale og studerer fortolkningsfællesskab B/Forfatterskolens tekstlæsning som didaktisk redskab til litterær erkendelse? Hvad vil jeg kunne se?

Med dette afsæt bruger jeg Fishs begreb om fortolkningsfællesskaber som en måde, hvorpå jeg teoretisk begriber lærerstyrede samtaler om litteratur. Desuden bruger jeg Hetmars litteraturdidaktiske begreb om *diskurstråde* i klassesamtaler (2019). En diskurstråd er en afsluttet eller uafsluttet sammenhængende mængde af ytringer, hvor sammenhængen kan etableres på tværs af konkrete diskurser. Hetmar identificerer forskellige kategorier af diskurstråde i uddrag fra klassesamtaler og beskriver på den måde, hvad der er på færde i samtalerne samt den kompleksitet, der kan opstå, når der forekommer flere samtidige diskurstråde, og eleverne for eksempel kan få svært ved at forstå deres positioneringsmuligheder.

Dialogbegrebet vinkler jeg som beskrevet primært med samtaleanalysen og teorien bag den. Sidstnævnte introducerer jeg i næste afsnit som oplæg til den efterfølgende metode- og analysedel.

Men for også at koble et mere filosofisk perspektiv på dialog ind i sammenhængen inddrager jeg den russiske litteraturteoretiker Mikhail Bakhtins begreb om *polyfoni* (1984, 1986) og den didaktiske forståelse af dialog, som Olga Dysthe (1995/1997) indskriver det i. Bakhtin forholder sig både til dialoger i litterære tekster og til sproglige dialoger mellem mennesker (Therkelsen, Møller Andersen & Nølke, 2007), og han mener, at uanset om vi er i dialog med teksten eller med *den anden*, indeholder ytringer spor af afsender og modtager, ligesom andres og tidligere stemmer integreres i ens egen. Dermed vil den enkelte stemme altid være flerstemmig, altså polyfon. Polyfoni dækker over sameksistensen af mange stemmer samt den dialogiske interaktion imellem dem, og selvom en ytring i sig selv, ifølge Bakhtin, grundlæggende er polyfon af natur, er det alligevel muligt – overført til Dysthes didaktiske tænkning – at karakterisere en klassesamtale som værende mere eller mindre polyfon, alt afhængigt af i hvilken udstrækning læreren betragter eleven som dialogpartner (Dysthe, 1995/1997).

Hensigten med at bruge netop disse begreber fra Fish, Hetmar og Bakhtin er at beramme gymnasie- og forfatterskolesamtalen sådan, at de hver udgør et *fortolkningsfællesskab*, som blandt andet er defineret af bestemte *diskurstråde*, og at egenarten af disse diskurstråde er meddefinerende for, hvor *polyfont* fortolkningsfællesskabet opererer. I afsnit 6 efter analyserne uddyber jeg de tre begreber, og derefter forbinder jeg dem med analysens udvalgte samtaleeksempler med det formål netop at beskrive nogle af de diskurstråde, jeg identificerer i samtaleeksemplerne, samt forholdet mellem disse diskurstråde og graden af polyfoni i samtalerne.

### **3.2 Teorien bag samtaleanalysen**

I samtaleanalysen skelnes der ikke mellem sprog og verden. Metoden er fundamentalt indlejret i det synspunkt, at vi gennem sprog og interaktion organiserer og forstår de sammenhænge, vi er en del af. Videnskabsteoretisk kan metoden hermed kobles til den socialkonstruktivistiske forståelse, jeg skriver afhandlingen ud fra.

Samtaleanalysen er udviklet i de sene 1960'ere af de amerikanske sociologer Harvey Sacks, Emanuel Schegloff og Gail Jefferson (Femø Nielsen & Beck Nielsen, 2005; Sidnell & Stivers, 2013; Steensig, 2015). Den er rodfæstet i etnometodologien (Heritage, 1984), hvor man studerer, hvordan mennesker mere eller mindre intuitivt skaber orden i samspil med andre, og formålet med metoden er så detaljeret som muligt at identificere de sproglige strukturer, som ligger til grund for social interaktion.

Samtaleanalytikere bestræber sig på så deskriptivt og fordomsfrit som muligt at beskrive det, som viser sig gennem samtaler. I begyndelsen af udviklingen af metoden var det hverdagsamtaler, som var genstand for undersøgelse, men efterhånden som traditionen blev stærkere, begyndte forskere inden for området også at interessere sig for institutionelle samtaler. Forskning i begge hovedkategorier viser, at ingen samtaler er bygget tilfældigt op, de er tværtimod systematiserede måder at interagere på (Femø Nielsen & Beck Nielsen, 2005). En samtale er derfor ikke så ligetil, som man umiddelbart skulle tro. En samtalepart forholder sig til mange faktorer under en dialog. Eksempelvis vil han eller hun:

- overveje at afslutte eller forlænge egen taletur
- fortolke igangværende tale
- reflektere over en egnet respons til det allerede sagte
- tage stilling til eventuelle problemer med at formulere, høre eller forstå det sagte
- formulere taleture ud fra utallige ord og grammatiske sammensætninger, der er at vælge imellem
- forholde sig til, hvem som er næstetaler og hvornår.

Disse aktiviteter udgør en del af samtalens fintmaskede grammatik, som vi som samtalepart behersker forholdsvist ubevidst. Forskningsfeltets overordnede opgave er at afkode så meget af grammatikken som muligt, og fremgangsmåden består i at lyd- eller videooptage samtaler, transskribere dem, udvælge enkelte sekvenser, dele den op i endnu mindre enheder og kulegrave dem for at afkode regler, teknikker og procedurer.

Særligt koncepterne om turtagning er et omdrejningspunkt inden for samtaleanalysen. I artiklen "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation" påviser Sacks, Schlegloff og Jefferson (1974), at samtaler er organiseret efter en turtagningssystematik, som vi mere eller mindre instinktivt følger. Således designer den ene samtalepart sin taletur efter forventningen om, hvordan den anden samtalepart konstruerer den efterfølgende taletur. Førstetaleren studerer forståelsen og modtagelsen af sin taletur i samtalepartnerens efterfølgende tur og kan derved i tredje taletur for eksempel rette op på eventuelle misforståelser eller fortsætte på rette spor (Femø Nielsen & Beck Nielsen, 2005).

Turtagningen kan variere afhængigt af konteksten samt indbyrdes forståelse og forventninger. Den pointe er væsentlig i forhold til mit fokus på, hvorledes lærerne i henholdsvis gymnasie- og forfatterskolekontekst organiserer ordvekslingen og dermed samtalen med eleverne. Ordvekslinger er turtagninger, og ved hjælp af samtaleanalysens turtagningkoncepter er det muligt at

karaktisere turtagningssystemerne i de to skoler på en udførlig måde. Et turtagningssystems karakteristika beror især på *turpar*, *taleture*, *overgange* og *intervaller*:

Turpar: En udveksling mellem en første- og andentaler

Taleture: Helstøbte eller afbrudte samt korte eller lange formuleringer

Overgange: Næstetalerens mulighed, eller mangel på samme, for at tage ordet

Intervaller: De rum af pauser som forekommer under og mellem taleture

Umiddelbart kan det synes banalt at undersøge de samtalefunktioner, som koncepterne dækker over, men de er, som analysen vil vise, udslagsgivende for samtalens mekanismer og dynamikker.

Desuden ser jeg det som en fordel, at jeg med koncepterne kan arbejde systematisk samt bevisliggøre de resultater, jeg kommer frem til. Jeg gør nærmere rede for koncepterne i næste afsnit om den metodiske tilgang til analysen.

## 4. Metodisk tilgang til analysen

Kort beskrevet består den overordnede procedure for det empiriske arbejde i indsamling af data i form af lydoptagelser af samtaler i gymnasiet og på Forfatterskolen, dernæst transskribering af optagelserne og endeligt en analyse af udvalgte samtalesekvenser fra det transskriberede materiale. Denne analyse har jeg struktureret i tre dele efter det princip, at arbejdet med hver del samlet set bidrager til afhandlingens forskningsspørgsmål.

### 4.1 Procedure for dataindsamling

Da man i arbejdet med samtaleanalysen som nævnt interesserer sig for, *hvad* der foregår i samtaler, frem for *hvorfor* det foregår, er hensigten at anvende datamaterialet til at registrere og beskrive, men ikke at vurdere eller regulere. Derfor var det et bevidst valg forud for observationerne ikke at vide for meget om kontekstuelle forhold som detaljerede målsætninger for lektionen, didaktiske og metodiske overvejelser eller elevernes indbyrdes dynamik. Lærerne var bekendt med forskningsprojektets tematik, ligesom de vidste, at jeg ønskede at observere en lærerstyret samtale om en litterær tekst af én lektions varighed, dog med det forbehold at lærer-elev-samtalen ikke nødvendigvis behøvede at vare hele lektionen – det var op til læreren at tilrettelægge de scenarier, som han eller hun normalt ville gøre, for eksempel med elevgruppesamtaler som opvarmning til helklassesamtalen. Tekstvalget påhvilede læreren.

Den samlede datamængde består af først to pilotobservationer; en tekstlæsning af tre timers varighed samt en 45-minutters gymnasiesamtale. Disse to samtaler er afskrevet, mens de foregik, idet jeg vægtede at etablere et tillidsforhold til navnlig forfatterskoleeleverne, for hvem det kan være sårbart at lægge egne tekster til samtalerne, før jeg anmodede om at lydoptage. Dernæst har jeg lydoptaget og transskriberet én tekstlæsning samt fire gymnasiesamtaler. Disse i alt fem samtaler udgør det egentlige datamateriale til afhandlingens analysedel, mens de nedskrevne samtaler fra pilotprojektet har været i min bevidsthed under analyseprocessen. Valget af netop fire gymnasiesamtaler skyldes, at den samlede varighed på fire gange tre kvarter svarer til tekstlæsningen på 180 minutter. Når lydoptagelserne af samtalerne i henholdsvis Forfatterskole- og gymnasiedomænet er lige lange, giver det et optimalt sammenligningsgrundlag at arbejde ud fra.

Jeg har udvalgt gymnasierne ud fra det kriterie, at de geografisk repræsenterer forskellige landsdele, om end dette muligvis ikke har den store betydning. Bortset fra interventionen, som foregik i en HTX-klasse på baggrund af den pågældende lærers engagement i at eksperimentere med den lærerstyrede samtale, er de fire observationer, som jeg anvender i analysen, foregået i STX-klasser.

Sidstnævnte prioritering skyldes min forudgående formodning om, at projektet i højere grad orienterer sig mod STX-lærere og den klassiske danskfaglige dannelsesstradition, som STX repræsenterer – en formodning som jeg siden har revideret, idet jeg også har mødt interesse fra dansklærere på HF, HHX og HTX.

Tekstlæsningerne (piloten inkluderet) forløber typisk med oplæsning, lærer-elev-turtagninger og turtagninger eleverne imellem, og klassesamtalerne i gymnasierne (piloten inkluderet, interventionen ekskluderet) forløber med lærerens eksplicite organisering af timens indhold, introduktion til og afrunding af tekst, oplæsning af tekst samt lærer-elev-turtagninger. De transskriberede samtaler er transskriberet ved hjælp af programmet Audacity.

#### **4.2 Procedure for transskribering**

Transskriberingsarbejdet er en primær del af arbejdet med samtaleanalysen. Da formålet generelt er at udpinde samtalerne karakteristika, lægges der vægt på detaljeret transskribering, så man ikke overser væsentlige faktorer. Men mulighederne for detaljering er nærmest uendelige, og derfor er det væsentligt at definere nogle principper, så man undgår at overdetaljere. I den forbindelse er det hensigtsmæssigt at foretage en afvejning i forhold til det eksakte formål. Jeg er eksempelvis ikke gået i dybden med prosodiske forhold som tonehøjde og pitch. Mit fokus er adfærdsmønstre omkring turtagningerne, og her er for eksempel intervallængden mellem samt under taleture væsentlige at afkode. Som samtaleeksemplerne i analysen og ikke mindst bilagene vidner om, har jeg i transskriberingsarbejdet været tilbunds gående i denne henseende og afkodet alle intervaller, selv dem på under 0.2 sekunds varighed. Det ville også have været i overensstemmelse med almindelig praksis at foretage en overfladisk transskribering af det samlede materiale og derpå udvælge sekvenser til detaljeret transskribering. En sådan procedure kan dog besværliggøre udvælgelsen af sekvenser, da det hermed ikke er muligt at gøre sig en lige så stor indsigt i og overblik over materialet, som ved den gennemgribende grundige transskribering. Jeg finder det desuden væsentligt, at mine påstande kan verificeres på baggrund af hele materialet, hvilket lader sig gøre, når samtlige relevante detaljer er oversat.

Jeg har brugt Gail Jeffersons (2004) transskriberingssystem, hvoraf jeg har anvendt følgende transskriberingsnøgler:

Symbol	Betydning
((ord))	transskribentens bemærkninger
(ord)	transskribentens formodede oversættelse, men ordene i parenteser udtales utydeligt og er svære at afkode
underscore	betoning
(.)	kort interval på under 0.2 sekund
(0.2)	interval i angivet tid
:	forlængelse af vokal eller konsonantlyd
[ord]	overlappende tale fra start til slut
=	fravær af pause
punktum	en afsluttet turenhed (TCU)
?	en afsluttet turenhed med stigende intonation
↑	pitch op
↓	pitch ned
kapitaler	udtalen er højere end den omkringliggende udtale
°ord°	udtalen er blødere end den omkringliggende udtale
>ord<	hurtig tale
<ord>	langsom tale
.hhh	indadgående vejtrækning
hhh	udadgående vejtrækning
£ord£	smilende stemme
*	talelyde

Figur 5: Transskriberingsnøgler

Desuden har jeg angivet med (xxx), når jeg ikke har kunnet afkode de udtalte ord (nogle steder i bilagene er dette også markeret med tilfældige bogstaver som for eksempel (hjsbgfhjesf)). Jeg har prioriteret selv at transskribere alle samtalerne, da det er afgørende for at kende hele materialet så godt som muligt.

Det samlede transskriberede materiale er vedlagt som bilag; de fire gymnasiesamtaler som bilag 1, 2, 3 og 4 og forfatterskoletekstlæsningen som bilag 5. Foran bilagene har jeg indsat en præsentation af dem samt transskriberingsnøglerne.

### 4.3 Metodisk tilgang i de tre del-analyser

Jeg har i indledningen forklaret det samlede genstandsfelt og ved hjælp af figur 2 på side 6 illustreret, *hvad* jeg analyserer. I det følgende tager jeg udgangspunkt i en tilsvarende figur i beskrivelsen af, *hvordan* jeg griber hver del i den tredelte analyse an. I figur 6 herunder har jeg indført en hvid kolonne til højre for mikro-, meso- og makroplans-kolonnen, hvor jeg beskriver den metode, jeg anvender i den enkelte del. Som det fremgår, er det i forbindelse med mikroplanet, at jeg anvender samtaleanalysen. Denne analyse er grundlæggende for den samlede analysedel, idet den er udgangspunktet for meso- og makroanalyserne. En forudsætning for overhovedet at kunne

starte på mikroanalysen er som nævnt transskriberingsarbejdet, og i den vandrette, hvide bjælke øverst har jeg derfor indsat transskribering af det indsamlede materiale som en overordnet kategori for den samlede analyse.

Transskribering af det samlede datamateriale					
Mikro	Samtaleanalyse ud fra de fire turtagningskoncepter	Turtagninger mellem lærer og elever ved Forfatterskolens tekstlæsning		IRE-baserede turtagninger mellem lærer og elever ved gymnasiets litterære klassesamtale	
Meso	Identificering og definering af samtalemønstre i tekstlæsningen samt identificering af IRE-strukturerne	Den samtaledynamik som turtagningerne resulterer i, dvs. tekstlæsningernes pendant til IRE			
Makro	Fortolkning	Elevernes deltagelsesmuligheder affødt af samtalerne mikro- og mesoplan	Positioneringen af teksterne affødt af samtalerne mikro- og mesoplan	Elevernes deltagelsesmuligheder affødt af samtalerne mikro- og mesoplan	Positioneringen af teksterne affødt af samtalerne mikro- og mesoplan

Figur 6: Metodisk tilgang (de hvide felter) til det samlede genstandsfelt

Som den grønne kolonne viser, er mikro- og mesoanalysen af gymnasiet ikke adskilt i to, hvilket skyldes, at IRE-strukturen er en allerede defineret samtalestruktur. Jeg skal derfor i mesoanalysen ikke definere den, men blot identificere den. Det lader sig gøre, eftersom jeg i mikroanalysen anvender et samtaleeksempel med IRE-styring. Jeg anvender desuden det samme samtaleeksempel fra henholdsvis gymnasiesamtalerne og tekstlæsningen i hver af de tre del-analyser. På den måde illustrerer jeg, hvordan perspektivet på eksemplerne udvider sig gradvist med, at de analyseres på de tre planer. I den orange kolonne er tekstlæsningen modsat opdelt i mikro- og mesoplan. Her skal jeg i mesoanalysen finde mønstre i samtaledynamikken og de litterære udvekslinger samt definere og beskrive dem.

#### 4.3.1 Metode for mikro-analysen

I mikro-analysen undersøger jeg det udvalgte samtaleeksempel fra henholdsvis gymnasiet og Forfatterskolen ud fra de fire turtagningskoncepter *turpar*, *taleture*, *overgange* og *intervaller*. Følgende beskrivelse af de fire koncepter er en gengivelse fra afhandlingens artikel 3,



”Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København”. Jeg har oversat de oprindelige engelske termer til danske:

- Turpar: Et turpar er defineret ved at være på mindst to ytringers længde, og ved at hver ytring tilhører to forskellige personer; en *førstepart* (FP) og en *andenpart* (AP)
- Taleture: En taletur kan bestå af en eller flere turenheder. En turenhed kan være så kort som et enkelt ord, eller den kan bestå af en længere sætning. En *periodisk* taletur er en afsluttet ytringsenhed, som går fra punktum til punktum, mens en *ledsætningstaletur* er uafsluttet, og er den kort, betegnes den som en *frase*. Endeligt kaldes et enkelt ord for en *leksikalsk* taletur.
- Overgange: Hver taletur konstrueres frem mod to mulige overgange, hvor næstetaleren kan tage ordet. Det kan ske i kraft af et *muligt færdiggørelsespunkt* (MFP). Næstetaleren kan ikke være helt sikker på, at den igangværende taler har givet turen videre og må tage chancen og tage ordet eller undlade. Men har den igangværende taler efterladt et *overgangsrelevant sted* (ORS), er næstetaleren ikke i tvivl om, at taleturen er givet videre.
- Intervaller: Det er desuden en af samtaleanalysens hovedpointer, at uanset hvad der sker i en samtale, er intet tilfældigt, selvom det kan se sådan ud. Alle talehandlinger har betydning, og også stilhed spiller en rolle. Der er inden for samtaleanalysen defineret fire interval-typer, som jeg i denne sammenhæng har oversat til de danske termer, som jeg finder mest hensigtsmæssig for forståelsen af dem: *intern pause*, *tøvepause*, *turmelletrum* og *brud*. En *intern pause* er den igangværende talers pauseophold inde i en taletur, mens en *tøvepause* er næsttalerens pause inden taleturen påbegyndes. Hvis der opstår stilhed mellem to taleture, og ingen er blevet tildelt næste tur, og ingen endnu har taget den, betegnes den som et *turmelletrum*. Det kan ligne en næsttalers pause, men tilhører reelt ikke nogen. Varer et interval mere end 1 sekund, kaldes det for et *brud*. Det er et langt ophør i samtalen, hvor der inden for ophørets tidsrum hverken foretages selvvalg fra nogen af parterne eller næsttaler-valg fra den forudgående talers side.

Min hensigt med at bringe disse koncepter består i at udvikle en måde, hvorpå jeg kan kombinere dem med udvalgte samtalesekvenser og dermed illustrere betydningen af koncepternes funktioner i en samtale. Hertil har jeg konstrueret et skema, som integrerer samtaleeksemplerne med koncepterne. Udfyldningen af skemaet udgør selve analysearbejdet, såvel som den efterfølgende beskrivelse af den enkelte samtalesekvens ud fra de svar, som udfyldningen resulterer i:

Turpar		Taler	Taletur	Taleturs- enhed	Overgang	Interval	IRE
1.	FP	lærer	og hva er det heksen hun vil?	periodisk	ORS		initiation
			(0.4)			tøvepause	
	AP	elev	hun vil spise dem.	periodisk	ORS		reply
2.	FP	lærer	hun vil spise dem det fandme kanibalisme da	periodiske			evaluation

Figur 6: Et eksempel på hvordan jeg integrerer de fire turtagningskoncepter med en samtalesekvens

Turtagningskoncepterne er indsat i de hvide kolonner, og taleren og den transskriberede samtalesekvens i de blå. I første kolonne fra venstre figurerer turpar-konceptet. Sat op på denne måde ved siden af samtalesekvensen ses det, at læreren er førstepart og eleven andenpart. I taleturskolonnen spørger læreren *og hva er det heksen hun vil?* – en ytring som jeg i den efterfølgende taletursenhedskolonne karakteriserer som periodisk, fra punktum til punktum. Da ytringen er et spørgsmål, opstår der et overgangsrelevant sted, som vist i næste kolonne. Intervallet på 0.4 sekund er dermed elevens tøvepause, og herefter svarer eleven som anden-part. Denne ytring, *hun vil spise dem.*, er også periodisk. Da punktummet markerer faldende toneleje, indikerer det en afsluttet taletur, hvilket efterlader et overgangsrelevant sted. I 2. turpar er læreren atter førstetaler med to periodiske formuleringer, og som det fremgår af yderste kolonne til højre, hvor IRE-funktionerne er markeret, vidner denne evaluering om, at elevens svar er accepteret.

Umiddelbart efter udfyldningen af skemaet med et eksempel fra gymnasiet opsummerer jeg de samlede udfald i forhold til de fire turtagningskoncepter, og derefter følger samme procedure med et eksempel fra Forfatterskolens tekstlæsning. I denne procedure indgår IRE-kolonnen ikke, i stedet er det som nævnt formålet med mesoanalysen at identificere og definere samtalemønstrene i tekstlæsningen.

#### 4.3.2 Metode for mesoanalysen

For at finde frem til de samtalemønstre, som gør sig gældende i tekstlæsningen, er det først og fremmest vigtigt at kende hele samtalen godt, og her spiller transskriberingsarbejdet som nævnt en væsentlig rolle. I identificeringen af mønstrene nærlæser jeg den transskriberede tekstlæsning og markerer med en farve, når jeg opfanger tendenser og typiske træk for samtalen. Dernæst integrerer jeg disse typiske interaktioner med tekstlæsningsskemaet fra mikroanalysen. Idéen er, at jeg således illustrerer forbindelsen mellem interaktionerne, den dynamik de afstedkommer og de samtaleanalytiske udfald i kraft af de fire taleturskoncepter. Endeligt anskueliggør jeg interaktionerne i en model, der forklarer tekstlæsningens samtaledynamik.

Mikro- og mesoanalysen er centreret omkring teknikken vedrørende turtagningsrutinerne på de to planer. Dette er ligeledes vinklingen i afhandlingens artikel 3, hvor jeg også anvender skemaet oven for – med andre samtaleeksempler. I artiklen havde jeg dog af pladshensyn ikke mulighed for at foretage en dybtgående indføring i teknikken. Det har jeg her i kappen, hvor jeg i de to del-analyser minutiøst beskriver arbejdet med empirien.

### 4.3.3 Tilgang til makroanalysen

I denne del af analysen tager jeg udgangspunkt i de to forrige delanalyser af turtagningsrutinerne i gymnasie- og forfatterskoleeksemplet i forhold til at fortolke sammenhængen mellem turtagningsrutinerne, elevernes deltagelsesmuligheder og positioneringen af teksterne. Det vil sige, at jeg ikke benytter en egentlig metode. Jeg har belyst elevernes deltagelsesmuligheder i artikel 1 (”Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale – hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger?”) ud fra nogle andre samtaleeksempler, og for ikke at gøre for mange gentagelser beskriver jeg i makroanalysen kort de elevdeltagelsesmuligheder, som gør sig gældende i de to udvalgte samtaleeksempler. Det samme gælder for de tekstlige positioneringer, som er beskrevet i artikel 2 (”Det’ lig’som teksten sådan bølger. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets lassesamtaler om litteratur”).

### 4.4 Procedure for udvælgelse af data til analyserne

Jeg har defineret kriterierne for udvælgelsen af de to samtaleeksempler ud fra mikroanalysen og konstruktionen af den, idet denne danner udgangspunktet for de efterfølgende analyser på meso- og makroplan. Det betyder, at jeg afstemmer kriterierne efter kolonnerne i det konstruerede skema:

Turpar	Taler	Taletur	Taleturs-enhed	Overgang	Interval	IRE
Samtale-eksemplerne skal hver bestå af fire turpar	Læreren skal indgå som part i flere af turparrene	De fire taleture skal samlet set gengive tekstlig positionering	Taleturs-enhederne skal være nogenlunde repræsentative for hele samtalen	Overgangene skal være nogenlunde repræsentative for hele samtalen	Intervallerne skal være nogenlunde repræsentative for hele samtalen	Gymnasie-eksemplet skal repræsentere IRE-strukturen

Figur 7: Kriterier for udvælgelse af de to samtaleeksempler – afstemt i forhold til det konstruerede skema

Begge eksempler skal således bestå af fire turpar, idet jeg skønner, at dette antal er passende for at kunne danne et indtryk af turtagningsdynamikken. Da jeg undersøger turtagningen mellem lærer og elever, skal læreren indgå som part i mindst flere af turparrene. Taleturene skal illustrere en eller anden form for tekstlig positionering. Derudover har jeg ikke opstillet specifikke kriterier for kolonnerne for taletursenheder (periodisk, ledsætning, frase og leksikalsk), overgange

(overgangsrelevante steder og mulige færdiggørelsespunkter) samt de forskellige typer af intervaller, andet end at de nogenlunde skal repræsentere de procedurer, som er gængs for hele den samlede samtale, eksemplet er taget fra. Endeligt er det et kriterie for gymnasieeksemplet, at samtalen er struktureret efter IRE-mønsteret, mens det ikke er muligt at opstille et tilsvarende kriterie for forfatterskoleeksemplet.

#### **4.5 Forskningsetiske overvejelser**

Jeg har indtil videre ikke været inde på de forskningsetiske overvejelser, jeg har gjort mig i løbet af processen. I det foregående har jeg dog implicit antydnet en problematik i beskrivelsen af, at de involverede lærere var bekendt med forskningsprojektets tematik. Hermed indikerer jeg, at de ikke nødvendigvis var bekendte med detaljeret viden om baggrunden for projektet og formålet med det. Denne problematik relaterer jeg til Martin Blok Johansens (2017) terminologi for en pragmatisk-dualistisk forskningsetik, som dækker over samspillet mellem det procedurale og partikularistiske. Den procedurale forskningsetik vedrører generelle, standardiserede og kontekstafhængige principper for god forskningsetisk adfærd, mens den partikularistiske omhandler de dilemmaer og problematikker af etisk karakter, som viser sig i de specifikke og praktiske forløb.

I forbindelse med dette projekt kan det diskuteres, om jeg i henhold til retningslinjerne for procedural forskningsetik (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2019; National Videnskabsetisk Komité, 2017) har indhentet tilstrækkeligt detaljeret samtykke fra de pågældende lærere på både Forfatterskolen og i gymnasiet. Det er en balancegang, hvor meget informanterne bør vide på forhånd. Problematikken med detaljeret information består i dette tilfælde i, at jeg med for meget information risikerer at plante en bevidsthed i lærerne og eleverne om, at jeg kigger efter noget bestemt. Det kan resultere i, at den observerede situation ikke udfolder sig med samme plausibilitet og troværdighed, som hvis informanten ikke var bekendt med forskellige detaljer. Da jeg er interesseret i at observere samtaler hvor lærere og elever er så lidt påvirkede af min tilstedeværelse som muligt, var gymnasielærerne på forhånd ikke bekendt med projektet forskningsspørgsmål, men at jeg ønskede at observere en helklassesamtale og den udveksling der her foregår mellem lærer og elever. På Forfatterskolen informerede jeg om, at jeg ønskede at observere deres kollektive samtaler om litteratur med det formål at studere samtalemønstrene. I begge sammenhænge er det enkelte samtykke indhentet via mail, og jeg vil på baggrund af både procedurale og partikularistiske overvejelser betegne graden af information i det enkelte samtykke som acceptabelt informeret.

Da jeg i transskriberingerne har anonymiseret navnene på både lærere og elever og ingen af dem kan identificeres i afhandlingen, og da jeg udelukkende har anvendt lydoptagelser – og ikke video – har jeg ikke arbejdet med personfølsomme oplysninger.

Imidlertid har jeg løbende reflekteret over min rolle under observationerne. Det er en tillidssag at åbne et samtalerum og for udefrakommende synliggøre den praksis, der foregår, og derfor har jeg bestræbt mig på at træde ind i disse rum med en fornemmelse for den særlige situation, både på Forfatterskolen hvor det for eksempel kan være sårbart, at det er elevernes egne tekster, der tales om, og i gymnasiet hvor eleverne endnu ikke er voksne.

## 5. Analyser af indsamlet data

I dette afsnit bevæger jeg mig helt ind i maskinrummet og analyserer de to udvalgte samtaleeksempler ud fra de tre analyseniveauer. Da empirien er central for afhandlingen, finder jeg det vigtigt at give så grundigt et indblik i arbejdsgangen som muligt. I mikro- og mesoanalysen, hvor fremgangsmåderne er meget tekniske, bringer jeg derfor hele længden af de to samtalesekvenser frem for at klippe dele ud til bilag. Dermed er der fuld gennemsigtighed i forhold til procedurer og resultater. Af hensyn til overskuelighed og kohærens bringer jeg resultaterne af hver delanalyse umiddelbart efter den enkelte analyse.

### 5.1 Mikroanalysen

#### *Gymnasiet*

Jeg starter med at analysere eksemplet fra gymnasiet, et udklip fra bilag 4. De periodiske taletursenheder er markeret med blå, ledsætningsenhederne med lilla, fraserne med rød og de leksikalske med grøn. De interne pauser som er markeret med sort skrift indikerer mellemrummet mellem to enheder. Er pausen markeret med farvet skrift, betyder det, at den er en del af selve den enhed, som farven indikerer. I optællingen af de interne pauser i interval-kolonnen yderst til højre er pauserne på under 0.2 sekunder ikke talt med.

Turpar	Part	Taler	Taletur	Taletursenhed	Overgang	Interval
1. turpar	FP	lærer	((utydelig tale)) så jeg tror bare vi går i gang (0.6) øh (0.3) aller først bruger vi et par minutter på par minutter på at få styr på de her begreber her (.) vi ska bruge dem (0.7) bagefter ska I kig på:: (.) digtet (.) det jeg har sagt I ska (.) tage særligt udgangspunkt i (0.3) med litterær analyse (0.3) og så (0.5) på baggrund af det (.) bruge det her (0.4) ø::h (.) teori (0.8) ø:h til at udbygge analysen med (0.6) fra nykritisk til ideologikritisk analyse (0.5) og i første runde (0.4) så ku jeg godt tænke mig vi lige får (.) får de begreber på tavlen=hva er det for begreber vi får lanceret både fik lanceret i den bog fra lektion i går selvfølgelig og så her de her særlige begreber i teksten til i dag (xxx) (.) den her version (xxxx)? Ja?	Periodisk periodisk periodisk periodisk ledsætnings periodisk leksikalsk	ORS	11 interne pauser
	AP	elev X	øh frontstage (.) og backstage.	Frase		
2. turpar	FP	lærer	ja har I hørt om det før?	Periodisk	ORS	
	AP	elev X	[ja]	leksikalsk		
	AP	elev Y	[ja:::]	leksikalsk		

3. turpar	FP	lærer	ok og hvem er det der har lanceret det begreb?	Periodisk	ORS	
	AP	elev X	det va:r Goffman	periodisk		
4. turpar	FP	lærer	ja: (0.4 ((skriver på tavlen))) hvor har I hørt om det?	Leksikalsk periodisk	ORS	1 intern pause
	AP	elev X	(0.7) ø:h samfundssociologi.	Leksikalsk		1 tøvepause

Når koncepterne integreres med det transskriberede eksempel, er det muligt at karakterisere turtagningen nærmere. Turpar-kolonnen viser de i alt fire taleture, og ud fra part-kolonnen fremgår det, at læreren er førstetaler i alle turparrene. Taletursenhederne kan karakteriseres som fortrinsvis periodiske og ellers leksikalske, og overgangene er udelukkende iværksat af læreren og karakteriseres som overgangsrelevante steder. Det skyldes, at læreren op til hver overgang stiller et spørgsmål, som i logisk forstand indebærer et turskifte, fordi et spørgsmål i sagens natur kalder på et svar. Derudover forekommer der en del korte, interne pauser i lærerens første taletur i 1. turpar, samt en enkelt tøvepause hos elev X som tager tilløb til at svare. Jeg kan nu illustrere eksemplets tale-hændelse på følgende måde ud fra kolonnerne med turtagningskoncepter:

Turpar	
Læreren som førstepart	Eleven som førstepart
4 ud af 4 turpar	0 ud af 4 turpar

Når læreren er førstepart i taleturene, og når samtalen yderligere er bygget op omkring spørgsmål til eleverne, skaber hun råderum til at styre samtalen hen mod det ønskede formål på en organiseret måde og med den tilsigtede progression. For eleverne betyder det, at de nemt kan pejle sig ind på samtaleens temaer, men også at de ofte positioneres til at følge lærerens tematiseringer.

Taleture				
Periodisk	Ledsætnings	Frase	Leksikalsk	Citat
9	1	1	5	0

Som tabellen viser, har jeg indført en citat-kolonne, hvor jeg inkluderer citater fra den omtalte tekst. Der forekommer generelt citater i gymnasiesamtalerne, dog ikke så ofte, og ikke i det udvalgte eksempel.

De mange periodiske og leksikalske taleture kan vidne om, at samtaleparterne tænker, før de taler. Når en tanke så at sige er tænkt færdig, inden den siges, er det i højere grad muligt at formulere den fra start til slut sammenlignet med tanker, der siges, mens de tænkes. I tilfælde af det sidste vil taleren være tilbøjelig til at famle mere efter ordene og formulere sig i ufuldendte sætninger, som vil kunne karakteriseres som ledsætningsenheder eller fraser. Tendensen til periodiske og

leksikalske enheder er sammenfaldende med spørgsmål-svar-samtalen, hvor læreren forsøger at hjælpe eleverne til at kunne svare ved at formulere spørgsmålene så let forståeligt som muligt og dermed ikke i rodede og ufærdige sætninger. Ud fra min samlede datamængde fra gymnasierne ser det ud til, at eleverne adopterer disse strategier og ikke giver sig i kast med lange formuleringer i ledsætninger og fraser, men at de ofte forsøger at svare kort og præcist.

Overgange	
Overgangsrelevante sted – ORS	Muligt færdiggørelsespunkt – MFP
5	0

Overgangene har stor betydning for, hvordan, hvornår og hvor ofte samtaledeltagerne kan tage næste taletur. Umiddelbart kan man tænke, at mange overgangsrelevante steder lægger op til en mere inkluderende samtale, fordi de ikke efterlader tvivl om, at taleturen er givet videre, og der dermed implicit indbydes til, en næstetaler tager ordet. I denne sammenhæng, hvor de overgangsrelevante steder genereres af spørgsmålskonstruktionerne, mener jeg, at dette til dels også er tilfældet, fordi oplæg til svar inviterer til deltagelse. Samtidigt tager invitationerne en dikterende form, fordi der ligger en forventning fra lærerens side om, at de overgangsrelevante steder kun kan benyttes, hvis næstetaleren/eleven formulerer taleturen som svar på det forudgående spørgsmål, og fordi læreren har magten i kraft af rollen som den eneste, der stiller spørgsmålene. I eksemplet er der ingen tilfælde af mulige færdiggørelsespunkter, hvor næstetaleren som bekendt ikke kan være sikker på, at førstetaleren har givet turen videre. Mulige færdiggørelsespunkter resulterer rationelt set i større usikkerhed omkring næstetaleren og turtagningsproceduren i det hele taget og dermed muligvis en knapt så pædagogisk samtale. På den anden side kan en samtaleform, hvor sådanne overgange er indarbejdet som en del af normen, muligvis åbne for, at eleverne lærer selvstændigt at tage taleturen og formulere den på andre måder end i form af svar på spørgsmål.

Intervaller			
Intern pause	Brud	Tøvepause	Turmelletrum
12	0	1	0

Interval-kolonnen vidner om et hurtigt turskiftetempo, da der kun registreres interne pauser samt en enkelt tøvepause og ellers ingen pauser mellem taleturene. Kort eller ingen tid mellem taleturene kombineret med kulturen for ofte at tale i fuldendte sætninger kan være årsagen til, at eleverne giver korte svar, hvis man tager det som forudsætning, at de ønsker formulere svar, som de mener, at læreren vil finde fagligt acceptable.



### Forfatterskolen

Jeg har tilsvarende indsat samtaleeksemplet fra forfatterskolen i analyseskemaet. Turparrene er dog væsentligt længere end ved gymnasieeksemplet, idet parterne tager længere taleture. Ofte består den enkelte taletur af både ledsætningsenheder, fraser, leksikalske og periodiske enheder. Også kulturen for intervaller er en anden, i øvrigt også sammenlignet med både almindelige hverdagssamtaler og andre institutionelle samtaler. Analysearbejdet, og dermed også afkodningen af skemaet, er derfor mere kompliceret end ved gymnasieeksemplet, hvor samtalestrukturen er mere fast i sin form og taleturene kortere. For at kunne bibringe en konsistent analyse, har jeg opstillet følgende regler, som jeg opererer efter:

- Citater fra teksten, der tales om, er markeret i kursiv og med orange skrift
- De mange *mm*'er og *ja*'er udgør ikke en taletur, medmindre *ja* er et svar på et spørgsmål
- Opstår der et interval på 1 sekund eller derover, karakteriseres det efter samtaleanalytiske forskrifter almindeligvis, og som allerede nævnt, som et brud. Men opstår det som en igangværende talers pause i forbindelse med en ufærdig sætning og dermed en ikke-afsluttet taletur, kategoriserer jeg det som *internt brud*. Opstår intervallet som følge af en færdigformuleret sætning markeret med punktum (for faldende toneleje), karakteriserer jeg det dog som et brud. Denne skelnen skal ses i lyset af, at der i tekstlæsningen forekommer usædvanligt mange og lange intervaller, og at det derfor er nødvendigt at skelne yderligere mellem dem for at kunne karakterisere samtalen nærmere
- Et internt brud udløser som regel et muligt færdiggørelsespunkt (MFP), da en næstetaler i løbet af det forholdsvis lange interval på 1 sekund eller mere kan tage turen
- Et brud på mellem 1 og 5 sekunder udløser som regel et overgangsrelevant sted (ORS), alt afhængigt af taletursenhederne omkring bruddet. I følgende sekvens bestemmer jeg bruddets overgang som et ORS:

Tur-par	Part	Taler	Taletur	Taleturs-enhed	Over-gang	Interval
1.	FP	lærer	alts først tænker man det sån et det jo sån helt åben almen nutid ik som er altid (.) fordi det varer i årevis og så pludselig kommer der sån en	periodisk		
			(1.1)		MFP	internt brud
		lærer	handlende nutid hvor den er (.) specifik (.) <i>nu drager vi hjem ik</i>	peri (fortsat) cit leksikalsk		
			(2.3)		ORS	brud

		lærer	og så når vi kommer hjem ((fortsætter))	periodisk		
--	--	-------	--	-----------	--	--

Det første interval på 1.1 sekunder bestemmes som et internt brud, idet intervallet opstår midt i en ikke-afsluttet sætning. Det næste interval på 2.3 sekunder bestemmes som et brud, fordi læreren har færdiggjort sin sætning, og det derfor er oplagt, at en næstetaler kan tage turen og bringe noget nyt på bane. På den baggrund karakteriserer jeg intervallet som et overgangsrelevant sted, også selvom det alligevel er læreren, som tager næste tur. I det næste viser jeg et eksempel på et brud, som jeg karakteriserer som et muligt færdiggørelsespunkt (MFP):

Tur-par	Part	Taler	Taletur	Taleturs-enhed	Overgang	Interval
1.	FP	lærer	og så når vi kommer hjem så det så også nutid ik. (0.2) <i>inde i huset ER</i> <i>det altid vinter</i> (0.6) <i>og der er det</i> <i>bare</i> (.) <i>men</i> (.) <i>der det igen så en</i> <i>al(.)nutid</i> (0.6)	periodisk citat frase periodisk		
		elev ?	mm			
		lærer	øh			
			(2.2)		MFP	brud
			<i>altid så blændende hvidt</i> (.) <i>og mor</i> <i>har frost langs øjenvipperne</i> (.) <i>glitrer som en dronning</i> (0.2) <i>meget</i> <i>flot</i> (0.6)	citat frase		

Ud fra indholdet af lærerens første taletur ser det ud til, at hun afslutter sin sætning ved endt tur, men efter elevens tilslutning i form af *mm*, tilføjer læreren et *øh*. Det kan være et tilløb til at sige mere, for eksempel et anløb til en tøvepause. Derfor bestemmer jeg det efterfølgende interval på 2.2 sekunder til et muligt færdiggørelsespunkt

- Opstår der et interval på over 5 sekunder, bestemmes det som et brud i samtalen, uanset om det opstår midt i en sætning eller efter sætningen er færdigformuleret
- Et brud på 5 sekunder eller derover udløser et overgangsrelevant sted (ORS)
- I gymnasieeksemplet, hvor overgangene udgøres af indholdet af en taletur, er karakteren af overgangen markeret i samme række som taleturen:

Tur-par	Part	Taler	Taletur	Taleturs-enhed	Overgang	Interval
2.	FP	lærer	ja har I hørt om det før?	Periodisk	ORS	
	AP	elev X	ja	leksikalsk		

I forfatterskoleeksemplet udgøres overgangene ofte, men ikke altid, af intervaller. En overgang udløst af et interval er markeret i samme række som intervallet:

Tur-par	Part	Taler	Taletur	Taleturs-enhed	Over-gang	Interval
1.	FP	lærer	altså jeg (.) tænker når nu vi har (0.4) alle de her datidsscener så det bare s:specielt at (0.8) at (0.2) den jeg far passage på side ti ik <i>jeg og far går</i> den er så nutid (0.3) hvor (.) den ku (1.1)	ledsætnings citat leds (fortsat)		
					MFP	internt brud

Efter disse ovenstående regler analyserer jeg nu 1. turpar på følgende måde:

Tur-par	Part	Taler	Taletur	Taleturs-enhed	Over-gang	Interval	
1.	FP	lærer	altså jeg (.) tænker når nu vi har (0.4) alle de her datidsscener så det bare s:specielt at (0.8) at (0.2) den jeg far passage på side ti ik <i>jeg og far går</i> den er så nutid (0.3) hvor (.) den ku (1.1)	ledsætnings citat ledsætnings (fortsat)		4 interne pauser	
					MFP	internt brud	
			<i>ja (.) de:t (0.4) jeg og far gik ensomme i skoven i årevis (0.4) han var min ulv (0.2) om natten</i> (3.0)	frase citat		3 interne pauser	
				MFP	internt brud		
			<i>han lagde hænderne (.) altså (.) der (.) i det hele taget den tekst der var tidsligt meget (0.2) speciel ik fordi (.) først (0.2) går vi i nutid i årevis</i>	citat (fortsat) frase periodisk		2 interne pauser	
		elev B	mm				
		lærer	rundt og han er min ulv imod natten han lægger <i>hænderne mod jorden og græder jeg stryger ham langs ryggen hvirvel for hvirvel (0.2) rejser han sig op (0.7) og vi drager hjem (0.8) det sån (0.8) altså s:: (.) så det sån pludselig er der sån et (.) altså sån et øh (.) et (.) alts først tænker man det sån et det jo sån helt åben almen nutid ik som er altid (.) fordi det varer i årevis og så pludselig kommer der sån en</i> (1.1)	periodisk (fortsat) citat frase ledsætnings periodisk		4 interne pauser	
				MFP	internt brud		
			handlende nutid hvor den er (.) specifik (.) <i>nu drager vi hjem ik</i> (2.3)	periodisk (fortsat) citat leksikalsk			
				ORS	brud		
		og så når vi kommer hjem så det så <u>også</u> nutid ik. (0.2) <i>inde i huset ER det altid vinter (0.6) og der er det bare (.)</i>	periodisk citat frase periodisk		3 pauser		

		men (.) der det igen så en al(.)nutid (0.6)			
	elev C	mm			
	lærer	ø:h			
		(2.2)		MFP	brud
	lærer	<i>altid så blændende hvidt (.) og mor har frost langs øjenvipperne (.) glitrer som en dronning (0.2) meget flot (0.6)</i>	<b>citater</b> <b>frase</b>		2 interne pauser
	elev C	m			
	lærer	(0.3) billed. (0.8)	<b>frase</b> <b>(fortsat)</b>		2 interne pauser
	lærer	yes	leksikalsk		
		(2.7)		ORS	brud
	lærer	ø:h			
		(4.3)		MFP	brud
	lærer	jeg spekulerer på om vi ik godt man lige kunne gå det der tidligt igennem (0.2) fordi det (.) virke:r=øhm	periodisk <b>frase</b>		1 intern pause
		(4.3)		MFP	internt brud
	lærer	mm			
		(8.2)		ORS	brud
	lærer	jamm altså det virker mystificerende s at (.) at (0.8) det ska foregå i nutid det hele (.) altså hva er (.) ø:h	periodisk <b>frase</b>		1 intern pause
		(1.7)		MFP	internt brud
	lærer	hva er det man får ud af det.	Periodisk		
		(2.3)		ORS	brud
	elev B	mm			
	lærer	det er så en lidt (0.5) altså der bliver jo så en (0.7) jeg ved det ik (.) altså netop det her man har både en historie (.) men så har man ogs så en eller anden konsekvensløshed (.) eller noget ik fordi alt foregår i så en altid (0.6)	<b>frase</b> <b>frase</b> periodisk periodisk		3 interne pauser
	elev C	m			
	lærer	hvor (0.3) kausalitet på en eller anden måde ik findes ik (0.5) øh	periodisk <b>(fortsat)</b>		2 interne pauser
		(5.7)		ORS	brud
AP	elev H	det det sjovt fordi man (.) når (man har den (xxx) den viden) så kun: man lige så godt bare skrive i nutid (0.4) så hva hedder det (0.4) altså hvis man sidder (.) inde med den (.) med den viden. (0.3) <b>men det sån de:t</b> jeg tænkte ogs (det) på det (sån) på det sån historisk nutid altså når man læser historiebøger står der tit sådan noget med (0.4)	periodisk <b>frase</b> ledsætnings		4 interne pauser
	elev C	m			
	elev H	Hitler invaderer Polen i (0.4)	leds (fortsat)		1 intern pause
	elev C	m			
	elev H	eller sån noget (0.3) hvor det sån skrevet hvor det hele er skrevet i nutid (0.2)	leds (fortsat)		2 interne pauser
	lærer	mmm			

	elev H	sådan lidt øh (>gir (.) giver sån effekt af<) af man sån på en måde (0.3) er der (.) der sån: (0.5) noget (xxxxx) det ku ogs (.) det ku ogs godt ta en drejning jeg ik lige har hørt om (.) måske (0.2)	leds (fortsat) frase frase periodisk		3 interne pauser
	lærer	ja			
	elev H	[(xxx) der skrevet i nutid (.) eller sån:]	ledsætnings		
	lærer	[ja (.) ja ja] (.) ja (0.3) .hh=ja]	leksikalsk		1 intern pause

Transskriberingen af ét turpar i denne samtale er væsentligt længere end hele fire turpar i den foregående gymnasiesamtale, da taleturene typisk er væsentligt længere i forfatterskolesamtalen. De er sat sammen af forskellige enheder efter hinanden, og der er i øvrigt en del lange intervaller.

Samtalen fortsætter med 2. turpar:

Tur-par	Part	Taler	Taletur	Taleturs-enhed	Over-gang	Interval
2.	FP	elev A	ja (0.2) men der ogs en klar (0.3) ø:hm (.) agens med den historiske nutid der (.) Winston Churchill sidder om aftenen den et eller andet april og (.) øh slukker sin cigar [og ringer til (0.3)]	periodisk periodisk		3 interne pauser
		lærer	[((griner))]			
		elev A	ø:hm (xxxxx) ik ogs så der sån et klart nu f: (.) okay der er en klar agens med hvorfor vi ska ha det at vide fordi (0.2) den aften var skæbnesvanger i forhold til et eller andet fucking slag et sted [eller sån]	periodisk (fortsat) frase periodisk		1 intern pause
		lærer	[mm]			
		elev A	så der er sån en klar (0.4) (gen) øh (.) ja (0.3) konsekvens eller (0.2) kausalitet som (0.7) er så tydelig i de der historiske nutider der (xx) fortæller ligsom (xx) (0.6) nu ska I bare høre	periodisk (fortsat)		5 interne pauser
		lærer	mmm			
			(0.6)			turmelletrum
		elev A	men hvor det som om det ik n her helt er sikker på (at)	ledsætnings		
			(1.5)		MFP	internt brud
			[det ligsom lidt det det fungerer lidt (0.3) det fungerer lidt]	periodisk		1 intern pause
		lærer	[men altså jeg ka ik helt forstå (0.6) ja]	frase leksikalsk		1 intern pause
		elev A	som en undersøgelse fordi at konsekvensen er ophævet på en eller anden måde (.) så sån en undersøgelse (af det her var) fordi ville det egentlig være et	periodisk (fortsat) ledsætnings		2 interne pauser

		barndomsportræt (0.6) eller et (0.2) landsbyportræt eller øh				
		(1.0)		MFP	internt brud	
	elev A	familieportræt eller er en his(.)torie (.) det de der (0.4) ja (.) nutiders øh	ledsætnings (fortsat)		1 intern pause	
		(1.2)		MFP	internt brud	
	elev A	øh (0.2) hvad hedder det (0.4) sån			2 interne pauser	
		(1.3)		MFP	internt brud	
	elev A	[konstaterende (.) konstaterende nutidsting]	ledsætnings (fortsat)			
	elev H	[det der måske også (0.3) ja (0.3) ja]	frase leksikalsk leksikalsk		2 interne pauser	
	elev A	som gør at (.) at øh (0.2) jeg i hvert fald får lyst til at (0.8) hvorfor møder jeg sin (elskede) sån der (0.7) får vi det at vide et sted i datiden.	Ledsætnings (fortsat) ledsætnings periodisk		3 interne pauser	
		(2.4)		ORS	brud	
	AP	elev H	men det jo bar lidt spændende (.) altså jeg (er) altså (.) je jeg ved altså ik jeg i-i-i-i-inde i der (hvor) det bliver påpeget på en sådn lidt (.) det virker på side ti (0.3) men jeg og far går (.) går ensomme i skoven (.) i=ø::h (.) i årevis og sån hvis det havde stået i datid så ville man på en eller anden måde påpege at øh det var sket. (0.4) (>jeg mener om jeg mener om<) man kan skrive det. (0.4) altså man men man men man ka heller ik skrive det fra nutid (0.2) fordi der ik nogen der (ka) vide at det (>kommer til<) at foregå i årevis. (0.4) men når man så gør det på den her måde sån i historisk nutid så det sån begge begge begge dele. (0.2) egentlig (0.5). så det er sådan lidt sån	periodisk frase ledsætnings frase citater frase periodisk ledsætnings periodisk periodisk frase		7 interne pauser
		(1.4)		MFP	internt brud	
	elev H	ja (0.2) det det det det (>sån set<) et meget (xxxxxxxxxx) netop sån (lidt) påpeget mystiske=øh (0.4) tekster. (0.7) (der arbejder med der).	Periodisk		3 interne pauser	
		(3.8)		ORS	brud	

Her er elev A førstetaler og tager en lang taletur bestående af først mange periodiske enheder og en enkelt frase og længere fremme i taleturen flere ledsætningsenheder og fraser. Midt inde i taleturen tager læreren ordet og siger *men altså jeg ka ik helt forstå*, holder en intern pause på 0.6 sekunder og siger derefter *ja*. Det sker umiddelbart efter elev A's interne brud på 1.5 sekunder. Samtidigt tager elev A ordet, og talen overlapper lærerens tur. Det mulige færdiggørelsespunkt, som dette interne brud udløser, resulterer således i uklarhed omkring ejeren af næste tur, og der opstår overlappende tale. Lærerens *ja* skal i sammenhængen forstås som en tildeling af turen til elev A,

som fortsætter. Samme hændelse sker hen mod slutningen af taleturen, hvor elev A umiddelbart efter et internt brud på 1.3 sekunder taler om konstaterende nutidsting. Elev H forsøger samtidigt at tage turen, hvilket resulterer i overlappende tale mellem de to. Elev H når at sige frasen *det der måske ogs*, før han holder en lille intern pause og siger *ja* og atter en intern pause og siger *ja* igen. Disse ja'er har i sammenhængen heller ikke funktion af tilslutning, men tildeling af turen til elev A. Elev H har dermed givet turen tilbage til elev A, ligesom læreren gjorde før det, og lærerens og elev H's forsøg på taletur kategoriseres derfor ikke som et turskifte. Først efter elev A er færdig med sin efterfølgende taletursenhed fulgt op af et brud på 2.3 sekunder, tager elev H turen og er andenpart i 2. taletur.

Dette turpar effektueres af to elever, og der foregår direkte turtildeling på en måde, som svarer til, hvordan turtildelingen kan foregå i en almindelig hverdagsamtale. Det er et eksempel på, at selvom samtalen må karakteriseres som institutionelt betinget, bærer den præg af elementer fra hverdagsamtaler. At det forholder sig sådan, er interessant i forhold til en litteraturdidaktisk interesse for, hvorledes en institutionel og samtidig også autentisk samtale konkret kan udmønte sig mellem lærer og elever, hvis man antager, at hverdagsstilen er mere autentisk.

I 3. og 4. turpar er læreren atter førstepart, mens elev C er andenpart i 3. turpar og elev A i 4. turpar. Derudover er der tilslutninger fra to øvrige elever, som jeg kalder for D og E, men benævnelsen af hvem af dem som siger *mm* hvornår, er muligvis ikke præcis, da det er svært på en lydoptagelse at genkende de enkelte stemmer ud fra de korte ytringer.

Turpar	Part	Taler	Taletur	Taletursenhed	Overgang	Interval
3.	FP	lærer	ja (0.5) ø:h (.) altså (.) ja (.) jeg jeg tror altså der ska (0.5) kigges på de der tider hvis (0.3) altså umiddelbart der er ogs (.) ja for jeg forstår for eksempel ik (.) hvorfor er maleren i nutid (0.7)	frase ledsætnings frase periodisk		4 interne pauser
		elev D	mm			
		lærer	maleren græder mens han maler (1.2)	periodisk		
			han stryger og pensler (0.6) altså det sådan en (0.2) og så (.) men men elskereren er i datid jeg mødte en mand (0.5)	frase frase periodisk	MFP	internt brud 3 interne pauser
	AP	elev C	jamen er maleren ik mere generel?	Periodisk	ORS	
		elev E	mm			
elev C		maler han ikke altid?	Periodisk	ORS		
4. turpar	FP	lærer	maler han altid?	Periodisk	ORS	
		elev E	mm			

	elev D	[mm]			
	lærer	[okay]	leksikalsk		
	lærer	(0.2) <i>det ka godt være</i> (.) <i>jo</i> (.) <i>måske har du</i> (.) <i>ja</i>	periodisk leksikalsk frase leksikalsk		1 intern pause
	lærer	(0.2) <i>.hhja</i> (.) <i>det</i> (.) <i>altså det vil</i> <i>selvfølgelig</i> (.) <i>øh</i> (.) <i>øh</i> (0.4) <i>give</i> <i>mening</i>	frase periodisk		2 interne pauser
	elev D	mm			
		(6.7)		ORS	brud
AP	elev A	<i>ja</i> ligsom du sagde Rasmus med at det maleren (0.2) <i>altså det</i> <i>maleren</i> som (0.3) <i>øh</i>	periodisk		2 interne pauser
	lærer	som (xx)			
	elev A	<i>som får en ja: og som kunstner</i> <i>eller som</i> (0.9) <i>formidler eller</i> <i>som</i> (0.8) <i>portætterer</i> (0.3) <i>eller</i> <i>sån et eller andet som ligsom får</i> <i>den</i> (.) <i>øh</i> (.) <i>rolle. Det ogs derfor</i> <i>det bliver så avanceret det billed</i> <i>på en eller anden måde</i> (0.3) <i>i</i> <i>forhold til det her</i> (0.3). <i>fordi det</i> <i>selv er lidt af et maleri på</i> (xxxx <i>de her) smukke scener vi får</i> (0.5) <i>som sån nogle</i> (0.6) <i>billeder</i> (xxx <i>xxx xxx</i> ) (0.4) <i>ja men han</i> (0.2) <i>ja</i> <i>(0.2) altså</i> (.) <i>jo.</i>	Frase periodisk (fortsat) frase		10 interne pauser
		(8.4)		ORS	brud

Læreren opfordrer i 3. turpar til, at samtalen fortsat skal handle om nutid kontra datid og italesætter en tvivl i forhold til en maler, som beskrives i teksten – i nutid. Elev C stiller som andenpart spørgsmålet *jamen er maleren ikke mere generel?* Og derpå: *maler han ikke altid?* Jeg vil beskrive spørgsmålene som en åben spekulation, som ikke nødvendigvis vil resultere i en bestemt konklusion, men som samtaleparterne kan vælge at dvæle ved. Det bekræftes med lærerens svar som førstepart i 4. turpar: *maler han altid? Okay, det ka godt være, jo, måske har du, ja.* Der stilles ganske få spørgsmål i den samlede samtale på tre timer, og dette er ét af dem. I denne kontekst, hvor forfatterskolesamtalen relateres til gymnasiesamtalen, er det bemærkelsesværdigt, at det er en elev, som stiller et spørgsmål. Spørgsmålet indeholder en ny pointe, som læreren tilsyneladende ikke har overvejet, og som hun tydeligvis overvejer som et plausibelt og kvalificeret bud. Læreren har således rollen som den faglige autoritet, også selvom eleverne kommer med inputs, som læreren ikke selv havde tænkt på. Et af hovedformålene med samtalen er at dele så mange forskellige perspektiver på teksten som muligt.

Som ved gymnasieeksemplet følger en optælling af forfatterskoleeksemplets udfald i forhold til de fire turtagningskoncepter:



Turpar	
Læreren som førstepart	Eleven som førstepart
3 ud af 4 turpar	1 ud af 4 turpar

Når eleverne naturligt kan tage rollen som førstepart i taleture, har de muligheden for at medvirke til at bestemme samtaleens indhold. Det har afgørende betydning for, hvilken slags asymmetri der opstår mellem læreren og eleverne. Læreren kan godt bevare rollen som fagperson i kraft af sin tekstlige erfaring, samtidigt med at eleverne medvirker til at forme samtalen. Asymmetrien i en sådan samtale betegner jeg som en naturlig form for asymmetri, mens lærer-elev-samtaler, hvor det udelukkende er læreren, som er førstepart og dermed kontinuerligt sætter retningen for emnerne, repræsenterer en dobbelt asymmetri, idet forholdet mellem lærer og elever både er asymmetrisk, hvad angår tekstlig erfaring, men også hvad angår mulighed for at bestemme samtaleens indhold.

Taleture				
Periodisk	Ledsætnings	Fraser	Leksikalsk	Citat
31	10	27	9	7

Optællingen af taletursenhederne viser en mere jævn fordeling. Alle kategorierne er forholdsvis hyppigt i spil, ligesom der også forekommer en del tekstlige citater. En sådan smeltegryde af forskellige taletursenheder resulterer bliver i en mere rodet samtale end ved samtaler, hvor de periodiske enheder i højere grad dominerer. Mange ledsætninger og fraser resulterer i en mere ustruktureret samtale, så meget, at det sandsynligvis vil være en tilvænnings sag for deltagere, som ikke før har været med i en sådan samtale. På den anden side er der et inkluderende aspekt i kulturen for rodet tale. Når det er legitimt at famle efter ordene, behøver deltagerne ikke nødvendigvis tage tilløb til at sige noget, sammenlignet med en samtale, hvor der er kultur for at formulere sig på en mere fuldendt måde.

Overgange	
Overgangsrelevant sted – ORS	Muligt færdiggørelsespunkt – MFP
7	12

De overgangsrelevante steder i eksemplet opstår ofte i forbindelse med et brud i samtalen, men også i forbindelse med spørgsmål, mens de mulige færdiggørelsespunkter er iværksat af den igangværende talers interne brud. Jo flere mulige færdiggørelsespunkter, der kan identificeres, jo mere diffus er den overordnede rutine for turskift. Det ser ud til, at den enkelte taler kan tage turen næsten når som helst, fordi der tilsyneladende ikke er en udtalt orden for, hvornår det kan ske. Alligevel er dette ikke helt tilfældet. De mange brud og interne brud indikerer, at der er en etableret

kultur for, at disse intervaller er en del af samtalen, hvilket videre betyder, at kollektiv stilhed også er en norm. Opsummerende vidner det om, at grammatikken vedrørende overgangene både indebærer frihed – og forpligtelse – til at tage taleturen, men også forpligtelse til at medvirke til at skabe stilhed.

Intervaller				
Intern pause	Internt brud	Brud	Tøvepause	Turmelletrum
67	10	9	0	1

At der er 67 interne pauser sammenlignet med de 12 i gymnasieeksemplet, skyldes at taleturene er væsentligt længere. De interne brud, som i øvrigt ikke forekommer i gymnasieeksemplet, er udtryk for, at den igangværende taler tager tænkepauser på mere end 1 sekund uden at blive afbrudt.

Bruddene, som dækker over et interval, hvor den foregående taler har talt færdig, og ingen har taget næste taletur, samt intervaller på 5 sekunder eller derover, betragter jeg derimod som kollektive tænkepauser, hvor alle i gruppen gransker samtidigt, og hvor det vil vise sig, hvem som tager ordet og deler sine refleksioner. Denne vekslen mellem individuel og kollektiv tænketid opfatter jeg som væsentlig for dynamikken i samtalen, fordi der hermed både er mulighed for at improvisere sit rationale frem selv, men også indgå i de fælles rationale.

## 5.2 Resultater af mikroanalysen

Jeg kan nu opstille en oversigt over de samlede resultater fra både gymnasie- og forfatterskolesamtalen, fordelt på de fire taleturskategorier.

Turpar		
	Læreren som førstepart	Eleven som førstepart
Gymnasiet	4 ud af 4	0 ud af 4
Forfatterskolen	3 ud af 4	1 ud af 4

Taleture					
	Periodisk	Ledsætnings	Fraser	Leksikalsk	Citat
Gymnasiet	9	1	1	5	0
Forfatterskolen	31	10	27	9	7

Overgange		
	Overgangsrelevant sted – ORS	Muligt færdiggørelsespunkt – MFP
Gymnasiet	5	0
Forfatterskolen	7	12

Stilhed					
	Intern pause	Internt brud	Brud	Tøvepause	Turmelletrum
Gymnasiet	12	0	0	1	0
Forfatterskolen	67	10	9	0	1

Fra et mere overordnet perspektiv viser tallene noget om den samtalegrammatik, som deltagerne i de to samtaler benytter sig af. I gymnasieeksemplet er der norm for, at læreren er førstepart, at der fortrinsvis tales i periodiske og til dels også leksikalske sætninger, at turskift foregår ved hjælp af overgangsrelevante steder, samt at der ved intervallerne er overtal af interne pauser under taleture. I forfatterskoleeksemplet er der norm for, at også eleven er førstepart, at der tales i kombinationer af periodiske sætninger, ledsætninger, fraser, leksikalske formuleringer samt citater fra teksten, at der opstår mange mulige færdiggørelsespunkter, samt at intervaltyperne varierer.

Den store forskel på udfaldene skal i min optik først og fremmest forklares med tilstedeværelsen kontra fraværet af lærerspørgsmål. I gymnasieeksemplet er lærerspørgsmålene udgangspunktet for samtalen og derfor også determinerende for, hvorledes resultaterne i de forskellige taleturskoncepter falder ud. Spørgsmål er rettet mod en modtager, hvis rolle det er at svare, og hvis modtageren skal have så god mulighed for at svare som muligt, vil det ikke give mening at formulere det enkelte spørgsmål i ufærdige ledsætninger og fraser. Tværtimod giver det mening at formulere det så præcist og fuldendt som muligt i periodiske sætninger, så modtageren har de bedste forudsætninger for at forstå det og for at kunne svare. I forhold til elevsvarene er der i eksemplet en tendens til korte elevsvar, enten i form af en enkelt frase, en enkelt periodisk formulering og endeligt leksikalske formuleringer. Det skal ses i lyset af, at læreren stiller såkaldte lukkede spørgsmål, det vil sige spørgsmål, hvortil der er bestemte svar. En sådan spørgsmål-svar-dynamik resulterer som nævnt i turskifte i kraft af overgangsrelevante steder, og i korte intervaller næsten udelukkende i kategorien interne pauser. Intervaller spiller således ikke den store rolle, forstået på den måde at der ikke gøres brug af interne brud, turmelletrum og brud. Samtidigt har dette i sig selv afgørende betydning for samtalenormen.

I forfatterskoleeksemplet resulterer fraværet af spørgsmål i, at resultaterne i de forskellige turtagningskategorier falder anderledes ud. Idet de retningsgivende lærerspørgsmål ikke finder sted, er udgangspunktet for eleverne mere ubestemt. Denne ubestemthed ses i formuleringerne, som også er præget af fraser og ledsætninger. Den ses yderligere i de mange mulige færdiggørelsespunkter, hvor en næstetaler kan tage ordet, men ikke nødvendigvis gør det, og den ses i de forskellige typer af intervaller, som åbner for mange både individuelle og kollektive

tænkepauser. Således er intervallerne, modsat gymnasieeksemplet, et redskab i samtalen; en iscenesættelse af individuel og kollektiv refleksion.

### 5.3 Mesoanalysen

#### *Gymnasiet*

I mesoanalysen er det som allerede nævnt primært forfatterskoleeksemplet, jeg undersøger, med det formål at beskrive den samtaledynamik, som er affødt af turtagingsrutinerne. Inden da viser jeg kort, hvorledes jeg har afkodet IRE-strukturen i gymnasiesamtalerne, samt hvordan strukturen giver sig udslag i det udvalgte eksempel. I bilag 1, 2, 3 og 4 ses afkodningen af gymnasiesamtalerne fra start til slut i farvekoder. Som vist med følgende eksempel fra gymnasiesamtalen i bilag 1 har jeg markeret med grøn for initiation, gul for reply og rød for evaluation:

Lærer men er han ik i sig selv måske lidt farlig?  
(1.0)  
Claus jo men [han tænker] jo at han beskytter mod det farlige.  
Lærer [(xxxxxxx)]  
Lærer [jaa↑]

De taletursenheder som ikke er struktureret efter IRE, har jeg markeret med øvrige farver (se introduktion til bilagene på side 125-126), som for eksempel med pink som dækkende for lærerens organisering af timens gang – og for eksempel med grå for lærerens udpegning af en elev under håndoprækning. Jeg kan nu illustrere det udvalgte gymnasieeksempel med farvekoderne:

Lærer ((to utydelige sætninger)) så jeg tror bare vi går i gang (0.6) øh (0.3) aller først bruger vi lige bare et par minutter på par minutter på at få styr på de her begreber her (.) vi ska bruge dem (0.7) bagefter ska I kig på:: (.) digtet (.) det jeg har sagt I ska (.) tage særligt udgangspunkt i (0.3) med litterær analyse (0.3) og så (0.5) på baggrund af det (.) bruge det her (0.4) ø::h (.) teori (0.8) ø:h til at udbygge analysen med. (0.6) fra nykritisk til ideologikritisk analyse (0.5) og første runde (0.4) så ku jeg godt tænke mig vi lige får (.) får de begreber på tavlen=hva er det for begreber vi får lanceret både fik lanceret i den bog fra lektien til i går selvfølgelig og så her de særlige begreber i teksten til i dag (xxxx) (.) den her version. (xxx xxx xxx). Ja?

Elev X øh frontstage (.) og backstage

Lærer ja har I hørt om det før?

Elev Y [jaaa:]

Elev X [ja]

Lærer ok og hvem er det der har lanceret det begreb?

Elev X det va:r Goffman

Lærer ja: (0.4 ((skriver på tavlen))) hvor har I hørt om det? (0.7)

Elev X ø:h samfundssociologi

Ved nu at integrere IRE-kolonnen i skemaet med samtalesekvensen og taleturskolonnerne synliggør jeg, hvordan mekanismerne på mikroplanet, det vil sige den anvendte samtalegrammatik, hænger sammen med IRE-dynamikken – eller den anden vej rundt; hvordan IRE-dynamikken resulterer i netop denne samtalegrammatik.

Turpar	Part	Taler	Taletur	Taletursenhed	Overgang	Interval	IRE
1. turpar	FP	lærer	((utydelig tale)) så jeg tror bare vi går i gang (0.6) øh (0.3) aller først bruger vi et par minutter på par minutter på at få styr på de her begreber her (.) vi ska bruge dem (0.7) bagefter ska I kig på:: (.) digtet (.) det jeg har sagt I ska (.) tage særligt udgangspunkt i (0.3) med litterær analyse (0.3) og så (0.5) på baggrund af det (.) bruge det her (0.4) ø::h (.) teori (0.8) ø:h til at udbygge analysen med (0.6) fra nykritisk til ideologikritisk analyse (0.5) og i første runde (0.4) så ku jeg godt tænke mig vi lige får (.) får de begreber på tavlen=hva er det for begreber vi får lanceret både fik lanceret i den bog fra lektion i går selvfølgelig og så her de her særlige begreber i teksten til i dag (xxx) (.) den her version (xxxx)? Ja?	Periodisk periodisk periodisk ledsætnings periodisk leksikalsk	ORS	11 interne pauser	organisering initiation
	AP	elev X	øh frontstage (.) og backstage.	Frase			reply
2. turpar	FP	lærer	ja har I hørt om det før?	Periodisk	ORS		evaluation initiation
	AP	elev X	[ja]	leksikalsk			reply
	AP	elev Y	[ja::]	leksikalsk			reply
3. turpar	FP	lærer	ok og hvem er det der har lanceret det begreb?	Periodisk	ORS		evaluation initiation
	AP	elev X	det va:r Goffman	periodisk			reply
4. turpar	FP	lærer	ja: (0.4 ((skriver på tavlen))) hvor har I hørt om det?	Leksikalsk periodisk	ORS	1 intern pause	evaluation initiation
	AP	elev X	(0.7) ø:h samfundssociologi.	Leksikalsk		1 tøvepause	reply

Det særligt kendetegnende ved IRE-mønsteret i netop dette eksempel er, at læreren efter mønster evaluerer og initierer i samme talehandling, som når hun for eksempel i samme sætning siger *ja* (evaluation) *har I hørt om det før* (initiation). Herved skaber hun et hurtigt taletempo, som samtidigt

understøttes af fraværet af intervaller ved overgangene. Spørgsmålene, som kalder på svar, kombineret med det hurtige tempo resulterer i en samtale med korte formuleringer, overgangsrelevante steder og få og korte intervaller.

### *Forfatterskolen*

For at kunne definere den samtaledynamik, der er på færde i forfatterskoleeksemplet har jeg nærstuderet transskriberingen af hele samtalen med det formål at spore mønstre. Konklusionen er, at især fire hovedmønstre gør sig gældende. Først og fremmest bygger indgangen til samtalen på lærerens *observation* af noget ved teksten. Læreren hæfter sig ved noget og giver sig god tid til at tale. Observation kan bygge på en iagttagelse af noget ved teksten, som fører til videre granskning og refleksion. Dette giver anledning til, at en eller flere af eleverne supplerer til observationen ved at tale videre ud fra lærerens rationale og eventuelt udvide det med nye iagttagelser og refleksioner. Observation er således den første hovedkategori og *supplering* den anden. Selvom suppleringen tager sit udgangspunkt i observationen, kan det godt ske, at den fører til, at et nyt emne kommer på banen og dermed taler sig ind i et nyt emne og dermed en ny observation. Det sker også, at en observation eller en supplering tales ind i en form for tvivl, usikkerhed eller kritik vedrørende en detalje ved teksten eller det sagte om den. Den kategori benævner jeg *modstand*. Endeligt er det gennemgående, at alle deltagere ofte siger *mm* eller *ja* i forhold til noget af det sagte. Ud over at det viser enighed, tolker jeg det som udtryk for en løbende tilkendegivelse af at være til stede og engageret i samtalen og betegner det som *tilslutning*. Som det ses i bilag 5, har jeg, som ved afkodningen af IRE-mønstret i gymnasiesamtalerne, tildelt kategorierne en farve og herefter markeret hele tekstlæsningen efter kategorierne. En **observation er markeret med mørkegrøn**, en **supplering med en lysere grøn**, **modstand med blå** samt **tilslutning med lilla**.

I eksemplet herunder deler elev G en observation (mørkegrøn), om en skilsmisse i teksten. Efterhånden som elev G taler og reflekterer, vokser en modstand (blå) frem, som handler om, at billeddannelsen kan stå i vejen for handlingen. Derefter supplerer (lysere grøn) læreren med refleksioner både vedrørende billeddannelsen og handlingen. Det kan beskrives, som at hun tænker videre på elev G's vegne, og elev G og flere andre tilkendegiver deres enighed ved at sige *mm* og tilslutter sig (lilla) dermed lærerens refleksioner.

Elev G	i forhold til hva det sán klare ha i det hele taget tingene (0.3) et par ting eller sán den eller for mig jeg jeg ka ik rigtig slip den der skilsmisse=øh (.) læsning øh (0.3) øhm
Lærer	hvilket undskyld
Elev G	min (.) den der skilsmisse(.) læsning eller [(xxxxxxxx)]

- Lærer [ja nå ja det en] skilsmisse ja
- Elev G (xxxxxx) det ligsom det der rumsterer (0.2) eller sån at (.) på (0.2) aller første side (.) vi får altså sån et jeg der står (0.3) uden for (0.2) og og en mor bliver præ (.) eller en far der bliver præsenteret (0.2) og en mor der præsenteres (0.2) og en søster der præsenteres (0.4) og faren (0.4) bringer (0.4) gift (0.4) hjem (0.4) søsteren spiser det (0.4) faren vil ik ha de spiser det (0.2) og har alligevel bragt det hjem (0.2) og moren (0.4) har en bøn om at de spiser det alligevel (.) eller sån (0.2) hvor (.) øh:: i stedet for altså at (.) det der med at ritualerne kan dominere et helt liv som altså som vi lar dem gøre det (0.5) øhm (0.3) altså sån i min sådn måske sån lidt får (.) eller min psykologiske læsning af det sån altså sån et billede på familie(tilknytning) man øh man man får øh (0.2) på side 1. og så hvis jeg springer til den aller sidste side hvor de der øh (.) dage går (.) og (.) ø:h (.) eftertiden og de nye dage hvor (.) øh (.) hvor jeg går ud fra at moren til den der pakke til faren (0.2) som må være fraflyttet eller jeg ved ik altså (.) i hvert fald ude af (.) af billedet hvis det sån er endepunktet. (0.2) og sån undervejs har vi haft (0.2) jegets rolle (0.2) som har været kropsløs og som har haft et stille oprør (0.3) ø::hm (.) og et ønske om at (0.3) at a=alt skulle flyde sammen med alt eller sån (0.8) altså det der vi snakked om på side 4 (0.8) hvor jeg ik ka læse så meget andet end at (1.0) at ø::hm (1.0) at jeget (xx xx) gerne vil høres (.) fordi at alt det her det er sån meget meget sån modsætningsfyldt eller sån (0.2) ø:h det sån (0.3) ø::h  
(1.1)
- Elev G altså: at at at at øh (0.8) mmm  
(1.0)
- Elev G at det at at det stille (0.2) at det f ø::h forsvindende (0.2) fra det kropsløse (0.5) ø::h  
(1.2)
- Elev G (en) konkret handler om (0.2) ø:h (0.5) et (.) et øh jeg der gerne vil ø:h (1.1) stå frem (.) som det der ønske (0.2) på side 4 (0.4) (men der) i forhold til sån at (0.2) at afklare nogle ting (0.5) har jeg bare sån tænkt lidt for mig selv om (0.9) for jeg ka egentlig >på en eller anden måde< godt li at jeget står i baggrunden (0.2) ø:h (.) ø:h (0.2) at jeget udfoldes her (0.2) og det ik fordi jeg sån: ef-efterspørger (0.2) en eller anden vrede elle:r (0.8) at der decideret bliver (0.7) sagt (.) hvad jeget (0.2) ønsker (0.2) men nogle gange tænker jeg at (0.7) at mystikken (0.2) eller >den der< billeddannelsen nogle gange godt ka  
(1.2)
- Elev G stå lidt i vejen for (0.8) ø:h (1.8) ik ik som sådan handlingen men sådan: (0.5) forankringen i: (0.6) i: (0.6) i=ø:h teksterne (.) der er sådn et eller andet jeg gerne vil ha frem de:r d d der et eller andet jeg gerne vil ha i forgrunden. (0.2) ø:h (0.6) ø:h= (.) jeg tror ik det jeget (.) jeg tror mere det er sån:  
(1.6)
- Elev G øhm mit  
(1.3)
- Elev G simpelthen bare mit mit mi: mit forhold til sån at ku forankre min læsning (.) hvor (.) der er nogle ting der s  
(1.0)
- de:r=øh (0.2) spænder lidt ben undervejs  
(5.3)
- lærer det måske ø:h (1.2) jeg tænkte netop (.) altså nu sir du (0.7) ikke jeget nødvendigvis men (0.2) og det tænker j (.) det tror jeg måske du har ret i men (.) men hva det så er

man tænker der (.) måske ku komme frem. Altså det (0.2) det ku jo så være (0.8) ø:h  
altså (0.2) fordi det der er interessant (0.2) ved (0.2) ved det det er jo lidt at der er (.)  
eller (.) der er jo mange interessante ting >men altså< (0.2) det (.) er (0.2) altså der er  
det her me (.) de meget fine billeder ik (.) som du siger så og så (ik) (.) og s (.) men så  
er der jo ogs (.) der er jo en handling (0.6) men den er bare s:: (0.2) faktisk (0.2) på en  
eller anden måde svær at (0.4)

Elev G mm

lærer (0.3) ø:h (0.6) at fange hvis der er så mange spor så man ka (.) altså det er svært ikke  
at (0.5) at f: (.) ha en fornemmelse af at man burde forstå en handling [(0.4)]

flere [mm]

Jeg illustrerer nu det udvalgte eksempel fra Forfatterskolen, afkodet efter farverne. Den første ytring  
i eksemplet, hvor læreren reflekterer over tid som tema, hører under kategorien observation.

Gennem observationen taler hun sig efterhånden frem til en tvivl omkring tidsperspektivet,  
hvormed observationen tales over i en modstand.

Lærer altså jeg (.) tænker når nu vi har (0.4) alle de her datidsscener så det bare s:specielt at  
(0.8) at (0.2) den jeg far (passage) på side ti ik *jeg og far går* den er så nutid (0.3)  
hvor (.) den ku  
(1.1)

Lærer ja (.) de:t (0.4) *jeg og far gik ensomme i skoven i årevis* (0.4) *han var min (ulv)* (0.2)  
*om natten*  
(3.0)

Lærer *han lagde hænderne* (.) altså (.) der (.) i det hele taget den tekst der var tidsligt meget  
(0.2) speciel ik fordi (.) først (0.2) går vi i nutid i årevis

Elev B mm

Lærer rundt og han er min ulv imod natten han: *lægger hænderne mod jorden og græder jeg*  
*stryger ham langs ryggen hvirvel for hvirvel* (0.2) *rejser han sig op* (0.7) *og vi drager*  
*hjem.* (0.8) det sån (0.8) altså s: (.) så det sån pludselig er der sån et (.) altså sån et  
øh (.) et (.) alts først tænker man det sån et det jo sån helt åben almen nutid ik som er  
altid (.) fordi det varer i årevis og så pludselig kommer der sån en  
(1.1)

Lærer handlende nutid hvor den er (.) specifik (.) nu drager vi hjem ik  
(2.3)

Lærer og så når vi kommer hjem så det så ogs nutid ik. (0.2) *inde i huset ER det altid*  
*vinter* (0.6) og der er det bare (.) men (.) der det igen sån en al(.)nutid (0.6)

Elev B mm

Lærer ø:h  
(2.2)

Lærer *altid så blændende hvidt* (.) *og mor har frost langs øjenvipperne* (.) *glitrer som en*  
*dronning* (0.2) meget flot (0.6)

Elev J m

Lærer (0.3) billed. (0.8) yes  
(2.7)

Lærer ø:h  
(4.3)



Lærer jeg spekulerer på om vi ik godt man lige kunne gå det der tidsligt igennem (0.2) fordi det (.) virke:r=øhm (4.3)

Elev B mm (8.2)

Lærer jamn altså det virker mystificerende s at (.) at (0.8) det ska foregå i nutid det hele (.) altså hva er (.) ø:h (1.7) hva er det man får ud af det. (2.3)

Elev B mm

Lærer det er sån en lidt (0.5) altså der bliver jo sån en (0.7) jeg ved det ik (.) altså netop det her man har både en historie (.) men så har man ogs sån en eller anden konsekvensløshed (.) eller noget ik fordi alt foregår i sån en al-tid (0.6)

Elev J m

Lærer hvor (0.3) kausalitet på en eller anden måde ik findes ik

Elev J m (0.5)

Lærer ø:h (5.7)

Det er få steder gennem hele den tre timer lange samtale, at læreren sætter retningen for indholdet som i tilfældet ovenfor, hvor hun opfordrer til at fortsætte med at undersøge tidsperspektivet. Jeg har markeret ytringen med pink, da jeg kategoriserer den som en form for organisering af, hvad der skal ske. Herefter italesætter hun modstanden, som skal ses i, at hun finder nutidsformen mystificerende og er i tvivl om, hvad læseren får ud af det. Resten af eksemplet spænder over samme tema, og deltagerne udvider således i fællesskab perspektivet på tid med mange tilslutninger og suppleringer samt lidt modstand:

Elev H det det sjovt fordi man (.) når (man har den xxxx den viden) så kun man lige så godt bare skrive i nutid (0.4) så hva hedder det (0.4) altså hvis man sidder (.) inde med den (.) med den viden. (0.3) men det sån de:t jeg tænkte ogs (det) på det (sån) på det sån historisk nutid altså når man læser historiebøger står der tit sådan noget med (0.4)

Stud ? m

Elev H hitler invaderer Polen i (0.4)

Stud? M

Elev H eller sån noget (0.3) hvor det sån skrevet hvor det hele er skrevet i nutid (0.2)

Lærer mmm

Elev H sådan lidt øh (>gir (.) giver sån effekt af<) af man sån på en måde (0.3) er der (.) der sån: (0.5) noget (xxxxxx) det ku ogs (.) det ku ogs godt ta en drejning jeg ik lige har hørt om (.) måske (0.2)

Lærer ja

Elev H [(xxxx) der skrevet i nutid (.) eller sån:]

Lærer [ja (.) ja ja] (.) ja (0.3) .hh=ja]

Elev A ja (0.2) men der ogs en klar (0.3) ø:hm (.) agens men den historiske nutid der. (.) Winston Churchill sidder om aftenen den et eller andet april og (.) øh slukker sin cigar [og ringer til (0.3)] ø:hm (xxxxxx) ik også

Lærer [(griner)]

Elev A så der sån et klart nu f: (.) okay der er en klar agens med hvorfor vi ska ha det at vide fordi (0.2) den aften var skæbnesvanger i forhold til et eller andet fucking slag et sted [eller sån]

Lærer [mm]

Elev A så der er sån en klar (0.4) (gen) øh (.) ja (0.3) konsekvens eller (0.2) kausalitet som (0.7) er så tydelig i de der historiske nutider der (dgjg) fortæller ligsom (xxx) (0.6) nu ska I bare høre

Lærer mmm  
(0.6)

Elev A men hvor det som om det ik n her helt er sikker på (at)  
(1.5)

Elev A [det ligsom lidt det det fungerer lidt (0.3) det fungerer lidt]

Lærer [men altså jeg (ka ik helt forstå (0.6) ja]

Elev A som en undersøgelse fordi at konsekvensen er ophævet på en eller anden måde (.) så sån en undersøgelse (af det her var) fordi ville det egentlig være et barndomsportræt (0.6) eller et (0.2) landsbyportræt eller øh  
(1.0)

Elev A familieportræt eller er en his(.)torie (.) det de der (0.4) ja (.) nutiders øh  
(1.2)

Elev A øh (0.2) hvad hedder det (0.4) sån  
(1.3)

Elev A [konstaterende (.) kon]staterende nutidsting

Elev H [det der måske ogs (0.3) ja (0.3)] ja

Elev A som gør at (.) at øh (0.2) jeg i hvert fald får lyst til at (0.8) hvorfor møder jeg et sin (elskede) sån der (0.7) får vi det at vide et sted i datiden.  
(2.4)

Elev H men det jo bar lidt spændende (.) altså jeg (er) altså (.) je jeg ved alts ik jeg i-i-i-i-inde i der (hvor) det bliver påpeget på en sådn lidt (.) det virker på side ti (0.3) *men jeg og far går (.) går ensomme i skoven (.) i=ø:h (.) i årevis* og sån hvis det havde stået i datid så ville man på en eller anden måde påpege at øh det var sket. (0.4) (>jeg mener om jeg mener om<) man kan skrive det. (0.4) altså man men man men man ka heller ik skrive det fra nutid (0.2) fordi der ik nogen der (ka) vide at det (>kommer til<) at foregå i årevis. (0.4) men når man så gør det på den her måde sån i historisk nutid så det sån begge begge begge begge dele. (0.2) egentlig (0.5). så det er sådan lidt sån  
(1.4)

Elev H ja (0.2) det det det det (>sån set<) et meget (xxxxxxx xxxx xxxx) netop sån (lidt) påpeget mystiske=øh (0.4) tekster. (0.7) (der arbejder med der).  
(3.8)

Lærer ja (0.5) ø:h (.) altså (.) ja (.) jeg jeg tror altså der ska (0.5) kigges på de der tider hvis (0.3) altså umiddelbart der er ogs (.) ja for jeg forstår for eksempel ik (.) hvorfor er maleren i nutid (0.7)

Elev ?? mm

Lærer *maleren græder mens han maler*  
(1.2)

Lærer *han stryger og pensler* (0.6) altså det sådan en (0.2) og så (.) men men elskereren er i datid *jeg mødte en mand* (0.5)

Elev C jamen er maleren ik mere generel

Elev ??? m

Elev C maler han ikke altid.  
 Lærer maler han altid [(0.2) okay]. (0.2) det ka godt være (.) jo (.) måske har du (.) ja  
 Elev ??? [mm (.) mm]  
 Lærer (0.2) .hhja (.) det (.) altså det vil selvfølgelig (.) øh (.) øh (0.4) give mening.  
 Elev ??? mm  
 (6.7)  
 Elev A ja ligsom du sagde Rasmus med at det maleren (0.2) altså det maleren som (0.3) øh  
 Lærer som (guld/Gud)  
 Elev A som får en ja: og som kunstner eller som (0.9) formidler eller som (0.8) porttætterer  
 (0.3) eller sån et eller andet som ligsom får den (.) øh (.) rolle. Det ogs derfor det  
 bliver så avanceret det billed på en eller anden måde (0.3) i forhold til det her (0.3). fordi det  
 selv er lidt af et maleri på (xxxxx de her) smukke scener vi får (0.5) som sån nogle  
 (0.6) billeder (xxxxxx xxxxx xxxxx) (0.4) ja.  
 Lærer men han (0.2) ja (0.2) altså (.) jo.  
 (8.4)

Jeg kan nu illustrere denne dynamik i analyseskemaet, hvor jeg har tilføjet OSMT-kolonnen yderst til højre:

Tur-par	Part	Taler	Taletur	Taleturs-enhed	Overgang	Interval	OSMT
1.	FP	lærer	altså jeg (.) tænker når nu vi har (0.4) alle de her datidsscener så det bare s:specielt at (0.8) at (0.2) den jeg får passage på side ti ik <i>jeg og far går</i> den er så nutid (0.3) hvor (.) den ku (1.1)	ledsætnings citat ledsætnings (fortsat)		4 interne pauser	observation
			<i>ja (.) de:t</i> (0.4) <i>jeg og far gik ensomme i skoven i årevis</i> (0.4) <i>han var min ulv</i> (0.2) <i>om natten</i> (3.0)	frase citat	MFP	internt brud	3 interne pauser
			<i>han lagde hænderne (.) altså (.) der (.)</i> i det hele taget den tekst der var tidsligt meget (0.2) speciel ik fordi (.) først (0.2) går vi i nutid i årevis	citat (fortsat) frase periodisk	MFP	internt brud	2 interne pauser
			elev B	mm			
	lærer	rundt og han er min ulv imod natten han lægger <i>hænderne mod jorden og græder jeg stryger ham langs ryggen hvirvel for hvirvel</i> (0.2) <i>rejser han sig op</i> (0.7) og vi <i>drager hjem</i> (0.8) <i>det sån</i> (0.8) altså s:: (.) så det sån pludselig er der sån et (.) altså sån et øh (.) et (.) alts først tænker man det sån et det jo sån helt åben almen nutid ik som er altid (.) fordi det varer i årevis og så pludselig kommer der sån en (1.1)	periodisk (fortsat) citat frase ledsætnings periodisk		4 interne pauser	observation (fortsat)	
				MFP	internt brud		

		handlende nutid hvor den er (.) specifik (.) <i>nu drager vi hjem</i> ik	periodisk (fortsat) cit leksikalsk			
		(2.3) og så når vi kommer hjem så det så <i>også</i> nutid ik. (0.2) <i>inde i huset</i> <i>ER det altid vinter</i> (0.6) <i>og der er</i> <i>det bare</i> (.) <i>men</i> (.) <i>der det igen</i> sån en al(.)nutid (0.6)	periodisk cit frase periodisk	ORS	brud 3 pauser	
	elev B	mm				tilslutning
	lærer	ø:h				
		(2.2)		MFP	brud	
	lærer	<i>altid så blændende hvidt</i> (.) <i>og</i> <i>mor har frost langs øjenvipperne</i> (.) <i>glitrer som en dronning</i> (0.2) <i>meget flot</i> (0.6)	cit frase		2 interne pauser	observation (fortsat)
	elev B	m				tilslutning
	lærer	(0.3) <i>billed.</i> (0.8) <i>yes</i>	frase (fortsat) leksikalsk		2 interne pauser	observation (fortsat)
		(2.7)		ORS	brud	
	lærer	ø:h				
		(4.3)		MFP	brud	
	lærer	jeg spekulerer på om vi ik godt man lige kunne gå det der tidsligt igennem (0.2) <i>fordi det</i> (.) <i>virke:r=øhm</i>	periodisk frase		1 intern pause	observation (fortsat)
		(4.3)		MFP	internt brud	
	elev B	mm				tilslutning
		(8.2)		ORS	brud	
	lærer	jamn altså det virker mystificerende s at (.) at (0.8) det ska foregå i nutid det hele (.) <i>altså</i> <i>hva er</i> (.) <i>ø:h</i>	periodisk frase		1 intern pause	modstand
		(1.7)		MFP	internt brud	
	lærer	<i>hva er det man får ud af det.</i>	Periodisk			
		(2.3)		ORS	brud	
	elev B	mm				tilslutning
	lærer	<i>det er sån en lidt</i> (0.5) <i>altså der</i> <i>bliver jo sån en</i> (0.7) <i>jeg ved det</i> <i>ik</i> (.) <i>altså netop det her man har</i> <i>både en historie</i> (.) <i>men så har</i> <i>man også sån en eller anden</i> <i>konsekvensløshed</i> (.) <i>eller noget</i> <i>ik fordi alt foregår i sån en al-tid</i> (0.6)	frase frase periodisk periodisk		3 interne pauser	modstand (fortsat)
	elev B	m				tilslutning
	lærer	<i>hvor</i> (0.3) <i>kausalitet på en eller</i> <i>anden måde ik findes ik</i> (0.5) <i>øh</i>	periodisk (fortsat)		2 interne pauser	modstand (fortsat)
		(5.7)		ORS	brud	
AP	elev H	det det sjovt fordi man (.) når (man har den (xxx) den viden) så kun: man lige så godt bare skrive i nutid (0.4) så <i>hva hedder det</i> (0.4) <i>altså hvis man sidder</i> (.) <i>inde med</i> <i>den</i> (.) <i>med den viden.</i> (0.3) <i>men</i>	periodisk frase ledsætnings		4 interne pauser	supplering

			det sån de:t jeg tænkte ogs (det) på det (sån) på det sån historisk nutid altså når man læser historiebøger står der tit sådan noget med (0.4)				
		elev G	m				tilslutning
		elev H	Hitler invaderer Polen i (0.4)	leds (fortsat)		1 intern pause	supplering (fortsat)
		elev G	m				tilslutning
		elev H	eller sån noget (0.3) hvor det sån skrevet hvor det hele er skrevet i nutid (0.2)	leds (fortsat)		2 interne pauser	supplering (fortsat)
		lærer	mmm				tilslutning
		elev H	sådan lidt øh (>gir (.) giver sån effekt af<) af man sån på en måde (0.3) er der (.) der sån: (0.5) noget (xxxxx) det ku ogs (.) det ku ogs godt ta en drejning jeg ik lige har hørt om (.) måske (0.2)	leds (fortsat) frase frase periodisk		3 interne pauser	supplering (fortsat)
		lærer	ja				tilslutning
		elev H	[(xxx) der skrevet i nutid (.) eller sån:]	ledsætnings			supplering (fortsat)
		lærer	[ja (.) ja ja] (.) ja (0.3) .hh=ja]	leksikalsk		1 intern pause	tilslutning
2.	FP	elev A	ja (0.2) men der ogs en klar (0.3) ø:hm (.) agens med den historiske nutid der. (.) Winston Churchill sidder om aftenen den et eller andet april og (.) øh slukker sin cigar [og ringer til (0.3)]	periodisk periodisk		3 interne pauser	supplering
		lærer	[[((griner))]]				
		elev A	ø:hm (xxxxx) ik ogs så der sån et klart nu f: (.) okay der er en klar agens med hvorfor vi ska ha det at vide fordi (0.2) den aften var skæbnesvanger i forhold til et eller andet fucking slag et sted [eller sån]	periodisk (fortsat) frase periodisk		1 intern pause	supplering (fortsat)
		lærer	[mm]				
		elev A	så der er sån en klar (0.4) (gen) øh (.) ja (0.3) konsekvens eller (0.2) kausalitet som (0.7) er så tydelig i de der historiske nutider der (xx) fortæller ligsom (xx) (0.6) nu ska I bare høre	periodisk (fortsat)		5 interne pauser	supplering (fortsat)
		lærer	mmm				tilslutning
			(0.6)			turmellemr m	
		elev A	men hvor det som om det ik n her helt er sikker på (at)	ledsætnings			supplering (fortsat)
			(1.5)		MFP	internt brud	
		elev A	[det ligsom lidt det det fungerer lidt (0.3) det fungerer lidt]	periodisk		1 intern pause	
		lærer	[men altså jeg ka ik helt forstå (0.6) ja]	frase leksikalsk		1 intern pause	
		elev A	som en undersøgelse fordi at konsekvensen er ophævet på en	periodisk (fortsat)		2 interne pauser	supplering (fortsat)

			eller anden måde (.) så så en undersøgelse (af det her var) fordi ville det egentlig være et barndomsportræt (0.6) eller et (0.2) landsbyportræt eller øh	ledsætnings			
			(1.0)		MFP	internt brud	
	elev A		familieportræt eller er en his(.)torie (.) det de der (0.4) ja (.) nutiders øh	ledsætnings (fortsat)		1 intern pause	
			(1.2)		MFP	internt brud	
	elev A		øh (0.2) hvad hedder det (0.4) sån			2 interne pauser	
			(1.3)		MFP	internt brud	
	elev A		[konstaterende (.) konstaterende nutidsting]	ledsætnings (fortsat)			
	elev H		[det der måske ogs (0.3) ja (0.3) ja]	frase leksikalsk leksikalsk		2 interne pauser	
	elev A		som gør at (.) at øh (0.2) jeg i hvert fald får lyst til at (0.8) hvorfor møder jeg et (elskede) sån der (0.7) får vi det at vide et sted i datiden.	Ledsætnings (fortsat) ledsætnings periodisk		3 interne pauser	supplering (fortsat)
			(2.4)		ORS	brud	
AP	elev H		men det jo bar lidt spændende (.) altså jeg (er) altså (.) je jeg ved alts ik jeg i-i-i-i-inde i der (hvor) det bliver påpeget på en sådan lidt (.) det virker på side ti (0.3) men jeg og far går (.) går ensomme i skoven (.) i=ø:h (.) i årevis og sån hvis det havde stået i datid så ville man på en eller anden måde påpege at øh det var sket. (0.4) (>jeg mener om jeg mener om<) man kan skrive det. (0.4) altså man men man men man ka heller ik skrive det fra nutid (0.2) fordi der ik nogen der (ka) vide at det (>kommer til<) at foregå i årevis. (0.4) men når man så gør det på den her måde sån i historisk nutid så det sån begge begge begge begge dele. (0.2) egentlig (0.5). så det er sådan lidt sån	periodisk frase ledsætnings frase citater frase periodisk ledsætnings periodisk periodisk frase		7 interne pauser	supplering
			(1.4)		MFP	internt brud	
	elev H		ja (0.2) det det det det (>sån set<) et meget (xxxxxxxxxx) netop sån (lidt) påpeget mystiske=øh (0.4) tekster. (0.7) (der arbejder med der).	Periodisk		3 interne pauser	
			(3.8)		ORS	brud	
3.	FP	lærer	ja (0.5) ø:h (.) altså (.) ja (.) jeg jeg tror altså der ska (0.5) kigges på de der tider hvis (0.3) altså umiddelbart der er ogs (.) ja for	frase ledsætnings frase periodisk		4 interne pauser	modstand

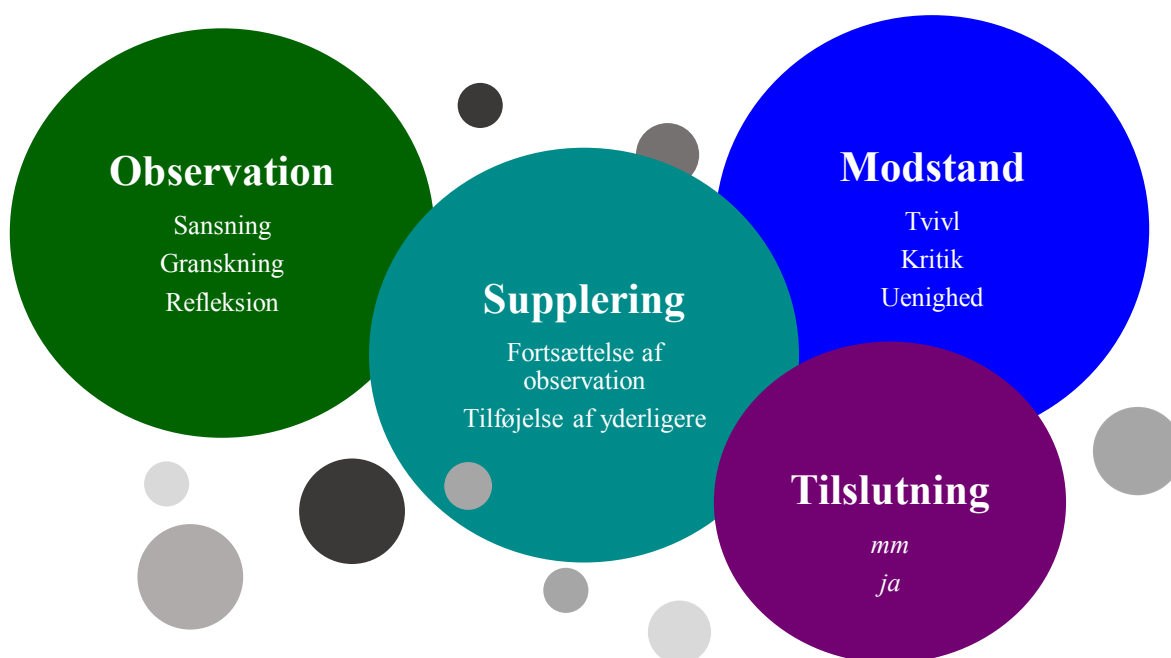
			jeg forstår for eksempel ik (.) hvorfor er maleren i nutid (0.7)					
		elev D	mm				tilslutning	
		lærer	maleren græder mens han maler (1.2)	periodisk		MFP	internt brud	
		lærer	han stryger og pensler (0.6) altså det sådan en (0.2) og så (.) men men elskereren er i datid jeg mødte en mand (0.5)	frase frase periodisk			3 interne pauser	
	AP	elev C	jamen er maleren ik mere generel?	Periodisk		ORS		
		elev E	mm				tilslutning	
		elev C	maler han ikke altid?	Periodisk		ORS	modstand (fortsat)	
4. turpar	FP	lærer	maler han altid?	Periodisk		ORS		
		elev E	mm				tilslutning	
		elev D	[mm]				tilslutning	
		lærer	[okay]	leksikalsk				
		lærer	(0.2) det ka godt være (.) jo (.) måske har du (.) ja	periodisk leksikalsk frase leksikalsk			1 intern pause	supplering (fortsat)
		lærer	(0.2) .hhja (.) det (.) altså det vil selvfølgelig (.) øh (.) øh (0.4) give mening	frase periodisk			2 interne pauser	
		elev D	mm (6.7)				ORS	brud
	AP	elev A	ja ligesom du sagde Rasmus med at det maleren (0.2) altså det maleren som (0.3) øh	periodisk				2 interne pauser
		lærer	som (xx)					
		elev A	som får en ja: og som kunstner eller som (0.9) formidler eller som (0.8) portætterer (0.3) eller sån et eller andet som ligesom får den (.) øh (.) rolle. Det ogs derfor det bliver så avanceret det billed på en eller anden måde (0.3) i forhold til det her (0.3). fordi det selv er lidt af et maleri på (xxxx de her) smukke scener vi får (0.5) som sån nogle (0.6) billeder (xxx xxx xxx) (0.4) ja men han (0.2) ja (0.2) altså (.) jo. (8.4)	Fraser periodisk (fortsat) frase				10 interne pauser
					ORS	brud		

Ved at integrere OSMT-kolonnen i analyseskemaet illustrerer jeg sammenhængen mellem samtalefunktionerne på mikroplan ud fra taleturskoncepterne og mesoplanets mere overordnede samtaledynamik i form af observationer, suppleringer, modstand og tilslutninger. Det er i kraft af kombinationen af disse funktioner, at lærer og elever producerer lange taleture, lange intervaller, mange ledsætninger og fraser samt en del mulige færdiggørelsespunkter, hvor en anden taler i

princippet kan tage ordet. På denne måde kan de reflektere i fællesskab på en intuitiv måde i sigtet efter at opnå en så god fornemmelse for teksten som muligt.

#### 5.4 Resultater af mesoanalysen

Jeg har omsat analysen af forfatterskoleeksemplet til en model, der illustrerer samtaledynamikken og terminologien for den. Observations-cirklen er i forgrunden, idet et emne altid starter med en observation, og derefter følger suppleringerne til observationen. I princippet kan et emne dog også starte med en refleksion, der er formuleret som modstand, men dette er i sig selv også en observation. Disse to kategorier kan derfor i princippet ikke altid adskilles.



Figur 2: Model for dynamikken ved Forfatterskolens tekstlæsning

Tilslutnings-cirklen er mindre end de øvrige tre, da *mm* og *ja* ikke er udtalte refleksioner. Alligevel spiller funktionen en væsentlig rolle for dynamikken, da den er udtryk for en aktivt lyttende tilstedeværelse med tilkendegivelser af at kunne følge de refleksioner, der bliver lagt frem.

De mange tilfældig placerede små bobler er et billede på deltageres ustrukturerede tanker og idéer, og variationerne af den grå farveintensitet er udtryk for, at nogle tanker og idéer er kortvarige og mere flygtige, mens andre bundfælder sig og bliver delt med resten af gruppen. Den samlede model skal læses med særlig tanke på turtagningen og som en grafisk gengivelse af, hvordan deltagerne i kraft af de fire funktioner iværksætter en kollektiv bevidsthedsstrøm omsat i en eksplorativ samtale.



## 5.5 Makroanalysen og resultater

### *Elevernes deltagelsesmuligheder i gymnasiet*

Der kan være stor forskel på IRE-samtaler. Lærerens IRE-samtalestyring kan karakteriseres som værende mere eller mindre inviterende og inkluderende, for eksempel alt afhængigt af hvor meget han eller hun gør ud af optaget, det vil sige følger op på et elevudsagn ved at dvæle ved det og eventuelt bygge videre på det. Det anvendte eksempel viser blot en flig af en IRE-samtale og er ikke langt nok til at beskrive de forskellige nuancer af denne måde at føre lærer-elev-dialog på. Det er heller ikke opgaven her. Hovedinteressen er, i henhold til problemformuleringen, at udvikle ny viden om Forfatterskolens samtalemodel som didaktisk redskab, og hvordan denne viden kan relateres til gymnasiets lærer-elev-samtaler. Jeg afdækker derfor ikke alle facetter ved IRE-samtaler, men peger på væsentlige problematikker ved denne samtaleform og reflekterer så over, hvilke elementer fra tekstlæsningen som potentielt kan bidrage til udviklingen af lærer-elev-samtalen i gymnasiet. Det betyder, at jeg her i makroanalysen fortolker på begge samtaler, men at jeg alene konkluderer på forfatterskolesamtalen.

Det mest problematiske ved IRE-samtalemønsteret er i min optik, at eleverne her udelukkende bliver engageret til at formulere sig om de litterære tekster i *svær*. Det begrænser muligheden for at formulere selvstændige betragtninger, idet et svar i sagens natur skal designes efter det stillede spørgsmål. Dette kan demonstreres med en gengivelse af elev-ytringerne i det udvalgte gymnasieeksempel, afskåret fra lærerens ytringer:

elev X	øh fronstage (.) og backstage
elev X	[ja]
elev Y	[ja:::]
elev X	det va:r Goffman
elev X	(0.7) ø:h samfundssociologi.

Elev X formulerer sine svar i kort form rettet mod konkrete og præcise svar. Det skyldes også, at læreren stiller lukkede spørgsmål, hvortil kun bestemte svar er mulige. Dermed lægges der ikke op til, at eleverne konstruerer længere svar. Senere i samme samtale stiller læreren det mere åbne spørgsmål: *vi ka sagtens sige frontstage og backstage men hvad vedrører det? Vedrører det dy:r eller=øh (0.5) fødevareproduktionen eller=øh på hvilken måde frontstage og backstage (.) er det teater eller hvad er det?* I kraft af formuleringen *på hvilken måde* lægger læreren op til at flere forskellige svar er mulige, og dermed også at eleverne formulerer sig i længere sætninger ud fra egne refleksioner. Læreren giver ordet til elev C, som har hånden op til svar:

Elev C	(1.0) alts det ligesom den (.) ø:h (0.2) adfærd kan man sige man påtager sig [i:]
Lærer	[ja]
Elev C	(0.6) de:t=ja henholdsvis det offentlige og (0.8) private (0.2) [hvor]
Lærer	[ja]
Elev C	man ligsom (0.2) lidt ka: (.) variere sin
Lærer	mm
Elev C	personlighed (.) i forhold til (.) hvad der er man skal
Lærer	(0.7) det har noget at gøre med en eller anden form for adfærd (1.9 ((skriver på tavlen)))

Elev C får mulighed for at tale sig lidt mere ind i samtalen end ved de lukkede spørgsmål, og svaret er også lidt længere. Men det hurtige tempo uden nævneværdige tænkepauser er samtidigt også en hindring for, at eleverne giver sig selv lov til at tale i længere tid ad gangen.

Eleverne har dog mulighed for at formulere sig på andre måder end i svar og i et langsommere tempo i andre samtalscenarier i litteraturundervisningen. For eksempel åbner de såkaldte elevgruppesamtaler for sådanne muligheder og betragtes som vigtige, blandt andet i forhold til en stilladsering af en umiddelbar tilgang til samtalen og teksterne. Samtidigt er det mit synspunkt, at det er af afgørende betydning for eleverne, at de er i dialog med lærerens faglige stemme, og at der heri ligger et større didaktisk potentiale, end hvad alene IRE-samtalemønsteret kan bibringe.

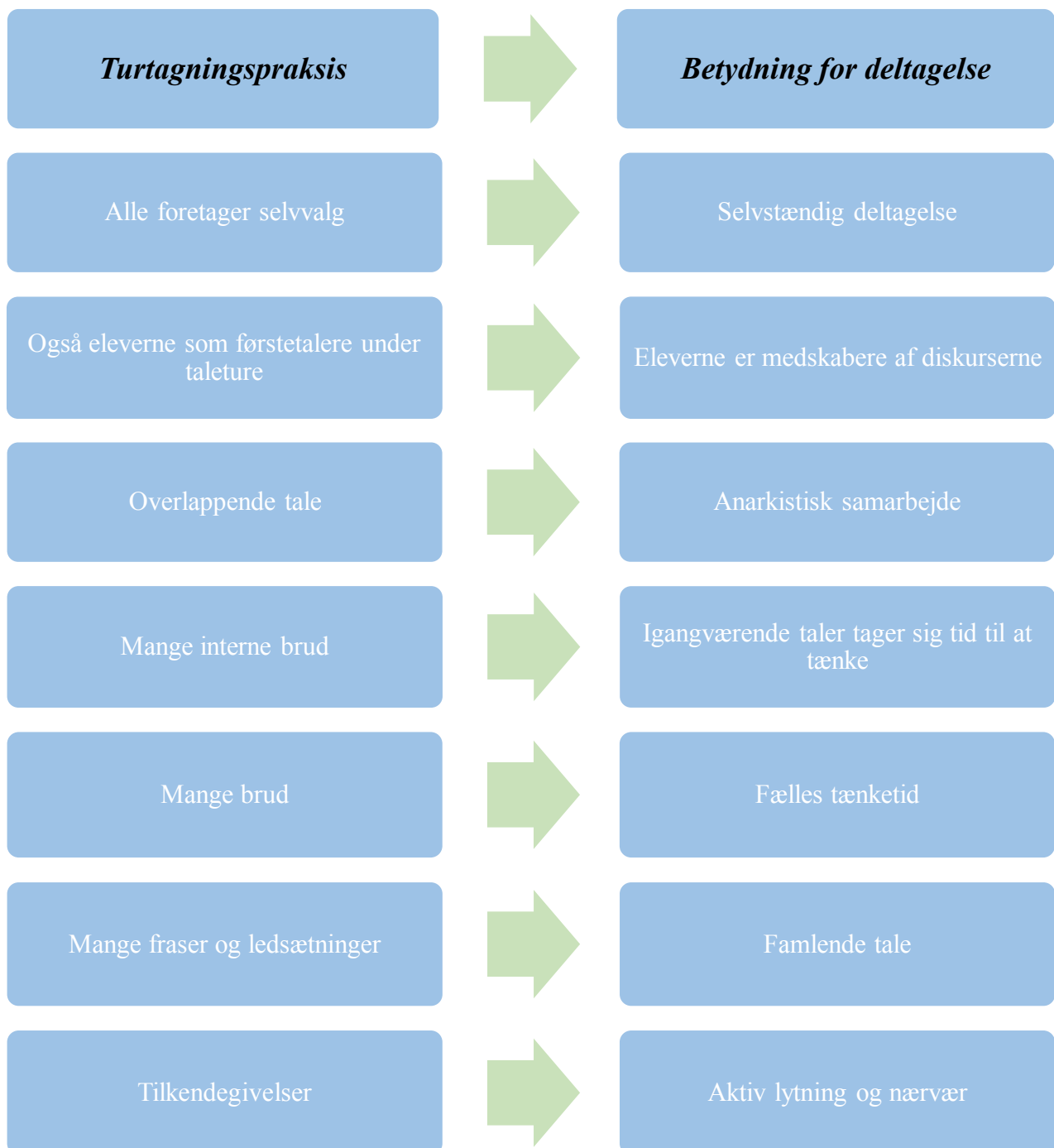
#### *Elevernes deltagelsesmuligheder på Forfatterskolen*

En af fordelene ved IRE-strukturen i gymnasiesamtalen er, at læreren tydeligt hjælper eleverne ind i samtalen med forskellige opfordringer og spørgsmål samt en klar norm for, at eleverne kan deltage ved at respondere på lærerens initieringer. I tekstlæsningen er der ingen synlige koder eller dessiner for, hvordan eleverne kan deltage. Samtidigt er der en generel forventning eller ligefrem forpligtelse til at deltage, som skal ses i lyset af den endelige optagelsessamtale på skolen, hvor lærerne vil sikre, at eleven både kan lytte til andre og bidrage i en samtale. Elevernes forudsætninger er åbenlyst meget forskellige i de to typer af samtale, og den pædagogiske opgave ligeledes forskellig.

Den meget intuitive tilgang, iværksat af prima vista-idéen kombineret med den improviserende turtagning, betyder, at eleverne har langt mere fri adgang til samtalen sammenlignet med en IRE-styret samtale. I det anvendte tekstlæsningseksempel italesætter læreren i 1. turpar som vist en problematik vedrørende tidsperspektivet og opfordrer til at dvæle ved emnet, men hun sætter ingen retning for, hvordan eleverne skal respondere på det. Elev H kan dermed dele sin refleksion om historisk tid som en form for nutid, hvilket vækker elev A's italesættelse af en mulig beskrivelse i nutid af Winston Churchills ageren. Denne frie turtagningsmodel forudsætter, at lærer og elever

behersker, hvad man kunne kalde samtale-empati; en fornemmelse for balancen mellem at lytte og tale.

Ud fra en opsummering af tekstlæsningens turtagningspraksis og samtaledynamik som vist i mikro- og mesoanalysen samt de deltagelsesmuligheder, denne praksis giver mulighed for, illustrerer jeg nogle funktioner, som jeg finder relevante at tænke ind i en gymnasiesammenhæng:





Figur 9: Turtagningspraksis på Forfatterskolen

Funktionerne indgår i afhandlingens artikel 3 ("Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København") og er udtryk for nogle af de grammatiske samtaleknapper, der potentielt kan skrues på for at ændre på dynamikken og måden, hvorpå både lærere og elever taler sammen.

#### *Positionering af teksterne i gymnasiet*

Med positionering af teksterne hentyder jeg til, hvorledes den aktuelle tekst bliver iscenesat gennem samtalen eller med andre ord, hvordan teksten læses alt efter, hvordan der tales om den. I det udvalgte gymnasieeksempel tager læreren udgangspunkt i at teksten læses ud fra danskfaglige analysebegreber, markeret med rødt:

((to utydelige sætninger)) så jeg tror bare vi går i gang (0.6) øh (0.3) aller først bruger vi lige bare et par minutter på par minutter på at **få styr på de her begreber her** (.) vi ska bruge dem (0.7) bagefter ska I kig på:: (.) digtet (.) det jeg har sagt **I ska (.) tage særligt udgangspunkt i (0.3) med litterær analyse (0.3)** og så (0.5) på baggrund af det (.) **bruge det her (0.4) ø::h (.) teori (0.8) ø:h til at udbygge analysen med. (0.6) fra nykritisk til ideologikritisk analyse (0.5)** og første runde (0.4) så ku jeg godt tænke mig vi lige får (.) får de **begreber** på tavlen=hva er det for **begreber** vi får lanceret både fik lanceret i den bog fra lektien til i går selvfølgelig og så her **de særlige begreber i teksten** til i dag (xxxx) (.) **den her version.** (xxx xxx xxx). Ja?

En sådan læsning indebærer en allerede fast defineret måde for, hvordan eleverne skal møde teksten. Her får eleverne indblik i en akademisk betinget læsemåde, hvor teksten sættes i relation til litterære strømninger samt forskellige analysebegreber. Hermed er det dog vanskeligere at skærpe en mere sanselig og åben indgang til de tekstlige elementer. I mit samlede data fra gymnasiesamtalerne er der et par eksempler på (som også vist i artikel 2 "Det' lig'som teksten sådan bølger. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur"), at elever formulerer en sanselig opfattelse af teksten, som dog ender med at stå for sig selv i samtalen, idet der er norm for at læse ud fra et mere handlingsorienteret perspektiv.

### Positionering af teksterne på Forfatterskolen

For i en samlet fremstilling at kunne beskrive de forskellige måder, hvorpå tekstlæserne positionerer den litterære tekst, foretager jeg både nedslag i det samtaleeksempel, jeg har anvendt gennem hele analysen her i kappen, og plukker eksempler fra hele den transskriberede tekstlæsning af tre timers varighed. Jeg understøtter hver positionering med et konkret eksempel. Citater fra teksten står i kursiv, og formuleringen, der understøtter positioneringen, er markeret med fed. Jeg har rensset nedslagene for transskriberingskoder, da det hermed er nemmere at fokusere på det semantiske indhold. De positioneringskategorier jeg fremhæver er: *analysebegreber, hvad vil teksten?, æstetisk billeddannelse, ordvalg, konnotationer, rytmedannelse, making and repairing, kriticitet, vidensformer, eksplicite og implicite betydninger samt referencer til øvrige tekster.*

I det anvendte eksempel til analysen her i kappen diskuteres et tidsaspekt, hvor tid som danskfagligt begreb således er i spil:

Analysebegreber
altså jeg tænker når nu vi har alle de her <b>datidsscener</b> så det bare specielt at at den jeg far passage på side ti ik <i>jeg og far går</i> den er så <b>nutid</b> hvor den ku altså der i det hele taget den tekst der var tidsligt meget speciel ik fordi først går vi i nutid i årevis alts først tænker man det sån et det jo sån helt åben <b>almen nutid</b> ik som er altid fordi det varer i årevis og så pludselig kommer der sån en <b>handlende nutid</b> hvor den er specifik nu drager vi hjem ik og så når vi kommer hjem så det så ogs <b>nutid</b> ik. <i>inde i huset ER det altid vinter</i> og der er det bare men der det igen sån en <b>al(.)nutid</b>

Som næste eksempel viser, tales der også ud fra en overordnet tanke om, hvad teksten vil. Her positioneres teksten, som var den en selvstændig person med egen vilje – et træk som kan forbindes med det nykritiske ideal om teksten som en autonom størrelse.

Hvad vil teksten?
men jeg syns ogs at altså at <b>den ligsom er bevidst på om at den ligsom opererer på et andet plan end sån realitetsplan altså bare sån på den måde den slår an</b> på første side med at de spiser kronblade altså så løfter den det allerede op til et univers hvor der ka ske alt muligt som måske ik har så meget med virkeligheden at gøre

Den æstetiske billeddannelse er et gennemgående træk i hele samtalen, også afhjulpnet af, at netop den pågældende tekst fremlagde mange poetiske og eventyrlige billeder:

Æstetisk billeddannelse
altid så <b>blændende hvidt</b> og mor har <b>frost langs øjenvipperne glitrer som en dronning meget flot billed</b>

Det er også en gennemgående tendens, at de ordvalg, som skribenten har foretaget, ekspliciteres, beskrives og diskuteres:

Ordvalg
så sån forundringen eller overraskelsen på side 7 læser jeg ogs i forhold til igen i forhold til kropsligheden det sån <i>jeg jeg mødte en mand han var af kød og blod</i> hvis manden ikke havde været af <b>kød og blod</b> så forestiller jeg mig en eller anden man kan stikke armen igennem eller sån øh han <b>var af kød og blod i ham var noget jeg ik ku røre men jeg ville gerne</b> øh og så altså det sån en kropslighed der sætter en grænse mellem to personer som lige pludselig er spændende eller sån

Både ordvalg og ordsammensætningerne giver anledning til at tænke på medbetydninger, klange og symbolik:

Konnotationer
jeg tænker ogs med øh den linje der <i>jeg lå engang i en vidunderlig søvn det hele var et</i> eller <b>jeg ka ik la være med at tænke på sån de der disneyprinsesser som ogs ligger og sover</b> og så kommer der en prins og tager hend. der er noget en helt klar <b>eventyrlig</b> vilje i i øh i teksten det tekstlige

Rytmedannelse er svær at adskille fra den æstetiske billeddannelse, medmindre der direkte tales om for eksempel tekstens rytmiske bevægelser og klange. I nogle eksempler kan det indebære det samme:

Rytmedannelse
nu startede vi med det der med fylde altså det på en måde er det jo er det måske ikke meget øhm vigtigt at at altså jeg syns det <b>ligsom teksten sådan bølger</b> på øh på sån e:n halv kropsbevidsthed og halvt kropsløshed.

I artikel 2 ("Det' lig'som teksten sådan bølger. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur") beskriver jeg Hans Linds reference til Richard Sennetts håndværksmetaforer *making and repairing*, som udtryk for et mode at læse teksterne med, hvor forslag til at ændre i teksten – repairing – er karakteristisk for skriveprocessens making:

Making and repairing
ja øh altså ja jeg jeg tror altså <b>der ska kigges på de der tider</b> hvis altså umiddelbart der er ogs ja for jeg forstår for eksempel ik hvorfor er maleren i nutid

Som beskrevet i samme artikel og som beskrevet tidligere i afhandlingen under den kontekstuelle beskrivelse af Forfatterskolen forklarer Brandt, at det at læse med kriticitet svarer til at læse med en øvet sans for detaljer og nuanceforskelle samt en kritisk stillingtagen:

Kriticitet
men nogle gange tænker jeg at at <b>mystikken eller den der billeddannelsen nogle gange godt ka stå lidt i vejen</b> for øh ik ik som sådan handlingen men sådan forankringen i i i øh teksterne <b>der er sådn et eller andet jeg gerne vil ha frem der d d der et eller andet jeg gerne vil ha i forgrunden</b> . øh øh jeg tror ik det jeget jeg tror mere det er sån øhm mit simpelthen bare mit mit mi <b>mit forhold til sån at ku forankre min læsning hvor der er nogle ting der s der øh spænder lidt ben undervejs</b> .

Ligeledes er Brandts eksempler på forskellige vidensformer beskrevet i den kontekstuelle beskrivelse af Forfatterskolen her i kappen. Tekstlæserne forbinder de tekstlige elementer med disse vidensformer. I eksemplet kan tekstlæserens fremstilling forbindes med Brandts fremstilling af erotik som vidensform, som han beskriver, indebærer studier i pornografi, seksualitetsformer, psykoanalyse og forførelsesteori:

Vidensformer
det er ik fordi jeg ha:r ik rigtig tjek på sådn noget <b>Lacaniask psykoanalyse</b> men jeg tror nok alts der er det jo et eller andet med der er altså at <b>måden man blir til et seksuelt væsen på ligsom er forskellig</b> det jo ik fordi det så nødvendigvis <b>hører til det biologiske køn men der er ligsom en kvindelig side af skemaet og en mandlig side af skemaet</b> eller sån noget tror jeg nok så det ku altså helt klart det ku der sagtens være en en øh en pointe i

I samme afsnit i kappen beskriver jeg desuden Brandts pointe om eksplicite og implicite læsemåder: ”litterære tekster læses dobbelt i den forstand, at læseren både læser præcis det, som ordene og sætningerne *eksplicit* meddeler som fortælling, situationsbillede eller tankerække, og at læseren samtidigt forsøger at tolke på disses *implicitte* betydninger”:

Eksplicite og implicite betydninger
<i>Eksplicit</i> Elev A: <b>men er det ik hendes vrede</b> han taler om? Lærer: <b>nej for han siger mit MIN vrede</b> er ingen spydspids så <b>ellers skulle der have stået DIN vrede</b> er ingen spydspids
<i>Implicit</i> Lærer: men men netop <b>vi ved faktisk ik hva den der vrede går ud på</b> og og altså han er jo kun på denne her side medmindre vi antager at han er den samme som den mand

Endeligt positioneres teksterne i sammenhæng med andre tekster:

Referencer til øvrige tekster
teksten lægger sig ogs ø:h altså det her billede med øh liljen der er hvid som mælk og som blir drukket hver dag og spist hver aften eller hvordan det nu er øhm øhm den lægger sig ved siden af som det <b>Paul Celan-digtet sort mælk</b>

De præsenterede positioneringskategorier er et resultat af den viden, jeg har indhentet om Forfatterskolens procedurer som beskrevet i afsnittet om tidligere forskning samt mine egne observationer.

Denne samlede makroanalyse af elevernes deltagelsesmuligheder og positioneringen af teksterne beskriver to forskellige samtaler, som er betinget af forskellige samtalemønstre og måder at læse teksterne på. I det næste vil jeg komme nærmere ind på nogle overvejelser om validitet og pålidelighed i forhold til den samlede analyse. Derefter i afsnit 6 uddyber jeg den litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske ramme, som jeg kort introducerede før metode- og analyseafsnittet, og forbinder de præsenterede begreber med de to samtaleeksempler fra analysen.

### **5.6 Validitet og pålidelighed**

Validitet drejer sig om at verificere, at man reelt afkoder, det man har proklameret at ville afkode, og pålidelighed vedrører kvaliteten af de frembragte data. Disse emner relaterer sig til, om den anvendte metode viser sig at være den rette for at kunne svare på projektets forskningsspørgsmål. I forhold til metodevalg og formålet om at undersøge lærer-elev-turtagningerne ligger mikroanalysens styrke i den detaljeringsgrad, som det er muligt at frembringe med samtaleanalysens koncepter, sammensætningen af dem i det konstruerede analyseskema og den grundige transskribering, jeg har foretaget. Hermed har jeg bibragt konkrete, tællelige og reelle resultater, som ikke baserer sig på min fortolkning, og som er præsenteret på en synlig og transparent måde. Ud fra arbejdsgangen med samtaleanalysen er det derfor min antagelse, at en tilsvarende undersøgelse i andre gymnasieklasser og i endnu en tekstlæsningsseance i hovedtræk vil frembringe lignende resultater.

I mesoanalysen er det til dels mine fortolkninger, som gør sig gældende, men afkodningen af, hvad som kendetegner interaktionerne mellem lærer og elever i tekstlæsningen, er ved hjælp af farvekoder foretaget ud fra en defineret og begrundet systematik, som hele det transskriberede bilagsmateriale er analyseret ud fra.

I makroanalysen er det i endnu højere grad mig som fortolker, som konkluderer på pointer vedrørende elevernes deltagelsesmuligheder og positioneringen af teksterne. Dette gøres dog med eksempler fra datamaterialet, hvilket understøtter validiteten. Imidlertid kan man argumentere for en mulig udfordring omkring validiteten i forbindelse med det komparative. For det første idet jeg på forhånd, i kraft af tidligere forskning, besidder en viden om traditionerne for lærer-elev-samtaler på skoleområdet, mens min viden om tekstlæsningen er begrænset. Med dette udgangspunkt er der



fare for, at jeg ubevidst kan lade mig styre af min forforståelse, for eksempel i forbindelse med udvælgelsen af samtaleeksempler. Denne vanskelighed mener jeg afhjælpes af de bevidste og formulerede valg om kriterierne for udvælgelsen.

For det andet kan der forekomme nogle validitetskonflikter i forbindelse med formålet om at hente inspiration fra tekstlæsningen til gymnasiet, hvis dette opfattes som en indbygget bias i konstruktionen af projektet, for eksempel i det tilfælde at formålet direkte oversættes til, at lærere i gymnasiet skal lære at gøre som lærere på Forfatterskolen i en én-til-én-forståelse, og der dermed ligger noget skjult normativt bag det ellers deskriptive udgangspunkt. Sådan skal formålet ikke forstås. Det er en eksplicit – og dermed ikke en camoufleret – præmis for projektet, at ny viden om tekstlæsningens lærer-elev-turtagninger kan relateres til gymnasiet, idet de begge repræsenterer læreren, eleverne, samtalen og litteraturen som de væsentligste omdrejningspunkter. Desuden er mit udgangspunkt som nævnt epistemologisk og indbefatter den hvad-nu-hvis-tankegang, jeg beskrev i indledningen til projektets teoretiske ramme. Således er det også en præmis for projektet, at jeg undersøger, hvor gymnasiets lærerstyrede samtale *kan* bevæge sig hen i et tekstlæsningsinspireret perspektiv, og hvordan den *kan* tage sig ud, men ikke hvordan den skal eller bør foregå dikteret af resultaterne af den samlede analyse af tekstlæsningen.

## 6. Litteraturteoretisk og litteraturdidaktisk ramme

I det følgende uddyber jeg begreberne om fortolkningsfællesskaber, diskurstråde og polyfoni, som introduceret i starten af afhandlingen, og forbinder dem med samtaleeksemplerne fra den samlede analyse med det formål at beskrive, hvordan henholdsvis gymnasiesamtalen og tekstlæsningen kan forstås ud fra denne litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske ramme.

### 6.1 Fortolkningsfællesskaber

Fishs bog *Is there a text in this class?* (1980) ansporede i firserne og halvfemserne til, at der inden for visse uddannelseskredse og områder af den danske forskningsverden udbredtes en opfattelse af, at alle læsninger af en given tekst er lige legitime, og at ingen læsninger dermed er mere autoritative end andre. Som studerende på Københavns Universitet oplevede jeg for nogle år siden, at denne opfattelse af Fishs teori gjorde sig gældende i undervisningen. Imidlertid mener jeg ikke, at Fish er så radikal i sin tænkning, som han tilsyneladende er blevet oversat til. Nok lægger han med bogens titel op til den ultimative subjektivism, ligesom med slagsætningen ”interpretation is the only game in town” (1980, s. 355). Men disse udtryk bør ikke forstås afskåret fra den samlede argumentation, Fish fremlægger dem i.

Som nævnt er subjektivitet såvel som objektivitet, ifølge Fish, misvisende begreber, når det handler om læserens interaktion med teksten (1980). Læseren vil aldrig kunne foretage en fuldkommen subjektiv læsning, idet han eller hun også danner betydning på baggrund af tidligere institutionelle inputs. Den omkringliggende kultur er meddefinerende for måden, hvorpå individet tænker, forstår, handler og fortolker: “the ”you” who does the interpretive work that puts poems and assignments and lists into the world is a communal you and not an isolated individual” (1980, s. 335). Læseren vil tilsvarende heller ikke være i stand til at foretage en decideret objektiv læsning uden også at danne personlig betydning:

They [the meanings] will not be objective because they will always have been the product of a point of view rather than having been simply “read off”; and they will not be subjective because the point of view will always be social or institutional. Or by the same reason one could say that they are both subjective and objective.... To put the matter in either way is to see how unhelpful the terms “subjective” and “objective” finally are. (1980, s. 335)

Hvis den litterære betydningsdannelse i stedet både er subjektivt og objektivt funderet, kunne det oplagt forklares som en vekselvirkning mellem subjektive og objektive elementer som hos den

tyske receptionsteoretiker Wolfgang Iser. Med sin transaktionsteori definerer han, hvordan læseren skaber betydning i kraft af sin subjektive interaktion med tekstens iboende objekter (Iser, 1978, 1981a). De materialiserer sig i, hvad Iser kalder for *skematiserede billeder* og vækker læserens forestillinger. Mellem de skematiserede billeders objekter, som teksten aktualiserer, opstår en *ubestemthed* i form af *tomme pladser*, og det er disse tomme pladser, som giver læseren mulighed for subjektiv medvirken ved at sætte de forskellige skematiserede billeder i relation til hinanden og dermed mulighed for tekstfortolkning:

Læseren må kontinuerligt udfylde de tomme pladser eller skaffe dem af vejen. Idet han skaffer dem af vejen, udnytter han det spillerum, der er givet for tekstfortolkningen, og etablerer selv de ikke formulerede relationer mellem de enkelte billeder. (1981a, s. 112)

Men i artiklen "Why no one's afraid of Iser" peger Fish (1981) på det paradoks, at Iser tildeler betydningsdannelsens opståen i feltet *mellem* tekst og læser, når både tekst og læser samtidigt er kilder til fortolkning.<sup>3</sup> Problematikken ligger særligt i tilstedeværelsen af det objektive i Isers teori, som Fish beskriver med formuleringen "something that is *given*" (1981, s. 2). De tomme pladser kan kun, ifølge Fish, eksistere i kraft af pladser, der ikke er tomme, og disse ikke-tomme pladser er udtryk for noget, der på forhånd er *givet*, det vil sige determineret. Fish ser det som ulogisk, at Iser er i stand til at fastholde et synspunkt mellem, hvad der på forhånd er *givet*, og hvad som *tilføres* af fortolkningsaktivitet, og han mener, at det skyldes Isers anskuelse af verden, virkeligheden, som værende i sig selv determineret. For Fish giver det ikke mening, at objektivitet til dels kan være til stede. Mener man, at den er til stede, må man nødvendigvis tilslutte sig det determinerede. Videre udpeger Fish den objektive og determinerede status som en skillelinje hos Iser mellem litterær og ikke-litterær aktivitet. Iser argumenterer da også for, at der grundlæggende er forskel på litterær og ikke-litterær betydningsdannelse. For Fish er der tale om én og samme fortolkningsaktivitet, uanset om vi læser eller ikke.

Denne betragtning opererer litterære kognitionsforskere som George Lakoff & Mark Johnson samt Mark Turner også ud fra. Deres ærinde er at forstå, hvordan bevidsthed og betydningsdannelse hænger sammen. Med rod i den kognitive lingvistik formidler Lakoff & Johnson i bogen *Metaphors we live by* (1980/2003) deres påstand om, at menneskets konceptuelle erkendelsessystem er

---

<sup>3</sup>Iser svarer på Fishs kritik i artiklen "Talk like whales – a reply to Stanley Fish" (Iser, 1981b).

metaforisk struktureret. Her forstås metaforen som én historie, som konvergerer med historier, der bærer det samme grundbudskab. De frembringer et komplekst system af disse metaforer strukturerede i forhold til forskellige overordnede begreber. Eksempelvis sorterer metaforen ”He shot down all of my arguments” under begrebet “Argument is war” (Lakoff & Johnson, 1980/2003, s. 262). Teorien viser, hvordan mennesket på baggrund af overordnede begreber grundlæggende tænker metaforisk, og altså litterært, for at skabe betydning. Hos Turner (1996) er bevidstheden ligeledes grundlæggende litterær af natur, idet han med sin blandingsteori forklarer, hvordan vi kontinuerligt overfører én historie til en anden historie, som for eksempel den lille og konkrete hverdagshistorie om mælk, der hældes fra en karton over i et glas, til historien om en beholder, hvis indhold flyttes til en ny beholder. Den første historie hjælper os til at forstå den næste, og i en bevægelse fra det konkrete til det abstrakte blender vi historie på historie på historie i betydningsdannelsesprocessen.

Afstikkeren til kognitiv litteraturteori understøtter spillereglernes kraft i et institutionelt fortolkningsfællesskab. Hvis der ikke er forskel på vores generelle fortolkningsprocesser og vores litterære, følger den overbevisning, at en tekst ikke indeholder elementer, som læseren skal iværksætte særlige kognitive funktioner for at kunne fortolke. Digtet læses som digt, ikke fordi det så at sige selv har konstitueret sig som værende et digt, eller fordi digtlæsning indebærer læserens iværksættelse af særlige kognitive funktioner, men fordi fortolkeren læser ud fra digtgenrens spilleregler. At læse på en litteraturfaglig måde består dermed i at læse ud fra en mere eller mindre eksplicit defineret skoling i fortolkning. Det forudsætter, at eleven lærer “the unwritten rule of the literary game” (Fish, 1980, s. 343); de rutiner, kutyper og normer som det aktuelle fortolkningsfællesskab praktiserer.

Overført til praksis betyder denne anskuelse, at læreren i henholdsvis gymnasie- og forfatterskolesamtalen må være bevidst om at organisere samtalen, så eleverne nemt kan pejle sig ind på og forstå spillereglerne – også de usagte, tage dem til sig og agere ud fra dem.

## 6.2 Diskurstråde

Hetmar definerer som nævnt sit begreb om diskurstråde som ”afsluttede eller uafsluttede, sammenhængende mængder af ytringer hvor sammenhængen etableres på tværs af konkrete diskurser” (2019, s. 116). I eksemplet fra en klassesamtale ”*De higer og søger/Hold så mund, Brian/I gamle bøger/Lise, læg så den blyant*” (2019, s. 116) flettes to forskellige diskurstråde sammen, så sammenhængen skal etableres på tværs af dem, hvilket i sekvensen ikke ville have

været tilfældet, hvis læreren havde sagt *De higer og søger/I gamle bøger/Hold så mund, Brian/Lise, læg så den blyant*. Hetmar kategoriserer Oehlenschläger-diskurstråden som *sagsrelateret* og Brian-og-Lise-tråden som *regulerende*. Det sagsrelaterede aspekt afspejler faglige forhold i ytringen, og det regulerende afspejler opdragelsesmæssige forhold.

Yderligere peger Hetmar på *implicitte* og *eksplicitte* diskurstråde. I et andet eksempel markerer læreren med det personlige pronomen *we* et indforstået fællesskab, hvor hun formoder, at alle i klassen ved, hvordan digte læses, og at alle bestræber sig på at fortolke det aktuelle digt ved fælles hjælp: ”*And remember how we read poetry. Robin, can you remind us how we read poetry?*” (2019, s. 150). Denne *implicitte* diskurstråd indebærer desuden i det konkrete eksempel ”en insisteren på at de indsigter som er væsentlige for at forstå digtet, deles af alle når blot de har været formuleret i klasserummet” (2019, s. 151). De *eksplicitte* diskurstråde ses ved direkte anvisninger, som når læreren eksempelvis siger ”*Think of the poem as a theme you’re writing for class*” (2019, s. 151).

Endeligt opererer Hetmar med *konvergente* og *divergente* diskurstråde. I *we*-eksemplet henviser læreren til en bestemt og overensstemmende måde at læse litteratur på, altså en konvergent. I et andet eksempel lægger læreren med en *divergent* diskurstråd op til forskellige måder at læse på: ”*So, who’d like to tell u show you felt about what Emily Dickinson said?*” (2019, s. 157).

Diskurstråde indikerer, hvilke normer læreren sætter for samtalen – og dermed den ramme, som eleverne kan agere inden for. I *we*-eksemplet sås en *implicit* samt en konvergent tråd, men eksemplet indeholder desuden en *sagsrelateret*, hvorved læreren adresserer, hvordan digte læses. Det er en af Hetmars pointer, at tilstedeværelsen af flere eller mange samtidige diskurstråde, afhængigt af kombinationen af dem, kan betyde, at eleverne får svært ved at aflæse, hvad undervisningsprojektet går ud på, ligesom de også kan blive usikre på deres positioneringsmuligheder i samtalen.

### 6.3 Polyfonisk dialog

Bakhtin (1984, 1986) er grundlæggende optaget af, hvordan mening bliver konstrueret i en vekslen mellem den talende og den lyttende i dialog, og hans begreb om Polyfoni dækker over sameksistensen af mange stemmer i dialogisk interaktion. Som nævnt i afsnittet om tidligere forskning på skoleområdet sætter Dysthe (1995/1997) denne tænkning i didaktisk kontekst og problematiserer, at dialogen i et klasserum ofte ikke er dialogisk i den forstand, at læreren betragter eleven som dialogpartner. Hun interesserer sig for det læringspotentiale, der ligger i grundlæggende

at begribe dialog som værende polyfonisk af natur, og altså hvordan læreren kan arbejde med at gøre lærer-elev-dialogen mere dialogisk.

Bakhtin understreger vigtigheden af at definere ytringen i forsøget på at forstå dialogens natur. En ytring kommer altid efter tidligere ytringer, ligesom den efterfølges af fremtidige ytringer (1986). Vi konstruerer vores ytringer på baggrund af de tidligere ytringer, vi er stødt på, og med bevidstheden om de fremtidige, og dermed er vi i dialog med de ytringer, der kommer før og efter. Det gælder ikke blot for den konkrete turtagning mellem to mennesker, men også for den tænkte tanke som ytring eller for det skrevne ord. Der er således en dynamik mellem før og efter samt mellem taler og modtager. For Bakhtin er det i høj grad i dette dynamiske – og i spændingen eller endda konflikten mellem ytringer – at det dialogiske finder sted (Dysthe, 1995/1997).

Det polyfoniske består ikke blot i, at den enkelte ytring til alle tider vil være i dialog med foregående og fremtidige, men også i forskellighedens gensidighed og den eventuelle konflikt, der kan opstå heraf. To, der taler, kommer med forskellige baggrunde og erfaringer, og i mødet med det forskellige og sammenstillingen af forskellige perspektiver er der potentiale for ny indsigt og forståelse. Dysthe peger på, at der heri ligger en implicit opfattelse af, at læring sker i interaktion (Dysthe, 1995/1997).

Bakhtin (1982) skelner desuden mellem det autoritative ord og det indre overbevisende ord. Det autoritative kan være religiøst, politisk eller moralsk og forbindes med en monologisk udtryksform, eller med andre ord en mindre dialogisk udtryksform. Det autoritative består i, at der ikke lægges op til egen tænkning og refleksion. I modsætning hertil har det indre overbevisende ord sin egen kraft gennem dets eget argument. Denne skelnen finder Dysthe interessant i forhold til den lærerstyrede samtale, og i hvor høj grad læreren giver plads til elevens indre overbevisende ord, selvom autoritative diskurser også finder sted:

Hvis vi går ind på Bakhtins tankegang, står dialogisk interaktion i modsætning til det at lære en ydre autoritativ diskurs. Det betyder ikke, at der ikke er plads til ydre autoritative diskurser i skolen, de vil altid være der. Pointen er, om de bliver behandlet dialogisk, så de for eleverne kan blive indre overbevisende. (1995/1997, s. 74)

Jeg forbinder muligheden for at tale på baggrund af indre overbevisende ord med forekomsten af divergente diskurstråde, som lægger op til personlige og dermed forskellige udlægninger af tekster.

I det følgende forbinder jeg begreberne om fortolkningsfællesskaber, diskurstråde og polyfoni med samtaleeksemplerne fra analysen.

#### 6.4 Diskurstråde og graden af polyfoni i gymnasiesamtalens fortolkningsfællesskab

I dette samt i næste afsnit om diskurstråde og graden af polyfoni i Forfatterskolens fortolkningsfællesskab anvender jeg hovedsageligt sekvenser fra de udvalgte samtaleeksempler fra de tre delanalyser. Da jeg fokuserer på, hvad det er for en samtale, den enkelte lærer i kraft af de italesatte diskurstråde lægger op til, undersøger jeg ikke elevernes diskurstråde, men udelukkende trådene i de to læreres ytringer.

I følgende sekvens fra gymnasieeksemplet karakteriserer jeg diskurstrådene som eksplicite, sagsrelaterede og konvergente: (.....) *det jeg har sagt I ska tage særligt udgangspunkt i med litterær analyse og så på baggrund af det bruge det her øh teori øh til at udbygge analysen med fra nykritisk til ideologikritisk analyse*. Markeret med blå ses de eksplicite diskurstråde i de formuleringer, hvor læreren fortæller eleverne, hvad de skal gøre: *det jeg har sagt I ska tage særligt udgangspunkt i*. Og senere: *og så på baggrund af det bruge det her (.....) til at udbygge (.....) med*. De sagsrelaterede tråde, markeret som røde, skal relateres til de danskfaglige begreber i sætningen: *teori, litterær analyse, nykritisk og ideologikritisk analyse*. Den samlede sætning kan dermed gengives efter farvekoderne således: *det jeg har sagt I ska tage særligt udgangspunkt i med litterær analyse og så på baggrund af det bruge det her øh teori øh til at udbygge analysen med fra nykritisk til ideologikritisk analyse*. Derudover lokaliserer jeg den konvergente tråd i kraft af den bestemte og overensstemmende tilgang, der ligger i at læse efter udvalgte analysebegreber.

Mine transskriberinger af hele denne lektions samtale viser, at det hovedsageligt, men ikke kun, er disse tre diskurstråde, som den pågældende lærer taler frem. De eksplicite forbinder jeg med lærerens organisering af, hvad der skal foregå og hvordan. De sagsrelaterede er uundgåelige, når samtalen skal være faglig, og de konvergente er væsentlige i forhold til en fælles forståelse af, hvad fagligheden indebærer. I den forbindelse er det relevant at trække en linje til Fishs begreb om fortolkningsfællesskaber, som i hans perspektiv udgør det egentligt betydningsbærende, og som er konstitueret af den konvergens, eller intersubjektive forståelse, der ligger i en fælles og overensstemmende tilgang til fortolkningsprocedurer. Konkret betyder det for eksempel, at et digt ikke er et digt, før man i fortolkningsfællesskabet har besluttet sig for at læse det som et digt – med *poetry seeing eyes*. Hvordan det foregår, afhænger af de faglige traditioner, normer og rutiner, som det aktuelle fortolkningsfællesskab er betinget af. I det udvalgte gymnasieeksempel, hvor litterær

analyse er det faglige omdrejningspunkt, konkretiseres det ikke, hvad der menes med litterær analyse, men læreren italesætter en implicit og dermed en tilsyneladende fælles forståelse for, hvad litterær analyse indebærer samt nykritik og ideologikritik.

Mens de konvergente diskurstråde er afgørende for en fælles forståelsesramme for, hvad det indholdsmæssige formål er med dialogen i et klasserum, er de divergente væsentlige i forhold til, hvor dialogisk samtalen mellem lærer og elever kan karakteriseres. I sine analyser af forskellige kombinationer af diskurstråde i klassesamtaler viser Hetmar eksempler på divergente diskurstråde i IRE-samtaler, og hun finder dem i de dialogiske interaktioner, hvor læreren formulerer en åbenhed over for, hvad den enkelte elev "har på hjerte" (2019, s. 162). Jeg finder ikke mange divergente diskurstråde i afhandlingens fire transskriberede gymnasiesamtaler, men der er eksempler. I denne ytring fra samtalen i bilag 1 lægger læreren op til, at eleverne kan tale om forskellige læseoplevelser: *Nå men vi ka da øh lige dele hvad I fik ud af det. Var I enige om oplevelsen af novellen eller?* Første halvdel af ytringen (*Nå men vi ka da øh lige dele hvad I fik ud af det*) er en eksplicit diskurstråd, som forbereder eleverne på spørgsmålet, hvormed den divergente diskurstråd udtrykkes, markeret med *lilla*, og hvor læreren således inviterer til den enkelte elevs egen personlige oplevelse af teksten: *Var I enige om oplevelsen af novellen eller?*

Som beskrevet i det litteraturteoretiske afsnit forbinder jeg divergente diskurstråde med muligheden for at tale på baggrund af, hvad Bakhtin formulerer som det *indre overbevisende ord* og dermed også muligheden for forskellige udlægnings af tekster. Men den form for divergens, som læreren i eksemplet lægger op til, vil jeg betegne som en *IRE-divergens*. En sådan divergens indebærer, at eleverne kan hente indre overbevisende ord inden for et afgrænset område, og som i dette tilfælde vedrører enighed om oplevelsen af novellen. Det er således muligt at organisere en polyfonisk samtale ved hjælp af IRE-divergenstråde, men spørgsmålet rettes mod graden af polyfoni, når elevernes mulighed for at udtrykke deres indre overbevisende ord reduceres til lærerens rammesætning af, hvad der skal tales om.

Den til tider noget operative og autoritative samtaleform og læsemåde skal ses i sammenhæng med en læseplan, der skal nås, og hvor læreren i den forbindelse også har til formål at tjekke op på, om eleverne kan huske, hvad de har læst, og om de forstår det. I en sådan kontekst kan det give mening, at han eller hun er fast i sprognormen. Problematikken ligger i, at læreren *samtidigt* gerne vil invitere til dialog. Den rutinemæssige brug af spørgsmål som indgang til samtalen inviterer til dialog, men den faste og autoritative form, der ligger i måden, hvorpå spørgsmålene stilles, gør det



svært for læreren at positionere eleverne som reelle samtalepartnere. Så selvom der også kan forekomme en bagvedliggende intention om at facilitere en samtale, hvor eleverne kan tage udgangspunkt i egen tænkning og refleksion, er samtalen i højere grad defineret af det autoritative ord.

Før jeg beskriver diskurstrådene og graden af polyfoni i forfatterskolesamtalen, er det interessant at bemærke, at ingen af samtalerne repræsenterer regulerende tråde, og at der er få at spore i det samlede gymnasimateriale. Så selvom gymnasielærere overordnet står over for en mere kompleks pædagogisk opgave, er det adfærdsregulerende ikke noget som afspejles i netop disse samtaler.

### 6.5 Diskurstråde og graden af polyfoni i forfatterskolesamtalens fortolkningsfællesskab

Det udvalgte forfatterskoleeksempel repræsenterer for det første en del sagsrelaterede diskurstråde (røde). Desuden er der en del divergente tråde (lilla), og i begge typer af tråde er der ofte direkte referencer til teksten. Disse kunne i princippet kategoriseres som sagsrelaterede, men da de er gennemgående og dermed karakteristiske for samtalen, markerer jeg dem i sin egen kategori som orange, som vist i følgende sekvens: *altså jeg tænker når nu vi har alle de her datidsscener så det bare specielt at at den jeg far (passage) på side ti ik jeg og far går den er så nutid hvor den ku ja det jeg og far gik ensomme i skoven i årevis han var min (ulv) om natten han lagde hænderne altså der i det hele taget den tekst der var tidsligt meget speciel ik fordi først går vi i nutid i årevis rundt og han er min ulv imod natten han lægger hænderne mod jorden og græder jeg stryger ham langs ryggen hvirvel for hvirvel rejser han sig op og vi drager hjem. det sån altså så det sån pludselig er der sån et altså sån et øh et alts først tænker man det sån et det jo sån helt åben almen nutid ik som er altid fordi det varer i årevis og så pludselig kommer der sån en handlende nutid hvor den er specifik nu drager vi hjem ik og så når vi kommer hjem så det så også nutid ik. inde i huset ER det altid vinter og der er det bare men der det igen sån en alnutid (.....) altid så blændende hvidt og mor har frost langs øjenvipperne glitrer som en dronning meget flot billed.* Farvekodningerne viser, hvordan læreren med udgangspunkt i divergente diskurstråde taler tekstlige og sagsrelaterede tråde frem. Hun bygger sin samlede ytring op om det indre overbevisende ords kraft (i bakhtinsk forstand) og demonstrerer på den måde, hvad det vil sige at tale ud fra egen oplevelse af de tekstlige forhold. Der er plads og tid til, at hun kan formulere ordene, som de kommer til hende i hendes tanker. Denne form for divergens betegner jeg som *OSMT-divergens*. Eleverne betragtes og positioneres som reelle samtalepartnere, og derfor er den mere polyfon end gymnasiesamtalen. Det betyder imidlertid ikke, at læreren ikke af og til sætter en ramme for samtalen – som i den efterfølgende ytring med en eksplicit tråd: *jeg spekulerer på om vi ik godt man lige kunne gå det der*

*tidsligt igennem fordi det virker øh (.....) jamn altså det virker mystificerende at at det ska foregå i nutid det hele altså hva er øh hva er det man får ud af det. (.....) det er sån en lidt altså der blir jo sån en jeg ved det ik altså netop det her man har både en historie men så har man ogs sån en eller anden konsekvensløshed eller noget ik fordi alt foregår i sån en al-tid hvor kausalitet på en eller anden måde ik findes ik.* Måden, hun sætter retningen på, er i udgangspunktet åben og undersøgende i forhold til det sagsrelaterede aspekt om tid. Denne åbne og undersøgende tilgang fordrer en langt mindre autoritativ måde at læse på, måske ligefrem en ikke-autoritativ, hvor der ikke er en klar skillelinje mellem personlige læsninger og akademisk bårne analysebegreber; mellem subjektive og objektive læsninger. Her trækker jeg en linje til Fishs og hans problematisering af idéen om en skillelinje mellem subjektive og objektive læsninger i fortolkningsfællesskaber. Som tidligere beskrevet kan fortolkningsfællesskabsbaserede læsninger, ifølge Fish, hverken være subjektivt eller objektivt funderede. Den betydningsbærende faktor skal i stedet tilskrives normen for måden at læse på. Normen sidestiller jeg med både konvergensen og intersubjektiviteten, og i forfatterskolesammenhæng er det således de sagsrelaterede, tekstlige og divergente diskurstråde, som udgør en bestemt og overensstemmende måde at læse på.

Denne kombination af diskurstråde hænger sammen med en grundlæggende åbenhed, både i forhold til samtalen og teksten, men også en sensibilitet i forhold til de enkelte ord og sammensætninger af ord samt et gehør for tekstens overordnede rytme og æstetiske udtryk.

## 7. Evaluering af teori, metode og analyse

Med Bakhtins begreb om Polyfoni og Dysthes fremstilling af det i didaktisk tænkning bidrager jeg med et sprogfilosofisk perspektiv på de lærerstyrede samtaler som et supplement til den operationelle tilgang, samtaleanalysen repræsenterer. Ved at identificere diskurstrådene i analysens udvalgte samtaleeksempler og anvende dem til at karakterisere graden af polyfoni, skaber jeg forbindelse mellem det litteraturteoretiske og litteraturredidaktiske udgangspunkt, som Hetmar – på skuldrene af Fish – opererer ud fra, og Bakhtins sprogfilosofiske begreb om polyfoni.

Valget om at bringe Fishs begreb om fortolkningsfællesskaber i spil skyldes, at jeg hermed giver et teoretisk perspektiv på, hvad som betinger et litterært fortolkningsfællesskab, uanset hvilken kulturel institution det er forankret i – om det, aktuelt for sammenhængen, er den lærerstyrede samtale i gymnasiet eller på Forfatterskolen. Det har således med Fish været muligt at karakterisere de to forskellige typer af samtale ud fra samme litteraturteoretiske terminologi, hvilket jeg finder væsentligt, når formålet er at relatere den ene til anden. Med Fish har jeg det forbehold, at hans argumentation, om at fortolkningsfællesskaber konstitueres af de intersubjektive interaktioner udelukkende, giver mening, når det handler om litterære fortolkningsfællesskaber og ikke nødvendigvis i forhold til et hvilket som helst andet fagligt fortolkningsfællesskab. Overordnet ser jeg den socialkonstruktivistiske epistemologi, som Fish og Hetmar tager udgangspunkt i, som en videnskabsteoretisk paraply i dette projekt – ikke blot for disse to, men også Bakhtins sprogfilosofiske begreb om polyfoni samt teorien bag samtaleanalysen, så langt, at der i alle fire henseender er erkendelsesteoretisk interesse for, hvordan vi som mennesker erkender og opfatter verden gennem sproglige interaktioner.

Lærer-elev-samtaler kan undersøges på forskellige måder og ud fra mange vinkler. Denne afhandling bidrager med én teoretisk og empirisk rammesætning og måde at undersøge netop lærer-elev-samtaler om litteratur på; et specifikt fokus på hvad der foregår i ordvekslingen og dermed turtagningen mellem lærer og elever i en mere laboratorisk tilgang med samtaleanalysen og dens turtagningkoncepter som metode. Den metodiske tilgang til undersøgelserne af samtaleeksemplerne giver et validt grundlag at konkludere ud fra, frem for udelukkende at konkludere ud fra forskerøjnene, der ser.

## 8. Afrunding

### 8.1 Opsummering af resultater

I følgende opstilling opsummerer jeg de resultater, som kappens samlede analyse viser og resultaterne i afhandlingens tre artikler. Jeg starter med mikroanalysen og artikel 3, idet begge belyser resultaterne af analyserne ud fra turtagningskemaet. Derpå opsummerer jeg mesoanalysens resultater og den artikel, som også omhandler tilsvarende resultater og så fremdeles.

Korresponderende med analysen ligger vægten på forfatterskolesamtalen.

<b>Kappens mikroanalyse</b> <i>Turtagninger mellem lærer og elever ved gymnasiets litterære klassesamtale samt ved Forfatterskolens tekstlæsning</i>	<b>Artikel 3: Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz</b> <i>Et samtaleanalytisk studie af turtagningerne mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København</i>
<p>Kappens mikroanalyse og analysen i artikel 3 viser, at udfaldene af turpar, taleture, overgange og intervaller er meddefinerende for samtalens normer for turtagning. Resultatet af analyserne af turtagningsrutinerne i kappens samt artiklens gymnasieeksempel er, at der er norm for, at læreren er førstepart i taleturene, at der fortrinsvis tales i periodiske og til dels også leksikalske sætninger, at turskift foregår ved overgangsrelevante steder, samt at størstedelen af intervallerne udgøres af korte, interne pauser under taleture. Resultatet af analyserne af turtagningsrutinerne i kappens samt artiklens forfatterskoleeksempel er, at der er norm for, at også eleven er førstepart i taleturene, at der i højere grad tales i kombinationer af periodiske sætninger, ledsætninger, fraser, leksikalske formuleringer samt citater fra teksten, at der opstår mange mulige færdiggørelsespunkter samt forskellige typer af intervaller, som både genererer individuel og kollektiv tænketid. Resultatet af Forfatterskolens turtagningsmekanismer er en lettere anarkistisk samtale, der er karakteriseret ved:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ at alle foretager selvvalg</li><li>➤ at også eleverne er førstetalere under taleture</li><li>➤ overlappende tale</li><li>➤ mange interne brud (igangværende talers tænkepauser)</li><li>➤ mange brud (fælles tænkepauser mellem taleture)</li><li>➤ mange fraser og ledsætninger</li><li>➤ tilkendegivelser</li><li>➤ lange taleture</li></ul>	

<p><b>Kappens mesoanalyse</b>  <i>Den samtaledynamik som turtagningerne ved Forfatterskolens tekstillæsning resulterer i</i></p>	<p><b>Artikel 3: Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz</b>  <i>Et samtaleanalytisk studie af turtagningerne mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstillæsningerne på Forfatterskolen i København</i></p>
<p>I kappens mesoanalyse identificerer jeg ved hjælp af farvekoder IRE-funktionerne i gymnasieeksemplet og ved hjælp af andre farvekoder en interaktionslignende analyse af samtaledeltagernes ytringer ved Forfatterskolens tekstillæsning. Resultatet, som også indgår i artikel 3, er, at deres ytringer kan kategoriseres under overskrifterne: <i>observation, supplering, modstand og tilslutning</i>. En observation kan være en iagttagelse, sansning, granskning og/eller refleksion vedrørende noget i teksten. Supplerings er en fortsættelse og muligvis udvidelse af en observation. Modstand er en fremtalt tvivl, kritik og/eller uenighed i forhold til noget i teksten eller det sagte om den, og endeligt dækker tilslutning over deltagernes aktivt lyttende tilstedeværelse i form af deres gennemgående <i>ja</i> og <i>mm</i> som respons til det sagte. De øvrige funktioner, observation, supplerings og modstand, er i spil på den måde, at én deler en observation, som en anden fortsætter eller udvider og dermed supplerer til. Det kan også være, at observationen ender med at stå for sig selv, idet en anden formulerer en ny observation. Af og til giver noget i teksten eller deltagernes observationer eller supplerings anledning til kritik, tvivl eller uenighed fra én i gruppen, og vedkommende taler en modstand frem.</p>	

<b>Kappens makroanalyse</b> <i>Elevernes deltagelsesmuligheder</i>	<b>Artikel 1: Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale: Hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger?</b>
<p>En væsentlig konsekvens af turtagningssystematikkerne i gymnasieeksemplet, som vist i mikroanalysen, er, at eleverne næsten udelukkende engageres til at tale om tekster i svar-konstruktioner og i kort form. Dette begrænser muligheden for selvstændigt at formulere egne betragtninger. Samtidigt kan det ses som en fordel, at læreren med spørgsmålene hjælper eleverne ind i samtalen, og at eleverne kender spillereglerne for samtalen i kraft af samtaleens faste form. Mens det er en af gymnasielæreren opgaver at motivere eleverne til at deltage i samtalen, har eleverne i forfatterskolesamtalen forpligtelse til at bidrage til samtalen. Disse forskellige udgangspunkter skal holdes for øje, når forfatterskolesamtalen relateres til gymnasiesamtalen. I forfatterskolesamtalen er koderne eller dessinerne for, hvordan eleverne kan tale sig ind i samtalen mindre tydelige end i gymnasiesamtalen. Eleverne må i højere grad fornemme sig frem til, hvad spillereglerne for samtalen er. Den intuitive prima vista-tilgang kombineret med den ubestemte turtagning betyder, at eleverne har mere fri adgang til samtalen sammenlignet med IRE-samtalen i gymnasiet. I kappens makroanalyse samt i artikel 3 konkluderer jeg følgende i forhold til turtagningsrutinernes (som vist oven for ved opsummeringen af resultaterne af kappens mikroanalyse) betydning for elevernes deltagelse.</p>	<p>Her analyserer jeg elevernes deltagelsesmuligheder ud fra samtaleeksempler fra henholdsvis gymnasiet og Forfatterskolen og trækker følgende fire parametre frem som potentiel inspiration for gymnasiesamtalen: <i>samtalestruktur, pauser, tekstnære diskurser og uenighed</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Samtalestruktur:</b> Når gymnasielæreren ikke følger en stringent IRE-struktur, har eleverne større mulighed for demokratisk deltagelse i samtalen samt at lærerens optag på elevernes udsagn om teksten kan ses som potentiale for en samtale, hvor lærer og elever kan tænke højt med hinanden som ved forfatterskolelæsningen.</li> <li>• <b>Pauser:</b> Ved at skabe længere tænkepauser i gymnasiesamtalen, skabes der flere overgangsrelevante steder og dermed et demokratisk råderum, som eleven selvstændigt kan benytte sig af.</li> <li>• <b>Tekstnære diskurser:</b> Med muligheden for også at tale sig ind på de tekstæstetiske diskurser i samtalen følger muligheden for demokratisk deltagelse, fordi den æstetiske oplevelse af teksten er individuel og aldrig forkert.</li> <li>• <b>Uenighed:</b> Forskellige læsemåder og deraf eventuel uenighed kan fungere som en slags samtaleens sunde modstand, som kan bringe samtalen på nye spor. Uenigheden er demokratisk funderet og kan tilvejebringe en demokratisk samtaledidaktik.</li> </ul>

<b>Kappens makroanalyse</b> <i>Elevernes deltagelsesmuligheder</i>	<b>Artikel 3: Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz</b> <i>Et samtaleanalytisk studie af turtagningerne mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstillæsningerne på Forfatterskolen i København</i>
---	--

<b>Turtagningspraksis</b>	<b>Betydning for deltagelse</b>
Alle foretager selvvalg	Selvstændig deltagelse
Også eleverne som førstetalere under taleture	Eleverne er medskabere af diskurserne
Overlappende tale	Anarkistisk samarbejde
Mange interne brud	Igangværende taler tager sig tid til at tænke
Mange brud	Fælles tænketid
Også mange fraser og ledsætninger	Famlende tale
Tilkendegivelser	Aktiv lytning og nærvær
Lange taleture	Tid til at improvisere egen litterære stemme frem

I resultatafsnittet i artikel 3 konkluderer jeg desuden, at disse turtagningsrutiner er udtryk for en improviserende måde at tale om litteratur på, og at de improviserende elementer kan relateres til pointer fra jazzteori. Jeg argumenterer således for, at jazzen, hvor den improviserende turtagning mellem musikerne er et omdrejningspunkt, kan ses som en metaforisk ramme for tekstillæsningen.

I både tekstillæsningen og jazzens improvisation er der elementer af:

- risikovillighed
- en uforberedt tilgang
- lange taleture/soloer
- usikre overgange mellem talere/spillere
- en ikke-struktur, som på paradoksal vis alligevel er definerende for en orden, som tekstlæserne/jazzmusikerne kan regne med

<b>Kappens makroanalyse</b> <i>Positionering af teksterne</i>	<b>Artikel 2: Det' lig'som teksten sådan bølger</b> <i>Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur</i>
<p>I gymnasiets IRE-samtale tales der ofte om teksten ud fra analysebegreber som udgangspunkt og dermed som indgang til teksten. Ved Forfatterskolens tekstlæsning læses teksten ikke med udgangspunkt i et analysebegreb, men først og fremmest med en skærpet bevidsthed omkring teksten konkrete ord og sætninger. Disse forbindes med forskellige former for modes eller læsemåder, udtrykt i følgende kategorier og i kappen understøttet med konkrete eksempler fra den samlede og transskriberede tekstlæsning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analysebegreber</li> <li>• Hvad vil teksten?</li> <li>• Æstetisk billeddannelse</li> <li>• Ordvalg</li> <li>• Konnotationer</li> <li>• Rytmedannelse</li> <li>• Making and repairing</li> <li>• Kriticitet</li> <li>• Vidensformer</li> <li>• Eksplicitte og implicitte betydninger</li> <li>• Referencer til øvrige tekster</li> </ul>	<p>I artikel 2 demonstrerer og konkluderer jeg, at der er en sammenhæng mellem en undersøgende samtaleform og det at læse med fokus på tekstens æstetiske udtryk: ”Førstnævnte består i at taletænke; dvs. føre en ikke-spørgende, ustruktureret samtale med ufærdige formuleringer. Tekstlæserne er i stand til at realisere en sådan anarkistisk samtaledynamik, fordi der ikke er en forventning om, at teksterne gemmer på et særligt erkendelsesmateriale, som skal hentes frem gennem samtalen. Den æstetiske læsning fordrer personlig stillingtagen til og fornemmelse for teksten og resulterer i forskellige læsninger, hvilket lader sig gøre, når samtalen er åben og fleksibel.” (artikel 2, side 29).</p> <p>I artiklen konkluderer jeg også, med henvisning til Brandt og understøttet af et samtaleeksempel, at det centrale ved den æstetiske læsning er, at den litterære tekst aktualiserer læserens <i>forestillingsbilleder</i> og <i>engagement</i> i <i>ordvalg</i>, <i>rytme</i> og <i>konnotationer</i>. Dette understøttes desuden med den amerikanske litteraturteoretiker Louise Rosenblatts definition af <i>aesthetic reading</i>, hvor den personlige oplevelse af teksten er omdrejningspunktet for måden, teksten læses på.</p> <p>I artiklen pointerer jeg, at jeg bruger æstetikbegrebet i smal forstand, indsnævret til, hvad det vil sige at læse teksters æstetiske lag, og denne indkredsning af æstetikbegrebet diskuterer jeg med den forståelse af æstetisk læsning, som fremlægges inden for</p>



litteraturredidaktisk forskning i Danmark. Her lægges vægten på æstetiske læreprocesser omkring litterær læsning mere end på læsning af teksternes æstetisk udtryk. Med henvisning musikdidaktikeren Frede V. Nielsen (via Tina Høegh) skelner jeg mellem *det æstetisk opfattende menneske* og *teksten opfattet som æstetisk*. Ud fra denne sondring foreslår jeg betegnelserne *elevæstetisk læsning* og *tekstæstetisk læsning*. Sidstnævnte orienterer sig i højere grad mod tekstens univers end mod elevens eget personlige, selvom de to ikke kan adskilles.

Opmærksomheden på tekstens ord og detaljer ved den tekstæstetiske læsning er udtryk for en tekstnær læsemåde, hvilket også kendetegner nykritisk læsning. Samtidigt vægtes den enkelte læsers personlige vurdering af tekstens enkelte dele. Den tekstæstetiske læsemåde kan derfor ses som en kobling af nykritisk og receptionsæstetisk læsning.

**Kappens analyse set fra den teoretiske litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske ramme**  
*Fishs begreb om fortolkningsfællesskaber, Hetmars begreb om diskurstråde og Bakhtins begreb om polyfoni koblet med kappens analyseeksempler*

*Diskurstråde og polyfoni i gymnasiets fortolkningsfællesskab:* I kappens samtaleeksempel identificerer jeg hovedsageligt følgende typer af diskurstråde ved lærerens ytringer:

- Eksplicitte
- Sagsrelaterede
- Konvergente

De eksplicitte foregår i forbindelse med lærerens organisering af, hvad der skal foregå og hvordan. De sagsrelaterede er de faglige begreber, der italesættes, og de konvergente er udtryk for, at læreren gennem sine ytringer indikerer en fælles forståelse af, hvad fagligheden indebærer. Jeg viser desuden et eksempel på en divergent diskurstråd fra en af de øvrige gymnasiesamtaler fra datamaterialet. Den er kendetegnet ved en form for *IRE-divergens*, som betyder, at elevernes mulighed for at tale ud fra deres indre overbevisende ord er begrænset til en ramme, som læreren har sat. Det er generelt særligt ved hjælp af divergente diskurstråde, at læreren kan skabe en polyfonisk samtale, men IRE-divergensen reducerer graden af polyfoni.

*Diskurstråde og polyfoni i Forfatterskolens fortolkningsfællesskab:* I kappens samtaleeksempel identificerer jeg hovedsageligt følgende typer af diskurstråde ved lærerens ytringer:

- Tekstlige (citater fra den aktuelle tekst)
- Sagsrelaterede
- Konvergente
- Divergente

Også i denne samtale betragter jeg de sagsrelaterede tråde som også værende konvergente, idet de faglige begreber fordrer en eller anden form for fælles faglig forståelse. Sammenlignet med gymnasieeksempler bygger de divergente diskurstråde i højere grad på egen personlig oplevelse af og fornemmelse for de tekstlige forhold og er således divergente på en anden måde. Denne form for divergens betegner jeg som *OSMT-divergens*, og den er kendetegnet ved at åbne for mere plads til det indre overbevisende ords kraft. Normen for samtalen er, at eleverne skal tale ud fra samme udgangspunkt. Eleverne betragtes og positioneres som reelle samtalepartnere, og samtalen er mere polyfon og organisk end gymnasiesamtalen.

## 8.2 Svar på forskningsspørgsmålene

Af hensyn til gennemskuelighed omkring sammenhængen mellem forskningsspørgsmålene og undersøgelsen relaterer jeg i det følgende kort de opsummerede resultater og pointer til afhandlingens tre forskningsspørgsmål. Det første af spørgsmålene lyder: *Hvilken viden om Forfatterskolens tekstillæsninger kan jeg frembringe med en undersøgelse af: lærer-elev-turtagningerne ud fra samtaleanalytiske koncepter, samtaledynamikken, elevernes deltagelsesmuligheder og positioneringen af teksterne?* Den samlede undersøgelse bestående af kappe og artikler bidrager med ny viden om Forfatterskolens samtalemiddel i forhold til turtagningsmekanismerne på mikroplan, samtaledynamikken på mesoplan, elevernes deltagelsesmuligheder og positioneringen af teksterne på makroplan samt i forhold til begreberne om fortolkningsfællesskaber, diskurstråde og polyfoni. Jeg har gennem analyser af *turpar*, *taleture*, *overgange* og *intervaller* vist sammenhængen mellem den turtagningsgrammatik, som disse funktioner resulterer i, og den iagttagelse at eleverne selvstændigt tager ordet og medvirker til at forme samtalsindholdet, den anarkistiske samtaleform med rodede formuleringer og usikre overgange mellem taleturene, lange og improviserende taleture, fælles og individuel tænketid. Jeg har desuden i artikel 3 ("Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagningerne mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstillæsningerne på Forfatterskolen i København") relateret denne analyse til relevante pointer fra jazzteori, hvad angår improviserende soloer, risikovillighed, uforberedt tilgang, usikre overgange og en ikke-struktur i strukturen. Studiet viser yderligere, at den mere overordnede dynamik beror på samtaledeltagernes refleksioner i form af *observationer*, *suppleringer*, *modstand* og *tilslutninger*, og at disse ikke forekommer i nogen bestemt orden eller rækkefølge. Turtagningsmekanismerne og samtaledynamikken omkring observationer, suppleringer, modstand og tilslutninger udgør nogle normer og en struktur for samtalen, som eleverne implicit kan afkode, at læreren taler ud fra. Dermed kan eleverne tage dem til sig og agere ud fra dem. Mekanismerne og dynamikken medfører, at eleverne har fri mulighed for at tage ordet.

Endeligt viser transskriberingen og beskrivelserne af den samlede tekstillæsning, at lærer og elever læser med en *tekstnær* opmærksomhed på *ord*, *fraser* og *sætninger* ofte uden at oversætte dem til symboler og klassiske analysebegreber. I stedet læses ord og sætninger ud fra forskellige *modes* eller læsemåder og med et fokus på tekstens æstetiske dimensioner. Selvom læseren tager udgangspunkt i egen personlig læsning, er det teksten, og ikke læseren selv, som interessen

kanaliseres hen mod. Vægten ligger mere på *teksten opfattet som æstetisk* end på *det æstetisk opfattende menneske*.

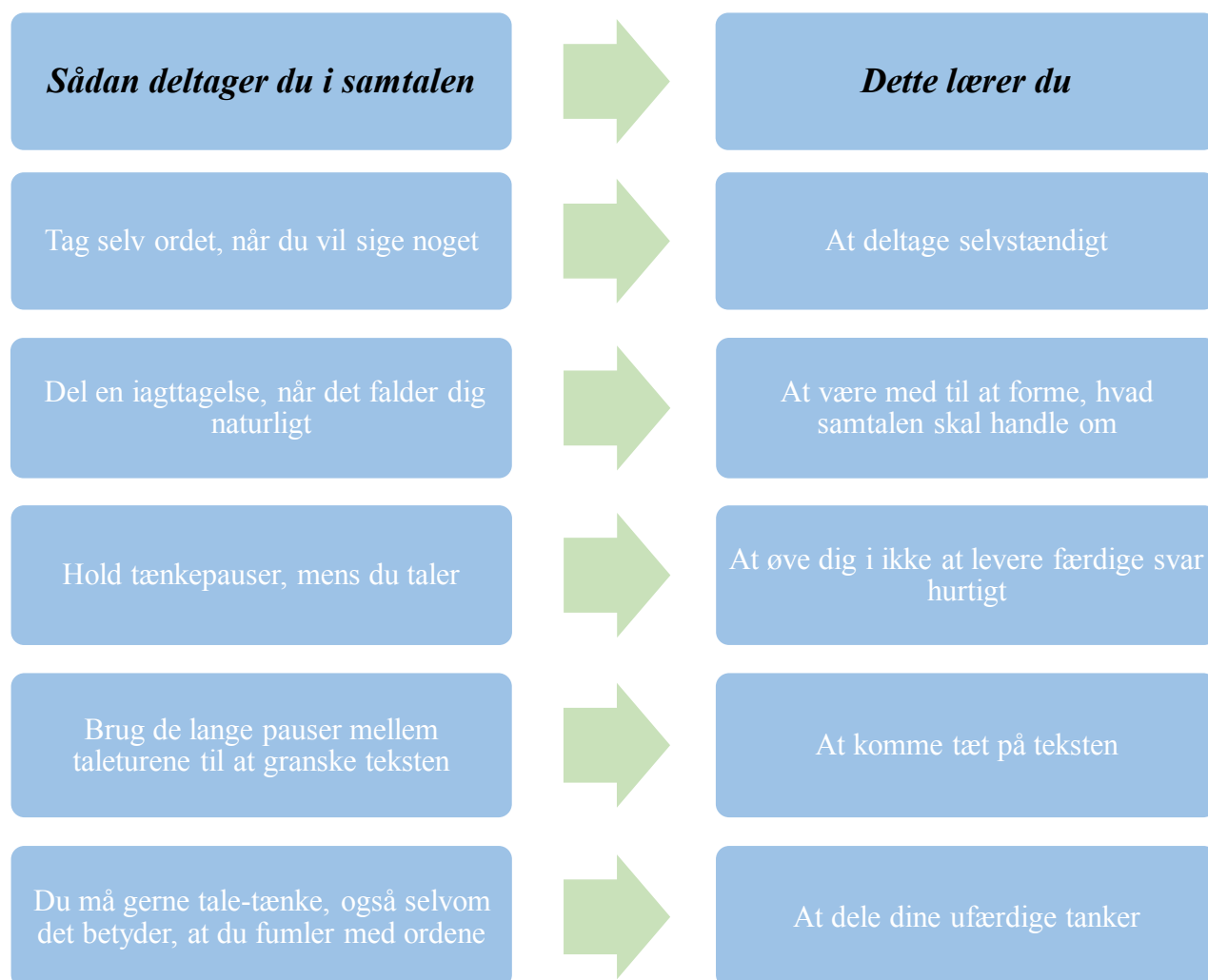
Det andet spørgsmål lyder: *Hvad kan resultaterne af denne undersøgelse bidrage med i relation til den lærerstyrede samtale om litteratur i gymnasiet?* I afhandlingens indledning viser min optælling af de mundtlige interaktioner under de fem lærer-elev-samtaler i gymnasiet (pilotprojektets samtale samt de fire transskriberede samtaler), at 79 procent af interaktionsenhederne er IRE-baserede. I kappens turtagningsanalyser konstaterer jeg en sammenhæng mellem de mange lærerspørgsmål og det faktum, at eleverne som følge heraf oplever næsten udelukkende at formulere sig i svar-form, og at dette er en ensidig måde at tale om litteraturen på, som i øvrigt også resulterer i forholdsvis korte formuleringer eller taleture.

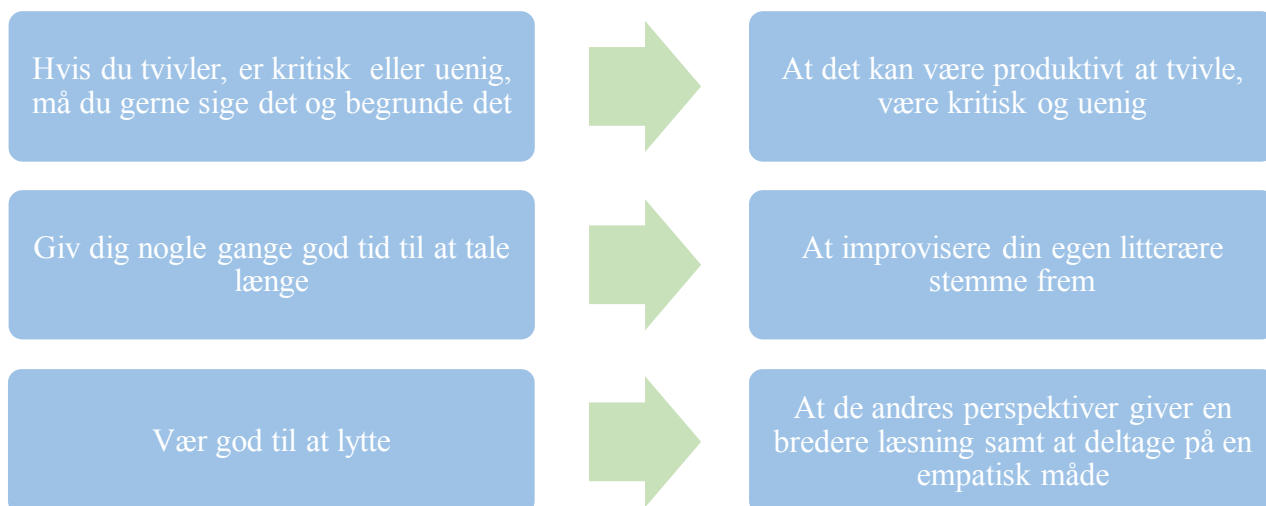
Analyserne af turtagningerne i henholdsvis forfatterskole- og gymnasiesamtalen vidner som demonstreret og beskrevet om forskellige rutiner. Spørgsmålet er, hvad den nye viden om forfatterskolesamtalen kan bruges til i forhold til gymnasiesamtalen, nærmere bestemt hvilke funktioner det er oplagt for gymnasielærere at lade sig inspirere af med henblik på at eksperimentere med netop turtagningerne, dynamikken, elevernes deltagelsesmuligheder og positioneringen af teksterne. Det første der ligger for, og det mest indgribende, er at reducere mængden af lærerspørgsmål eller rettere at omskabe lærerspørgsmålene til observationer. De overgangsrelevante steder, som opstår på baggrund af observationer (og ikke spørgsmål), vil således være resultatet af et længere interval (og ikke på baggrund af en spørgsmålskonstruktion som i sig selv indebærer, at taleturen er givet videre). Som analysen af forfatterskolesamtalen viser, er de (interval-baserede) overgangsrelevante steder og de mulige færdiggørelsespunkter en automatisk konsekvens af, at samtaledeltagerne ikke stiller spørgsmål, men deler observationer og refleksioner. Disse typer af overgange er nødvendige, hvis eleverne skal have mulighed for selv at tage initiativ til at tage ordet og dermed også af og til være førstepart i taleturene og medvirke til at modellere samtalsindhold.

Men ændringen i disse funktioner betyder ikke, at eleverne automatisk vil tage ordet, heller ikke at de af sig selv vil begynde at tage længere taleture med flere individuelle tænkepauser undervejs, og ej heller at de vil forstå de lange kollektive tænkepauser som et redskab til at udføre en slags fælles tænketank. En tekstlæsningsinspireret samtale i gymnasiet mener jeg derfor først og fremmest indebærer decideret undervisning i samtalen og dens potentiale som sådan, i forskellen på hverdagssamtaler og institutionelle samtaler og endeligt i den IRE-baserede lærer-elev-

turtagningsmodel, som de allerede kender, og i en forfatterskoleinspireret model. På baggrund af artikel 3 ("Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København"), hvor jeg relaterer IRE-samtalen til partiturmusik, hvor det for musikerne gælder om at følge nodepapiret, mens dirigenten leder slagets gang og er ansvarlig for den samlede fortolkning af musikken, og Forfatterskolens tekstlæsning til jazz, kan IRE-modellen eventuelt for eleverne forklares som partiturmodellen og OSMT-modellen som jazzmodellen.

Under alle omstændigheder mener jeg, det er vigtigt, at eleverne forstår formålet med en forfatterskoleinspireret samtale, deres rolle i den, hvordan de kan spille ind, og hvad der forventes af dem. En mulighed kan være at konstruere en samtalemanual til eleverne. En sådan manual kan for eksempel være en oversættelse af opsummeringen af Forfatterskolens turtagningspraksis i afhandlingens figur 9 på side 86-87, så ordlyden henvender sig direkte til eleverne:














Figur 10: Jazzmodellen. Foreslået samtalemanual til gymnasieelever vedrørende muligheder for deltagelse

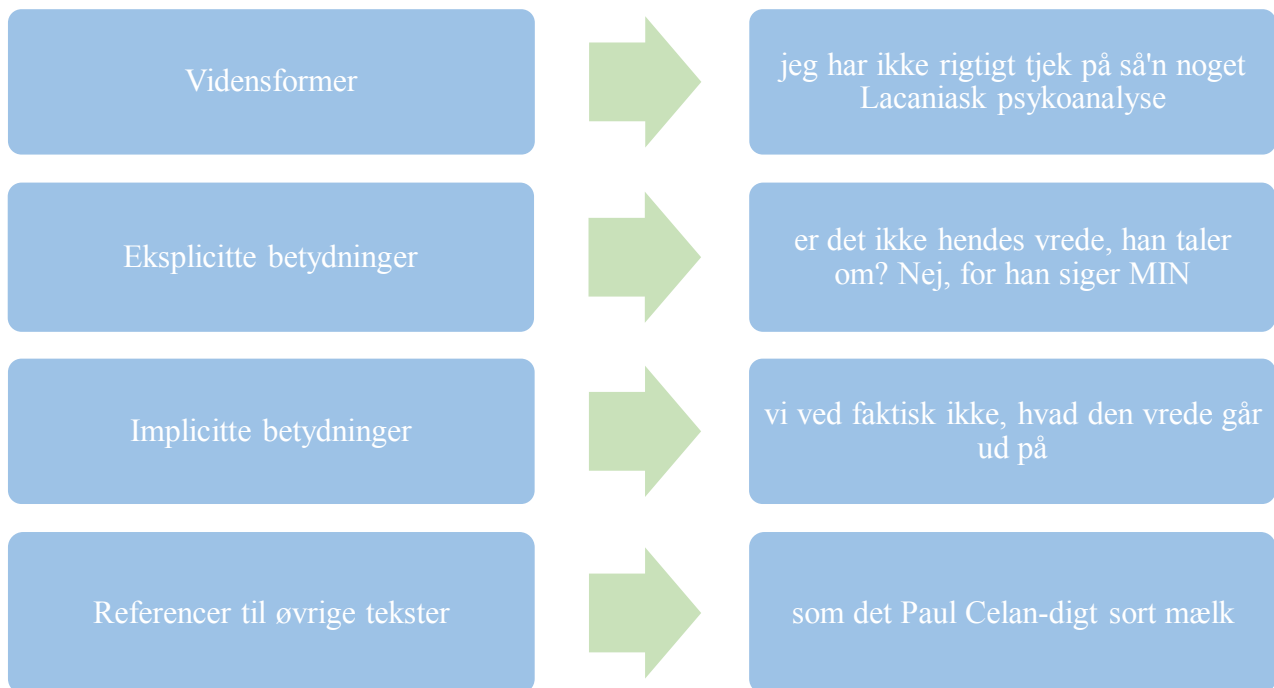
Derudover tror jeg, det er væsentligt, at eleverne præsenteres for nogle konkrete eksempler på, hvordan de kan starte en sætning, som lægger op til improviserende læsning. For eksempel kan de præsenteres for nedenstående udpluk fra den transskriberede tekstlæsning:

- Det er som om, teksten sådan....
- Jeg ved ikke... Det er sådan ligesom, at....
- Ja, det må det være, ikke?.... Hvis vi tænker på at....
- Jeg kigger lige nu på side 5 og tænker at....
- Det er også.... Jeg synes, der er noget mærkeligt ved....
- Men altså i det hele taget det der med....
- Og alligevel så der på side 10....
- Men, men her kommer jeg til at tvivle på om....
- Men jeg synes, det er mere som om at....
- Ja, jamen det forstår jeg godt....

Det er også oplagt at forklare eleverne dynamikken omkring observation, tilslutning, supplerung og modstand samt sammenhængen mellem denne dynamik og det at betragte hele gruppen som en fælles tænketank, hvis opgave det er at finde ud af, hvad teksten udtrykker, hvordan dens stemning og tone kan karakteriseres, og hvad den vil, både eksplicit og implicit. I forlængelse heraf er det også en mulighed at tale om, at der ved denne samtalemodel ikke tages udgangspunkt i danskfaglige begreber, men at der i højere grad lægges vægt på, hvad der umiddelbart først falder læseren ind af forskellige observationer, hvor de danskfaglige begreber derefter kan kobles ind i sammenhængen.

På baggrund af beskrivelsen af de tekstlige positioneringer i makroanalysen er nedenstående et bud på en manual til eleverne for at læse med et *tekstæstetisk* fokus:

<b><i>Sådan læser du tekstæstetisk</i></b>		<b><i>Eksempel</i></b>
Analysebegreber		nu vi har alle de her datidsscener
Hvad vil teksten?		den opererer ligesom på et andet plan end så'n et realitetsplan
Æstetisk billeddannelse		frost langs øjenvipperne, glitrer som en dronning, flot billede
Ordvalg		hvis manden ikke havde været af kød og blod, så forestiller jeg mig
Konnotationer		jeg ka' ik' la' være med at tænke på de der disneyprinsesser
Rytmedannelse		det' lig'som teksten sådan bølger
Making and repairing		der skal kigges på de der tider
Kriticitet		der er nogle ting, der spænder lidt ben undervejs



Figur 11: Foreslået samtalemanual til gymnasieelever vedrørende tekstæstetisk læsning

Manualerne skal ikke forstås som færdige løsninger, men som en foreløbig oversættelse af forfatterskolesamtalens funktioner til et muligt gymnasiescenarie. De illustrerer på konkret vis, hvilke knapper der kan eksperimenteres med at skrue på, når formålet er at afprøve andre måder at tale med eleverne på, både hvad angår interaktionerne mellem lærer og elever og måden at tale om litteratur på. Jeg tror, at flere forskellige samtalemodeller giver eleverne bedre mulighed for at tale med resten af klassen på en måde, hvor de kan udvikle deres evne til at formulere sig om tekster, ligesom de dermed også vil erfare, at litteratur kan læses på forskellige måder inden for faget – sammen med læreren.

Endeligt spørger jeg: *Hvordan kan Forfatterskolens tekstlæsning og den lærerstyrede samtale om litteratur i gymnasiet forstås, når de forbindes med litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske begreber?* Jeg finder som nævnt Fishs begreb om fortolkningsfællesskaber særligt relevant for denne sammenhæng, idet begrebet bidrager med et overordnet og litteraturteoretisk perspektiv på, hvad som konstituerer et hvilket som helst fagligt fortolkningsfællesskab og dermed også både forfatterskole- og gymnasiesamtalen. Det vil sige, at begge typer af samtale kan anskues fra dette perspektiv, og at de begge defineres som værende betinget af aktørernes intersubjektive forståelse omkring procedurer og traditioner for fortolkning. Hermed kan ingen af disse to fortolkningsfællesskaber måles som mere objektiv eller sand end den anden. Der er snarere tale om,



at jo bedre den fælles forståelse for tekstlæsning er inden for det enkelte fortolkningsfællesskab, jo bedre forudsætninger er der for at kunne frembringe faglige læsninger.

Den fælles forståelse kan relateres til Hetmars begreb om diskurstråde, herunder de konvergente. Det er kendetegnende for begge samtaler, at der ikke konkret kan peges på de konvergente tråde, idet der ikke er tendens til at eksplicitere den fælles forståelse. Den udgør en form for underliggende selvfølgelighed – eller usikkerhed, alt afhængigt af hvor godt den enkelte kender spillereglerne og procedureerne. Den individuelle forståelse kan relateres til de divergente tråde, og analysen viser, at de divergente tråde er katalysator for polyfoni. Så hvis læreren har til formål at demonstrere og dermed skabe en polyfonisk samtale med mange personlige perspektiver på de tekstlige forhold, er det en mulighed at italesætte divergente tråde, der er tilstrækkeligt divergente til, at eleverne frit kan tale ud fra deres indre overbevisende ord, hvilket jeg ud fra analysen peger på viser sig vanskeligt inden for IRE-rammen.

### **8.3 Studiets bidrag**

I dette afsnit samler jeg op på, hvad afhandlingen konkret bidrager med i relation til tidligere forskningsundersøgelser som præsenteret i starten af afhandlingen.

#### **8.3.1 Skoleområdet**

Som beskrevet viser nogle af de tidligere forskningsudgivelser vedrørende lærerens spørgsmålskonstruktioner, at åbne og autentiske spørgsmål er vigtige for, at eleverne kan deltage i dialogen på en engageret og reflekterende måde (Dysthe, 1995/1997; Nystrand et al., 1997; Reznitskaya, 2012; Schaffalitzky, 2020). Samtidigt er der indikationer af, at lærerens åbne spørgsmål ikke er en garanti for en åben samtale (Andersson-Bakken, 2015), og at eleverne møder litteraturen bedre, når de medvirker i diskussioner om den (Nystrand et al., 1997). Endeligt foreslår det, at lærere stille langt færre spørgsmål (Hetmar, 2011). Min analyse af Forfatterskolens tekstlæsning bidrager til disse konklusioner, idet den illustrerer et konkret og detaljeret beskrevet kommunikationssystem til en mere åben, autentisk og diskuterende samtale om en litterær tekst, hvor læreren stiller meget få eller ingen spørgsmål. OSMT-modellens suppleringsfunktion kan tillige forstås som en form for optag, praktiseret af både lærere og elever, hvor en i gruppen repeterer og bygger videre på en refleksion, en anden er kommet med.

I en del af den fagdidaktiske forskning i litterære samtaler fokuseres der på at argumentere for samtalerne betydning og/eller på at videreudvikle metodikken (Elf, Høegh & Christensen, 2019; Elf & Illum Hansen, 2017; Elf, Illum Hansen & Gissel, 2017; Hultin, 2006; Høegh, 2018; Illum

Skov, 2022; Molloy, 2008; Penne, 2001; Skarðhamar, 2011; Smidt, 2009; Rørbech, 2016; Tengberg, 2011). Sidstnævnte er også et formål med dette studie – ligesom det er et formål at udvikle viden om, *hvordan* samtalerne udspiller sig, hvilket få tidligere studier belyser (Andersson-Bakken, 2015; Hetmar, 2011, 2019; Hultin, 2006; Molloy, 2002; Sommervold, 2011; Widernäs, 2017). I ingen studier hidtil er der blevet zoomet ind på, hvordan turtagningerne mellem lærere og elever foregår og heller ikke ud fra den detaljeringsgrad, som dette studie repræsenterer.

Min analyse af turtagningsrutinerne ved Forfatterskolens tekstlæsning ser jeg som et potentielt idégrundlag for videreudvikling af den litterære samtale i skolen og dermed også en respons på Tengbergs efterspørgsel af specialiserede studier i, hvordan den litterære samtale kan organiseres, så de emner, som eleverne selv ønsker at tage op særskilt fra lærerens dagsorden, får mere plads. OSMT-strukturen bygger på, at eleverne ikke alene selv tager ordet, men også selv forvalter hvad de vil sige. Også muligheden for at tale en tvivl, kritik og uenighed frem er relevant i forhold til Tengbergs pointe om vigtigheden af, at eleverne har muligheden for at stille egne refleksioner op som en kontrast mod kollektivets aktualisering af teksten.

Mig bekendt er der ingen studier, hvor der kigges på det forhold, at eleverne under IRE-samtaler udelukkende positioneres til at formulere sig i svarform, og hvilke konsekvenser det har for elevernes muligheder for at udvikle deres kommunikationsfærdigheder. Ud fra min samlede analyse og transskriberingen af det samlede data, kan jeg konstatere en sammenhæng mellem den spørgsmålsbaserede samtale og korte elevsvar, mens jeg kan se, at den ikke-spørgsmålsbaserede OSMT-samtale lægger op til både korte og lange elevsvar, dog med det forbehold at også en faktor som selve normen for samtaleformen er medvirkende årsager til de lange svar.

Gennemgangen af nogle af de øvrige tidligere undersøgelser belyser desuden nogle pointer og problematikker vedrørende sammenhængen mellem læreres organisering af helklassesamtaler, elevernes deltagelsesmuligheder (Aase, 2005; Cazden, 2001; Chrsitensen & Høegh, 2021, Elf, Høegh & Christensen, 2019; Dysthe, 1995/1997; Høegh, 2018; Hetmar, 2004; 2011; 2014; 2019; Molloy, 2002; Nystrand, 2010; Reznitskaya, 2012; Rørbech, 2016; Tengberg, 2001; Wirdenäs, 2017) og forskellige læsemåder eller positioneringer af teksterne (Haugsted, 2009; Høegh, 2009; Illum Hansen, 2004/2008; Kaspersen, 2004; Langer, 1995; Rosenblatt, 1965/1995, 2005; Sommervold, 2011; Tengberg, 2001). I dette studie bidrager jeg med konklusioner vedrørende tematikken omkring læreres organisering af helklassesamtaler og elevernes deltagelsesmuligheder med en næranalyse af sammenhængen mellem det første og det sidste. Hvor de tidligere

undersøgelser antager bredere vinklinger, viser jeg med den metodiske og smalle vinkling, hvor determinerende lærerspørgsmålene er for hele samtalen, idet selve spørgsmålskonstruktionen låser for, at eleverne kan tage taleture på flere forskellige måder. Desuden viser jeg forbindelsen mellem samtalemodel og måden, teksterne læses på. Ved tekstlæsningens OSMT-struktur ses det, at når samtalen ikke bygger på lærerspørgsmål, og eleverne opererer ud fra selvstyrende turtagning, da bliver litteraturen også positioneret ud fra elevernes observationer. I afhandlingens makroanalyse samt i artikel 2 ("Det lig'som teksten sådan bølger. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur") beskriver jeg, at både lærer- og elevobservationerne ofte er centreret omkring teksternes æstetiske dimensioner, og i kappens afsnit om tidligere forskning på forfatterskoleområdet samt i artikel 2 forklarer jeg denne læsemåde som tekstnær og faglig samt betegner den som *tekstæstetisk læsning*. Dog kan selve turtagningen i sig selv ikke frembringe tekstæstetiske læsninger, men en kombination af turtagningen og de normer for samtale som læreren eksemplificerer og demonstrerer. Den tekstæstetiske læsning adskiller sig fra æstetisk læsning i skolesystemet, idet der i forbindelse med sidstnævnte, som fremlagt i afsnittet om tidligere forskning på skoleområdet, er tendens til at sidestille det æstetiske med det oplevelsesorienterede (Illum Hansen, 2004/2008; Haugsted, 2009). Her er der fokus på elevernes egen oplevelse af teksten sammenlignet med den tekstæstetiske læsning, hvor elevernes opmærksomhed i højere grad kanaliseres hen mod tekstens univers. I forlængelse af Tengberg som hævder, at øget elevdeltagelse medfører en omorientering i forhold til, hvad det vil sige at læse fagligt (Tengberg, 2011), bidrager jeg med en indkredsning af, hvordan æstetiske læsninger (altså tekstæstetiske) kan forstås som faglige, og at denne måde at læse på udmøntes hensigtsmæssigt gennem netop elevcentrerede og undersøgende samtaler.

Den tekstæstetiske læsemåde er et konkret bud på, hvordan tekster kan læses som kunst, som Kaspersen (2004) og Høegh (2009) efterspørger. Desuden kan den relateres til både de litterære og diskursive tænkemåder som hos Langer (1995) og Sommervold (2011), idet jeg forstår den som på én gang rettet mod læserens individuelle oplevelse og fantasi for at mærke tekstens rytme og tone samt mod en distanceret og fornuftig måde at læse på for at forholde sig til de enkelte ord, hvad de betyder for sammenhængen, og hvad de tekstlige lag udtrykker.

I det litteraturdidaktiske felt med interesse for undersøgende tilgange er fokus rettet mod værdierne, kvaliteterne, dannelsesaspekterne og det metodiske ved det at arbejde undersøgende med litteratur (Elf, Høegh & Christensen, 2019; Elf & Illum Hansen, 2017; Elf, Illum Hansen & Gissel; Gissel & Steffensen, 2021; Høegh, 2018). Med afhandlingens kappe samt artikel 2 ("Det lig'som teksten

sådan bølger. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur”) skriver jeg mig ind dette felt med afdækningen af, *hvordan* det undersøgende konkret udmønter sig med en OSMT-baseret turtagningspraksis og ved at relatere denne praksis til lærer-elev-samtaler i gymnasiet. Jeg ser OSMT-modellen som et konkret udgangspunkt for den form for kollektive *state af mind*, det fordrer at anskue og tilgå en tekst flere sammen på en undersøgende måde. Det er en implicit indstilling, som kan relateres til hvad-nu-hvis-tankegangen: Hvad nu hvis vi fortæller hinanden, hvad vi observerer ved teksten, og hvad vi reflekterer over, også i forhold til det en anden har sagt? Hvis vi sammen undersøger teksten ud fra denne tilgang, hvordan vil teksten da tage sig ud?

Wirdeñäs (2017) konkluderer som nævnt i sin artikel, at læreren dominerer turtagningen ved at overløppe eleverne, men i artiklen fokuserer hun i højere grad på misforholdet mellem det billede som læreren har af, hvad der udspiller sig, kontra hvad der egentligt udspiller sig i praksis, identificeret ved hjælp af samtaleanalytiske begreber. I dette studie har det ved hjælp af den empiriske konstruktion været muligt at gå tættere på turtagningernes *hvordan* end hidtil og således beskrive de lærer-styrede samtaler ud fra nogle metodiske forhold, de ikke tidligere er beskrevet ud fra.

Endeligt ser jeg det tværinstitutionelle perspektiv som et nødvendigt tema i forskningsfeltet. Der findes mig bekendt ikke øvrige studier, hvor lærer-elev-samtaler anskues fra et udefrakommende perspektiv, selvom det er af betydning, at vi undersøger skolens praksisser fra mange vinkler. At stille sig ud og kigge ind kan give nogle indsigter, som det ellers ikke ville være muligt at gøre.

### **8.3.2 Forfatterskolen**

Beskrivelsen af dette studies bidrag til forskning relateret til Forfatterskolen er kort, da feltet som beskrevet næsten er ikke-eksisterende. Primært bidrager jeg med dette studie til, at de dele af Forfatterskolens praksis, der knytter sig til turtagning, dynamik, elevdeltagelse og tekstlige positioneringer, kan diskuteres ud fra et forskningsbaseret belæg og ikke ”bare ud fra fornemmelser”, som Llambías formulerer det (2015a).

Linds forskning belyser forholdet mellem litteraturteori, den skriftsproglige tilgang og fælleslæsningen som metode på fem forskellige danske forfatterskoler, Forfatterskolen i København inkluderet. Dette projekt udspringer af den didaktiske forskningstradition. Afhandlingen bidrager ligeledes med litteraturteoretiske perspektiver på tekstlæsningen, men også med litteraturdidaktiske og empirisk forankrede fund i studiet af tekstlæsningens *hvordan* som didaktisk redskab til litterær

erkendelse. Sammen med Linds forskning udgør dette studie således den indledende del i grundlæggelsen af forskning i de danske forfatterskoler.

#### **8.4 Studiets begrænsninger**

Studiets begrænsninger skal blandt andet ses i de vanskeligheder, der er forbundet med at sammenligne to meget forskellige typer af samtale. Heri forekommer nogle forbehold i forhold til det at overføre viden fra et domæne til et andet. Mange forskellige faktorer spiller ind i de to forskellige kontekster, hvilket betyder, at overførslen i flere henseender vil vise sig vanskelig.

En anden begrænsning består i de antagelser, som lå til grund for projektet, og som jeg ubevidst kan have påvirket fundene med. Der kan desuden forekomme en bias i den kortere gennemgang af samtaleeksemplet fra gymnasiet, idet de således ikke analyseres lige så grundigt som samtaleeksemplet fra tekstlæsningen.

En tredje begrænsning er det smalle fokus på, hvad der foregår i samtalerne uden inddragelse af kontekstuelle forhold så som lærernes overvejelser over egen organisering af samtalerne, og elevernes oplevelser af at deltage. Med det samtaleanalytiske udgangspunkt og de øvrige delanalyser inddrages ingen bevæggrunde for, hvorfor lærerne og eleverne interagerer, som de gør, hvilket jeg eksempelvis ville kunne afdække med interview som metode.

Endeligt vil jeg også berøre begrænsningen ved udelukkende at undersøge én samtaleaktivitet isoleret fra øvrige tilgange til samtaler om litteratur. Både i gymnasiet og på Forfatterskolen tales der på andre måder om litteratur. I gymnasiet er der elevgruppesamtaler, hvor også læreren en gang imellem taler med, og på Forfatterskolen foregår der tekstlæsninger om kanontekster, hvor ingen i gruppen dermed har rollen som skribent. Afhandlingens fund kan dermed ikke direkte overføres til forskellige mundtlige scenarier i de to domæner.

#### **8.5 Behov for videre forskning**

I gymnasiergi er der behov for studier i potentialer og begrænsninger ved en tekstlæsningsinspireret samtale. Det kan for eksempel udspille sig i form af interventionsstudier. I den forbindelse er det relevant at studere, hvordan elevernes udsagn adskiller sig fra deres udsagn i spørgsmål-svar-samtalen. Som jeg tidligere har været inde på, mener jeg det også her er særligt relevant at udforske, hvordan metasamtaler med eleverne om samtalen som sådan og om lærer-elev-samtalen kan foregå, og hvilken betydning sådanne vil have for eksperimenter med tekstlæsningsinspirerede (eller med et andet ord: tekstæstetiske) læsninger. I litteraturredidaktisk

forskning har få tidligere studier berørt emnet ud fra terminologien *teoretisk mundtlighedsundervisning*. I Norge argumenterer Sylvi Penne (2006) for behovet for udviklingen af et fagligt metasprog om kommunikation og tekster, ligesom Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg (2012) i en forskningsartikel om oplæring i mundtlige færdigheder pointerer, at lærere ikke arbejder systematisk med mundtlighed og teoretisk mundtlighedsundervisning, og at de ikke har klare kriterier for, hvad mundtlighed i forskellige genrer vil sige. I en undersøgelse af elevers læsninger af norskfagets litterære tekster konkluderer Dag Skarstein (2013), at elevernes adgang til metasprog er afgørende for deres mulighed for deltagelse og læring – og argumenterer derfor for metasprog som en central funktion af norskfagets sproglige del. Med dette studie plæderer jeg for behovet for mere viden om teoretisk mundtlighedsundervisning med særligt henblik på, hvordan eleverne forstår deres egen rolle i den institutionelle og lærerstyrede samtale, og hvad det vil betyde for tilegnelsen af nye måder at tale med læreren på, at der på forhånd har været metasamtaler om det.

Endeligt mener jeg også, at det er relevant at forske mere i forholdet mellem lærer-elev-samtaler til daglig i klasseværelset og lærer-elev-censor-samtalen ved eksamen, og hvordan det kan studeres, om eleverne med den tekstlæsningsinspirerede samtale bliver bedre til at gå til mundtlig eksamen, idet de i højere grad får de løse tanker med i deres formuleringer og dermed flere perspektiver.

På forfatterskoleområdet er der blandt andet behov for forskningsbaseret viden om, hvilken rolle samtalen spiller for elevernes litterære erkendelse og skriveudvikling, men også om andre faktorer så som hvordan lærer og elever oplever samtalen. I det hele taget er der brug for et forskningsbaseret fagsprog for Forfatterskolens praksis, som kan kritiseres og diskuteres, og som danner udgangspunkt for endnu mere forskning på området.

## Litteratur

- Aase, L. (2005). Littære samtaler. I B. Kvalsvik Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.
- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. Routledge.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne. *Nordic Studies in Education*, 34(3-4), 280-298.
- Andersson-Bakken, E. & Klette, K. (2015). Teacher's Use of Questions and Responses to Students' Contributions During Whole Class Discussions: Comparing Language Arts and Science Classrooms. I K. Klette, O. K. Bergem & A. Roe (red.), *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TMSS* (s. 63-84). Springer Publishing Company.  
[http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-17302-3\\_5](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-17302-3_5)
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Bakhtin, M. M. (1982). *The Dialogic Imagination*. (M. Holquist, red.; C. Emerson & M. Holquist, overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *The problem of Dostevsky's Poetics*. (C. Emerson, overs., red.). University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (V. W. McGee, overs.; C. Emerson & M. Holquist, red.). University of Texas Press.
- Barlebo Wenneberg, S. (2000). *Socialkonstruktivisme: Positioner, problemer og perspektiver*. Samfundslitteratur.
- Barnes, D. (2010). Why talk is important. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(2), 7-10.
- BBC. (u.å.). TeachingEnglish. Lokaliseret den 5/4-2019.  
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/initiation-response-feedback-irf>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday.
- Blok Johansen, M. (2017). Etisk afgørende øjeblikke – en pragmatisk-dualistisk forskningsetik. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(2), 58-72.
- Brandt, P. A. (2015). Om skriftens skoling. I C. Dorph & P. Llambias, *Teksten er til at tale om: Et nordisk seminar om skriveundervisning* (s. 116-124). Forlaget Basilisk.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2021). *Dansk A, stx Vejledning* [Identitet og formål]. Lokaliseret d. 8/9-2022 fra [file:///C:/Users/au244426/Downloads/210816-Dansk-A-stx-vejledning-juni-2021%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/au244426/Downloads/210816-Dansk-A-stx-vejledning-juni-2021%20(1).pdf)
- Cazden, C. (2001). *The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- Chrisentsen, V. & Høegh, T. (2021). Dialog og feedback i klassesamtaler. I S. T. Gissel & T. Steffensen (red.). *Undersøg litteraturen!* (s. 75-95). Akademisk Forlag.

- Collins, J. (1982). Discourse style, classroom interaction and differential treatment. *Journal of Reading Behavior*, 14, 429-437.
- Croom, B. (2004). Are there any questions. *Teachers College Record*. Columbia University. Lokaliseret 10/6/2021. <https://www.tcrecord.org>, ID number: 11282.
- Croom, B. & Stair, K. (2005). Getting From Q to A: Effective Questioning for Effective Learning. *The Agricultural Education Magazine*, 78, 12-14.
- Dahl Rasmussen, M. (2019). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning* [afhandling]. Aarhus Universitet.
- Dale, J. (25/5-2011). The rise and rise of creative writing. *The Conversation*. <https://theconversation.com/the-rise-and-rise-of-creative-writing-730>
- Dam Christensen, E. (2021). *Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen: Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevernes faglige gruppesamtaler i danskfaget* [afhandling]. Syddansk Universitet.
- Dam Christensen, E. (2022). Den kritisk faglige gruppesamtale. I L. Illum Skov (red.). *Meget mere mundtlighed* (s. 79-97).
- Dawes, L. (2013). *Talking Points for Shakespeare Play: Discussion Activities for Hamlet, A Midsummer Nights Dream, Romeo and Juliet and Richard III*. Routledge.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking together: a programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11*. Imaginative Minds Ltd.
- Dorph, C. & Llambías, P. (2015). *Teksten er til at tale om: Et nordisk seminar om skriveundervisning*. Forlaget Basilisk.
- Dysthe, O. (1995/1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Elf, N., Høegh, T. & Christensen, V. (2019): Brug af litteratur i skole og undervisning. I A. M. Mai (red.), *Litteratur i brug* (s. 90-122). Forlaget Spring.
- Elf, N. & Illum Hansen, T. (2017). Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk [rapport]. Lokaliseret d. 12/8-2020 fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/rapporter/ved-vi-undersoegelsesorienteret-undervisning-dansk/>
- Elf, N., Illum Hansen, T. & Gissel, S. T. (2017). Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning [rapport]. Lokaliseret d. 12/8-2020 fra <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Vidensnotat%2C%20dansk.pdf>
- Engle, R. A. & Conant, F. R. (2002). Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399-483.
- Femø Nielsen, M. & Beck Nielsen, S. (2005). *Samtaleanalyse*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.
- Fish, S. (1981). Why no one's afraid of Wolfgang Iser. *Diacritics*, 11(2), 2-13.



- Gissel, S. T. & Steffensen, T. (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Gladiator (u.å). *Colosseum*. Lokaliseret d. 10/5-2018 fra <http://colosseum-undervisning.dk/colosseum-ind-i-det-kendte-og-ud-i-det-ukendte/>
- Gordon, J. (2010). Talking about poems, elaborating Barnes. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(2), 47-60.
- Gourvenec, A. F. (2017). *Det rister litt i hjernen. En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [afhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Haas, C. & Matthiesen, C. (2020). *Fagdidaktik og demokrati*. Samfundslitteratur.
- Haugsted, M. T. (2009): At gå fra sans til samling: Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk. I K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (red.). *Æstetiske læreprocesser: i teori og praksis* (s. 73-89). Billesøe og Baltzer.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press.
- Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori. I K. Schnack (red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 97-118). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv*, 7, 78-99.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* [afhandling]. Örebro Universitet.
- Høegh, T. (2008). *Poetisk pædagogik: Sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning* [afhandling]. Københavns Universitet.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Illum Hansen, T. (2004/2008). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Daneklærerforeningen.
- Illum Skov, L. (2022). *Meget mere mundtlighed*. Akademisk Forlag.
- Isager, J. M. (2021). *Hvis du vakler, er der ridser i lakken: Mundtlige danske studentereksaminer fra elevperspektiv* [afhandling]. Syddansk Universitet.
- Iser, W. (1978). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. UTB.
- Iser, W. (1981a). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen (red.), *Værk og læser* (s. 102-133). Borgens Forlag.
- Iser, W. (1981b). Talk like Whales – a Reply to Stanley Fish. *Diacritics*, 11(3), 82-87.
- Jank, W. & Meyer, H. (2003/2012). *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik*. Gyldendal.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner, *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (s. 13-31). John Benjamins Publishing Company.
- Jørgensen, H. O. (2017). *En anden kanon*. Daneklærerforeningens Forlag.

- Kaper, E. (1903/1923). *Den Daglige Undervisnings Form*. Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.
- Kamp, M. (2016). Håndoprækningens historie. *Gymnasieforskning*, 11, 30-32.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer* [afhandling]. Syddansk Universitet.
- Kjertum-Mohr, Z. A. (11/1-2016). Spørgen Jørgen [podcast-episode]. I *Spørge Jørgen*. 24/syv. <https://da.player.fm/series/108605>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Llambías, P. (2015a). Forfatterskole – et nordisk seminar: Velkomsttale ved Pablo Llambías, forfatter og rektor på Forfatterskolen. I C. Dorph & P. Llambías, *Teksten er til at tale om: Et nordisk seminar om skriveundervisning* (s. 8-15). Forlaget Basilisk.
- Llambías, P. (2015b). *Skrivning for begyndere: Om skønlitterær skrivekunst for begyndere – en personlig refleksion*. Gyldendal.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Lemke, J. (1993). *Talking science: Language, learning and values*. Ablex Publishing Corporation.
- Lind, H. (2019a). The mood of writerly reading. *New writing – The International Journal for The Practice and Theory of Creative Writing*, 17(3), 229-243.
- Lind, H. (2019b). At gå håndværkskritisk til værks. *Dansknoter*, 3, 12-15.
- Lind, H. (2020). Kritik som omsorg. Eller: Hvad skriveværkstedets tilknytningsmønstre lærer os om at være gode (nok) læsere. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 50(4-5), 21-32.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Loyens, S. M. M. & Rikers, R. M. J. P. (2011). Instruction Based on Inquiry. I R. E. Mayer & P. A. Alexander (red). *Handbook of research on Learning and Instruction* (s. 361-381). Routledge.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995/2008). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (red.), *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 51-71). Sage.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. Sage.
- Molloy, G. (2002). *Läreren Litteraturen Eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* [afhandling]. Lärarhögskolan i Stockholm.
- National Videnskabetisk Komité. (2017). Lokaliseret d. 5/2-2018. <https://www.nvk.dk/samtykkeerklæringer>
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.

- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue*. Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeisler, S & Long, D. A. (2010). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.
- Oksbjerg, M. (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet* [afhandling]. Aarhus Universitet.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [afhandling]. Universitetet i Oslo.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The Most Reasonable Answer: Helping Students Build Better Arguments Together*. Harvard Education Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts*. Heinemann.
- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control: Part one – wait time. *Journal of Research and Science Teaching*, 11(2), 81-94.
- Rødnes, K. A. (2009). Making Connections: Categorisations and Particularisations in Students' Literary Argument. *Argumentation: An International Journal on Reasoning*, 23(4), 531-546.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole* [afhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rørbech, H. (2016). *Mellem tekster*. Samfundslitteratur.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simple Systematic for the Organization of Turn Taking in Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schaffalitzky, C. & Frydensberg Holm, E. (2020). Nysgerrige spørsmål sætter gang i elevernes dialog. *Gymnasieforskning*, 21, 18-21.
- Sidnell, J. & Stivers, A. (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell Publishing, Ltd.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, R. M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: English Used by teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Skarðhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [afhandling]. Universitetet i Bergen.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, 35(4), 32-40.
- Steensig, J. (2015). Konversationsanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.; 2. udg.), *Kvalitative metoder* (s. 321-347). Hans Reitzels Forlag.
- Svenkerud, K., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Studies in Education*, 32, 35–49.
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8.A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om Brønnen. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 8.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Therkelsen, R., Møller Andersen, N. & Nølke, H. (2007). *Sproglig Polyfoni: Tekster om Bakhtin og ScaPoLine*. Aarhus Universitetsforlag.
- Toft, A. & Øberg, D. (1997). *Det litterære væksthus. Forfatterskolen og prosaen 1987-96*. Odense Universitetsforlag.
- Turner, M. (1996/2000). *Den litterære bevidsthed. En kognitiv teori om tankens og sprogets oprindelse* (K. D. Jensen & T. Havemann, overs.). P. Haase & Søns Forlag.
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2019). Lokaliseret d. 2. marts 2020.  
<https://ufm.dk/publikationer/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>
- Wirdeñäs, K. (2017). Samtal som lärendestöd: En samtalsanalytisk studie av klasserumsinteraktion. I A. Boglind, P. Holmberg & A. Nordenstam (red.), *Mötesplatser – Texter för svensk-ämnet* (s. 85-107). Studentlitteratur.

## Bilag

### *Introduktion*

De fem bilag er struktureret sådan, at de fire transskriberede gymnasiesamtaler er indsat som bilag 1, 2, 3 og 4 samt tekstlæsningen fra Forfatterskolen som bilag 5. I transskriberingerne har jeg enten angivet det med (xxx) eller med tilfældige bogstaver som for eksempel (hjsbgfhjesf), når jeg ikke har kunnet afkode, hvad samtaledeltagerne siger.

Gymnasiesamtalerne er afkodet efter følgende farvekoder:

Pink: Åbning og afrunding samt organisering af timen

Brun: Aktivitet inkl. oplæsning

Grøn: Initiation

Gul: Reply

Rød: Evaluation/feedback

Blå: Forstyrrelse af IRE

Grå: Lærer giver ordet til elev (som regel fordi eleven har hånden i vejret)

Tekstlæsningen på Forfatterskolen er afkodet efter følgende farvekoder:

Observation

Supplering

Ravage

Tilslutning: mm

Pink: Åbning og begrebsafklaring og lærerens retningsrettelse af samtalen

De anvendte transskriberingsnøgler efter Gail Jeffersons system (2004):

<b>Symbol</b>	<b>Betydning</b>
((ord))	transskribentens bemærkninger
(ord)	transskribentens formodede oversættelse, men ordene i parenteser udtales utydeligt og er svære at afkode
underscore	betoning
(.)	kort interval på under 0.2 sekund
(0.2)	interval i angivet tid
:	forlængelse af vokal eller konsonantlyd
[ord]	overlappende tale fra start til slut
=	fravær af pause
punktum	en afsluttet turenhed (TCU)
?	en afsluttet turenhed med stigende intonation
↑	pitch op
↓	pitch ned
kapitaler	udtalen er højere end den omkringliggende udtale
°ord°	udtalen er blødere end den omkringliggende udtale
>ord<	hurtig tale
<ord>	langsom tale
.hhh	indadgående vejtrækning
hhh	udadgående vejtrækning
fordf	smilende stemme
*	talelyde

## Bilag 1 – Transskribering og farvekodning af gymnasiesamtale

Navn på gymnasium: anonymiseret. STX (almen studentereksamen)

Den 22. marts 2019, 2.g, 18 elever, lærer: anonymiseret

Tekst: anonymiseret

Anonymisering af eleverne: Elevernes navne er ændret til enkelte bogstaver eller forskellige bogstavkombinationer eller *navn*

Farvekodning:

Pink: Åbning og afrunding samt organisering af timen

Brun: Aktivitet inkl. oplæsning

Grøn: Initiation

Gul: Reply

Rød: Evaluation/feedback

Blå: Forstyrrelse af IRE

Grå: Lærer giver ordet til elev (som regel fordi eleven har hånden i vejret)

Navneopråb og småsnak i de første par minutter.

Lærer jaa: (0.2) nu bliver man nødt til at bekende kulør hvis man ikke har læst teksten (0.4) fordi ellers såå:=øh (.) sidder man lige om lidt i kødhakkeren. (1.6)

Lærer alle dem der ikke har læst teksten (.) de rejser sig (.) gå↑r et sted hen hvor de stille og roligt kan sidde og læs teksten. (1.2) og=ø:h så kommer I tilba:ge om: tyve femogtyve minutter eller noget og så er I med i (.) andet heat. (0.4)

Elev hvad hvis man har læst noget af det må man så komme hurtigere tilbage?

Lærer nej

Elev nå

Lærer fhe he he (4.0) ((der pusles og de elever der ikke har læst gør sig klar til at gå))

Lærer nåå:↑ (1.2) du laver også lige en sniger? (0.3)

Elev m

Lærer .hh godt (.) men det vil sige alle der er her tilba:ge (.) I har teksten (0.2) så fire (0.3) fem (0.2) seks (0.2) syv (0.2) otte (0.1) ni (0.1) ti↓. men det bliver jo overskueligt (0.3)

Elev(er) he he

Lærer det bliver to hold af fem. (1.5) go:↑dt. (0.3) og jeg tænker at I kan husk spillet. Øøhm (0.3) *navn* kommer du ikke med herover? (0.3) og så *navn* du bliver herovre. (8.5) ((der rykkes rundt og pusles))

Lærer GODT PRØV AT HØR je::g=øh >inden I går i gang< (.) så rePIPIer jeg li:ge (.) I tar først en hel almindelig runde me:d fortælle=ej I tager to runder med fortællekortene (1.3) o:g (.) så:ø:h (0.2) bliver vi lige enige om at holde en pause efter det (.) og så tager vi temakortene ik. (.) så først fortællekortene. (0.9) to runder.

Elev °yes°

(8.0) ((eleverne rykker lidt rundt og arrangerer sig og begynder at snakke sagte i grupperne))  
 Lærer og I: husker at I bare kan tage et andet kort hvis I synes det e:r (d**h**bjfenk).  
 Elev ja  
 Lærer yes (0.8) hvis I ikke har noget at sige. (0.5) men vær↑sgo.

((25.37 minutter inde starter en helklassesamtale med de to tilstedeværende grupper, mens de venter på at resten af klassen vender tilbage fra læsning af teksten))

Lærer nå men vi ka da:=ø: lige (0.8) de:le hvad I fik ud af det (.) var I: enige om oplevelsen af nove:llen eller.

(0.3)

Elev e:]

Lærer nej? (.) he he he ((griner))

Flere elever he he he he

Elev x ok *navn* var jo i ø:h [j: altså]

Lærer [ok prøv]= og forklar

(1.2)

Elev y altså de andre de: (1.3) gjorde det han gjo altså (.) det han gjorde var positivt.

Lærer de så det som noget po[sitivt]

Elev y [jae £]

Lærer det forstod [jeg på dig *navn* i hvert fald]

S/el y [arh ja nå]

Elev ((kort talelyd))

S/el y altså >det var ik< altså han begynder at tage sin egen (rolle) [(.) på] sig

Elev [var det f:]

S/el y på (den) en(e) eller den anden dumdristig måde.

Lærer var det fordi det var irrationelt *navn*?

L ja: (hdjk)

Lærer ja

(1.6)

Lærer så du du:: tænkte på ham som sådan lidt lost.

L ja [(alt for meget)]

Lærer [mm]

(1.2)

Lærer og hvaa: (.) hva med jer?

(1.3)

Lærer var I enige (0.6) om hva de:r (0.8) foregik og

Elever ((mumler lidt svar))

(2.4)

Lærer er det svært *navn* og læse den her novelle uden o:g (.) og sån (.) dømme ham?

(1.0)

L altså >til at starte med< så dømmede jeg IK ham

Lærer nej

L ø:h fordi der var bare beskrivelse af (.) ham skytten

Lærer ja

L og så: mormoren (.) hvordan hun havde glemt at han havde læst den bog sån tre gange eller sådan noget



Lærer he

L men da så man (.) lærer ham at kende (der XXX) (0.6) eller (0.5) først lærer man når når når han er sammen med hans ven (0.4) så finder man ud af at han er så lidt (0.4) altså han siger hans ven e:r (.) dum (0.4) ø:h (.) ja. (2.9)

Lærer og det synes du e:r (.) forkert eller [hvad]?

L [ja] altså hvis han siger hans ven er dum

Lærer ja

L og bagefter han laver noget dumt selv

Lærer he he

L faltsåf

Lærer nu kommer de (.) jubiii:  
 [(14.5) ((lyde af at de resterende elever kommer ind))]  
 Elev(er) [(fløjter melodien til Hvem kan sejle foruden vind)]  
 Lærer [det var dejligt (.) at I ku komme]  
 Elev(er) [(fortsætter med at fløjte melodien i yderligere 8.0 sekunder)]  
 Lærer det var godt  
 (7.2) ((skramle- og mumlelyde))

Lærer det der e:r planen nu det er I skal sidde i mindre grupper og lave en ø:h analyse (.) og fortolkning af paradisæblerne. (0.5) og så har jeg lavet nogle indlagte benspænd (0.6) så: når I sådan løber tør for noget at sii:ge eller når I synes I trænger til ligesom at få en retning på samtalen (.) så trækker I et=ø:hm (.) et spørgsmål. (0.4) og=ø:h I skal selvfølgelig kun tale om hvert spørgsmål En gang. (0.7) I lægger dem med=øh bagsiden opad så I ik ka se hva det er og så ska I nå dem alle sammen (0.2) på den tid I har. (.) men lad være med at bare tage dem i træk (.) altså prøv at lave en helt almindelig analyse (0.5) ø:h af teksten. (0.5) og så det her det er jo sådan nogle pejlemærker i forhold til (0.5) at jeg forsøger at skubbe jer i nogle bestemte retninger. (0.5) er der noget forståelsesmæssigt eller et eller andet vi skal diskutere inden I går i gang? (0.5) er der no:get=ø:h (1.0) der undrer jer elle:r (0.7) altså det va:r (.) er det ikke en lidt lang novelle eller hva tænker I?

Elev øh

Lærer ja (0.3) den er lidt længere (.) ja. (0.2) andre ting? (1.9) P hvad havde du lyst til at sige?

P (hsjhf ikke noget)

Lærer nej

Elev a den var lidt stillestående.

Lærer den var stillestående (.) mm↑ (0.2) så (0.5) så handlingen der var ikke så meget action udadtil eller hvad? (0.6)

Elev a ø:h nej det synes jeg ik (.) altså det var i hvert fald ik sån at det greb en. (0.8)

Lærer nej

Elev a det var (en) meget stille novelle. (1.0)

Lærer *navn?*

Ø jeg ku godt li at den var så stille at det mere var fortællermåden o:g og sån (.) det det indre der ligesom va:r det man ser (.) eller det som personen han ser og tænker.

Lærer ja:

Ø det var det der var i fokus.  
(0.8)

Lærer navn?

N Også alle de der malende beskrivelser

Lærer ja

N af omgivelserne (0.7) det var vildt godt fordi så ka man (0.7) selvom (0.7) der ikke bliver sagt så meget om personen måske så siger (.) omgivelserne og det (0.2) at drengen mb: bemærker alle de her ting og tænker over alle de her ting (0.2) det gør (.) ham til en rund person.

Lærer mm↑  
(2.5)

Lærer altså man kan sige jer der lige har læst teksten (.) det I er gået glip af det er jo bare den her indledende sådan umiddelbare snak om (.) hva: hvad tænkte man da man læste historien og (.) hvilke temaer (.) falder umiddelbart=øh en ind og så videre så man kan sige I er jo ik gået glip af noget (0.8) sån på DEN måde. (0.5) men selvfølgelig er det=ø:hm (0.5) er det meget rart at ha en: (.) en snak og høre hvad de andre tænker. (.) herovre i den ene gruppe var I i hvert fald temmelig uenige. (0.5) ja (0.4) det jeg tænker ku være en rigtig god ide det er at vi blandet (0.3) lidt (.) så I: nu er sammenn sådan lidt på kryds og tværs af dem der var her og dem der var væk. (0.4) så hvis jeg nu lige kommer rundt (.) men altså helt almindelig analyse og fortolkning. (.) I behøver ikke lave en hel masse perspektivering og så videre. (.) prøv og lav så tekstnær en analyse som overhovedet muligt. (0.7) hver gang I: har lyst til at sige noget om teksten så find belæg for det (.) find et tekststykke der underbygger det I gerne vil sige. (0.6) så og husk at læg den her (.) på bagsiden. Så I fire her ik.

Elev yes

Lærer så I lidt blandet. (.) o:::g (0.3) navn og navn (.) og navn og navn. (1.5) og navn (0.2) med de tre damer her.  
(0.8)

Elev he he

Lærer e:j hvor er du heldig ÆK nej der sidder tre damer lige her foran mig.

ÆK (0.5) ja.

Lærer ja (.) he (.) værsgo. I må meget gerne blive her i klassen tror I ikke godt vi ka det?

Elev jo

((det sidste praktiske bliver arrangeret inden gruppearbejdet. I grupperne bruger de samtalekort som stilladsering af samtalerne. De arbejder i grupper til 50.16 minutter inde i optagelsen))

Lærer godt prøv at høre jeg skal lige ha en lille status (.) hvo::r hvor langt ø:h er I (.) o:g hvornår er I klar til vi måske sån taler alle sammen sammen om teksten?  
(0.8)

Elev om ti minutter

Lærer om ti minutter (0.3) så vil jeg foreslå at ti minutter i har vi en fællessamtale og hvis man trænger til en kort pause for at fylde vanddunk eller gå på toilettet eller hvad ved jeg (.) så gør man det forinden. (0.8) så tolvhalvtreds har vi en fællessamtale.

((Herfra er der almindelig baggrundsstøj til fællessamtalen starter. Det gør den på min del))

3.32 minutter inde i del 2:

Lærer nå (.) godt. ((Læreren klapper to gange i hænderne: klap, klap!)) (0.5) så (0.6) og man lukker computeren (0.3) medmindre der foregår noget meget relevant (0.3) ø:h i forhold til Paradisæblerne. (0.8) ja↑ (1.0) jamen nu har I i hvert fald haft mulighed for at tale om teksten på alle tænkelige måder. (0.8) så (0.2) hvad ska vi læg ud med (.) hvis vi ska=ø:h (0.3) gi en analyse og en fortolkning? (4.2)

Lærer hva skal vi sige? Hrhmm. (3.0)

Lærer Hrm: hrmm: (2.9)

Lærer ja↑ (0.3)

Elev ø Øh vi ku jo starte med at (.) sån beskrive hvordan ham (.) jegfortælleren han er.

Lærer jaa↑ (0.3)

Elev ø øhm (0.5) altså (.) ja (0.5) nu er det bare fordi jeg har fundet et der var sådan rimelig essentielt for hvordan (.) han tænker om sig selv

Lærer jaa

Elev ø og hans liv (0.5) fordi da han snakker med (Ejnar) (.) så=øh siger han (0.2) så siger Ejnar (.) du har det jo godt (0.5) hvortil han svarer (.) øh sådan et liv (.) er ikke til at holde ud (0.7) så: (.) han er utilfreds med hans liv

Lærer ja

Elev ø (jhhfnlkgm) har det godt

Lærer he he

Elev ø ø:h og det (er måske bevidst ved) at han søger efter noget mere (0.3) eller noget andet (0.7) og han (.) han: ø:h (0.6) og han bliver også meget fortvivlet (der)ude på den mark efter han er skredet i søen. (0.5) ø:m (0.3) hvor han kaster æblerne ud for at lede efter dem igen og det virker så: (0.7) ø:h (1.2) han er sån ude af sig selv.

Lærer mm (1.2)

Lærer PL du tænkte på ham som=øh irrationel. er det ikke sandt

PL mm

Lærer og (.) du vurderede det så som dum man kan sige det behøver vi ikke tage med men øvi kan i hvert fald sigef (.) at han er irrationel (.) han er ude af sig selv (.) ja↑ (0.2) er det ikke en meget fin forklaring at de:t (.) det siger noget om ham. (0.3) det en jegfortæller. Skal vi prøve at starte med nogen mere sådan håndgribelige facts. (0.6) jeg spurgte til noget med intertekstualitet o:g noget myte-noget (.) skal vi prøve at gribe fat i det? (.) det er jo også noget der er rimelig (.) synligt. (0.7) HHHH?

HHHH (0.5) ø:h vi snakkede om titel

Lærer jaa↑

HHHH Paradisæblerne (0.3)

Lærer [ja]

HHHH [og] kom til at tænke på=øh (0.7) ja myter og ø::h Adam og Eva.

Lærer jaa↑

HHHH (det talte vi om)

Lærer hr he he

HHHH øh og det der med øh når når de spiser (0.6) (Adam og Eva de) spiser æblerne.

Lærer ja  
(0.4)

HHHH ø:h så (0.3) sker der noget.

Lærer ka du huske hvad vi kalder lige præcis den fortælling fra Bibelen?

HHHH (1.1) skabelses (0.2) nej (.) det jo en=øh

Lærer hr he

HHHH (0.7) ø::h

Elev °synde(faldet)°

HHHH synde=øh

Lærer jaaa=det er syndefaldsmyten (.) lige præcis.  
(0.7)

HHHH e:hm men når de spiser æblerne der (0.2) så=ø:h (0.7) så sker der en udvikling med dem og de bliver anderledes (.) de=ø:h (0.6) alt er ikke ligesom før (0.2) altså de skal lige pludselig tage nogle valg (0.7) ø:h (.) hvor før har de bare levet i paradiset. (1.8) og nu bliver de smidt ud af (.) af haven. (1.0) og det kan man sige lidt det samme om øh (0.6) om hovedpersonen her

Lærer jaa↑

HHHH at han ((snøft ind)) at han=øh lige pludselig (0.2) han er tolv år gammel (.) men han skal til at tage nogle valg nu her (0.6) i sit liv.  
(2.2)

Lærer ja

HHHH hvor han er  
(0.4)

Lærer så du: tænker at titlen er en reference til Biblen og syndefaldsmyten og at vi derfor måske kan kalde det her for sådan en syndefaldsfortælling?  
(0.8)

HHHH ja

Lærer kan man sige det?

HHHH ja

Lærer mm↑  
(0.6)

Lærer OOOOO?

OOOOO (0.8) ø:h (.) jeg ved ik om det bare er mig men jeg opfatter ham også som om han er sådan lidt (0.7) bedrevidende (.) som om (.) lige i forhold til det der at han (1.0) nu hvor vi snakker om Kundskabens Træ og sådan noget som om at han (.) har den her viden og det har de andre ikke.  
(0.2)

Lærer hvor står det i teksten?  
(1.8)

Lærer [er der sådan et sted hvor vi kan si:ge]

Elev [((hoster))]

OOOOO ø:h (0.4) altså jeg tænker specifikt på (1.3) der efter han har snakket med Ejnar.  
(0.2)

Lærer hvad side er vi på?

OOOOO det ved jeg ik  
(0.7)

Lærer eller bare linje

Elev q trehundredeoghalvfems (tror jeg)

? ø:h=ø  
(0.3)

Elev n er det den der som nu Ejnar og jeg vidste at han ikke kom ((fortsætter med at læse op))

Lærer ((7.26 minutter inde)) ja det trehundredeogtrediv

Elev n ja

Lærer (deromkring)

Elev æ jeg synes han: (0.5) vurderer andre

Lærer mm↑

Elev æ og vurderer sig selv som: som bedre end det  
(1.4) ((en elev hoster))

Lærer ja (2.2) ø:h bedrevidende (0.5) men hvad er det det handler om det der med Ejnar (.)  
fordi at han er jo ogsø:: (0.3) der >(I har stillet et spørgsmål)< det her med hvorfor han  
var ked af (.) at ø:hm (.) hvordan var det spørgsmålet lød?  
(1.6)

Lærer sørgeligt hvorfor bliver jegfortælleren sørgelig til mode af at snakke med Ejnar?  
(0.2)

Lærer ja NNNN?

NNNN (0.3) vi snakkede om (lidt) om om det måske (.) altså det han siger om Ejnar om det  
måske er en forsvarsmekanisme  
(0.6)

Lærer ja↑

NNNN fordi at han (.) ka s:e (altså) (0.2) hovedpersonen har selv levet i en meget tryk  
tilværelse (0.2) hvor han ikke har skullet tage så mange valg har man fornemmelsen  
af.

Lærer mm↑

NNNN og så møder han Ejnar som jo (0.3) ø::hm har nogle=ø planer hvor (man) drømmer om  
sig selv og han er ligesom (.) han er gået i gang med at tage nogle valg for sig selv  
som har konsekvenser. (.) og så er det måske (.) fordi hovedpersonen ik æ::hm (.) tør  
se det i øjnene (0.2) at nu skal han s nu skal han også selv til at gøre det. (0.2) så han  
prøver f at få det til at at (.) at være en dårlig ting (0.4) at Ejnar han=æ:h (.) han er  
blevet så selvstændig og han=æh (0.2) tager sine egne valg. (.) så (.) det virker som en  
forsvarsmekanisme.

Lærer ja (0.4) men kan det ikke være at Ejnar er dårligt begavet (.) og har en svag vilje altså  
er det ikke muligt?  
(0.9)

Elev jo  
(1.0)

Lærer AAA hvad tænker du?

AAA (0.4) altså jeg tænker han beskriver jo (.) Ejnar på en meget (0.2) realistisk måde.

Lærer [ja]

Elev [((hoster))]

AAA (0.3) så han er han er mo han er måske bare en sortseer eller hvordan skal man s-sige  
det (.) at han=øh (0.3) han ser det (0.6) som det er (.) (eller sådan).  
(0.8)

Lærer men jeg (skriver) her (0.3) jeg sætter spørgsmålstegn om det er en rimelig dom over  
Ejnar kan vi sige det fordi at (.) spørgsmålet er (jo) om det er realistisk elle:r=ø:h om  
det er (.) for fordomsfuldt eller ondt eller (1.4) hva ska man sige. (0.8) ja YYYY?

YYYY jeg tænker også på altså han snakker jo dårlig Ejnar men alligevel da Ejnar siger han skal ud at sejle så vil jegpersonen også ud at sejle.  
(0.2)

Lærer ja

YYYY og så ser man sådan lidt den her ø:h irrationalitet (.) en gang til (.) at selvom han taler ned om Ejnar så det måske alligevel noget han synes er spændende. (0.9) ø:h ligesom at det er fuldstændig (0.2) mærkeligt at kaste sådan nogle æbler ud i mørket for at finde dem igen. (0.8) [altså sån] (0.2) at han måske øh bliver lidt vraget af den

Elev [((hoster))]

YYYY her (0.4) usikkerhed

Lærer ja

YYYY og irrationel(.)le (0.2) ting fordi: at han (1.0) altså han siger jo netop også som der bliver nævnt før at (.) at hans liv er kedeligt (.) eller hvad han sagde (hdg).

Lærer hvad er det der fore:r Adam og Eva på uveje?  
(1.0)

Lærer [hva]

Elev c [slangen]  
(0.8)

Elev c undskyld slangen  
(0.2)

Lærer de lader sig friste.  
(0.3)

Elev c m

Lærer så (.) er man måske altså sådan lidt (0.3) øh han er fristet af et eller andet ikke? (.) ja. nysgerrig ((skriver på tavlen i 0.6 sekunder)) lader sig friste.

Elev ? jeg tænker også på noget har altså syndefaldsmyten der s-siger man der (>bliver der sagt at<) æh Adam og Eva de lær om godt og ondt.

Lærer ja.  
(0.7)

Elev ? er det noget man kan tage med her? altså når han for eksempel siger at Ejnar han er øh og altså at Ejnar han er dum >og sådn noget<

Lærer ja

Elev ? er det er ha er det noget der har indflydelse?  
(0.4)

Lærer det ved jeg ik altså det man ka s det det tror (tænker jeg) godt altså det man ka sige det er at ø:h (0.3) det interessante ved syndefaldsmyten det er jo sådan set at (den) består af et paradoks. (0.4) så syndefaldsmyten er (.) [et paradoks eller rummer et paradoks.]

Lærer [((skriver på tavlen))]  
(1.1)

Lærer på den ene side (0.6) så=øh mister de jo noget (.) de mister uskylden (0.8) [så på den ene side (1.9) på den ene side (3.0) mister de (0.8) ø:hm (1.3) uskyld (2.0) MEN (1.1) på den anden side]

Lærer [((skriver på tavlen))]

Lærer (0.5) vinder de indsigt (1.5) så (0.5) på en måde så bliver han jo or måske også i stand til at se en realistisk forskel mellem ham og Ejnar. (0.9) og så ka man si:ge de:t trist hvis de:t sandt. (0.9) men (1.0) på den [anden side (1.4) ø:h (4.4) vinder de (.) øh indsigt. (1.4)]

Lærer [(skriver på tavlen)]

Lærer og man kan si: (0.3) det at miste (0.2) og at få noget på en gang de: det er jo et paradoks ik at man mister uskylden men man får noget indsigt man kan lige pludselig se forskellen kønsforskellene eller forskellene mellem mennesker (>og så videre<). ja. (.) ÆK?

ÆK (0.4) jeg synes måske ik sån at det fordi at (0.2) jeg fortælleren ligesom (.) dømmes (.) eller (0.5) taler ned til Ejnar på nogen måde altså han har jo bare en samtale (men) (0.4)

Lærer .hh jo men han siger dog at han er dårlig begavet

ÆK ja ja (.) ja ja (.) men (0.4) d det har vi jo set eksempler på tidligere i teksten hvor vi ser ham som ekstrem observerende (0.4) først så ser vi ham at han observerer sin=øh sin mormor som e:r (0.2) gammel

Lærer ja

ÆK men meget fin på den (0.2) og der er dejlig hyggeligt og varmt inde i stuen og (0.2) hun vil det bedste for ham og så senere (.) så kommer han over til naboen hvor (.) de møder (0.2) han møder ham der skytteren

Lærer ja

ÆK og der ser han at han er utroligt beskidt og han er syg og han er ikke ren på nogen måde (0.4) meget vammel og gammel og (.) kan ik føre en samtale. (0.5) så det (.) han finder ligesom kontraster (0.8) øh på forskellige måder (0.3) så jeg vil jeg vil ik sige at det e:r en (0.8) han >vil bare< han er bare mere kontrastfindende (0.2) søgende (0.6) i stedet for at tale ned om Ejnar. (0.3)

Lærer mm↑

ÆK det synes jeg ik på nogen måde han gør. (0.9)

Lærer så spørgsmålet er [om han bare ser det der er eller (m:)]

ÆK [han konstaterer det (.) han] han ser det og fortæller det til os.

Lærer ja. (0.6)

Lærer JJJJ?

JJJJ (0.2) jeg tror ogs at i forhold til hvis han talte ned til Ejnar altså hvis han gjorde det sådan her sån (.) fra et ondt sted (0.3) så ville han måske ogs fryde sig over hans situation. (0.3) hvor han han n når han siger det med at Ejnar er dårligt begavet (0.2) så er det jo faktisk fordi han har ondt af ham.

Elev ? hhhhhh

JJJJ (0.2) så jeg tror ogs at det sån fra sån realistisk synspunkt sån læste jeg det i hvert fald. (0.6) at han bare sån årh det synd for ham at han ved ik be:dre or. (0.7) (for) det kommer ik til at ske. (0.6) så jeg tror jeg tror ogs det e:r realistisk og ik (.) sån (0.4) fordi han e:r arrogant eller et eller andet. (0.3)

Lærer men det der er interessant her det er jo også at han si:ger (.) i linje trehundred(.)ogotte >tror jeg det er< (0.3) vi var blevet fremmede for hina:nden (.) mærked jeg (0.3) der er to ting der er interessante. (0.3) hva::: (1.0)

Elev ? >det ved jeg ik<

Lærer (.) KAKA?

KAKA nå men al (.) det måske ik lige til den del.

Lærer ne:]

KAKA men der kamm (.) der er noget lige efter han siger det der med han er krum i ryggen=han siger (0.5) det sørgeligt med os mennesker man kan se hvordan det hele bliver til (0.3)

Lærer mm

KAKA det hele bliver tænker jeg. (0.2)

Lærer mm  
(0.2)

KAKA s=da han (.) det som om at han allerede kan se at alle de valg der vil forekomme (.) sån at Ejnar han får ik det liv han vil ha og hans [(0.3) den]

Elev ? [(hoster)]

Lærer [men hva] hva handler det om KAKA?

Elev ? ((host))

KAKA (0.5) det handler om at han i(k) han kan ik vælge (.) altså det er blevet der er n: lagt en plan ud for ham.

Lærer mm↑  
(0.3)

KAKA de::t=øh (0.4)

Lærer og det så[dan]

KAKA [gøt ham trist vel]

Lærer ja

KAKA fordi så tænker han over sit eget liv og hvordan hans plan (0.6) er lagt ud.

Lærer mm↑  
(1.8)

Lærer N?

N (0.4) altså (der) i: forbindelse med det (.) KAKA siger og det som ÆK sagde (0.4) så tænker jeg han er han er obs han har valgt at observere så mange mennesker (1.1) på den dag han lige kunne (0.4) og så ta stilling til (0.4) hva er det så han selv vil.  
(0.8)

Lærer ja

N og øh og både ser ø:hm (.) en fiasko som skytten måske (0.5) og også Ejnar som en (.) fiasko men en som er håbefuld. (0.6) så jeg tror egentlig lidt han: sån vurderer (1.0) altså han vil også han er jo v(.).ildt ø:h frustreret ude på den mark der.

Lærer mm

N så tror jeg at alt (.) lige pludselig rammer ham med (.) hva skal han (0.2) hva vil han

Lærer mm  
(0.3)

N ø:h og og det (.) ogs fordi du s=skrev om den der vi sku: sætte den ind i (.) livet [krise angst]

Lærer [ja:  
ja]

N og sådn noget. (0.5) og det valg han tager til sidst med at tage hjem (0.3) er det så et valg som giver ham frihed eller er det et valg som giver ham (0.8) ikke frihed

Lærer mm

N det ved vi jo ik fordi (1.0) han siger jo selv at at det (0.3) gode liv han har det er jo ikke noget t: de:r til at holde ud. (0.6) så: (0.9) det lyder lidt som om at (.) at han egentlig gerne vil væk derfra men (0.2) men for aftenen der og for den (0.2) tumulte dag han har haft så ville det være det bedste for ham



Lærer m↑m  
N at finde hjem.  
(1.1)  
Lærer JJJJ?  
JJJJ m: det var til det du sagde med at de følte sig fremmede for hinanden  
Lærer ja  
JJJJ efter de har snakket og spist de der æbler.  
Lærer ja  
(0.2)  
JJJJ (hjfkjgklhdhjkhk) rigtig meget på sån Adam og Eva der sån opdager at de er nøgne  
(.) og bliver sån (.) årh.  
(0.5)  
Lærer god pointe  
N (det er) så:n [(hjfhf)]  
Lærer (0.4) [hvad tænker] I er pr når man er bø ø:h når man er børn sammen (.) føler  
man så (0.8) sig så fremmed for hinanden? (.) hvornår kommer det element (0.7) at  
man lige pludselig er sammen med nogen og så tænker hold da op (0.2) vi var (0.2) vi  
var engang så tæt (0.2) du du ((læreren synger dette ”vi var engang så tæt” efter  
melodien til sangen af samme omkvædstitel, mens hun også knipser med fingrene,  
mens et par stykker smågriner sagte)) hva hvornår kommer det?  
(0.7)  
Lærer ÆK?  
ÆK (0.6) efter man får dannet sig en mening (0.4) efter man har været væk fra en (.)  
person i lang tid  
Lærer ja  
ÆK så har man en erindring om hvordan man (0.3) den person va↑r og så er man ik mere  
(sådan der). (1.0) det sker (.) typisk i efter puberteten for eksempel der begynder man  
at adskille sig lidt fra sine forældre. (0.3) man vil gerne ha sin egen mening og  
holdning (og så).  
(0.5)  
Lærer er det kun fra forældrene man adskiller sig?  
ÆK det er fra alle (.) alt.  
(1.6)  
Elev ? ((snøfter))  
Lærer Ville du sige noget, JJJJ (der)?  
JJJJ ja: altså man (.) >altså jeg ved ik< jeg syns (det jdfjmf) man begynder sådan lidt mere  
at (0.5) at at altså når når man er et barn så lever man i sådan meget sådan lidt en  
lukket (0.2) verden der kun består af sån (.) sig selv og sin mormor og sine bedste  
venner  
Lærer ja  
JJJJ og man skal lege man skal ikke så meget mere. (0.4) og så når man begynder at  
komme i puberteten (0.4) og de har måske også (hjfhfjhj) (kun) er tolv år at så er (de)  
tæt på konfirma[tionen] som er sådan meget vigtigt sted i deres liv hvor de faktisk var  
Elev ? [((hoster))]  
JJJJ voksne bagefter. (0.5) så de begynder ligesom at se sig selv is i i i verden og ikke bare  
sån i deres sån egen lille verden. (0.6) der er sådan et eller andet der de begynder  
at=øh  
Lærer mm↑

JJJJ (0.4) og så føler de sig fremmede for hinanden og måske også (.) for sig selv og derfor bliver de lidt øh fortvivlede.

(0.3)

Lærer hvis man lige ska=øh binde en krølle på det jer med syndefaldsfortællingen (0.3) man kan sige de bliver jo i stand til også at se sig selv (.) og se forskellen ø og det er noget vi med et fint ord kan kalde for så selv(0.3)refleksivitet. altså det at man kan se sig selv i forhold til andre (0.3) og så også kan se (.) altså på en eller anden måde har forståelse for andres blik på en selv (0.3). og lige pludselig forstår (han) jo at (.) de er meget forskellige. (0.7) og hvad er det så det (0.8) hvad går det op for ham at han har mistet? (0.2) hvis han lige pludselig er fremmed for sin gamle ven hvad har han så mistet?

OOOOO?

OOOOO (0.6) altså jeg (0.3) ø:h >læser det som om< han har mistet sån (.) det barnlige

Lærer ja

OOOOO eller barnet i sig

Lærer ja

(0.8)

Lærer ø:g hvis vi skal finde et=øh tekstcitater der underby:(.)gger det så siger han her på side (0.6) eller i linje::: tohundredeoghalvtreds (0.7) så siger han var der nogen som lyttede efter mine skridt (0.4) måtte de tro at her kom en voksen mand. (1.0) og det er i hvert fald et lille bitte spor der også ligesom underbygger hele den her tese om at han lige præcis (0.7) bevæger sig fra barn til voksen. (0.4) hvordan hænger det sammen med at vi siger, det er en syndefaldsfortælling (0.8) at han bevæger sig fra barn til voksen?

(5.7)

Lærer YYYY?

YYYY (0.5) ø:hm (.) ligesom at Adam og Eva de fik lige sån lagt et ø:hm ansvar på sig at de havde spist æblerne og de blev skubbet ud

Lærer ja

YYYY og ude i den verden og de måtte klare sig selv (0.2)

Lærer ja

YYYY (0.3) ø:hm (0.2) så er det også det der sker når man går fra barn til voksen. (.) altså så skal man tage sig af sig selv.

(0.3)

Lærer lige præcis man bliver jo [ff]

YYYY [(h)jdfkjf]

Lærer han bliver fordrevet fra den der tryghed og den uskyld og så videre (0.2) .hja. (0.9) mm↑

Lærer .hhh hvis vi lige skal gå tilbage v(.) ti:=ø:h (.) elementerne af intertekstualitet (0.3)

Elev [((host host))]

Lærer [Bi:blen] det synes jeg er fuldstændigt oplagt=det har vi i titlen og det har vi selvfølgelig med de her æbler der kommer igen (0.2) er der andre ting hvor I tænker hovsa (0.4) det minder mig da om en eller anden fortælling (.) jeg har hørt før?

(2.0) ((en elev hoster))

Lærer YYYY?

YYYY (0.2) altså jeg ved ikke om det er helt vildt dumt (.) men i starten der da han siger det der med at ænderne de kan flyve ind i skoven og blive til noget andet så tænkte jeg om så'n helt=ø:h øh Barbie og svanesøen

Lærer he he he

Flere elever [he he]

YYYY [(det har jeg set hbdhfbbf)]

Lærer [he he he]

YYYY [(bdhj,jfefjfhdk)] der [er også lidt magisk over det] (0.2) det var ret fint.

Lærer [he he he]

Elever [((mumler))]

(3.9) ((et par elever mumler))

Lærer Har I noget?

(0.8)

Lærer (de her) nej (0.2) nej

(0.6)

Lærer ÆK?

ÆK den fortælling med jægeren (0.2) som skyder=øh (0.3) ænder (.) der flyver

Lærer ja

ÆK jeg kan ikke huske hvad den hedder. (.) hedder den bare jægeren?

(0.7) ((en elev hoster))

ÆK han skyder og [så opdager] han at det e:r engle han skyder i stedet.

Elev [((hoster))]

(1.7)

ÆK han [tror han skyder] ænder men så: de:t engle han °skyder° (.) (ja)

Lærer [(fhjfkjgjjghkh)]

ÆK og så prøver han o:r (.) or gøre det godt igen.

(0.4)

ÆK nej (.) det' der ingen der kender?

Lærer ø:h det ve:d: [jeg ik lige præcis] (.) HAAA?

ÆK [nej ok (.) (ja)]

HAAA (0.4) jeg synes der lidt den rø:d (.) nej den lille rødhatte over det

Lærer JAA (.) [lige præcis]

HAAA [man star man [stare (den) hjemme] (0.2) hvor det er trygt med normer

(HHHH) [((dhkjhfekj ældre tekst))]

(0.9)

Lærer ville du også have sagt det HHHH?

HHHH ja

Lærer ja

HAAA og flere [((griner))]

Lærer [hva ku du så lære] af det her HHHH?

Elev [ja]

HHHH (0.8) så ska jeg sige det når jeg=øh

Lærer du ska tro på dig selv (.) ja↑

HHHH ja det rigtigt

Lærer (du ska) he he he

Elev ((lang tsk-lyd))

HHHH (det er ikke meget nemt) ((men kan ikke høre det, så dette er et gæt))

Lærer det var nemlig rigtigt der var noget Rødhætte. men HAAA får lov til at uddybe det. (.)

ja?

HAAA ((griner lidt))

Lærer hva

HAAA altså man star altså han starter med ((eller: ved))

Lærer ska vi lige prøve at kig i teksten

HAAA (0.2) ja

Lærer vil du læse det højt hvor du ser det

Elev ((hoster))

HAAA (0.2) ø:hm (0.5) jeg ved ik (.) ø (0.3) altså det (.) jeg tænker mere det sån overordnet (.) [ø:h]

Lærer [du tænker] overordnet. ja↑

HAAA jeg har ik=ø:h (.) f altså mere overordnet fordi han starter hjem ve (.) ved mormor. elle:r (.)

Lærer ja

HAAA bedstemor hvor det er trygt og det er varmt og alt er godt (0.3)

Lærer men er det ik allerede der altså jeg har sagt (.) der ved linje fem eller sån og mormor havde en lille stue med en vældig stor seng [og så videre](.) [får man ikke sån] non hints?

HAAA [jo (0.2) det rigtig] (.) [(der hjiffkj ø:)]

Lærer der (.) at der er noget=øh (.)

HAAA jo (.) det gør man (1.3)

Lærer hva:d: ø:h (0.9) hva ka vi bruge det til? (0.5)

Lærer hvorfor: (.) er der referencer til den historie? (6.3)

Lærer nu er det lidt tarveligt hvis man ik lige ka husk alle de her=ø:h (.) historier. (0.6)

Lærer N?

N (0.3) måske fordi forskellen på l: den lille Rødhætte og (.) den her det er at lille Rødhætte var et barn (0.8) og stadigvæk forbliver et barn (.) og ik tager valg men (0.6) ø:h (.) møder de her farer med kommer godt over det (.) uden at være anderledes på den anden side. (0.5) men her der udvikler han sig til or (.) være fortvivlet or (0.5) og stiller spørgsmål

Lærer Mm

N som et voksent menneske.

Lærer ja. (0.5) YYYYY?

YYYY (0.9) ø:hm (0.2) >jeg tror ogs bare det har noget at gøre med det der< (.) me: (.) det billede man har på de farer der er. altså ulven der (drthg) Rødhætte.

Lærer ja

YYYY at når man (.) hvis man er i den der univers allerede i starten som HAAA så har hun måske læst den ej og (hfkjifgjk) ligesom Rødhætte

Lærer hvordan kan vi læse ind fordi jeg tænker nemlig at det

Elev ja

Lærer jeg siger ik (0.2) jeg ska overhovedet ik vurdere om det er rigtigt eller forkert det du sagde N jeg tænker bare at man: måske i hvert fald bare ka sige at hele det her element af noget der er trygt (0.3) og genkendeligt og noget der er utrygt og ugen=altså=øh (.) fremmed for en (.) det er jo egentlig det Rødhætte meget spiller på (.) ik? (0.3) den her uhygge. (1.2)

Lærer det går vel også lidt igen med ham skytten her eller hvad tænker I?

(2.1)

Lærer SSSS ((eleven har et andet navn, men jeg kan ikke høre navnet ordentligt)

SSSS altså jeg ka godt prøve (.) altså: [skytten] han er vel på vagt (.) efter (.) ulven hele

Elev [((hoster))]

Lærer [((skriver på tavlen, tror jeg))]

SSSS tiden (gejfhkjfj)

Lærer ja

SSSS ja og

Lærer men er han ik i sig selv måske lidt farlig?

(1.0)

SSSS jo men [han tænker] jo at han beskytter mod det farlige.

Lærer [(hfbjdgjm)]

Lærer [jaa↑]

SSSS [altså (er det ik)] der hvor han siger at=ø (0.2) det de:r (0.2) årh jeg ka ik lige finde det men: (0.6) det det der er mest skrøbeligt ska beskyttes mest (fhjfhf)

Lærer ja (.) men er han ik selv lidt farlig (.) hva siger han til sidst efter=øhm (18.00) ((pausen skyldes måske at læreren leder efter stedet i bogen. En elev nyser))

Lærer hvas (.) hvis du læse:r=ø hu (.) linje: hundredeogfemogtreds.

SSSS? (0.6) °ja ok° (0.8) det var koldt hos ham og jeg var heller ikke tryk ved ham.

(0.4)

Lærer ja (0.8) synes du ikke det er interessant? (.) altså jeg-fortælleren er ikke tryk inde hos ham.

(2.0)

Lærer så man ka sige (.) vi ved jo ik noget om han objektivt set er er ubehagelig eller ej (.) men han er i hvert fald ik tryk ved ham.

(0.3)

SSSS? °nej°

(2.0)

Lærer MYMY vil du sige noget til det?

MYMY altså: jeg ved ik om man ka sige vi får (jo) alle de der (.) (hfbgefj) der minder lidt om (.) den (.) lille Rødhætte om hvordan for eksempel det starte hjem ved mormor og

Lærer mm

MYMY (jhfghjshfbksg) hvordan han ska (.) gå med (mad) fremover

Lærer mm

MYMY til forældre (0.2) men altså ogs det der med hvor det er vi ser at (.) jægeren til at starte med om hvordan hans: (.) situation hvor ynkelig den er

Lærer ja

MYMY så i modsætning til lille Rødhætte hvor hun (.) får hjælp af jægeren til sidst så ved vi her med det samme at (0.2) han får nok ik noget hjælp af (.) den her person her når han bare sidder fanget inde på

Lærer mmm

MYMY på sit værelse.

(0.8)

Lærer og hvis vi lige ska jamen det sys jeg er rigtigt fint og hvis du hvis vi lige skal dvæle lidt ved den her=øhm (.) skytte hvordan lever han?

(0.4)

Lærer hvordan ser der ud der hvor han er?

(5.2)

Lærer FFF eller PPP kunne det ik være noget for jer det står jo i teksten.  
(0.2)

Lærer hvor står det i teksten hvordan ser der ud hvordan er der?  
(1.6)

Lærer linje femogfirs halvfems og dernedad.  
(10.3)

Lærer der lugte dik godt o:r han havde kun et bord og en stol der er utroligt spartansk (0.2)  
der var ingen varme altså der er sådan lidt ulækkert og koldt.  
(2.4)

Lærer hvis vi nu tænker på Camus Den Fremmede (.) han boede ogs hvor han ik rigtigt  
havde indtaget sit hjem. (0.5) hvordan bor han her?  
(3.6)

Lærer S?

S han: (0.8) lader alting stå til og han eksisterer egentlig bare omkring (hbfh,ejbf)

Lærer ja

S det eneste han (0.2) finder er (0.2) sikkert i sit liv på en eller anden måde (0.2) er det  
(1.2) (ja ja) (.) der står at (0.2) det hele er støvet og der er et lag af spindelvæv og der  
(.) man går nærmest ind i spindelvæv når man går ind i rummet.

Lærer mm

S så (0.8) og han sidder der (0.2) og kigger ud gennem vinduet med sin jak på

Lærer mm

S og han (.) det eneste han laver det er egentlig at pusse den der (0.2) riffel i løbet (0.3)  
så det (.) det (.) mens alt andet er s (0.3) støvet og gråt (0.5) og fuld af spindelvæv så  
det riflen der er skinnende blank inden i.

Lærer ja (0.2) så du vil faktisk sige det står i skarp

S ja

Lærer kontrast til alt det andet ik? Ja (0.2) og man ka s jo sagtens konstatere at han lever sån  
forskanset fra livet og der er lidt øh (.) skummelt og ulækkert og så videre og jeg syns  
det virkelig vigtigt at hæfte sig ved at (.) der er (.) ikke trygt at være. (0.6) så siger han  
øverst øh:m (0.5) eller han siger i linje (0.3) huu hundrede et to i linje tre (0.2) så siger  
skytten selv (1.0) alting sagde han at man må passe på gravrusten (.) de fineste ting i  
verden tåler ingenting (1.0) hvordan skal vi forstå det? (1.0) de fineste ting i verden  
tåler ingenting.  
(0.4)

Elev °hvilken linje siger du det var?°

Lærer det er linje:: (.) hundredeogtre (0.5) hundredeogfire.  
(1.4)

Lærer han er j(0.2) parat til at beskytte alting (0.5) fordi han mener at de fineste ting i verden  
tåler ingenting.  
(1.7)

Lærer er vi enige om at det nok skal forstås lidt symbolsk? (0.3) det ikke et glas fder står på  
bordet eller et eller andet vel?£  
(0.3)

Lærer ja  
(0.5)

Lærer men hvordan ska vi forstå det?  
(2.6)

Lærer lever han i angst er han:

(0.5)

Lærer ja RRR?

RRR han kommenterer vel også lidt på sig selv (0.4) så han vel ik så fin. (1.5) sån: (0.3) altså (1.0) han ska beskyt det (0.2) det som: (0.2) der er noget værd (.) det ved jeg ik (.) altså han (0.4)

Lærer m (0.3) altså man (.) [han (0.2) hvis] jeg nu læser højt så prøv at beskriv hvordan han

Elev [((hoster))]

Lærer har det naturligt sagde (0.2) må man vare sig der kan ske alting (0.3) hva ka der ske spurgte jeg (.) alting sagde han (.) og man må passe på gravrusten (.) de fineste ting i verden tåler ingenting. (0.3) hva er det for en grundstemning? hvordan har han det?

(1.3)

Elev angstfyldt

(0.3)

Lærer ja (.) det i hvert fald=øh (.) fuldstændig alert (0.4) klar til at der kan ske hvad som helst

(0.7)

Lærer yes

(1.4)

Lærer VI HA:R (.) timer igen (.) mandag morgen (.) og der synes jeg vi skal gøre det her færdigt (.) ø:h og (1.5) ska jeg ik ta alle de der små noter med=inden I pakker sammen=jeg tænker at L lige kort vil fortælle hva det her det ska bruges til....

((Der er en afrunding, men herfra slutter min transskribering))

## Bilag 2 – Transskribering og farvekodning af gymnasiesamtale

Navn på gymnasium: anonymiseret. STX (almen studentereksamen)

Dato , 11. marts 2019, (1.a), 26 elever, lærer: anonymiseret

Tekst: anonymiseret

Anonymisering af eleverne: Elevernes navne er ændret til enkelte bogstaver eller forskellige bogstavkombinationer

Farvekodning:

Pink: Åbning og afrunding samt organisering af timen

Brun: Aktivitet inkl. oplæsning

Grøn: Initiation

Gul: Reply

Rød: Evaluation/feedback

Blå: Forstyrrelse af IRE

Grå: Lærer giver ordet til elev (som regel fordi eleven har hånden i vejret)

((Læreren introducerer mig og giver mig også mulighed for at sige hej til eleverne. Så starter helklasesamtalen)).

lærer	det jeg gør nu (.) det er at jeg (.) vil be jer om (.) at stikke hånden ned i jeres tasker og finde noget frem som ka skrive en blyant eller en kuglepen (0.2) og (0.6) [en fyldepen eller hvad I nu (0.4) (xxx xxx xxxx)]
flere elever	[[((snakker))]]

((Der er en masse snak, mens eleverne finder skriveredskaber frem. Læreren deler papir ud. Jeg opfatter en meget positiv og levende stemning. Læreren forklarer mig desuden, mens eleverne lytter med, at eleverne er ved at køre sig i stilling til en dansk-historie-opgave, og de er i den forbindelse i gang med at arbejde med analyse og fortolkning)).

2 minutter og 21 sekunder inde i optagelse fortsætter læreren klasesamtalen:

lærer	<u>OG</u> (0.3) det som ø:h den vej vi bevæger os ind i teksten det er at starte med at løfte os over teksten hæve og så sige hva er det for nogle ting der er centrale? (0.3) ø::h (0.4) som ø:h (.) i forhold til det vi kalder for tekstens ↓hvad. (0.8) og det er <u>DER</u> vi skal ø:h starte med (.) jeg har lavet nogle sætninger (0.2) som ø:h knytter sig (.) til ø:h (.) til fem ting (0.6) og vi sætter et ur (.) så I får (.) skal vi sige=ø:h (0.7) I får fra nu af og så s::(0.2)seks et halvt minut (0.3) og så (0.2) skribler I bare løs. (.) der er ingen der kommer til at læse det det kun jeres egen (.) ø::h (0.2) de:t=er (.) egen skrift på papiret (0.2) så lad være med at tænke på syntaks (0.2) o:g stavfejl o:g skrift (.) og alt muligt andet (0.3) I ska bare skrive løs (.) så I f=får sagt (.) så <u>meget</u> som muligt om tekstens hvad og I går i gang (.) nu
-------	--



((Eleverne skriver, der er stille, og 9 minutter og 0 sekunder inde i optagelsen starter klassesamtalen igen)).

lærer jeps (0.3) OG (.) SÅ må I godt (0.4) ø:h løfte (0.4) blikket fra papiret. (0.7) DET VI HAR GJORT NU (.) eller det I har gjort (.) det er at I har=ø:hm (1.1) øh (.) på jeres (0.3) tekst (.) eller på jeres papir selvfølgelig (0.2) forsøgt at skabe (0.2) eller=ø:h (0.2) bane jer (.) ø:h eller skabe et analytisk overblik over teksten hva er det der er på spil i den? (0.3) OG lad os lige tage den (.) lynhurtigt. (0.8) HVA (0.2) ER det (.) hvem kan ø:hm (.) sige (0.2) ha ha (.) undskyld jeg synes jeg vrøvler lidt i dag (.) det må være al musikken der i fredags (0.5) ø:hm (0.6) HVEM (.) ka lige gøre den første sætning færdig? (1.1)

(1.0)

PIPI (xxx xxx xxxx (.) xxx xxx) (.) er fortalt af TOTO

(1.9)

lærer ja hvem siger du?

(0.3)

PIPI TOTO

(0.2)

lærer TOTO okay ↑ja (0.7) og (.) det er udmærket fordi: er der nogen der vi:l føje noget til det? (xxx xxxx) hedder TOTO? (0.3) [ja]

elev p(a) [ja] (0.2) ø:h er (.) ø:h (xxx xxxx xxx (0.2)

xxxx xxxx xxxxxx [xxxxxx xxx xxx])

lærer [aaaarh fint] så blev vi endnu klogere på ham og men (.) lige blevet færdig med gymnasiet (0.2) sejt (0.3) ø:h (.) mere? (.) måske: (.)

LAL?

(0.4)

LAL ø:h (det var ø:h) (.) (de var på hyttetur) (.)

lærer aha

LAL med hans ø:h (0.2) bedste ven og begge deres kærester

lærer ↑ja (0.3) fint (0.6) O::G (.) hvad er han for en slags fortæller hva for en slags fortæller har den her tekst? (.) hva siger DEDE?

DEDE det er en jeg[fortæller]

lærer [det er en] jegfortæller (.) li::ge præcis (0.4) ø:hm (.) og det betyder >nu (går vi videre til den)< næste (0.2) hva (.) hva er det så for en synsvinkel (0.2) ø:hm det fører med sig når vi har en jegfortæller i en tekst? (.) BOBO?

(0.2)

BOBO den e::r (.) subjektiv

(0.3)

lærer ja:: fint (0.2) (xxx xxx) (.) (xx xx) prøv at uddybe hvorfor det er en=ø:h subjektiv

BOBO det fordi man ligesom hører hans tanker og overvejelser o::g (0.4) det her det er godt nok en lille pis-by o::g [(0.2) man]

lærer [ja::]

BOBO hører ikke sån overblik (0.7)

lærer supergodt (0.3) MEGA-subjektiv (0.2) ø:h sidst da vi::=øh arbejdede med fører for eksempel ogs fra:: (.) fra den her samling (0.2) da brugte vi >(blandet andet et)< udtryk (0.2) når vi kommer ind i hovedet på en person (hva)? (0.2) ja GUGU?

GUGU en førstepersons[fortæller]

lærer [ja: det rigtig] det førsteperson og hva siger=ø:h (.) MIMI?

MIMI en indre synsvinkel

lærer ja og indre synsvinkel ogs (.) fint (0.2) o::g=ø:h ka I huske vi t også talte noget om ø:h bevidsthed?

(2.6)

lærer (xx) (0.2) at vi får adgang til (he til) (0.2) til TOTOs bevidsthed.=med andre ord vi er inde i hovedet (.) på TOTO.=det er et udtryk vi nok skal vende tilbage til (0.2) ø::hm (.) så det er (.) det sån det de briller vi ser med historien med (0.5) ø:::hm (.) hvor lang tid ø:h (0.5) v vi g går videre til ø:h til nummer tre (1.6) hvor er vi henne? og hvor lang tid udspiller den her tekst sig over?

(1.9)

lærer GUGU?

GUGU (0.2) mm det er v=bare (0.2) egentlig et par timer (.) [tænker]

lærer [ja]

GUGU jeg (.) fordi det er der hvor de: (0.6) altså først kommer til den der by og så (.) handler de lidt ind og så videre (0.7) og så kører de videre hen o:g (0.5) så ligger de og sover KIJO og Gertrud o:g (0.3) [og]

lærer [ja]

GUGU TOTO o::g Sally de bader og så senere spiller de (om) (0.3) det der (0.2) matador om aftenen

lærer aha

GUGU så det bare lige sån: (0.4) et par timer i løbet af dagen

elev p(b)? er det ikke en dag? (.) [(så]

lærer [ja::] det vil sige i hvert fald så (.) så]

GUGU [ja sån hele dagen måske]

lærer de meget på et par timer [men i]

GUGU [ja]

lærer hvert fald det er ikke det er ikke mange dage [en dag]

GUGU [nej nej]

lærer er det nok c (0.2) [øh]

GUGU [ja]

lærer cirka eller i hvert fald d det meste af en dag

GUGU mm

lærer udmærket (0.2) og HVOR er vi henne (.) i den her tekst?

(0.2)

elev p(b)? ja ø::hm vi er sån for det meste i byen

lærer mm hm

elev p(b)? og så resten af det er sån ligsom ude i det der sommerhus eller den der bitte (.) [gård]

lærer [okay]

(0.6)

lærer og=ø:h hvor udspiller=ø:h d(.)et meste af teksten sig henne? i hytten eller=ø:h på vejen til hytten hvor har den hovedhandlingen henne?  
(1.2)

lærer ja?

elev p(c)? (0.2) i hytten

lærer i hytten (0.2) lige præcis (.) SÅ (.) vi er med andre ord (0.2) vi er ø::h (0.5) på v vi ser en en rejse (.) ud til en hytte (0.2) o::g (0.2) det strækker sig i løbet af en dag (0.2) og hvem >nu vi< nu vi >ved< fireren (.) ø::h hvor mange (.) øh (.) øh hovedpersoner er der i den her tekst hvor mange centrale (.) personer (.) møder I (.) i novellen?  
STST?  
(0.6)

STST ø::h altså der er fire sån (0.4) hovedpersoner der ogs er (.) hovedpersonen som er TOTO (.)

lærer °ja°

STST ø::h (.) så der hans ven (.) so::m (står hans navn et eller andet sted) (.)

elev p(d) KIJO

STST ja KIJO

flere ((griner og pludrer og en nævner navnet KIJO))

STST og ø::h så (.) ham der KIJOs kæreste som hedder Gertrud eller sån noget (0.2)

lærer [ja:]

STST [ø::h] og TOTOs (0.2) kæreste der hedder Sevik (0.8).  
(0.8)

lærer okay (1.8) så TOTO (0.2) Gerhard nej fdet he he Gertrud selvfølgelig [og (0.2) og ø:: (0.5) (xxx xxx) 0(.8)]

flere [((griner))]

lærer (så er det når man ik ø::h skriver så pænt) (0.6) fire personer (.) hvor gamle er de andre personer egentlig?  
(1.2)

lærer ja?

elev p(e)? de er cirka samme alder

elev m(a) fint

elev p(e)? fordi de i hver (.) der (.) og (.) blir ogs beskrevet at de alle sammen lige er blevet studenter

lærer nemlig og hvor gammel er man når man sån lige er blevet student sån cirka det er jo jer meget lige om lidt ja?

elev p(f)? sån cirka 20

lærer ja lige præcis ik (0.2) så::=ø:h (.) jer om to år (0.2) fire af jer som er på tur (0.3) ude i en eller anden hytte (0.3) ø::h et eller andet sted henne. (0.6) udmærket, (0.3) vi har jo ø::h (0.4) og nu vi nede ved=ø::h den s:: (0.2) ved punkt nummer fem (0.7) ø::h på en eller anden måde så ha:r (.) vi jo:=ø:h (.) helt automatisk berørt handlingen (0.4) undervejs (0.3) men meget meget meget kort (0.5) ø::hm (0.3) hvad (0.3) er det for et handlingsforløb (0.2) vi ser (.) i den her tekst?  
(0.8)

lærer hva (.) skal ø::h (.) hva skal L vide?  
(0.8)

lærer hvad er centralt?  
(0.6)

lærer ja GUGU?  
(0.8)

GUGU ja::: (0.2) altså (0.4) de starter jo med a:t (0.4) handle ind (.) t (.) til alt det de:r de ska  
bruge i sommerhuset (0.2)

lærer ja

GUGU og Gertrud o::g (0.3) ø:h hva hedder han (0.2) KIJO de køber alt det de:r (0.3)  
mærkelige fiske(0.2)[grej]

lærer [mm]

GUGU eller sån noget

lærer mm  
(0.7)

GUGU og så::: (0.6) kører de hen til sommerhuset (0.2)

lærer ja

GUGU (0.2) og så::: I (0.2) ligge:r KIJO og Gertrud lige og sover middagslur (0.6) o::g  
TOTO og Sally de er nede og bade i den der sø (1.0) eller (0.2) bade (0.5)

lærer ja  
(0.4)

GUGU og så::: ø:h (0.3) senere om aftenen så :: (1.0) spiller de Matador (0.2)

lærer ja (0.3) fint

GUGU °og så: ja°  
(0.2)

lærer o:g (0.2) hva ender det så med?  
(0.6)

GUGU men så::: (1.9) går det ligsom galt (.) så dør (0.2) kommer de ind (.) kommer han ind  
(0.2) i de der fiske (0.2) mærkelige fiske::[udstyr]

lærer [ja]

GUGU til sidst (0.3)

lærer ja  
(0.3)

GUGU mens de lige er i gang med a:t (0.2) bade (0.4) [og så]

lærer [he he] [ja (.) eller hva de] nu gør  
flere [((griner lidt))]

GUGU ja  
(0.2)

lærer ja  
(0.8)

lærer det der=ø:h (.) det der spil Matador er de:t et helt spil (.) normalt spil Matador? (0.2)  
forløber de:t=ø:h (0.2) som sån et spil I plejer at spille i weekenden?  
(0.4)

elev p(d)? ø:h (.) altså nej (0.2) TOTO han er ret tarvelig over for Ger[trud]

lærer [ja:]

elev p(d)? (0.3) fordi Gertru::d (.) altså han (0.5) TOTO har ligsom fået en masse hoteller=o::g

lærer hm hm

elev p(d)? købt en masse steder (.) og Gertrud (0.5) ender ligesom hele tiden på hans (0.4) så hun ska betale ham mega mange [penge]

lærer [ja::]

elev p(d)? (0.4) og han kører så på hende [sån der]

lærer [mm]

elev p(d)? årh come on Gertrud (.) [aarh]

lærer [ja:]

elev p(d)? (0.3) kom lige med lidt flere penge [og hun blir]

lærer [ja:: ja]

elev p(d)? sån he:lt (0.5) helt vildt ked af det [og ka slet]

lærer mm hm

elev p(d)? sån være i sin krop til sidst [og går]

lærer [ja]

elev p(d)? så i seng (0.4)

lærer fint (0.6) SÅ ØH en lidt mislykket aften som ø:h TOTO o:g Sally (0.2) ø:h (.) s::lutter hvordan (.) sagde du? (1.4)

elev p(d)? ø:h (0.2)

lærer hvordan de at [ø:h (.) at]

elev m(a)? [de boller]

lærer (.) TOTO har vundet i Matador ha: ((som i grin)) (2.9) (( en pige fniser lidt))

lærer ej hvor er I nogle

elev p(f)? du må godt [(si::ge)]

GUGU? [(de hakker)]

elev p(f)? (xxx xxx)

lærer hva (.) tør I sige det (.) hva? (0.3)

elev p(?)? gir et blowjob (0.2)

lærer et blow #øh #hø

elev p(??)? [waayyy]

lærer [(blandt andet)] (xxx xxx xxx) (0.3) de:r øh (.) de går i hvert fald til den (.) og så ender det med at ø:h (0.2) at KIJO iklæder sig et eller andet kostume og slår (.) og slår ø:h (0.2) (xxx xxxx (.) xxxx xxxx) (0.3) hva hva tror I der sker til sidst? (0.3) hva er det meningen vi skal tro at der sker til sidst? (.) ja?

elev p(d)? (0.2) jamen jeg er lidt forvirret fordi (0.2) til at starte med så troede jeg at de tå sån havde en plan for at [de der]

lærer [mm hm]

elev p(d)? piger skulle slås ihjel på en eller anden måde

lærer mm hm

elev p(d)? (0.2) så (0.4) læste jeg (den der) sidste sætning hvor det var sån: (0.8) ja og er (jeg) så den første der dør (0.2)

lærer ja

elev p(d)? (0.2) og det er bare sån lidt øv (0.6) hva sker der (0.4) men det må jo så være fordi at ham der TOTO har tænkt eller ik (0.4) hva hedder det (0.2) KIJO har tænkt sig at slå dem begge to ihjel (0.5)

VUVU? er det ik

lærer ok så siger jeg ø:h (.) VUVU?  
(0.9)

VUVU altså min (.) min teori det er at at ham der KIJO han vil gerne slå TOTO ihjel

lærer ja

VUVU (.) fordi at han har været så irriterende på hele turen (0.2) [han]

lærer [aha]

VUVU han har gået dem alle sammen på nerverne hele tiden

lærer okay (.) vildt

(0.8)

VUVU? (xx xxx) (0.9) (xx)

lærer og flere((griner)) (.) giver da meget god mening (altså han) (.) er en dårlig vinder og driller taberen (.) så ska man da det ska [man da ikke ø:h ha (xxx xxx xxx) (0.4) ø:h]

flere [((smågriner))]

lærer (0.2) fedt (0.6) okay (0.6) NU (0.2) har vi ø:h (.) det var har gjort nu (.) det er vi har

lige ø:h løftet os ø:h (0.2) en meter over teksten (.) set den ovenfra (som) hva er på

spil i den her tekst (0.3) i for hold til fortæller (0.2) handlingsforløb (0.2) personer (.)

sted og så videre. (0.2) jeg er ik i tvivl ø:h L at ø:h du er en s (.) du er nu

temmelig meget klogere på hva der er på spil (.) i den her tekst (0.5) og så ø:h (0.3) så

noget godt har vi gjort (.) som formidlere. (0.4) MEN (.) nu ska vi: ø:h (0.4) nu ska vi

(0.4) træde et lille (.) skridt >længere< grave en lille smule længere ned i ø:h i

mulden der (0.4) fordi ø:h (0.2) jeg har stillet jer spørgsmål (0.2) centralt er det altså

at eller (0.2) som læsere er studentergildet er det afgørende at (.) er der nogen af jer

(0.2) som har prøvet kræfter (.) med de her to (0.3) ø:h (0.2) med en af de her to

sætninger (0.6) som jo tvinger os (0.3) til at sige noget lidt (.) dybere om teksten?

(4.4)

elev p(g)? det kom vi sgu ik lige til

(0.2)

lærer det kom I ikke til

elev p(g)? he he

(0.2)

lærer jeg ku ogs så spørge på en anden måde (0.2) den her tekst (0.2) ((rømmer sig)) (0.2) er

den nemmere eller sværere at forstå end ø:h (fører) (.) det første vi læste? (0.7) ja?

GUGU (0.4) altså jeg synes den er nemmere at forstå (.) [altså]

lærer [mm hm]

GUGU det er meget tydeligere at se at (0.8) at de ligesom er lidt sån irriterede i hinanden

[at for eksempel]

lærer [ja ja ja]

GUGU at TOTO han synes jo de er røvsyge (.) [KIJO]

lærer [ja]

GUGU og Gertrud

lærer (xxxxx)

GUGU? og de syns jo at han er lidt irriterende fordi han bare er så en (0.3) der bare drikker hele tiden [o::g]

lærer [mm]

GUGU er så lidt (0.2) irriterende med det der spil og for eksempel at [(xxx xx)]

lærer [ja:]

GUGU (0.7) det sker så ret tidligt

lærer aha (0.5) okay (.) fedt (0.5) og=ø:h så så=øh (0.6) er I andre egentlig med GUGU den er den er nemmere at forstå end ø:h end føreren de stiller ikke helt de store krav til os (1.0) ø:hm (0.3) men (0.3) s (.) ø:h (0.2) PIPI (.) da du læste=ø:h din sætning op så sagde du: (0.2) studenter(.)gildet (xx xx xxx i X)? (0.3)

PIPI ja

lærer ja (0.3) ø:::hm er der nogle der (0.9) de:r vil tolke lidt på:: den ku man sige øh noget andet end i X? (0.6) ja (.) NÆN?

NÆN (0.2) ni

lærer (0.2) det ku være studentergildet ni (0.5) alright (0.4) ø:::hm (0.2) ska vi lige prøve at lade den stå der (0.6) De:t e:r ik en (.) er det ik en mega (.) mærkelig titel til en ø:h novelle (0.7) studenter(.)novelle (0.4) stud (0.2) studenter(.)gildet ni? (2.8) ja?

((NB: Eleverne kommer få gange med nogle lyde eller enkelte ord i baggrunden, hvilket skyldes at de småsnakker en smule. Dette er ikke med i transskriberingen)).

NIV altså jeg synes både at sån (0.5) overskriften også ved novellen i sig selv (0.2) har virkelig mange af de der rigtig dårlige gyser(0.5)ø:hting i sig (.) at teenagere på druk (.) eller (0.2) ude i en forladt hytte i sån (0.3) lorteby og så (0.3) wa wa wa (.) altså (1.1)

lærer aha (0.4)

NIV virkelig dårlig gyser (0.7)

flere ((griner))

lærer og vi skriver lige (.) teenagegyser parentes (0.5) dårlig (1.1 ((skriver på tavlen))) udråbstegn (0.4) ø:g gysertræk (.) LA:: (.) I la:: (.) I lader det lige hænge f i:: ø:h e et øjeblik (0.2) men ø:h kaster den (.) ud (.) til ø:h resten af klassen (0.5) var der andre end NIV som ø:h (0.2) som tænkte den tanke (.) at der var lidt gysertræk i den film (.) eller ik ðfilm (.) i den her ð ø:h (0.6) ø:h (.) novelle? (0.8)

lærer ø:h STST?

STST ja altså sån: ((læreren skriver på tavlen mens hun taler)) (0.4) der er ogs det der med at (.) elle:r jeg ved ik jeg fik lidt fornemmelse af at der hvor de kørte det var sån lidt mørkt og lidt [skummelt]

lærer [°ehe°]

STST (på en eller anden måde) (.) og (xx xxx) den der lille by de kørte til den er ogs lidt mærkelig ø:g (0.5) der er sån:: man ku godt (.) forestille sig (at) der kommer til at ske noget inden de kommer til det der sommerhus der (.)

lærer okay (.) ja (0.2) ø:::g ø:h >supergodt< (.) øh VUVU?

VUVU (0.2) ø:::hm (.) det er ogs sån den typisk sån start på en gyserfilm det der med fire venner eller en gruppe ven[ner (.)]

lærer [ja::]

VUVU der ska ud til en hytte ude i: [sån]

lærer [hm hm::]

VUVU skoven og [sån]

lærer [ja]

VUVU (0.3) det typisk sån start på sån en rigtig dårlig gyser[film]

lærer [ja]

lærer (0.2) fint (0.6) SÅ Ø::H (.) DER ER ELEMENTER (.) OG DET VIL SIGE LIGE NU (.) KÆRE VENNER (0.2) ø:h der har vi (.) takket være din fine (.) din mageløse sf ø:h (.) (xxxxxx) (0.4) ø:h NIV eller opdagelse (0.6) så: ø:h er vi faktisk ved at bevæg (.) øh bevæge os ø::h (0.2) dybere ned i den her tekst. (0.6) fordi nu ka vi jo undersøge noget (.) vi starter med at se noget ovenfra (0.2) nu ska vi ø:h gå fra tekstens ø:h hvad (0.2) til tekstens hvordan (0.7) fordi:: ø::hm (.) du nævnte (.) eller I nævnte forskellige gysertræk (0.8) en af de vigtigste elementer i gyseren (0.2) det er jo (.) at vi har (.) nogle personer (0.2) som hver især (0.2) ja er som de er (0.8) ø:h hvor gamle var de sagde (de/I)? hva var vi enige om? (0.4)

elev ? [(xxx xx)]

lærer [I sagde] (0.2) [nitten]

GUGU? [tyve]

lærer tyve år (.) (det der omkring ja) (0.4) så ka vi jo starte med at ø:h efterprøve ø:h (.) din teori (.) NIV (.) er det normalt i gyserfilm? (0.2) at ø:h (.) vi møder ø:h (.) hovedpersoner (0.3) i den alder? (1.5)

elev m(?)? ja

elev p(?)? ja

lærer JA:: selvfølgelig er det det (.) m (0.4) ø::g ø:h hvor er det de er henne de der(.) personer? (1.2)

lærer ja:?

elev m(d)? de er taget i sommerhus

lærer ↓ja

elev m(d)? eller en hytte [elle::r]

lærer [en hytte] ja:

lærer (0.2) [(xxx xxxx)]

elev m(d)? [(xx xxx)] (0.2)

lærer ER DET NORMALT? (0.2)

flere elever [jaaaaa:]

en elev [neeej]

lærer [ja ja da::] (.) selvfølgelig

GUGU? ja:

lærer så=ø:h det vil sige at ø:h (0.2) vores gode ven Jesper Wung-Sung (.) han går alts (.) går altså ind (.) og leger (.) med nogle øh >nogle gysertræk<. (0.5) VI (.) skal lige ø:hm (.) vi ska lige træne vores iagttagelsesevne (.) nu (.) i stedet for at I sidder og



skriver=ø:h i smu i øh (.) i øh (.) i (.) i ensomhed (0.2) så vil jeg godt ha (.) at I nu (0.7) ø::hm (.) går i dybden (.) med (0.3) de her tre personer eller ik i dybden. (.) MEN vi siger hvad der er fire borde ik og du er med herovre ved bordet (0.4) ø::hm (0.3) vi (0.3) skal (.) lige undersøge (.) de her (.) personer. (1.1) ø:hm altså deres (.) HVAD (.) kendetegner dem (.) som personer (0.3) prøv lige at sætte et par stikord på: (.) I hvis I sætter et på stikord på TOTO og finder måske bare et centralt citat som viser os hvem han er (0.3) så tager I KIJO dernede (0.2) og I tar=ø:h (.) Gertrud der og I tar Sally her. (0.8) okay?

((eleverne snakker nu i grupper i de næste cirka fem minutter. Læreren gentager lige kort at det handler om at finde stikord og et citat som kendetegner den pågældende person, som gruppen skal uddybe. Mikrofonen indfanger gruppen som diskuterer Sally og deres udveksling er munter og de taler interesseret om Sally. Dette foregår cirka 22 minutter inde i optagelsen og det kan bruges til en eventuel analyse af elevgruppesamtalen, selvom der er meget baggrundsstøj. Læreren går rundt til grupperne og snakker med eleverne. Klassesamtalen starter igen 26 minutter og 21 sekunder inde i optagelsen)).

lærer JA (.) KÆRE VENNER (0.3) s:: vi skal ø:h lige se hvad I har s fået frem (1.0 ((eleverne snakker))) sshhhh (0.2) og ssschhhhy (.) vi har ikke:: (0.2) vi har ikke voldsomt meget tid så vi ø:h (.) sscchy (.) kommer til at måske at springe nogle ø:h (0.3) nogle elementer over (0.3) MEN (.) det (0.2) som var så skønt at se lige nu (.) det var at (.) I bevægede jer DI(.)rekte derned hvor (0.2) ø:::h det hele det foregår (0.2) nemlig nede i teksten. nu ska vi se hvordan (0.2) den her tekst (0.2) den er skrevet. (.) hvordan det blir fremstillet og lad os starte med TOTO (0.2) lige et par stikord på ham (1.2) og lad være med at være sarkastisk (xx) he (0.5)

elev p(?)? han e:r led (0.6)

lærer led (0.4)

elev p(?)? [arrogant]

elev m(?)? [han er] en dårlig ven (0.5)

lærer okay (0.5) okay

(1.2)

elev p(??)? meget selvcentreret

(0.7)

lærer dårlig ven (0.2) og (0.9)

elev m(??)? og så har han et stort temperament

(1.3)

lærer ø::h (0.2)

elev m(??)? temperamentsfuld (0.5) hidsigprop (0.5)

flere ((griner))

lærer okay (0.2) LED og ARROGANT (.) dårlig ven selvcentreret (0.2) (xxxxx) (0.2) så har vi ham på plads (0.5) og hva ku=ø::h vi ku garanteret putte rigtig mange flere på (.) et citat som viser os ø:h (.) hvor led og arrogant han er (0.5)

elev m(?)? er det det der?

elev p(??)? ja

(0.4)  
 elev m(?)? ø::h han siger (0.9) at han er (xxxx xxxx xxx) (0.5) (xxx) taber.  
 (0.6)  
 lærer fint (0.3) det I siger (0.2) [hvorfor ø:h]  
 elev m(?)? [(xxx xxxx)]  
 lærer hvorfor har I lige valgt det?  
 (0.7)  
 elev m(?) fordi [de::t]  
 elev p(?)? [(xx)] snakker om sine bedste venner [(xx xxx) xx]  
 lærer [ja:::]  
 (0.2)  
 lærer fint  
 elev p(?) [(men)]  
 lærer [på en] eller anden måde så indkapsler det (>nemlig<) alt det jeg lige sagde der så  
 mega godt citat. (0.4) ø::h KIJO (.) det va::::r (.) [det va::r]  
 elev m(c)? [(xxx xxxx)]  
 lærer jer  
 elev m(c)? han e::r (.) sån en regelrytter (0.2)  
 lærer ja:  
 (0.7)  
 elev m(c)? og konfliktsky  
 (0.3)  
 lærer ja:  
 (0.8)  
 elev m(c)? o::g ha han: (.) han er faktisk ogs ret kedelig  
 (0.8)  
 lærer okay (0.4) så han er den kedelige af dem  
 (1.2)  
 lærer ja  
 (2.2)  
 lærer ska vi bare sige det var det?  
 (0.2)  
 elev m(c)? jo  
 (0.4)  
 lærer re (.) regelrytter (.) konfliktsky (0.3) og kedelig (1.7) og=ø::h (.) et citat (0.2) som  
 ø::h (.) indkapsle:r (0.4) de (der/her) karaktertræk  
 (0.5)  
 elev m(c)? ja men vi har valgt ø:h (0.7) ska vi ik aftale at vi spiller videre senere? (0.4) (den har  
 vi bare valgt (0.2) for den viser at han er konfliktsky) (0.2)  
 lærer ja (0.2) [(og)]  
 elev m(c)? [alle] ska bare være gode venner (0.4)  
 lærer ja:::: og i hvilken (.) hvornår er det han siger det?  
 elev m(c)? han siger det da det var at (0.7) hende der ø:h (0.3) Gertrud hun er blevet mega sur  
 [(over det)]  
 lærer [ja:]

(0.8)

elev m(c)? [(xx xx)]

lærer [så lige] efter at hans kæreste Gertrud er blevet mega tilsvinet af TOTO som g (.) u (.) kø (.) kørte hele vejen (0.3) så trækker han det der meget meget meget bløde kort (0.2) ej men kære venner ka vi ik bare spille videre senere (0.4) fedt citat (0.6) ø:h især især i ø:h konteksten.=smadder godt (.) Gertrud har vi ø:h hos jer

elev p(a)? yes

lærer hvordan er Gertrud?

elev p(a)? (0.4) ø::hm hun har skrevet noget med at hun er enebarn (0.2)

lærer aha

(0.2)

elev p(a)? ø::g ø::h (.) at hun er meget forsigtig og har altid sån: (0.4) hun har altid sån (.) forventet det værste og er altid klar til det værste (0.4)

lærer okay

(0.4)

elev p(a)? ø:h (0.2) ja

(2.6)

elev p(b)? ø::h og så ø:h (0.6) så har vi ogs skrevet at hun er en (0.3) stræber (0.5)

lærer oka:y

(0.2)

elev p(b)? (xxx xxx xxx) på side s (0.2) 28 linje 7 (0.5)

lærer aha lad os høre

elev p(b)? (0.4) eller ogs (0.4) 28 linje (xxx xxxx) (0.3)

lærer mm hm

(2.2)

elev p(b)? okay ø:h (0.7) og ø:h (0.4) (xxxx her) (0.2) efter maden var jeg bange for at Gertrud ville snakke eksamener igen (0.5) hvem der (0.2) hvem der var oppe i dit og hvem der var (0.2) hvem der fik dat (0.6) elle:r (0.4) endnu værre om fremtiden hvilke drømme vi har (for den) (0.3) livets (glade (0.2) øhm (.) landevej) (0.2) der ligger foran os (0.8) (xxx) (0.2) (xx)

(0.6)

lærer fedt (0.3) mega godt citat ogs (0.4) fordi at hvorfor er han så bange for at hun ska snakke om fremtiden?

(0.3)

lærer STST?

STST (0.3) fordi han aner ik hva han vil (.) [(og)]

lærer [ja]

STST han (0.2) han vil bare sån (0.5) leve livet som ung og han [(0.2)]

lærer [ja]

STST (xxx xxxx xxxxx xxx [xxxxx])

lærer [fint.] (0.4) så han lever totalt meget her og nu og fuck alting (0.2) ø:h Gertrud hun er mere ansvarlig og tænker i:::(.)morgen og i overmorgen og i fremtiden. (0.4) ø:h og derfor har hun ogs (0.2) fulg (.) fulgt godt med i skolen (0.4) så hun ka få nogle gode karakterer (xxx xxxx).

STST?/el p og så=[ø:h]

lærer [fint] (0.2) og ja?

STST?/el p har vi ogs skrevet sån en (0.3) (xxx xxxx xxxxx xxxx) (.) som:: bare for at (xxxx 30  
xxxx 18 xxxx xxxxx xxxxxx)

lærer ja (0.9) (lad os bare høre den)

STST?/el p (0.6) ø::h side 13 ((de næste 4 sekunder kan jeg ikke kode, hvad hun siger)) jeg ka se  
at hun er (0.3) på nippet til at græde (0.2) (endelig græder Gertrud (0.2) xxxxx xxxxx  
mor og far xxxx xxxxx) (0.2)

lærer ja

STST?/el p (0.2) ø::hm (0.2) ja. (0.8) (og så videre.) (0.3)

lærer fint (0.2) så=ø::h i hvert fald så betragter TOTO hende (.) som et curlingbarn. han det  
er hans ø:h fortolkning af og den er måske (0.5) (minder) måske meget godt med  
resten af hendes karakteregenskaber ↑okay (0.3) så har vi ø::h tre af de fire på plads  
(0.2) hva med Sally hende har jeg glædet mig meget til at høre om (.) hva siger I om  
ø:h Sally?  
(0.2)

elev m(b)? vi har skrevet at hun e::r ligsom TOTO så er hun meget sån (0.7) lidt aggressiv og  
sån: selv(0.6)centreret eller hva det [hedder]

lærer [ja]  
(1.1)

elev m(b)? ø::h (0.7) ja og sån lidt den der ogs sån ogs dårlige ven (.) egentlig (0.6)

lærer okay  
(0.7)

elev m(b)? ø:h (0.3) ja (.) faktisk bare pisse irriterende

lærer ja og hvad er der mere kan vi sige mere om hende?  
(1.0)

elev m(b)? aggressiv  
(0.3)

lærer ja::: aggressiv ogs ø:h (0.9)

elev m(d)? hu:::n [ø:::h]

elev p(j)? altså hun er ogs sån hun virker lidt (0.3) dullet hvis man ka sige det (0.3)

lærer okay og du sagde dullet?

elev p(j)? (0.2) ja

lærer (0.5) det skriver jeg lige (0.2) dullet (0.8) ku vi bruge andre ord som måske=ø:::h  
(0.9) eh siger det endnu mere præcist?  
(1.6)

lærer dul hvad betyder dullet?  
(0.3)

elev m(f)? ja (0.2) snobbet  
(0.4)

elev p(k)? store (0.4) bryster ø::g  
flere ((griner og en siger "stor røv"))  
(0.3)

elev p(k)? ja  
(0.2)

lærer er hun bevidst om det? dyrker hun sin (0.2) dullethed (0.3) dullet(.)hed eller hva end det hedder (.)

elev m(o)? krops[bevidst]

lærer [det lidt svært] at sige (xxxx) (.) hvad?

elev m(o)? jeg ved det ik

lærer [ja] fint (vi siger) bare hun er meget krops ø:h (0.2)

elev p(u)? positiv he  
(0.2)

lærer ø:h krops(.)bevidst (0.2) det ka jo godt være en god ting (0.3) ø:h (0.3) og hvad mere? (0.3) hva:: hvordan er hun overfor ø::h sin kæreste?  
(1.8)

elev m(j)? fin nok

lærer ja  
(0.2)

elev p(s)? jamen hun er meget ø::h (1.0) lysten (0.4)

lærer fi::nt (.) [(xxxx xxxx)]

elev p(s)? [he he he he]  
(0.3)

lærer hun er meget [lysten]

elev p(s)? [(ø:h xxx)]

lærer hun hare n ø:h (0.5) et frigjort forhold til sin egen seksualitet ka vi ik sige det?

elev p(s)? [jo]

elev m(f)? [det] er da [fint nok]

lærer [så har vi] ik (tilsagt) for meget i hvert fald (0.7) ø:h (0.5) meget åben (0.2) nå der kom en slange nok den skal (ligge i sin hule) (0.8) den får ik for lidt.  
(1.0)

lærer HER (0.2) har vi gjort det=vi har lavet et øh (.) v:(.)igtigt stykke arbejde (.) vi har trukket m:=vigtige elementer ud (.) vi begynder at gennemskue (0.2) øh=hvad det er for nong=ø:hm (.) for nong=personer (.) Jesper Wung-Sung (.) har skabt (0.7) nu skal vi gå lidt skridt videre (.) fordi ø:hm (0.4) ka vi (0.2) når nu vi har sat dem op på den her måde i kasser (1.0) ka vi så gennemskue noget nu? (0.2) hva øh (0.2) hvordan forholder (0.3) de her folk sig til hinanden (0.4) som (0.4) personer eller som typer?  
(0.5)

lærer ja (.) NIV?  
(0.2)

NIV altså man ka jo godt se at (xxx) Gertrud er ret (0.5) m modsætning (0.2) [ø:h]

lærer [mm hm]

NIV fordi at (>hun<) mega meget arrogant (0.2) og hun er meget forsigtig (0.3)

lærer aha

NIV så det en: (0.2) en klar modsætning der er der

lærer ja (0.6) ff\*\*\*\* ((fløjtelyd))

NIV ø:h  
(1.2)

lærer så m:egyet klare modsætninger? ((Læreren skriver på tavlen))

(5.0)

lærer vi kan lige prøve at vende blikket tilbage til gyserne (1.0). Er det normalt i gyserfilm at=øh (.) de der unge mennesker som er ude=i=øh (0.2) i hytten derude (0.2) at der også blandt dem (.) gemmer sig modsætninger?

(0.2)

elev m(t)? ja: (0.2) altså der er jo altid nogen forskellige roller=så er der sån en idiot der (0.3) gør nogle mærkelige ting=og så der måske en der har styr på det hele og sådan noget (.) og så (.)

lærer aha

elev m(t)? (0.2) vil der på den måde være sån forskellige roller der ligesom: sørger for at (0.8) det nok skal gå helt galt (0.5)

lærer [fint]

elev m(t)? [he he]

(1.0)

lærer det de spiller (.) bestemte roller og det er selvfølgelig Jesper Wung-Sung (0.2) som: øh har som forfatter har orkestreret det de spiller bestemte roller. Den skal vi lige køre videre ad=jeg kan se der er mange fingre=PIPI?

PIPI (0.6) der er ogs altid sån en ø:h (0.3) sån lidt mere konfliktsky med i en gyserfilm

lærer ja

(1.1)

PIPI altid sån ham de:r (0.2) normalt er det en nørd eller sån et eller andet (0.7)

lærer fedt

(0.6)

PIPI [(ja/jeg)]

lærer [så der] er altid (0.2) en nørd. (0.3) der er altid (0.2) den konfliktsky og bange (0.2) ø::hm (så: >så har Mette fingeren op<)

Mette altså der står faktisk ogs i (.) på på sidste side at ø:h TOTO han har spillet sin rolle til perfektion

lærer JA:: MEN Dog hvor er det godt set (0.2) han bruger simpelthen (0.5) ø::h (0.2) Jesper Wung-Sung (0.2) og skråstreg TOTO (0.3) bruger simpelthen ordet rolle (0.2) wow så jeg har spillet en rolle meget godt (.) nu går det som det skal (0.3) ø:h (.) VUVU?

VUVU (0.5) ø::hm ogs det der typiske gysertræk det er at TOTO han er jo ligesom sån idioten i den her [historie]

lærer [aha]

VUVU og det ligesom altid idioten der blir dræbt først (0.5) og [det er det]

lærer [okay]

VUVU de:r (0.4) igen det der med at KIJO: (.) ø:hm han kommer ind og har egentlig lyst til at dræbe TOTO (0.2) (og sån noget) (0.2) [sån (blir)]

lærer [aha]

VUVU det i hvert fald (fortalt xxx)

lærer [(i::h)]

VUVU [(xxx i hvert fald] xxx xxxxx [(xxxx)]

lærer [ja]

(0.6)

lærer NU BEGYNDER TEKSTEN at røre på sig (.) så (0.2) i stedet for alle ting vi har sagt om TOTO (.) ø::h og c (.) og citater og >alt muligt< så ku vi >egentlig< bare ha sagt (0.4) han er idioten (1.1) ø::h KIJO (.) han e::::r=ø::h (0.8) ja?

elev m(t)? ham der der har styr på tingene [o::g]

lærer [ja ja]

elev m(t)? ligso[m:::]

lærer [han er] ham der har styr på det hele [her]

elev m(t)? [ja]

(0.3)

lærer hva er Gertrud? (1.1) ja?

elev p(y)? (0.2) (at det var) (.) nej det var ik Gertrud (xxxx xxxx Sally xxx)

lærer hva så hva:: (.) hva er Sally?

elev p(y)? jamen hun er jo lidt den der blond (.) blonde (0.4) ø:h (.) eller den [(xxx)]

lærer [fe:dt] hun er blondinen hun er (xxxx xxxxx den sexede der ik) (0.3) ja o::g ø:h OOOOO (0.4) hva er Gertrud så?

OOOOO (0.2) hun er Gertrud hun er måske lidt den (0.7) ansvarlige (0.2) [(xxx eller)]

lærer [(xxx xxxxx)]

OOOOO (.) det (.) noget der måske:: (0.2) er sån lidt (0.9) ø::h utraditionelle de: (.) (det her det er) vi følger TOTO (0.5) [(vi følger)]

lærer [mm hm]

OOOOO alle i en traditionel gyser (xxx xxx xxxxxx) følge Gertrud som nok ender med at overleve (0.2)

lærer aha

OOOOO ø:h (0.6) fordi jeg tænker TOTO han er nok den der har typisk et job (0.3) og så: har han den der billige kæreste der [er]

lærer [°yes°]

OOOOO (.) mega populær og så KIJO der er sån lidt (0.4) i baggrunden (0.2) og så kommer han frem fordi han har vil ud med al sin aggres[sion og så:]

lærer [°ja::° lige] præcis

OOOOO (xx) Gertrud [(xxxx xxx)]

lærer [VI: begynder] altså at nærme os mere og mere en (anden) forståelse af den her tekst. (0.2) fordi (0.2) de her personer (.) er de meget ø:h (0.3) i folkeskolen der har I (0.2) formentlig arbejdet me:d (0.2) med flade og runde karakterer har I ik det? (1.2) det er ik et ord jeg bruger så meget (0.6)

et par mmm::: ((og [nogle mumler lidt]))

lærer [xxx xxxx xxxx] hvor vi talte om flade karakterer (0.4) hvem var d (.) det var dig NIV (0.4) ja (0.6) (vi/jeg) ka ogs spørge på en anden måde (0.2) er der mange nuancer i de her ø::h (.) personer? (0.4) eller det sån meget sort hvide personer? ja?

elev m(v)? (0.7) ja

(0.7)

elev m(x)? ja

(0.2)

flere [((griner))]

lærer ja på hvad? (0.6) du (.) [du ka ik svare ja på (.) det her spørgsmål]

elev m(v)? [(xxx xxx) meget sån ø:h (0.2) ja] (.) de er meget sån nuancerede (.) meget sån forskellige (0.5)

lærer nå ja de er forskellige men hvis du tager dem hver for [sig]?

elev m(v)? [ja]

lærer ø:h MIMI?

MIMI (0.3) de meget flade (0.5) [altså]

lærer [de m]

MIMI der er ligsom (.) de er type og så er det den de [lever]

lærer [°ja°]

MIMI op til (0.3) [der er ik sån]

lærer [nemlig]

MIMI forskellige perspektiver hvor det er okay ham her han er en selvarro eller (.) arrogant nar (0.4) men [i virk]

lærer [°ja°]

MIMI ligheden så er han faktisk ogs en lille smule blød inden i fordi han havde en hård barndom eller sån noget ik (0.2) [det er der]

lærer [ja ja]

MIMI slet ik noget af det bare han er en (0.5) møgunge (.) o:g hun [er]

lærer [fint]

MIMI kedelig o:g

lærer °nemlig° (0.8)

lærer OG DET VIL SIGE at vi ka simpelthen sæt nogle ø:h bestemte prædikater på dem=der har vi nørden der har vi den kedelige der har vi den sexede og der der har vi ø:h den usympatiske eller (.) idiot ((læreren banker ned i noget eller på noget efterhånden som han siger dette)) (0.3) ø:h (0.5) sån nogle typer der (0.2) ø:hm (0.4) hv (0.2) er det normalt (.) i gyserfilm at man arbejder med typer? (.) ja?

elev p(u)? (0.2) ja (.) meget (0.4)

lærer mega normalt (.) fint (.) [hhh m]

elev p(u)? [fordi der] ska ligsom være (0.7) du ved der er sån rækkefølge i gyserfilm [hvem]

lærer [ja]

elev p(u)? dør først (0.3)

lærer ja

elev p(u)? (.) og det er altid (0.2) idioten der dør først (.) [(xxx xx)]

lærer [mm hm]

elev p(u)? (xxxx xxxx xxxx xxxx xxxx [xxxx])

lærer [ja:::] (.) o:g øh (hva) siger ø:h NIV?

NIV det ogs bare hvis man ligsom vælger at bruge sån nogle stereotyper (.) så sparer man ret meget tid (0.5) på så behøves man ik forklare så meget om [(xxxx)]

lærer [((tysser på elever))]

NIV (0.5) mere fokus på historien (.) [fordi]

lærer [ja]



NIV man kender allerede de her typer af mennesker (0.5)  
lærer ja  
(0.2)

NIV så man ka ligsom bare være sån der nå ja (0.4) (xxx) [idioten]  
lærer [mm]

NIV ik (0.2) [(så har)]  
lærer [°præcis°]  
(0.8)

NIV altså så: slipper forfatteren for at bruge (0.4) [meget]  
lærer [ja]

NIV tekst og tid (.) på at uddybe dem (0.6)  
lærer nemlig (.) det var en meget meget flot forklaring (0.4) vi har faktisk et lidt længere  
begreb end ø:h typer typer (0.2) ja ja (.) OOOOO?  
OOOOO (0.5) stereotyper  
lærer vi kalder dem ogs for stereotyper ja (0.6) rigtig rigtig udmærket (0.4) og lad os da bare  
blive enige om at stereotyper (.) de hører meget meget godt hjemme (0.3) i ø:h (.)  
gyserfilm. (0.4) der er ogs noget me:d morderen (0.2) enten så er det en udefra (.) men  
alts hvis det er en (0.2) blandt folkene hvem er det så (0.3) der er morderen (.) ja?  
elev m(v)? (0.3) så er det altid ham der der er sån lidt stille som [sån]  
lærer [°ja°]

elev m(v)? lige pludselig bare (.)  
elev p(?)? den uskyldige (.)  
lærer den [uskyldige]  
elev m(v)? [uskyldige]  
lærer den vi forventer det ALLER mindst fra [(0.2)]  
elev p(?) [he he]  
elev m(v)? [ja]  
lærer [det] er morderen [ik]  
elev m(v)? [lige] præcis  
lærer så: ø:h (0.2) så den (.) de:t (.) den her novelle (.) den er udspil den er såmænd jo  
udført til perfektion. (0.2) OG LAD OS NU PRØVE AT VENDE tilbage til (.) ø:::hm  
(.) til titlen (.) studentergildet (.) NI (0.5) hvorfor hedder den (0.4) ik bare  
studentergildet eller (0.5) da TOTO døde eller sån noget (.) ø:h (0.6) ja (0.3) okay vi  
ska lige ha alle med (.) shhhh (0.4) og I må (.) lige nu ved I godt nu må I trække på al  
jeres viden fra gyserfilm. (2.7) hvorfor hedder den studentergildet ni? (0.8) et bud  
(0.3) PIPi?

PIPI (0.3) (xx fordi der er taller ni med (.) [i xx]  
lærer [ja]

PIPI gyserfilm (0.3) jeg ved ik lige hvorfor (0.4)  
lærer mm hm (0.7)

PIPI [(xx x)]  
lærer [det ku] enten være de:t (.) det ku ogs væ:::re er der ik nogen nede fra ø:h (0.5) fra  
bordet dernede? (1.2) der har set nogle gyserfilm. (1.2) MIMI?

MIMI (0.4) altså: (0.7) jeg ku godt forestille mig at det var sån lidt et spil på det der med (0.7) at (.) ø::h (0.9) at der næsten altid i sån nogle teenagegyser bare er (.) rigtig mange af dem (0.2) [altså]

lærer [mm]

MIMI sån ligesom scary movie og sån nogle ting [der]

lærer [ja]

NÆN står bare et to tre fire fem og så ska han man sikkert forestille sig at der har været (0.5) studentergildet et op til niende.

lærer ja (1.6)

lærer så fredag den trettende et to tre fire fem (.) fortsæt selv i rækken (0.6) maskernes nat (0.2) hva (xxxx xxxx) gysere (xxxxx)? (1.0) er der nogle der kan nævne nogle ø::h [gysere]

elev ? [saw]

lærer s hvor I kan genkende de her træk? (0.5) ja hva siger STST?

STST (0.2) ø::h så noget som: (0.2) ja scary movie scream og alle de der (0.6)

elev p(u)? fredag den trettende (0.7)

lærer fredag [den trettende scary movie (.) ja flere [((taler i munden på hinanden))] (1.3) ((flere taler i munden på hinanden))

lærer er der mere? (9.2) ((flere taler i munden på hinanden))

lærer hva siger NONO?

NONO (0.5) halloween (0.5)

lærer hallo[ween]

NONO [ja:] (.) alle de der halloweenfilm der (.)

lærer ja (0.3) (xxxx xxxx xxxxx) (1.5) okay (0.2) nå (0.5) lige om lidt (.) så den her at lyse (0.3) men inden da så kan vi sige ø:::hm (.7) hva (0.2) ((rømmer sig)) (.) hva ka vi få ud at læs (.) v (0.2) sån en tekst som den her. (0.3) er det (.) har (.) Jesper Wung-Sung bare lavet et total (0.2) tro kopi (0.2) af en gyserfilm eller ligger der ligesom i de andre tekster vi har læst en eller anden form fo::r (0.2) for leg med os (.) som læsere? (3.5)

lærer leg f (0.2) følger han bare genreerne fra punkt til prikke eller er der nogen steder hvor han ø::h (0.2) s bryder genreernes (0.2) normer? (3.5)

lærer ja OOOOO?

OOOOO (1.0) altså:=ø::h (0.9) jeg tænker (1.8) ja: men det ved jeg (ik) sagde (xx) ogs (det) før at det der med at vi følger (0.6) TOTO (0.3)

lærer mm hm

OOOOO ø:::h og hans tankemønster og så tænker jeg ogs (.) at den (.) slutter (0.6) lige inden der sker (0.9) alt (0.5) [som]

lærer [ja]

OOOOO (.) altså (.) s som det egentlig sku handle om (.) [(eller)]

lærer [ja:]  
 (0.4)  
 OOOOO alt det der leder op til at det er en gyser (0.3)  
 lærer mm h:m:: (. ) ja (0.2) og NIV?  
 NIV (0.6) men ogs (0.4) normalt i en gyser ser man ligsom fra alle personer (0.4) hva der sker fordi nogle gange blir de splittede >så< ser man ligsom synvinklen fra dem alle sammen (0.4)  
 lærer ja  
 NIV men her er det kun (0.2) TOTO (1.5) man ø:h (0.6) sån (0.6) følger på den måde  
 lærer okay fint. OOOOO?  
 OOOOO (0.6) han er ogs sån lidt (. ) altså han er jo lidt selvbevidst (0.2) fordi der (. ) til sidst (0.8) der sir han jo nåh (ja/jeg) (0.2) s (0.2) spillede min rolle til fulde (. ) er jeg den der dør først eller sån (xxx xxxx xxxx)  
 lærer ville man nogensinde (. ) er vi med på: hv (. ) hva det er vi snakker om? (0.3) ville man nogensinde se det i en gyserfilm? (0.8) at ø:h nu ø:h BOBO du har været det dumme svin (0.2) øh og så kommer din ø:h (0.2) din lærer som har fået lov til at komme med på: ø:h (0.4) på (filmen)? (0.5) ø:h og så ø:h lige før jeg dræber dig (. ) så siger du (0.3) nej men jeg har spillet rollen til perfektion (1.2) ville det være så (. ) he he (. ) m (0.2) vil man opleve det i en gyserfilm? MIMI?  
 MIMI (1.2) °nej°  
 lærer nå (0.2) har jeg spillet rollen godt nok? (0.8) så vil jeg bare dræbe dig ik?  
 (0.5)  
 elev m(?)? °jo°  
 (0.4)  
 Flere [((flere griner lidt))]  
 lærer [ja det irriterer mig helt vildt (. ) at (I ik kommer ud)] ((han siger dette som spiller han en rolle i historien. Sådan forstår jeg det))  
 (3.8)  
 lærer nå (2.3) (jeg ved ik om xxx xxxx xxxx) (0.3) ja vi sku jo selvfølgelig li::ge se en trailer til en ø:h fuldstændig klassisk gyser vi ka stadig nå det hvis vi bare ø:h (1.4) hvem e:r ø:h

((læreren roder med noget teknik, mens eleverne småsnakker og griner lidt. Der er fortsat god stemning. Læreren kan ikke helt få teknikken til at virke. Læreren tager ordet op igen 42 minutter og 10 sekunder inde i optagelsen)).

lærer vi skulle:: selvfølgelig ha set et ø:h (0.4) klip jeg havde faktisk taget to med (0.2) et fra: ø:h (0.5) fra: motorsavsmassakren (. ) og så et fra ø:::hm (0.9) fredag den trettende (0.2) men øh det må vi se en anden god gang for eksempel når vi ska arbejde me:d ø:h (. ) med folkeviser (0.4) MEN (. ) VI SKA RUNDE AF MED (. ) at høre hvor kloge I er eller L hun ska høre hvor kloge I er (. ) fordi det Jesper Wung-Sung gør (. ) det er jo at han låner en hel (. ) masse ting (0.2) fra en anden (. ) type tekst. (0.6) hva er det man kalder det når man laver sån nogle øh litterære (. ) tyverier (. ) (xxx xxxx xxx)?

elev p(?)? (0.2) ø:h (0.2) nej (.) hvorfor har jeg glemt det (0.5) det hedde:r ø:h (0.5)  
intertekstuali[tet]

lærer [JA::] skide hamrende godt

(0.4)

lærer så m det vil sige hvis vi skal lave en ø:h (.) klog slutning og konklusion (0.3) på den  
her novelle (0.3) på baggrund af jeres fine fine iagttagelser (0.3) så er det (.) at ø:h  
Jesper Wung-Sung (.) han har gang i et litterært (0.3) intertekstuel (.) legespil (.)  
sammen med os (0.5) igen (0.2) har vi en forfatteren som (.) så en drillepind (0.6)  
ø:h (0.9) .hhjaa (.) der træder frem (0.2) MEN (.) det fandt vi kun ud af (.) fordi at  
(0.2) I tålmodigt (0.3) gik fra tekstens hvad (0.3) til teksten øh hvordan og til sidst ku  
vi sige jamen hvorfor gør han det (0.2) det er (.) simpelthen (.) så at ø:h (0.4) at vi får  
en (0.3) subtil leg med genren. (0.5) skide godt (.) (færdig for i dag) (1.1) på (0.4)  
torsdag (0.5) da: ø:h regner jeg med at I har læst ø:h igennem (.) hele  
novellesamlingen (0.2) eller i hvert fald så meget af den som muligt (0.7) MÅLET er  
at (.) eller rettere sagt lektien er (.) at I skal (.) hjemmefra ha fundet ø:h (0.6) tre  
noveller som I synes er gode altså ø:h tre favoritter (.) et to og tre (1.5) og ø:h så  
tager vi den derfra (.) men det er vigtigt at I ø:h (0.5) som mål (.) får læst det hele  
(0.2) eller i hvert fald får læst som meget som overhovedet muligt af den

((En elev spørger til om det kan passe at de skal læse hele bogen og læreren siger drilsk ”at det har de sgu da vidst længe” osv. Samtalen om lektier fortsætter lidt endnu og så siger læreren ”tak for nu” og lektionen er slut)).

### Bilag 3 – Transskribering og farvekodning af gymnasiesamtale

Navn på gymnasium: anonymiseret. STX (almen studentereksamen)

Dato: 4. januar 2019, 3.g, 25 elever, lærer: anonymiseret

Tekst: anonymiseret

Anonymisering af eleverne: Elevernes navne er ændret til enkelte bogstaver eller forskellige bogstavkombinationer

Farvekodning:

Pink: Åbning og afrunding samt organisering af timen

Brun: Aktivitet inkl. oplæsning

Grøn: Initiation

Gul: Reply

Rød: Evaluation/feedback

Blå: Forstyrrelse af IRE

Grå: Lærer giver ordet til elev (som regel fordi eleven har hånden i vejret)

Lærer jeg har givet jer en tekst hvor (I ser) der mangler en side (0.9) ø:h (1.1) den side (xx x) uddybe to begreber (0.4) og det en side fra en helt ny bog som i øvrigt er omtalt på forsiden af Politikens kultur(xx) i dag (0.4) i en meget meget skævvreden diskussion om om vi skriver (0.4) for mange (xxx xxxx) (0.8) (xxx anden ting) (0.9) og det sjove er at lige præcis det kapitel synes jeg ikke er særlig beskrivelses (.) øh og hendes argument er at vi skal skrive mere (0.7) som de sociale medier (xx xx) (1.0) som de sociale medier ik om de >sociale medier< men som (0.9) det så lige meget (0.4) men (0.7) ø:h det sidste kapitel jeg har givet jer syns jeg faktisk ik (.) er (0.5) lige så godt som et andet jeg ellers (0.2) brugte før i (xx) min anden klasse (0.8) så i stedet for at give jer den (0.5) (xx xx xxxx klar) (0.3) samme begreber (0.2) men tilføjer et begreb der hedder facework. (1.3) den har jeg lagt ind (under) øvrigt indhold så jeg vil gerne have at vi lige starter med at I læser den. (1.5) og der vil I møde de samme begreber igen (0.9) ø::hm (0.6) uddybet (1.0) ø:h om (0.2) Gofmann og (1.1) ø:h Gofmanns særlige begreber (0.2) som er rettet mod det at være (.) på. (1.0) så det vil jeg gerne lige bede jer om at gøre (.) vi skal bruge den til gruppearbejdet bagefter (1.2) til at arbejde med den her litterære tekst. (1.2) jeg vil gerne have (I så) lige får noteret hvad er facework hva er

((Herfra taler de lidt om hvor eleverne kan finde teksten digitalt og så går eleverne i gang med at læse. Der er læse-stille indtil 11 minutter og 45 sekunder inde i optagelsen)).

Lærer ((to utydelige sætninger)) så jeg tror bare vi går i gang (0.6) øh (0.3) aller først bruger vi lige bare et par minutter på par minutter på at få styr på de her begreber her (.) vi ska bruge dem (0.7) bagefter ska I kig på:: (.) digtet (.) det jeg har sagt I ska (.) tage særligt udgangspunkt i (0.3) med litterær analyse (0.3) og så (0.5) på baggrund af det (.) bruge det her (0.4) ø::h (.) teori (0.8) ø:h til at udbygge analysen med. (0.6) fra nykritisk til ideologikritisk analyse (0.5) og første runde (0.4) så ku jeg godt tænke mig vi lige får (.) får de begreber på tavlen=hva er det for begreber vi får lanceret både

fik lanceret i den bog fra lektien til i går selvfølgelig og så her de særlige begreber i teksten til i dag (xxxx) (.) den her version. (xxx xxx xxx). Ja?

Elev X øh frontstage (.) og backstage

Lærer ja har I hørt om det før?

Elev Y [jaaa:]

Elev X [ja]

Lærer ok og hvem er det der har lanceret det begreb?

Elev X det va:r Goffman

Lærer ja: (0.4 ((skriver på tavlen))) hvor har I hørt om det? (0.7)

Elev X ø:h samfundssociologi

Lærer i 1. g (0.3) elle:r=øh (.) valgfags:: (0.2) samfundsfag i valgfag (1.5 ((elever mumler og lærer skriver på tavlen))) det vil sige ikke alle har hørt det (0.5 ((elever snakker i munden på hinanden)))

Flere ((nævner at de har hørt om det i 1. g))

Lærer 1. g (.) godt (.) frontstage (2.6 ((skriver på tavlen og elever snakker i munden på hinanden))) og backstage=hvad er forskellen? (3.0 ((elever smågriner og mumler og lærer skriver på tavlen)))

Lærer hva er det det går ud på?=ja? (0.4)

NKNK man ka måske koble begreberne sån offentlig og privat (xx) person

Lærer ja det ka vi godt (1.8 ((skriver på tavlen)))

Lærer det gør leveret teksten til i dag (.) lektien (.) lidt mere ud af offentlig over for privat (1.2 ((skriver på tavlen))) ja↑ (1.6 ((skriver på tavlen))) ja (0.5) SÅ Ø::H OG HVAD VEDRØRER DET? vi ka sagtens sige frontstage og backstage men hvad vedrører det? Vedrører det dy:r eller=øh (0.5) fødevarerproduktionen eller=øh# på hvilken måde frontstage og backstage (.) er det teater eller hvad er det? (0.7)

Lærer ja?

Elev C (1.0) alts det ligesom den (.) ø:h (0.2) adfærd kan man sige man påtager sig [i:]

Lærer [ja]

Elev C (0.6) de:t=ja henholdsvis det offentlige og (0.8) private (0.2) [hvor]

Lærer [ja]

Elev C man ligsom (0.2) lidt ka: (.) variere sin

Lærer mm

Elev C personlighed (.) i forhold til (.) hvad der er man skal (0.7)

Lærer det har noget at gøre med en eller anden form for adfærd (1.9 ((skriver på tavlen)))

Lærer hvis adfærd er det dyrs adfærd? hvad er det som er man? (0.9)

Elev C ens egen (0.4)

Lærer og hvem er en? ja?

Elev X det enkelte individ

Lærer individer (0.2) adfærd (.) hos (1.6 ((skriver på tavlen))) øh det enkelte individ (6.7 ((skriver på tavlen og elever småmumler lidt)))

Lærer ja  
(1.3)

Lærer ø:h I FORHOLD TIL OM MAN ER PÅ eller om man ikke er på (0.5) ja NKNK?  
NKNK (xx) ogs vigtigt at sige at at det er social adfærd det altså tit handler om kommunikation fordi hvis det bare var et individ så v:ille det jo være lige meget fordi over for andre individer (0.6 ((skriver på tavlen))) at vi snakker om (.) hvordan man agerer.

Lærer yes  
(0.7)

Lærer social adfærd fordi vi ka jo sagtens sige vi har en adfærd (0.6) på andre måder (.) men det er særligt hvordan vi færdes socialt (0.2) og hvad der sker med os som individer (0.9) kender I det kender I selv (0.3) det her med (.) at der ka være forskel på hvem I er (.) når I sidder alene (.) og hvem s hvem I er (0.6) når I er (0.3) på?  
(0.2) °ja°  
(1.0)

Lærer godt (1.2) SÅ Ø::H ER DET DER KOMMER en anden der hedder Meyrowitz (.) og hvad er det han tilføjer?  
(0.9)

Lærer hvad er det=hvilke andre begreber har vi=ja, DADA?  
DADA han tilføjer (jo) den her sån middelregion [hvor]  
Lærer [ja]

DADA (0.4) man ligsom (.) kombinerer (.) det offentlige og private (0.4) [for] eksempel  
Lærer [ja]

DADA via facework (0.7 ((lærer skriver på tavlen))) hvor man ik helt er (0.4) altså sån (.) ude i samfundet og s (0.3) ude i det offentlige men man (0.6) viser alligevel (0.2) noget af sig selv så  
Lærer ja

DADA hvis man (xx xx)  
(0.9)

Lærer og det vil sige der er forskel på det offentlige og privat og (midt) altså hvordan (0.5) hvordan man skal definere den der [(0.2)]  
DADA [altså:]

Lærer zo:ne  
(0.5)

DADA jamen han (.) definerer det jo som at det private eller han uddyber det ligsom sån til det der hedder deep backstage  
Lærer ja

DADA hvor at (0.2) der er du ligsom (0.2) øh i et eller andet fristed (.) du er alene (xxx xxx xxxx) ik rigtig  
Lærer ja

DADA sammen med andre (0.6) [øh]  
Lærer [ja]

DADA og så den der middelregion  
Lærer ja

DADA til at de:t (0.4) det ku være (.) ø:h sån sociale medier (xx xx)  
Lærer ja  
(0.7)

Lærer SÅ DER ER DEEP BACKSTAGE OG DER ER SÅ DET (.) modsat hvad er så det herovre?  
(0.9)

DADA ø:h det forward frontstage

Lærer forward (1.2 ((skriver på tavlen))) mm (.) øh er det ik bare en pleonasme altså det og vil sige det samme som her (0.2) øh (xx xx xx xx xx).  
(3.9)

Lærer ø:h (0.5) (det er lidt) (0.4) forward (2.9 ((skriver på tavlen))) frontstage ff og (0.8 ((skriver på tavlen))) deep (2.1 ((skriver på tavlen))) deep (0.3 ((skriver på tavlen))) backstage (1.6 ((skriver på tavlen))) yes (0.4) godt (0.3) ø:h og det her vedrører så især siger du (0.2) sociale (medier) (1.0 ((skriver på tavlen)))

NKNK? (xx xx xx)  
(1.9)

Lærer sociale (medier) (0.5 ((skriver på tavlen))) det er her vi er (0.6) fordi der er sket noget siden han (skrev) den ik? (0.2 ((skriver på tavlen))) vi havde ogs lige der i halvtredserne (0.2) vi var også offentlige (0.5) og private (0.5) det har vi været altid (0.7) ø:h (0.9) i hvert fald så længe vi har været sammen med andre end os selv og det har vi været nødt til at være for at (0.2) videreføre vores rang (0.5) så i en eller anden omfang fså::=ø:hf har det altid fandtes men det men det er de sociale medier der er blevet en ny præmis. ja?

Elev D (0.3) nå: jeg tænkte også godt den der middeltning ka sån=øh handle om interaktion med andre fordi (.) det ka ogs godt være (0.6) når jeg er sammen med min familie eller en rigtig god veninde opfører jeg mig ogs anderledes i forhold til hvis jeg (0.3)

Lærer mm

Elev D er i skole eller [sån]

Lærer [ja]

Elev D det ka ogs handle om hvor tæt relationen er til de mennesker man er omkring.  
(0.7 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer hvilke relationer har vi (1.8 ((skriver på tavlen))) hvilke (0.7 ((skriver på tavlen))) relationer (1.8 ((skriver på tavlen))) for den enkelte ik  
(0.6)

Elev D jo  
(3.3 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer det ogs det Giddens taler om ik at vi (0.2) tilpasser os forskellige sam ø::h sociale arenaer ik. (0.2) ja

Elev C dermed bruger han ogs begrebet det de::r >hva hedder det< (.) formativt privathed

Lærer mm

Elev C hvor vi ligsom selv vælger hvilke dele af vores privatliv vi deler (0.4)

Lærer [der er]

Elev C [xx xx]

Lærer formativ privathed (0.4) ja (1.1) og hva dækker det over siger du?

Elev C (0.4) jamen at vi selv vælger (0.5) hvilke dele af vores private (.) hed vi (xx) af i forskellige sammenhænge ik altså som GES siger måske er forholdene forskellige (0.5) når man er i sko og (.) skole end når man er sammen med sine venner (.) og sån=noget. ((lærer skriver på tavlen under hele denne taletur))  
(12.2 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer kender I det fra andre dele a::f (0.8) nogle af de medier I omgiver jer med i d anskfaget? (0.2) at man ogs begynder at dele ud af sit privatliv?



(1.9)  
Lærer ja?  
NKNK (0.2) autofiktion  
Lærer lige præcis  
(0.5)  
NKNK altså i forhold til det der med man (.) at man  
Lærer ja  
NKNK hele tiden performer  
Lærer ja  
NKNK så blir vores (.) identitet ogs formet af det  
(0.2)  
Lærer ja  
(1.0)  
Lærer den performance vi har I har ikke arbejdet så meget med det >men I kommer< til at arbejder med det der er et par af jer der har skrevet om det (xx xx). (0.7) ø:h men det jo lige præcis det samme (xx xx) bare i sociale medier (0.4) i stedet for i litteraturen (0.3) ik (0.9) godt (1.1) ø:h er der flere vigtige begreber her som vi måske skal have frem? ja?  
Elev E facework  
Lærer ja  
Elev E er et vigtigt begreb (0.4) der ogs kommer fra øh (0.3) Gofmann  
Lærer (0.2) ja  
(0.7 ((lærer skriver på tavlen)))  
Elev E ø:hm og det handler om hvordan øh (xx xxx xxx) person øh vælger at udføre for at opretholde sån en (0.8) selvfremstilling (0.8)  
Lærer ja  
Elev E (0.2) vi prøver at udvise.  
(1.4)  
Lærer hva er det vi gør for at selvfremstille os. Ja↑  
(3.0 ((lærer skriver på tavlen)))  
Lærer så det er så MÅDEN vi måske performer vores privatliv på og så videre så det mere (0.3) (FORMEN eller hva man nu ka sige) det (0.3) hvad vi performer og her er det måden vi gør det på. ja↑  
(0.8)  
Lærer øh yes?  
Elev X (0.4) ogs omkring facework der blir der ogs skrevet lidt om at (0.2) det ik er bare os selv der ø:h (0.5) øh gør >alts< der (.) der (.) der sån (0.5) opretholder (0.5) øh sån hvordan vi (0.6) alts hva han der der der blir ogs snakket om hvordan andre (0.8) prøver o:g opretholde ens rolle (.) me:d taktfuld blindhed (0.4)  
Lærer mm  
(0.2)  
Elev X (xx xx) (nævne)  
(0.8)  
Lærer det vil sige (.) det er ogs hvordan andre er med til at skabe os (0.2) det vil sige det både selvfremstillinger af andres (0.9) ø:h reaktioner på os er det det?  
(0.4)  
Elev X ja:: elle:r (0.2) ja (0.2) ja  
(0.3)

Lærer ja (1.0) eller (1.7) ja (6.5)

Lærer og dermed (0.2) ø:h (.) identitet ik (.) vores (2.0 ((skriver på tavlen))) selvidentitet ka man sige ik (1.0)

Lærer ja?

NKKNK >jeg<s (0.3) det lidt sjovt at det ogs (0.2) altså at det hedder facework når der ogs bliver snakket om de sociale medier det der med på facebook som der ogs står at (0.3) at (0.7)

Lærer mm

NKKNK (0.2) at man jo egentlig ik altså på de sociale medier ser ens ansigt og ens sån mimik (.) eh

lærer mm

NKKNK som der ogs står

Lærer ja

NKKNK (0.3) ø:hm men men at det stadig er en en måde at få fremstillet sig selv på

Lærer ja

NKKNK øh som andre enten altså øh (.) bakker op [eller]

Lærer [ja]

NKKNK eller ikke gør (0.4) ø:h og som ogs (0.7) [ja]

Lærer [ja]

NKKNK de sociale medier blir (0.4) identitetsdannende (0.7)

Lærer fordi det jo et interessant (.) paradoks (0.7) på sociale medier ser vi ik vores ansigt (1.1) det da det e:r (2.2) (>ja det er det det er<) (6.2 ((skriver på tavlen))) eller vores blotte ansigt ansigtet det noget andet ik det her ansigt ser vi ikke. (4.2)

Lærer det analoge ansigt kan man sige det sådan (10.1 ((skriver på tavlen))) er der nogen af jer der har set Skam? (0.4)

Elev ? (øh ja:)

Lærer nu har jeg ogs set forestillingen Skam i øvrigt (0.8) jeg var lige inde og se den før jul (0.3) nå (0.2) der taler de rigtig meget om (.) face (1.3) (der taler de om det her med at tabe face↓ (0.3) og vinde face og så videre ik (0.2) i det hele taget (0.2) er face (0.7) blevet rigtig meget alt det her (0.7) performative (0.7) yes CTCT?

CTCT (0.4) man ka måske ogs sige at i og med (.) at man ik (.) man kun er et analogt ansigt på de sociale medier og der ikke ses (0.4) kropssprog (0.4) er det ogs med til at favne den måde at andre (.) ligsom ka fremstille dig fordi eller (.) iscenesætte [dig]

Lærer [ja]

CTCT fordi at de ka ik (0.5) se dig og du er egentlig bare et objekt på en skærm

Lærer ja

CTCT og på denne måde er det så nemmere at ligsom

Lærer mm

CTCT (0.6) altså (1.0) fortolk nej ja

Lærer ja

CTCT fortolke på det billede (.) man egentlig selv fremstiller

Lærer (0.3) ja

CTCT (0.3) (man ka se det som en tekst (0.3) man egentlig selv) [(fremstiller)]

Lærer [det hele er til] fortolkning  
(0.2) det hele er til diskussion (0.2) som (sagt)

CTCT jo (.) [altså hvor]

Lærer [(xx xx)]

CTCT reel er din selviscenesættelse fordi (0.3)

Lærer ja

CTCT at (0.5) (den sån er xx) på en måde du ka (0.7) fortolke på det [og]

Lærer [ja]

CTCT du ka (0.6) (udvikle) dine egne (0.5) tanker

Lærer ja

CTCT (0.3) om et andet menneske (0.8) så de er ogs med til at fremstille dig (0.2)

Lærer ja

CTCT (eller) iscenesætte dig på en meget (0.7)

Lærer ja

CTCT (xxx xx)

Lærer ja

CTCT (0.5) end man måske (været) før i tiden.  
(0.8)

Lærer (så ingen ka) nødvendigvis sige om hvem man er på de sociale medier=(xx xxx) store spørgsmål vi her rejser (.) inden vi går i gang med at bruge det til noget (.) det ska vi lige om lidt (1.1) >er der nogen spør=altså hva er det for (nogle) spørgsmål det her handler om< vi har identite:t vi har (0.2) identitet det jo hvad man er (1.1) og vi har (0.3) offentlige rum og vi har ogs noget vi deler ud af vores privathed (0.8) vi former det og vi har ik noget (xx xxx xx) vi har (0.3) en masse (0.5) øh sprog (0.3) i stedet for (0.2) ja?

NKNK jeg tænker det rejser lidt et spørgsmål om hvem vi er uden de her arenaer

Lærer ja

NKNK hvis hvis vores identitet [kun]

Lærer [ja]

NKNK blir bygget op på at vi performer hele tiden for andres skyld (.) [eller]

Lærer [ja]

NKNK (0.3) i relation til andre hvem er vi så hvis (vi) kun er os(?)  
(0.4)

Lærer ER vi nogen uden de her arenaer?

NKNK? mm  
(0.9)

Lærer er (vi) nogen (0.4) den var (xx) hva (0.7) hvem er vi egentlig (5.5 ((skriver på tavlen))) uden sociale arenaer? (5.0 ((skriver på tavlen))) o:g (0.8) hva er sandheden om os ik(?) (0.6) ER der en sandhed om hvem vi er det hele til diskussion (xx xxx) performance (0.7) ø:h (.) ja (1.6 ((skriver på tavlen)) er (.) der (0.3) (noget) sandt (6.2 ((skriver på tavlen))) kan I huske vi arbejdede med Hans-Jørgen Nielsen i 2. g? (0.8) lige kort i forbindelse med vores (uge)forløb (1.0) det var ham med attitude-rela=relativismen i halvfjerdserne (0.4) da var det så ret negativt >nu det bare blevet< en præmis (5.0 ((skriver på tavlen))) ø:h (.) yes?

Elev F ø:hm (.) man ka ogs sige at der blir snakket utroligt meget om identitet >det der nemlig< (0.2)

Lærer ja

Elev F blevet gjort i lang tid (0.4) [ø::hm]

Lærer [mm]

Elev F men (xx xx xxx) i sammenligning med det andet hvad er (.) så identitet?

Lærer ja

Elev F jeg mener hvilke ting er nødvendige for at identificere dig som et menneske (0.2)

Lærer ja

Elev F og hva for nogle ting gør dig (0.4) (xxx)

Lærer ja

Elev F ø:hm men ogs meget det her med (0.7) privat (.) [hvordan]

Lærer [mm]

Elev F du ser de private personer omkring dig og [så]

Lærer [ja]

Elev F (0.2) i familiesammenhæng (0.3)

Lærer ja

Elev F for jeg ville jo sige at min familie (0.5) de (agerer) (da) langt fra (0.6) sån som andre mennesker ville tænke (.) jeg var (.) eller ka man sige det sån der er stor forskel på hvem (0.3) der kigger på dig (0.3) så hva (.) hvem har så ret (.) eller ka man s (.) jeg ved ik helt [(hva man ska sige)]

Lærer [(en rigtig forældrekommentar)] (0.2) (det er at sige sån her) (.) vær dig selv (0.3) hvem er jeg selv?

Elev F mm

Lærer (0.4) er det ik (en rigtig xx) forældrekommentar (jeg er ik begyndt) at komme med den (xx xxx) siger til nogle gymnasieelever vær nu dig selv (0.8) HVEM ER JEG SELV? (0.3) ER JEG IK lige så meget alt det jeg plejer (og) performer (hva)? (0.2) ik? (1.8)

Lærer ja (0.3) der er mange spørgsmål der ku ogs være flere spørgsmål (0.2) ø:h (0.4) jeg tænkte det sån overgang til ø:h (.) at vi skal arbejde med den litterære tekst som jo altid er i fokus (0.2) men vi ska bruge de her begreber (0.6) og som sagt (.) vi ska arbejde (0.5) metodebevidst (.) I går i 3. g (.) og I ska snart AT::: (.) jeres sidste AT-projekt (0.2) så benytter jeg ogs anledningen til at I lige får spidset ørene overfor jer selv (0.4) I forhold til (.) vores metode#pparat. (0.4) nykritikken hva er det nu den nykritiske metode er? (0.7)

Lærer ja?

Elev Y (0.3) (man) kigger på teksten selvstændigt [uden]

Lærer [ja]

Elev Y a:t kig på hva [(xxx-gi(er)) er]

Lærer [ja]

Elev Y [(for xxx xx)]

Lærer [alle de her] tekstlige lag (som xxx) og ka anskues taksonomiske >(og så videre ik<) (0.3) uden vi nødvendigvis kigger på værdier uden for=ja (0.3) ja andre ting? (0.6)

Lærer det nærlæsningen ik >ka man< sige i form (.) indhold (0.5) ø:h uafhængigt af (0.6) af specielt meget kontekst (0.5) ø:h (0.2) hva er så ideologikritisk læsning? (0.4) hva går den ud på? (0.7) (for) den vil jeg bringe i spil (0.2) (her) jeg vil ha jer til at bruge teorien til at læse ideologikritisk bagefter ja?

Elev G (.) (jeg ved ik) jeg har en svag (0.2) fornemmelse er det (med) meningen (teori) eller med meningen [(xx xxx)]

Lærer [vi har ogs talt] om den socialhistorisk (0.2) men det kommer lidt an på hva hva man vægter. (0.2) den måde at læse på ja?

Elev X (0.3) (jeg ved ik om man) i høj grad kigger (.) på: (de) forudsætninger der er (xx xxxx xxx xxxx xxxxx xx) skrevet (0.2) ø:h eller (dens) ophav

Lærer ja

Elev X kan man sige at (0.9) ø:h (det ogs ligsom det er sån) socialhistorisk

Lærer mm

Elev X ø:h (0.8) (xx xxx) kun kigger på teksten selvstændigt men ogs kigger på den i sin kontekst (xx [xx])

Lærer [ja hvis] vi (xx xx) tager Holberg så ka vi godt læse ham (både) altså vi ku godt læse ham (0.7) det svært at læse det her socialhistorisk fordi det jo simpelthen så nyt som noget ka være (.) historisk (0.4) det bare svært ik (0.6) men den samme metode kaldes ogs ideologikritisk (0.6) og når man vægter (>den har lige lidt<) accent med hva er det så den vægter (0.6) at kritisere (0.3) at skille ad? (0.5) at sætte spørgsmålstejn ved? (2.5)

Lærer der er selvfølgelig noget med kontekst (.) og det ka både være (0.5) hvis det var (på) Holbergs tid i syttenhundredetallet (.) så var det den historiske kontekst hvis det vores tid jamen så det (0.3) vores nutidige kontekst som på nogle måder kan definere (xx xxx xxx) man er i gang med at skabe sig selv ik. (0.7) Ø:H (0.4) ((NB: læg mærke til hvordan hun slutter en sætning med at tale lavere og lavere. Så en pause og når en ny sætning starter bliver stemmeføringen meget højere)) men når vi har fokus på det ideologikritiske (0.3) så det selvfølgelig stadigvæk konteksten (1.0) tid sted miljø og alt det andet og man ka ha fokus på ja?

Elev H (0.2) altså jeg tænker det sån (0.2) ens interaktion me:d sam altså samfundet

Lærer ja

Elev H [i ] den tid den [er] skrevet

Lærer [samfund] [ja]

Elev H altså: hvordan den (0.3)

Lærer ja

Elev H ø:h (kommenterer) eller (0.3) ligsom

Lærer ja

Elev H virker (xx xxx [xxx])

Lærer [ja]

Elev H (xxx)

Lærer (0.2) lige præcis (0.4) og når jeg så sir ideologikriTIK (0.4) hva er det så den vægter ud over at beskrive et samfund? (0.8) hva er det så den ogs vægter? (2.4)

Lærer ja?

Elev Y (så) det måske hvordan den lidt kritiserer samfundet. (0.3)

Lærer ja: (0.4) (sørme) ja (0.7)

NKNK vel ogs hvordan samfundet påvirker teksten

Lærer ja

NKNK [(eller noget)]

Lærer [både og] ja (0.3) og netop de værdier der er uden for teksten. (0.5) og derfor har vi altså at gøre med to metoder der for så vidt (0.3) er hinandens (0.6) modstykke (0.6)

men som man kan koble (1.4) ø:h når man arbejder med litterær analyse ik. (0.7) og hvis man kun læser ideologi=ideologikritisk (0.4) eller (0.4) (xx) socialhistorisk hvis det en ældre tekst (1.8) så har man måske ikke lige et blik for den litterære detalje (0.6) så derfor er man (jo) nykritikken med (0.3) hver gang (xx xxx xxx) (0.2) så længe vi arbejder litterært for ellers kan man ligsom ik se (0.5) at vi har at gøre med et værk (0.4) og hvis ik vi kigger på det værk vi læser i her (0.7) og måden det skrevet på (1.2) så har vi nok overset noget det det min påstand som det er=I kan altid modsige mig senere i timen. (0.5) men nu vil jeg starte med at (0.2) det var bare lige for at minde jer om de her metoder=vi har arbejdet med dem før (.) jeg introducerer dem ik lige nu >(men jeg minder om<) de findes (0.7) og jeg har lavet nogle arbejdsspørgsmål (0.3) der (.) reflekterer de her metoder (0.7) nu vil jeg lige (0.3) spille det her som jeg spillede for jer (0.4) i en (.) en munter (0.2) situation (.) lige inden (xx xx xxx) (0.7) dagene er data. (1.9) a:f (0.2) Lone Hørslev det var en

Lærer hvem er du?

Elev J ja altså

Lærer ja

Elev J er du: er du mor (0.3) øh hør barnet der brøler af grin (0.4) altså så man får lidt (.) et billede af sådan et familieliv i den her teknologiske tidsalder ((læreren skriver på tavlen, men elev J taler)) (0.7)

Lærer (godt) (.) den første aktør ville være (0.6)

Elev J moren (0.4)

Lærer du (.) ik

Elev J du og ja

Lærer ja

Lærer fordi det er jo du vi forsøger at få afkodet og så spørger (vi) så (0.5) en mor (1.0) det ku ogs være andre ting (0.3) CTCT?

CTCT (0.5) altså vi har tænkt lidt på (0.7) du (0.5) som værende=øh ø:h (.) måske den her (.) teknologi (0.6) altså at hun faktisk henvender sig og stiller spørgsmålstejn (0.8) ø:h er du klar til (kamp) (0.3) ø:h (1.2) ø:h (0.2) er du (.) en (.) h:acket og handlet profil (0.5) altså hva er det præcist det her du det er kunne det måske (.) ja (0.5) indforstået (.) være (0.7) at hun faktisk (0.6) s(0.3)pørger [(0.3)]

Lærer [mm]

CTCT duet og værende (0.4) vær nu helt præcis jeg ka ik definere dig (0.2) [fordi]

Lærer [ja]

CTCT at du består (0.6) af alt det du ser (.) og hører (0.8) s:så=øh ((lærer skriver på tavlen)) (0.3) ja (1.2)

Lærer så man ka sige (0.6) ø:h der er et eller andet metaplan (.) måske (.) (på) det her du (0.2)

CTCT mm (0.4)

CTCT [(xx)]

Lærer [(xx)] (xx) (sige) (0.6)

Lærer for hundrede år siden (0.5) da havde vi det der hed modernism (0.7) der var meget optaget af (.) at være fremmedgjort over for teknologien (0.8) her er det måske (en) accepteret præmis at teknologien er kommet for at blive (1.0) hvem hvem er du teknologi (.) og (0.2) teknologisk set hvad er du så på et højere niveau for os mennesker. (0.5) (altså) (0.6) betydning (0.4) teknologiens betydning for mennesker ((skriver på tavlen)) (0.3) eller hvad? (0.6)

CTCT? Ø:h (.) ja (0.2) måske ogs bare det her med ((lærer skriver på tavlen)) (0.5) at (0.8) vi (.) ved ik hva det er fordi at det egentlig er tal og koder øh men vi prøver at beskrive det med ord (0.3) eller hun (1.0) ja (0.4) det ved jeg ik helt (1.0) prøver at komme med billeder på hva det måske ku være (0.3) at det (.) består af. hva det ka (.) at det ligsom (.) du'et på en måde er (0.2) denne her datastrøm (0.3) som vi alle sammen er (bundet af) [(0.4)]

Lærer [ja]

CTCT? i det (.) samfund vi lever i. (0.7) jeg ved ik helt hvordan jeg ska forklare det (0.2) på en [måde]

Lærer [så det] vil sige (0.3) datastrøm herovre det ku ogs være en definition (af) du (0.2) og så (.) er der et metaplan (på) det (0.4) interessant overvejelse ja (.) datastrøm (1.3) ((skriver på tavlen))) der er ingen tvivl om at der er en datastrøm der er (.) (med til at blive støbt) (0.2) af (0.2) af (xx xxx motiv) det her ik. ja?

CTCT (0.5) (xx) data

Lærer ja

Elev ? (xxx xxx xxxx xxx xxx) virker stillestående (xx xx) ø:h (xx xxx xxx xxx xx xxx)

Lærer mm

Elev ? ø:h (.) o:g (0.2) (xx xxx xxx xxx xx xxx xxx xxxx xxxx) ((for meget baggrundstøj til at jeg kan afkode, hvad elev ? siger))

Lærer så der er en erkendelsesproces (0.5) er det det?

Elev ? ø:h (0.3) [(xx xx xx xxx xxxx)]

Lærer [erkender en masse ting]

Elev ? hva hedder de:t (.) det vi ogs sku arbejde med i (xx Theis Ørntoft) ((lærer skriver på tavlen))

Lærer ja

Elev ? (xx xx xxx)

Lærer kosmologi eller kosmos elle:r (0.4)

Elev ? (xx) [(xx xxx xx)]

Lærer [økokritik] eller

Elev ? (altså der er et) kosmologisk element

Lærer ja

Elev ? i hvert fald (.) og der er meget (0.2) (hun) benytter meget (0.8) e:h (xx xxx xx) det me:d (0.4) me::d ((lærer skriver på tavlen)) landmand (0.2) (xx xxx [drikkevand])

Lærer [mm]

Elev ? og (xx [xxx])

Lærer [mm]

Elev ? (0.4) ø:hm (xx xxx xxxx landmand xxx xxxx xxxx xxxx xxx) ((lærer skriver på tavlen))

Lærer ja

Elev ? (0.3) og (så nævnes ogs galaxe: og) (0.8 ((lærer skriver på tavlen))) [(xx xxx xxx)]

Lærer [land vi ka måske]

lave en helt (0.2) ø:h (1.1) landmand galaxe >vi ka< lave sån en (0.2) semantisk (0.5) kæ:de (0.2) landmand galaxe (1.0 ((skriver på tavlen))) som er med til at understrege (det der) økokritiske for det er faktisk det du ogs taler om ik?  
(0.6)

Elev ? °m°

Lærer ja (0.2) og hva er der mere? (xxx xxxx) galaxe (xx) mere? (0.5) er der andre ord (0.2) der understøtter det det semantiske skema? ((er elev K den samme som elev ?))

Elev K ø:h (0.8) °mars°

Lærer hva siger du mars?

Elev K ø:h (hun) går fra popstjerne til stjerne (xxx xxx xxx)

Lærer stjerne (0.2) ja (1.3 ((skriver på tavlen)))

Elev K ø:h (0.5) (xx xxx xxx)  
(1.0)

Lærer ja  
(2.4 ((lærer skriver på tavlen)))

Elev K ø:h (0.9) ja landman (xx)  
(1.3)

Lærer ja (1.0) ja  
(4.8 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer hva: (1.2 ((skriver på tavlen))) en kosmologisk (1.7 ((skriver på tavlen))) ø:h (1.0) semantisk skema ik?  
(3.0 ((skriver på tavlen)))

Lærer og der er det i hvert fald et andet virkemiddel (0.6) hvor vi går lidt videre over i det sproglige (0.8) ja (0.8) (xx) (0.6) ø:h (0.4) spørgsmålet er om det er økokritisk det ka vi ik vide men i hvert fald nævnes der (1.2) ø:h (.) en masse spørg en masse ord her I ogs kender fra Olga Ravn (.) ja (0.6) godt set. (0.3) er der andet her aktører er der flere aktører?  
(3.9)

Lærer ja?

Elev L jeg (.) jeg ved ik det (.) man ka vel ogs (.) det var måske lidt til forløbet med der er mange børn (0.7) [altså]

Lærer [mm]

Elev L forløbet (0.3) ka vel ogs måske være noget med nogle fremtidige generationer (0.6) [fordi]

Lærer [mm]

Elev L vi snakkede ligsom om det der med (.) læg mobilen væk (0.2) (tag den til dig) eller hva (sån de:r (0.8) ka) godt være sån indre konflikt ((lærer skriver på tavlen)) og det der med at så:n (.) >med hva vil du< være når du blir stor og der er nogen der [(xx)]

Lærer [ja]

Elev L (vil du/skal det) være youtuber eller gamer og instagramer (0.6)

Lærer ja

Elev L (0.3) så (0.7) så (0.2) hele det der klassiske (0.4) hva vil du være (xx xxx) et eller andet udyr eller et (.) på en eller anden måde ((lærer skriver på tavlen)) (1.2 ((lærer skriver på tavlen))) ø:hm (1.5 ((lærer skriver på tavlen))) så måske noget med fremtiden °(eller sån noget)°  
(0.4)

Lærer (xx) (0.5) ja (0.9 (skriver på tavlen))) fremtid (1.8) hva ska du være når du blir stor

Elev L ja



Lærer ja  
(13.8 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer årh (0.6) der er ik så meget plads her ((skriver på tavlen)) (2.0 ((skriver på tavlen))) ja  
(0.6) ø:h ja?

Elev D? (0.6) ø:h det var bare til det der du (0.2) ø:h at de (.) hun bruger meget du og dig og  
sån noget og det gør det ogs meget sån personligt (0.6) og intenst >altså< det blir  
meget sån snakker ligsom til (0.7) [personen]

Lærer [ja]

Elev D? som individ og man [(0.3)]

Lærer [ja]

Elev D? begynder måske selv og tænke sån:: (0.8) ja det ved jeg ik altså når der står sån noget  
(0.7) ”er det dig (.) der sender live” eller ((lærer skriver på tavlen)) sån er det dig  
agtigt eller sån:: (.) er det er DU en dessert (.) er DU synd for dyrene sån (.) [og]

Lærer [ja]

Elev D? den her e:h (.) er det mig [elle:r]

Lærer [ja]

Elev D? (hmm)  
(0.9)

Lærer der er faktisk rigtig mange spørgsmål til det her du

Elev D? ja

Lærer fordi (.) man er faktisk rigtig forvirret over hva det du er (.) [ik?]

Elev D? [ja]  
(1.2)

Lærer så: (.) ø:h (0.5) altså (2.1 ((skriver på tavlen))) du’et (0.8) >alts hvis vi< skal forsøge  
at sammenfatte noget der (1.9) ø:h ja?  
(0.5)

Elev E? det var (.) det var til det her med at det går over til at sån (.) at handle meget om børn  
så (.) det kun man måske ogs se lidt som en (0.4) en (0.2) altså når vi tænker på hvem  
vi er så nogle gange så vender vi tilbage eller vi (.) betragter barndommen som det vi  
kommer af [der]

Lærer [mm]

Elev E? hvor vi har vores rødder (0.2) og så sån (0.6) ja tænker (0.5) fortælleren måske tilbage  
på altså (.) børn og hva de vil og hva de gør [og]

Lærer [mm]

Elev E? hvor de befinder sig som (.) som noget der ka forklare hvem du er (0.2) eller sån  
(°xx°)  
(0.9 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer vores rødder (2.5 ((skriver på tavlen))) hvem (1.2 ((skriver på tavlen))) er du (1.8) der  
er noget med vores rødder og hva: hvordan ka vi sige noget om hvem vi er det sån  
eksi (.) eksistentiaalistisk forklaring ik (0.3)

Elev E? (°mm°)

Lærer frem for idéen om at det hele bare er tilfældigt (ik/ja) (0.5) ja?

Elev D? (xx xx) komme tilbage til det med du’et og spørgeform ik

Lærer mm

Elev D? øh det meget sån (xxxx) med et socialt medie [(0.2)]

Lærer [mm]

Elev D? hvor det der me:d at vi (.) ska tage stilling til så mange ting [på]

Lærer [mm]

Elev D? sådan nogle profiler er (.) er ligesom (0.2) er du (mor) er du: [alt]

Lærer [ja]

Elev D? det her altså man (0.3) ja man (0.4) er du for eller imod de her ting ik altså du ka ik være (0.6) på sociale medier uden at skulle tage stilling til mange ting.  
(0.3)

Lærer ja (0.7) så du'et ø:h (1.5 ((skriver på tavlen))) kræver mange spørgsmål (2.5) eller mange (.) megen stillingtagen.  
(6.8 ((skriver på tavlen)))

Lærer så:: har Rachel (xxx) ret i at (det ku ogs gå ud over vores opmærksomhed) vi stiller ogs nogle spørgsmål (0.8) ja? (0.4) CTCT?

CTCT man ka ogs sige at (.) en anden ting er overskriften ”hvorfor kigger du på mig?” (0.5) hvilket ogs fik mig til at tænke (0.7) hvem er det så (.) der ligesom kigger på et dig? (0.6) eller på et mig? (0.2) så der er ogs denne her=ø:h (0.9 ((lærer skriver på tavlen))) øh (1.0) ja (1.0) ((lærer skriver på tavlen)) plan (0.2) hvorfor DU (0.2) og mig (0.2) hvorfor er vi forskellige (0.6) eller (0.3) hva er det du ser (0.5) og så kom jeg til at tænke på (.) ø:h lidt Freuds personligheds[model]

Lærer [mm]

CTCT fordi (0.4) du'et s ku måske ogs lidt være det'et (0.3) underbevidstheden (.) ø:h (.) og (0.7) ((lærer skriver på tavlen)) hvor man ka sige vi prøver altid at forholde os når vi snakker om identitet til et jeg (1.0) ((lærer skriver på tavlen)) hvor at nogle gange så måske (0.4) mere essentielt at tale om (0.5) det'et (.) altså hva er det der ligger (0.2) dybest eller (0.8) underbevidst eller (.) (skrøbelighed)  
(0.7)

Lærer ja (0.7) og hva er så det her så hvis det er Freuds model?

CTCT (0.7) jamen det ku være jeg'et [eller]

Lærer [ja]

CTCT endda måske (0.5) [overjeget]

Lærer [e:hm]

CTCT [hrhrm (xx xx)]

Lærer [ja det så svært] at vide (for det ka være vi ka komme til at (0.2) (poten overpotentere?) vores overjeg fordi det er så over((engelsk udtale)) eller vores jeg det så overlaoded

CTCT ja

Lærer svært at vide

CTCT at vi måske går mere op i vores overjeg end i vores (0.6) ((lærer skriver på tavlen)) det (0.2) kan man sige det sån?

Lærer (0.3) det tror jeg ik ø:h de (der jeg nævnte i går) ø:h (0.2) hva hedder det (xxx xxx) og (1.2) ø:h (xxxx xxx) vil være enige i de vil mene at vi simpelthen er (xx xxx xxx xxx) (0.2) at vi: sluger alt for meget råt ik (0.2) ø:h og det vores krybdyrhjerne spørgsmålet er det ka jo godt være at digteren ser lidt anderledes på det (0.8) ja (.) at de ku godt være at (xxx xxx xxx) altså (1.3) at vi (0.2) måske >fordi at< vi ogs er blevet så bange for hvem den anden er (.) hva vi ik var for fem år siden måske (.) ja (0.2) vi ka bli hacket vi ka blive alt muligt der (0.3) vi lever i et risikosamfund (xx xxx) (0.6) så hva vil der ske så: den der frygt (0.2) ka godt (0.3) måske (.) begrunde at (med rette det) og at vores jeg er blevet sån et stort overjeg hvor er vi henne selv?  
(0.9)

CTCT? ja [måske]

Lærer [ja]

CTCT? fordi vi har så meget frygt for

Lærer [ja]

CTCT? [ikke] at have kontrollen

Lærer ja

CTCT? (0.4) fordi at andre (.) elle:r (.) er det her data (.) hvis det (0.4) er det (0.4) du'et måske bare (0.7) hva er det hvem er det hvorfor kigger du på os (0.4) at vi ligsom frygter det her du (0.7) at det måske har for meget (uvidst) på identiteten

Lærer ja:

CTCT? på en måde (1.4)

Elev? °eller for lidt°

CTCT? eller for lidt (.) at vi har glemt hvad det egentlig handler om. (0.3)

Lærer ja (1.7)

Lærer ja (1.6)

Lærer super (0.6) TØTØ? (xx xxx) ja

TØTØ (0.7) ø:hm bare lige (nu snakkede vi om barndommen) og hvordan de:t (.) relaterer til vores rødder [(xx)]

Lærer [mm]

TØTØ bare lige (.) jeg føler (.) øh (.) gennem den her (.) ø:h (0.4) altså (0.2) børnenes ønsker og [deres]

Lærer [mm]

TØTØ adfærd og den måde det sættes op på så oprettes (.) så laves der ogs lidt en kontrast altså mellem den (0.2) teknologiske tidsalder og (.) den mere traditionelle mere trygge tilværelse som vi tidligere har haft (0.6) og det sådan sættes lidt op i forhold til altså der er ik nogen der gider være landmænd de vil alle mulige nye og spændende o:g (.) mærkelige ((lærer skriver på tavlen)) ting (0.7) ø:h (1.6 ((lærer skriver på tavlen))) hvor at (1.3) ja (0.2) (der/hva) (.) på et tidspunkt så s: (.) beskrives der nærmest sån et (0.2) hvordan at de (0.3) sidder med knivfiltre i øjnene og (0.2) på snapchat (0.3)

Lærer ja

TØTØ ø:h (0.9) s=sender live fra livets landevej (0.2) hvor at det sån beskrives meget (0.6) unaturligt og ogs: (0.7) dystopisk (ka xx xx sige).

Lærer ja (2.4)

Lærer [der er ogs en]

TØTØ [(xx xx) en] kontrast her

Lærer (0.3) ja (0.3) for der helt klart noget (0.6) hele kontrasten (0.2) er der noget dystopisk i (2.7 ((skriver på tavlen))) yes (0.9) det har I nok fået ekstra blik for fordi vi læser Olga Ravn ik. ja (0.4) ja?

Elev A# (0.2) ø:h det måske ogs ø:h for at køre lidt videre (på lix) (.) det her me:d sån hva hedder det bevidsthed og sån noget og så den her underbevidsthed (0.5) hun nævner et par gange det her med coke (0.6) som ligsom er meget sån afhængigheds [(0.2)]

Lærer [mm]

Elev A# virkende stof (0.6) det måske ogs referer til hva det her sociale medier gør ved os

Lærer mm

Elev A# vi blir så afhængige af

Lærer hvor er det henne (.) prøv o:g fortæl

Elev A# ø::h (.) ((bladrer)) m der er for eksempel den der hvad hedder de:t (.)

Elev ? °landmand på coke°

Lærer [mm]

Elev A# [ja:↑]

Lærer mm

Elev A# landmand på coke og

Lærer [ja]

Elev A# [det] blir ogs nævnt flere gange nu ka jeg ik lige finde det

Lærer nej

Elev ?? (xxxx) amfetamin

Elev A# ja (0.3) ja

Lærer så det ka jo godt gå over i noget billedsprog for at få lidt flere virkemidler med (1.4)

Elev A# ø:h ja [men men det her]

Lærer [(noget som vi ska vide her?)]

Elev A# ja ligsom med at (0.2) ligsom for at sige↓ (.) at sige hvor meget det her sociale medier gør ved os og hvor (0.6) egentlig øh hva heddet de:t (.) ude af kontrol det er for os (0.2) øh og hvor afhængig man ka bli: af det. (1.2)

Lærer ja (1.1) og så hvis det er ER DU LANDMAND det sån den starter ik os? (0.8) er (.) du (1.2 ((skriver på tavlen))) landmand på coke=hvad er det for=et b (.) ø:h=en trope? (0.7) (hvis det endelig er noget) landmand på coke? (1.8)

Elev A# [ø:h]

Lærer [er det en trope?]

(1.2)

Lærer er det på det denotative eller konnotative plan? (0.6)

Lærer er det på et medbetydende plan eller er det på et bogstavelig plan? (1.5)

Elev A# mm (0.7) jeg tænker ik det på et bogstaveligt plan

Lærer nej (0.6) (så/men) hvis det er billedligt det her plan hvad er det for en trope vi har fat i?

Elev A# så er det måske en en hvad hedder det en ø:h (.) arh (0.5)

Lærer men landmand på coke (.) hva betegner det? (0.5) ku man ogs sige (0.6)

Elev A# øh alts jeg har overhovedet ik [ord]

Lærer [(nej/nå)] DADA?

DADA (0.2) nej det var ik til [det]

Lærer [det] var ik til det >er der nogen der< har (xx xxx) NKNK?

NKNK (0.4) nu tænker jeg er det ik sån lidt et antropocænt billede på (0.7) hvordan vi sprøjter vores natur me:d (0.4) coke eller (xx) med (.) med (.) med stoffer?

Elev ? he he he

Lærer (arh) det noget med det antropocæne (0.3) der er et antropocænt billeder her ((skriver på tavlen)) (0.5) og hvilket billede? (0.5)

Lærer hvilken trope?  
(1.3)

Lærer øh ja?

CTCT ? metafor  
(0.5)

Lærer det ku (det/da) godt være (0.8 ((skriver på tavlen))) metafor (1.0 ((skriver på tavlen)))  
for for lige præcis det der (.) ik. (.) det ku ogs være for andre ting.

CTCT? nu fandt jeg ogs bare lige en anden ø:h på femte døgn var helt blæst (0.3) og på coke  
(.) eller var det amfetamin så igen det her med (0.2) det her stof [der]

Lærer [ja]

CTCT? der er sån (0.7) [(inspixon)]

Lærer [(xxx xx xxx)] coke og amfetamin ((skriver på tavlen))

CTCT? ja

Lærer (0.4) (xxx xxx xxxx xxx xxxx) (0.7) ø:h (0.7) (den ser du ogs) (0.2) billedligt (0.3) og  
hva for nogle billeder er det så?  
(2.0)

CTCT? >(i hvert)< jeg jeg altså jeg tænker det et billede på afhængighed

Lærer ja (0.4) det her i hvert fald et eller andet at gøre med afhængighed (0.7 ((skriver på  
tavlen))) af noget (2.0 ((skriver på tavlen))) og så (0.8) virkemidlet (1.2)

Lærer [(xx xxx xxx)]

Elev ? [(xx xx xxx)] ((baggrundssnak?))  
(1.0)

Lærer OVOV?

OVOV (0.3) nej det var noget andet ((læg mærke til at de elever der vil sige noget andet end  
til igangværende topical set))

Lærer ja. virkemidlet (.) CTCT?

CTCT (0.3) altså måske der (.) distancen

Lærer de to hver ord hver for sig (0.5) virkemidlet hva hedder virkemidlet?  
(0.9)

Lærer (I/vi) har blik for betydningen (.) og virkningen (0.9) helt klart (0.6) og hva hedder  
virkemiddel der skaber (0.3) betydning(en) og virkningen? (0.9) den trope? (0.3) coke  
og amfetamin de er billeder (.) de er enkeltstående billeder.  
(2.0)

Lærer KONI?

KONI (0.2) konnotation?

Lærer (0.9) det ogs konnoterende det (.) hele konnoterer lige så snart vi har et billedplan så  
er der en medbetydning kon (.) notation betyder med (.) betydning. (0.5) men hva er  
det for en trope?  
(2.3)

Lærer RYRY?

RYRY (0.5) °symbol°

Lærer (0.3) ja:

Elev ? °ná::rh°

Elev ?? °a::rh°

Lærer [SYMBOL(.)ER]

Flere elever [(grine-mumler lidt)]

Lærer (0.7 ((skriver på tavlen))) og her skal man bare (.) altså det jo (0.3) barnelærdom (0.6)  
I ska bare tro på det I ved (1.2) >(I tror)< tror det mere kompliceret end det (0.6)

(xxxxx) vil jeg bare gerne ha I ka finde (.) virkemidlerne og hvordan virker de (.) og hvordan er de med til at betegne noget (0.4) fordi det super godt det I ser (0.2) og vi ska lige ha nogle begreb=fagbegreber på. (0.5) DADA?

DADA (0.4) ø:h det var fordi det der med at det hele tiden (xx xx) sån (0.3) ø:h hvem er du det ka (.) >(i hvert fald<) få mig til at tænke på jamen hvem er man selv (0.2) [o:g]

Lærer [mm]

DADA (0.3) ø:h (0.3) som vi snakkede om før det der om der overhovedet (0.5) findes nogen uden (0.5) altså sån (0.7) de:t (0.8) hva var det nu de sociale arenaer sån uden de sociale medier (0.3)

Lærer ja

DADA ø:h og det her med at at vi blevet så afhængige ogs og blandt andet ogs (1.0) ø::h (0.2) børnene vil ik lægge mobilene væk ((lærer skriver på tavlen)) og de vil gerne (.) de vil så gerne lægge mobilene væk (.) de vil ik lægge mobilene væk og det blir ved sån: (0.5) ø:h (mobiler) (0.4) (xx) (.) (xx) (0.7) ø:h verdens (0.7)

Lærer ja

DADA ø:h (0.2) den her sån (0.4) (evige) konflikt med skal man (.) lægge den fra sig eller ska man (0.6) blive ved med a:t (.) at (0.7) sån være (xxx xxx xx)

Lærer ja

DADA ø:h fear of missing out (0.6)

Lærer ja (0.4) fomo (1.0 ((skriver på tavlen)))

DADA øh og det ligsom hele tiden sån (0.2) [(vi)]

Lærer [(xx xx)] ((skriver på tavlen))

DADA bestemmer ogs selv det dilemma [som]

Lærer [ja]

DADA noget vigtigt for os at blive ved med at være (0.2) online (0.7) [og]

Lærer [ja]

DADA ka vi leve uden (0.3)

Lærer ja (0.8) (så) (1.2 ((skriver på tavlen))) er (0.5) online (1.5) ø::h eksistensen [eller]

DADA [mm]

Lærer tilværelsen [hva]

DADA [ja]

Lærer er det mest rigtige (xx xxx) (0.2) vigtig (0.7) (xxx xxx xxx [xxx])

DADA [(xx)]

(0.3)

DADA jamen om (0.8) om man ka eksistere online

Lærer [(xxx)]

DADA hele tiden eller sån (2.2 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer er den vigtig? (0.5)

DADA ja (3.2 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer det var et super godt spørgsmål der kom jo den case om (min) mands venovre i New York der havde taget sine børn ud af skolen for at de ikke skulle blive påvirket af de sociale medier (0.8) og han have ik lyst til at gøre sådan noget (2.4) og så står (.) jeg her (1.4)

Elev? (xxx er jo) aldrig helt forkert (0.2)

Lærer ne: men (0.2) ka (.) ka vi komme uden om det (xx xxx) ik (0.2) ja (0.3) yes?

Elev ? ø:hm det var mere >lige til det med< (xxx) (0.3) det der med id'et [o:g]

Lærer [ja]

Elev ? (xx xx xx) (0.2) (og så tænkte jeg på (0.2) (xx xx xxx) altså så: (0.6) i i teksten (0.6) så [står]

Lærer [mm]

Elev ? der noget her >nu ska jeg se< om jeg ka finde det (.) der (0.2) [på side to]

Lærer [på side hvad?] (0.6)

Lærer ja

Elev ? nederst (0.2) ø:h "vi (xxxxx) ikke (bjørne) men det er det" (0.8) så der har vi jo ogs (xxx xxx) dyriske så måske er det ikke oversuperjeget eller overjeget (.) (men måske er det bare (0.4) (det) det id'et (0.3) der roder (0.2) altså så at vi alligevel selvom vi har alle det her teknologi så er vi stadig dyriske (0.5) og som børnene (.) (fordi de brøler jo (1.2 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer id'et løber af med os (3.0 ((skriver på tavlen))) en ting er (0.2) hva det er (1.5) jeget jeget var jo i øvrigt og en aktør det fik vi slet ikke skrevet op (1.6) (xx xx xxx) der jo helt klart et du-perspektiv (0.2) der ingen tvivl om det. (0.6) (men) der er jo jeg hvem er du der kigger på m:ig (0.4) hvem er jeg (0.3) ø:h (0.8) og (.) er det (det) her id (.) der løber af med os ik (0.3) og så det jo godt nok at det her jeg standser op og siger ska det blive ved med at være sådan. (1.6)

Lærer nu ka vi måske begynde at bevæge os over i det ideologikritiske (0.6) og måske lige inden (da) få lidt flere virkemidler med (.) (prøv at) (.) I må gerne komme med det. ja?

Elev ?? ø:h jeg har en anden trope hvor hun sammenligner digitale spor med (0.3) (brødkrummer xx) Adam [og Eva]

Lærer [xx xxx] hvor er vi henne?

Elev ?? ø:h (0.6) si::de

Elev ??? °fireogtreds°

Elev ?? fireogtreds linje femten og [seksten]

Lærer [mm] (0.3) ja

Elev ??? ø:hm (0.8) hvor (xxx xxx ((en hoster))) brødkrummerne Adam og Eva smed efter sig på vej (0.2) ø:h væk fra Paradisets have (0.4) ø:hm (.) og de:t (.) der bruger hun (den her xxx) allegori som en sammenligning (0.4 ((lærer skriver på tavlen))) ø:h (0.7) ja (0.4) o::g (.) øh (.) sammensætter ogs lidt øh Adam og Eva med Hans og Grethe (0.4) [(det ø:h)]

Lærer [ja]

Elev ??? historien har nærmest (xxx xxx xxx) forvirrende ((en hoster)) (xx xxx) (1.7) [(xx xxx)]

Lærer [ja]

Elev ??? sån overload af information så det hele det blir bare blandet sammen (1.3)

Lærer ja (0.2) det (præcist) rigtig godt set (0.7) øh (1.3)

Lærer (hva så) med det der kulturelle noget? (0.5) ø:h (0.6) så (0.7) biblen og (.) øh o:g Hans og Grethe

Elev ??? °ja° (((er det Elev ???)))

Lærer og hvad er det (>i øvrigt<) Hans og Grethe er for en historie?

(4.0)  
Lærer °ka I huske den?°  
(0.8)  
Lærer (det er et) eventyr (0.3) o::g hva er det for hva er det egentlig den handler om Hans og Grethe?  
(5.7)  
Lærer ja?  
Elev M er det ik nogle børn hvis forældre efterlader dem ude i skoven  
Lærer ja  
Elev M og der >går de rundt< med sån nogle brød(0.4)krummer (xxx xxx xxx)  
Lærer ja  
(0.8)  
Elev M og så finder de en heks  
Lærer og hva er det heksen hun vil?  
(0.4)  
Elev M hun vil spise dem.  
Lærer hun vil spise dem det fandme kanibalisme da  
Flere elever ((griner))  
Lærer det jo helt ude (.) uden for vores kulturkreds at acceptere kanibalisme at mennesker spiser mennesker (0.2) undskyld mit sprog (0.4) til en litterær samtale (xxx xxxx xxx) eller bruge (0.2) grimme ord for at fremme forståelsen. ja?  
Elev O (0.3) men der er ogs forskellige versioner her (xx xx) tilbage [(xx)]  
Lærer [ja]  
Elev O i gamle dage (xx xxx xxx xxx xxxx)  
Lærer ja↓ (0.9) fuldstændig rigtigt (0.8) så hvordan er det vi læser den (0.7) og der har vi det hermeneutiske perspektiv med (0.3) apropos AT (0.4) hvornår er det vi læser og hvad for nogle kontekster er det vi læser i ik (0.8) (xx xx a::) forståelseshorisont møder vi teksten med (og) (0.9) hvad for en forventning har vi til teksten (0.7) ja?  
Elev ? (xx xx xxx) tilbage til det der om det (xx xxx) data (0.2) om vi blevet (0.2) sån (.) tal (0.7) er vi (.) er vi noget?  
Lærer (0.2) [ja]  
Elev ? [ø:h] og der står sån ”nu hvor alt er data er vi så bare et tal” (0.7) ø:h (0.7) (xx xxx interessant eller sån)  
(2.1)  
Lærer det understreger jo virkelig det her er vi overhovedet nogen er vi >overhovedet< [noget]  
Elev ? [ja]  
Lærer ik (1.2) er vi bare tal (0.9) godt (0.5) ø:h jeg ku godt tænke mig (.) er der nogen (.) øh (.) virkemidler på formplanet her undervejs det vil jeg gerne ha I taler om jeg hørte nogen sige at der ikke var noget interessant lyrisk heri. (0.8) hvorfor er det det der med digte (xx) noget særligt hvad er så alligevel det særlige på det (0.2) lyriske plan?  
(1.7)  
NKNK (0.3) hva hedder (ø::hm) et eksempel på den (bryder) rytmen da æ:h der (.) første side sån: (.) [øh]  
Lærer [mm]  
NKNK under (.) eller lidt efter halvejs (0.4) hvor der står (.) som vi snakked om tidligere ”er du en landman på coke er du kok” og næste s (.) ø:h vers (står der) er du kok er du (flot) er du kendis” (0.4) så der sån der både et bogstavrim (.) og og sån: den her (0.2)



Lærer	mm
NKKNK	kontinuerlige (sammenhæng) [mellem]
Lærer	[ja]
NKKNK	hvert vers (ø:h) (0.4) og i forhold til det der med om du er kok altså sån: (.) det=hh jeg jeg får sån lidt et billede af at at (0.3) at ø:::h at landmanden ligsom udnytter naturen til at eh (.) lave en eller anden spiselig overkommelig (0.5) ø:h størrelse til os mennesker (.)
Lærer	ja
NKKNK	den måde vi udnytter naturen på
Lærer	ja
NKKNK	(.) øh og omdanner den (0.2)
Lærer	ja
NKKNK	for (.) for vores eget bedste (0.3) og (det) sån igen det der med "er du kok er du flot" altså sån (.) og man (0.2) at man som altså i mediebilledet (0.3)
Lærer	ja
NKKNK	sån skaber (0.8) [skaber]
Lærer	[ja]
NKKNK	skaber sig selv og=øh sån er kokken for hvordan (.) ø:h ((lærer skriver på tavlen)) sociale tendenser [former]
Lærer	[mm]
NKKNK	sig (0.4) og sån (0.2) bare (0.2) så længe du er flot så er du også kendt og så [(0.2)]
Lærer	[ja]
NKKNK	så:=øh (.) blir du sån idealiseret uden [at]
Lærer	[ja]
NKKNK	det nødvendigvis er ensbetydende med at at du er god sån ø:h (0.4)
Lærer	helt klart at bruge (xxx xxxx og xxx xxx) til at skabe (et) ordspil (0.7) og det (siger jo ikke) landmanden (været) den der sørgede for at vi ikke spiste os selv (0.3) men er vi gået i gang med at spise (sig) selv som civilisation (2.5) så vil læreren lige sige (at det er) fuld af (0.2) anaforer hele vejen igennem (0.6) og der er ingen tvivl om at (.) jeg vil gerne have I har <u>set</u> det. (0.9) hva er det nu en anafor er?
	(1.0)
Lærer	ja?
Elev X?	det når flere sætninger i træk starter med det samme ord.
	(1.3)
Lærer	og i går da talte (>vi om<) (xxxtiomer) (0.3) ka vi ik blive enige om at den er fuld af graition her?
	(0.8)
Lærer	ER DU ER DU ER DU (0.7) (xxx xxxx [xxx xxx xxxx xxxx xxx flyver op]
To piger	((synger børnesangen:)) [°vil du vil du vil du vil du vil du med]
To piger	[mig]
Lærer	[som] sommerfugle (>var jeg ved at sige<) (.) så er det her en kritik af noget?
	(0.7)
Elev E?	ja
	(0.5)
Lærer	af hvad?
	(1.4)
Elev ?	°samfundet° ((hvisker til sig selv eller en sidekammaerat))
Elev ??	°sociale°

Lærer (xx eller) RIKI?

RIKI (måske er det mere) måden vi bruger de sociale medier på [end]

Lærer [ja]

RIKI en egentlig kritik af de sociale medier i sig selv  
 (4.0) ((lyde af flere der bakser med lynlåse og flytter stole som en indikation af at eleverne har tænkt sig at holde pause/frikvarter))

Lærer ø:h [(xxx xxxx xxxx xxxx xxxx meget)]

Elev ? [((synger))]

Lærer (0.6) af (0.2) vores (0.2) MÅDE (2.0) at bruge ((skriver på tavlen)) (0.4) SoMe på.  
 (3.0) ((elever pakker sammen og skramler))

Lærer det ku ogs godt være (0.4) udsigelsen (0.5) så sagde læreren det hele fordi timen var gået det ku ogs være udsigelsen det ku ogs være andre udsigelser (xx) det en (xxx)udsigelse (xx) (.) samtale vi lige har haft (0.3) her (0.6) vi ku ogs have haft andre samtaler om det det var bare blevet noget andet ik (0.7) ø:h (1.0) yes (0.5) jeg ville ogs godt have haft (I/vi) havde sagt lidt mere om facework (xxx xxxx xxxx) runde en lille smule af næste gang vi ser (.) (hinanden ik ogs) (0.4) ja.

## Bilag 4 – Transskribering og farvekodning af gymnasiesamtale

Navn på gymnasium: anonymiseret. STX (almen studentereksamen)

Dato: 11. april 2019, 2.g, 24 elever, lærer: anonymiseret

Tekst: anonymiseret

Anonymisering af eleverne: Elevernes navne er ændret til enkelte bogstaver eller forskellige bogstavkombinationer

Farvekodning:

Pink: Åbning og afrunding samt organisering af timen

Brun: Aktivitet inkl. oplæsning

Grøn: Initiation

Gul: Reply

Rød: Evaluation/feedback

Blå: Forstyrrelse af IRE

Grå: Lærer giver ordet til elev (som regel fordi eleven har hånden i vejret)

Lærer (det vi skal i dag) det er vi skal have afsluttet den her (0.5) Dagene er data (0.2) som I har haft øh (.) ar arbejdet med (2.5) o:g ø:h (0.2) så ska vi=øh (1.2) og der ska vi bruge jeres øh (.) jeres bonusdigte som jeg har kaldt dem (0.5) som I har haft for som lektie (xx xx) (0.8) og=øh og så ska vi begynde og sån at opsamle (0.6) på forløbet (0.5) i i litteratur (0.3) sån at vi får afrundet det ordentligt. øh (1.0) sån at >vi< får et godt overblik hva det er vi har lavet o:g (0.5) får sat punktum på det (0.3) det har kørt over lang tid (0.5) ø::hm det er jo (.) >blandt andet< på grund af en københavner tur og alt muligt andet ik ogs (0.2) som øh (0.6) men nu er det godt at få sat punktum for det (eh) (1.0) (xx xx). (0.7) men det I ska starte med nu det er at øh (0.6) tage jeres øh (0.5) digte bonusdigte frem (0.7) o:g I skal dele det med jeres sidemakker (1.5 ((skramlelyde af at eleverne begynder at finde digtene frem og nogle mumler lidt))) og=ø:::h Gro (0.2) og NNNN I går sammen (2.6 ((elever snakker og skramler lidt))) og Wesley (0.2) I laver en trio (1.7) (hos jer ik ogs?) (2.1 ((elever snakker))) je:g=ø:::h

((cirka 12 sekunder hvor læreren siger noget utydeligt om Wesleys gruppe i forhold til hvor de skal sidde og eleverne snakker i grupperne)).

Lærer så det (jeg) gerne vil ha nu ((elever snakker)) sshhhh (2.8) jeg vil gerne ha nu at I læser det op (.) bare lige være stille i to sekunder (0.2) I læser det op (0.2) for hinanden (0.5) og så ska I=ø:h (.) snakke om det (0.5) og begrund hvorfor I har skrevet som I har gjort (0.6) ok? (0.8) så I har valgt at digte på en bestemt måde og så (0.2) forklar hvorfor (0.4) hvorfor:r har I lavet digtet sådan her og hva: >har I< prøvet på og (0.5) og den anden ka sige tilbage (0.5) hva (man) synes va:r godt og øh (0.5) o:g spørge ind til ogs nå (xx) syns noget interessant der hva hva har du tænkt med det (.) ø:h (.) og så videre ik? (0.5) så lige en en sån (start xxx) snak ik? (0.8) godt (1.2) wærsego.

((Elevgruppesamtalerne starter 1 minut og 49 sekunder inde i optagelsen. Jeg har sat diktafonen hos en gruppe. Her læser eleverne deres digte op, og deres samtale er interessant (de taler for eksempel om Hil dig frelser og forsoner), og jeg kan måske senere hen bruge elevgruppesamtalen i et studie af forholdet mellem lærerintro, elevgruppesamtale og den lærerstyrede klassesamtale. Som ved mine optagelser af Aurehøj og muligvis Ribe (men i Ribe var min optagelse af gruppesamtalerne vist ikke så god?). Den lærerstyrede klassesamtale starter 7 minutter og 4 sekunder inde i optagelsen)).

Lærer godt (1.2) ved I hva? (0.5) er I færdige (xx xx)? (2.1) det tager jeg som et ja når man ik (xxx) (med at snakke) (3.2 ((baggrundssnak fra "godt" og frem til nu og så forstummer snakken)) jeg var lige (.) jeg ku ik nå at fange (xxx) jo (0.2) men ø:h jeg prøved sån at gå lidt rundt og jeg syns da det var helt vildt godt det de:r alts (.) var der ik mange der sagde sån ej fedt?

(1.1)

Elev A jo

Elev B jo

Lærer nå (.) jo ja:: (.) I må godt lige gi' jer selv lidt credit ((flere snakker og griner under denne ytring)) (0.2) ø:h (0.5) jeg har egentlig tænkt at det sån sku være tilfældigt hvem (jeg) lige valgte i dag (0.4) men ø:h i stedet for så ku jeg fornemme (.) for eksempel sidder du og peger ik (.) altså er der nogen der synes (.) at de gerne vil pege en ud (0.6) som I tænker (0.2) ø:h (.) e# (0.4) som ø:h I synes (.) rammer (0.2) noget (0.5) fra Dagene er data og ligsom rammer (0.4) nogle tematikker og noget noget sprog (.) noget andet som I synes (0.4) ø::h (0.4) peger i en retning eller var var interessant. (0.5) og det (.) jeg ka selv ogs pege lidt (.) men eh jeg synes egentligt at I I har lyttet til det. (0.6) (xx) du peger på NENE. (0.7) [NENE jeg ved godt du måske synes det er træls]

NENE [[[griner lidt forsigtigt]]] he he

Lærer men ø:h (.) har du lyst til (0.2) o:g læse digtet op?

NENE (2.1) det ka jeg godt

Lærer (0.3) ja

(0.5) ((flere griner lidt forsigtigt))

Lærer ø::g så ka vi snakke om (det) jeg syns først du ska snakke om øh (.) selv bagefter hvorfor du har gjort som du har gjort og så ka vi andre måske ogs synes (0.2) og kommentere på hvorfor (0.3) hva vi synes der var godt ved det (0.9) ø:m (0.3) godt (0.4) (>du må gerne<) øh (0.2) ja (0.5) læse det op sådan som du ø:h (0.6) hvis det var dit eget digt som du gerne ville udtrykke det (0.3) ja (0.4) nogenlunde (1.5)

NENE ok den er lidt (0.4) speciel fså I forberedt hef ((Observation: risikovillighed))

Flere fhmmf

(0.8)

NENE rens din mund og fiks dit fjæs

Før du går før tiden går

Før det er for sent

(og) du er for sent

Ude og ingen er interesserede

Men jeg er og du er

Ikke dit profilbillede

Der alligevel er fotoshoppet

Og fremhæver en fintpudset facade

Og fremstiller en falsk fejlfrihed  
 Og forvrænger  
 Dig  
 Dit fejlfulde fuldkomne fjæs  
 Får mig til at smile og grine  
 Og græde over den latterlige leg  
 Af et liv du ikke kan  
 Undvære bare for en stund  
 Pige rens din mund  
 Og hold din kæft

((Jeg har ikke transskriberet pauser i oplæsningen, tryk osv. Digtet læses højt mellem 8 og 9 minutter inde i optagelsen)).

Mange/alle hå hå hå ((griner imponeret og klapper højt))

Lærer ska vi (ha det) op på tavlen her eller hvad? er det ok? (0.3)  
 er det ok NENE?

? [(xxx xxx xx)]

Lærer [så kan man] nemmere følge med i det (.) for der var mange indtryk på kort tid.  
 (0.4)

Flere [fmmf]

NENE [ja] fhef

Lærer (0.3) det gør vi [lige]

? [super]

(1.6)

Lærer og det (x) (.) jeg har ogs hørt andre gode så det ik fordi (jeg xx xxxx statuere et xxx).

NENE (jeg tror ik den passer til min)

(0.4)

Lærer (passer den ik til din?)

(1.2)

Lærer jeg har lagt (xx xxx)

((cirka 30 sekunder hvor læreren formentlig roder med det tekniske og eleverne småmumler lidt))

Lærer det (.) ka vi se det? (0.5) det ok ik?

((21 sekunder hvor læreren roder med det tekniske og nogle elever er i dialog med ham om det. Endeligt virker det))

Lærer hallo hallo

Flere yeaah ((og jubler og siger juhuhu og en fløjter))

Lærer godt (1.0) tag den lige igen NENE og så ka vi lige=øh (2.2 ((mumleri))) øh (.) følge med i det nemmere

(5.2)

NENE ((læser digtet igen og de øvrige elever klapper igen))

11 minutter og 28 sekunder inde i optagelsen:

Lærer lad os høre lidt (.) ø=af dine egne tanker (0.5) ø:h (0.3) så ka vi andre supplere lidt bagefter.

NENE (2.4) fhef (0.5)  
 Lærer ja?  
 NENE ø:h (3.6) det ved jeg ik jeg prøved bare at skrive noget der (.) fpassede indf  
 Lærer [(ja det har du da gjort rigtigt godt)]  
 Flere [((griner sympatisk))]  
 (0.5)  
 Lærer er det noget der (0.2) hva (.) hva (har du tænkt) (xx xxxx) for at det skulle passe ind?  
 (1.3)

((Observation/tanke: Er der en tendens til, at jo mindre styrende læreren er i samtalen, jo mere tør eleverne give sig tid og pauser når de svarer? Og/eller er der en tendens til at jo flere pauser læreren selv tager i talestrømmen, jo flere pauser tager eleverne?))

NENE ø:h (1.6) noget med noget der (.) øh flydende (.) (mod) identitet (0.6 ((lærer begynder at skrive på tavlen)) der er så lidt (1.3) det noget man kan fotoshoppe på (men det ik helt det det) er i virkeligheden  
 (6.0 ((lærer skriver på tavlen)))  
 Lærer ja bare bliv ved (xx xxx xxx) ((skriver stadig på tavlen))  
 NENE ø:h (4.9) det ved jeg fikkef (0.6) altså en masse leg med sproget (0.4) tror jeg  
 Lærer (0.3) hvordan har du leget med det?  
 NENE (0.2) en hel masse: (animation/alitteration?)  
 Lærer (animation/alitteration) [yes]  
 NENE [ja]  
 Lærer (0.3) hvorfor har du gjort det?  
 (6.7 ((lærer skriver på tavlen)))  
 NENE ttsh: det ved jeg ik fhe  
 Lærer det var (vel) fordi at (.) gjorde hun ogs det? ((her hentyder han til Lone Hørslev))  
 NENE (1.4) ja  
 Lærer ja (0.4) [(xx xxx xxx xxxx)]  
 NENE og flere [((griner))]  
 Lærer så det gjorde (0.4) Lone Hørslev ogs (0.4) (xxx) vil du ik dele det her ud? (0.3) så kan man øh (.) bruge til at notere ned (0.4) mens ø:h (0.7) (tavlen og det NENE siger I gerne vil sige) (0.7) (nu) kommer der så et blankt ark hvor (der) bare bliver opsamlet på Dagene er data der er (.) plads til at skrive (0.2) (alt øh (.) det I gerne vil skrive) (1.0) godt (0.7) er der flere ting NENE du gerne vil fremhæve selv (0.3) før at vi stiller (.) gir ordet frit til øh hva folk (de) synes de:t (1.2) de:t hva der er ligheder og hva de synes der er godt?  
 NENE (0.6) ø:h (0.7) jo jeg prøved også at bruge det der (alitteratur) til at sætte nogle modsætninger op og så få dem til at passe sammen alligevel (0.6)  
 Lærer ja  
 NENE og så ø:h (0.3) fejlfyldte fuldkomne fjæs (0.8)  
 Lærer [yes]  
 NENE [det] var så lidt (0.7) det er godt og det er skidt og det (1.2) ja  
 (3.0)  
 Lærer °e:h° (0.8) så (.) hva ja? (0.8) det skaber sån (modstæningxx)  
 (2.4)  
 Lærer hva (.) yes (0.8) hva ellers rundt omkring? (0.2) er der noget I: stikker jer (0.9) øh i (0.4) øjnene rundt omkring? BIBE?

BIBE (0.5) ø:h (du har linjebrud) (0.7) [ø::h]  
Lærer [linjebrud]  
BIBE (0.2) (xx xx xx) og forvrænger (dig) (0.9) ø:h det lidt (xxx xxxx xxx xxx xxxx xxx xxx) i hvert fald være  
(3.3)  
Lærer mm (0.6) (>det var da interessant<) det gør hun nemlig også meget (>ik og<) (ud af) linjebrud (ik og) (0.3) og så skaber det næsten så ny betydning nogle gange linjebrud ik  
(0.3)  
BIBE mm  
Lærer mm (0.9) (NNNN)?  
NNNN? der er så en hemmelig aggressivitet (imod facebook)  
(1.3)  
Lærer aggressivitet ((begynder at skrive på tavlen))  
NNNN? (0.3) imod facebook  
(8.2 ((læreren skriver på tavlen)))  
Lærer yes (1.4) ø::g=øh S?  
S (0.8) også det der med før tiden går før det er for sent (0.4) det der med sån (0.4) tiden går hurtigt (0.5) samfundet er (hurtigt)  
Lærer ja  
(1.4)  
Lærer (xx xx)  
Lærer (5.9 ((skriver på tavlen))) (xx xxx xxxx xx) ((siger noget utydeligt, tror han gentager lidt af det S sagde)) tiden går hurtigt  
(1.3)  
Lærer (ka) vi også se det i=øh (1.3) er det også noget der var i Dagene er data? (0.4) er (det det du siger) S eller >er det< bare fordi du synes det (.) passer ind i (0.8) i det overordnede billede (>eller hva<)?  
S altså jeg kan ik huske om det lige var i Dagene er data men (.) det var (.) altså det sån (0.3) det noget jeg synes der passer (.) godt ind i sån (xx xxx xxx) eller sån (.) #  
Lærer ja (xx xxx xxxx) ja  
S °(xx xxx)°  
Lærer ja (0.9) fint (0.7) ø::h (.) øh EEE?  
EEE (0.7) altså en anden ting der også passer ind til det der Dagene er data det er også det med at du er ik dit profilbillede (0.2) det der med at jeg er mere end bare (.) data eller (xxx) (0.7)  
Lærer ja (1.1) ø:h (9.6 ((skriver på tavlen))) ja (0.3) mm (1.3) godt (1.2) DIDÅ du havde også en finger (.) [røg den ned?]  
DIDÅ [(xx xxx)] det lige meget  
(0.6)  
Lærer JOJA?  
JOJA (0.6) ø:h sån tema som også rigtig meget er medialiseringen (0.6)  
Lærer ja (0.7) medialisering (10.0 ((skriver på tavlen))) fedt (1.1) jeg synes det (.) også den måde altså det jo nærmest en kopi af hendes hvor hun bruger d'erne ik også så bruger du f'erne (0.5)  
NENE ja  
Lærer ik (0.3) og meget af det er jo også sån (0.3) selve rytmen synes jeg også er meget den samme ik (.) kan ik mærke det sån det er sån (0.3) (døn døn døn) i det nærmest (0.6)

ligsom der ogs er i hendes øh det blir sån lidt ø:h (0.7) lidt lidt øh (0.5) skarpt på en eller anden måde (0.3) (>den der<) aggressivitet kommer lidt ud igennem sproget. (0.4) ja (0.8) alle tiders NENE (0.6) vi siger tak for dit ø:h ((alle klapper)) jeg synes egentlig det er så godt så ska vi ik prøve=ø::g=ø:hm (0.4) tage en enkelt mere (0.3) er der nogen der gerne vil (.) pege på en (.) er det NNNN (xx) peger på eller hva? (0.4)

Flere elever he he he [he he he]

Lærer [er der andre der gerne vil?]

Flere elever he he

Lærer (xx) ik fordi at ø:h (.) men nu det bare lige for og (0.5) og (få noget hurtige bud) (.) er der andre der synes at øh (1.4) man har skrevet noget der var interessant. (0.2) altså jeg så flere steder rundt omkring så=øh (xx xx xx) (0.6) NNNN har du det (xx xx xxx)?

NNNN (0.5) øh (.) nej (0.3) det (xx xxx xxxxxxxx)

Lærer (0.4) ok vi tager den

NNNN (0.2) man knipser når man synes at digtet er godt man klapper ikke

Flere elever ((griner lidt og nogle begynder at knipse))

NNNN

abe substantiv L pluralis

Er

Et navn på pattedyr

Af ordenen primatis

To nar tosse

Tre på grund af lighed med visse abers bagdel

(misdannede) tomater i forbindelse med en halv abe

Abe to verbum æde

Kun i sammensætningen for eksempel

Efterabning ning

Abe efter en

Abe en efter

Afledning af abe et

Abefest

Løssluppen fest

Abekat et DSS abe

To overført og mennesker udtaler nar

Næppe ændre i dansk i det syttende århundrede

Aben bibelsk navn af hebraisk (heben)

I Danmark først anvendt i kongeslægten

Abelone af græsk helgenindenavn Apelonia

Af gudenavnet Apollo

NNNN og så bliver den ved i lidt tid så jeg tror lige jeg spoler lidt frem til slutningen

Mange/alle ha ha ha ha ha ha

NNNN

åsyn substantiv (xx xx) bestemt form

Pluralis (åsynene/åsynende) højtid

Ansigt herren løfte sit åsyn og give dig fred

Fjerde Mosebog kapitel 6 vers 26

Oldnordisk #åsyn# olding

((siger noget uforståeligt))

ÅU forkortelse for Ålborg Universitetcenter

((alle klapper))



Lærer yes (0.8) er der noget der passer ind i tiden her eller til Dagene er data?  
(0.7)

Elev ? næh

Elev ?? °nej°  
(0.6)

NNNN det var der da i hvert fald

Lærer yes (.) jeg spørger dig (0.3) NNNN

NNNN ja (0.2) nå (.) det var fordi (xx xxx)

Flere he he

NNNN (1.0) altså nu: (.) er det ligesom de store fortællinger er døde vi har ik noget vi ka:::  
[rigtigt læse højt længere.]

Elev? [hi hi hi]

NNNN det eneste der er (.) det er simpelthen den her (.) ordbog med definitionerne (0.3) fordi  
(.) nu er alting data (0.9 ((læreren skriver på tavlen og fortsætter med det lidt endnu)))  
så ordbogen (0.2) er jo (.) selve grundstedet for data (.) og alle digte vi  
nogensinde vil finde er en remix (.) af mit digt (0.6)

Mange/alle ha ha ha ha ha ((og knipser med fingrene og en aller anden (måske læreren) siger  
noget med ordet data))

Lærer godt (0.8) fint NNNN (0.6) alle tiders (.) tak for det elle::r er der nogle andre  
(>der har<) kommentarer >det er< så besværligt at huske det hele (.) er der nogen  
de::r vil kommentere noget til NNNN?  
(0.8)

Lærer (xx xx xxx xxx xxx xxxx)  
(1.2)

Elev E er (der noget) aliteration med?  
(0.3)

Mange/alle ha ha ha ha ha ha ha

Lærer jeg troede også det var noget i det der med abe efter troede jeg ogs du var ude i faktisk

NNNN [å::rh]

Lærer [(xx men) altså] det var måske bare tilfældigt [(xxx xxxx xxx)]

NNNN [det var det var faktisk] lavet tilfældigt  
(xx xxx [xxxx])

Lærer [ja] (.) så=ø::h

NNNN nej det var med vilje

Mange/alle ha ha ha ha ha ha  
(0.8)

Lærer godt (1.3) (xx xxx xxx xxxxx) (0.5) jeg synes egentlig godt vi ka (0.4) vi ka: (0.6) øh  
dvæle lidt ved det >her< lidt længere tid (.) øh (0.5) EEE (.) har du ikke lyst at tage  
din (0.4) altså jeg (.) (ku godt) flere med på at (0.4) nu prøver jeg bare lige noget  
[(xxx xxx xxx xxx)]

EEE [jo (.) men altså jeg] tror at jeg har lavet (0.5) misforstået opgaven for den passer ik  
rigtigt ind i det (her/der)

Elev ? ((griner lidt))  
(0.5)

EEE men altså jeg ka godt alligevel

Flere ((griner lidt))

Lærer hvis du synes du har misforstået det hele så tæn (.) så synes jeg da vi skal prøve noget andet men øh (0.2) >ka du ik bare lige< (.) prøv at vise den hurtigt til mig (0.4) så ka jeg hurtigt se lige se.  
(1.7)

Elev ? (ska vi ik høre xxxx xxxx)

Lærer nej (.) det synes jeg da overhovedet ik

((løs snak i 58 sekunder, mens læreren læser EEEs digt og godkender det til oplæsning. Der er god stemning, og generelt når eleverne griner gør de det i sympati og griner altså med den der læser op. Og ikke imod.))

20 minutter og 17 sekunder inde:

EEE ok he he (0.3) ok øh Paradise Hotel er et digt af EEE Juel. (0.5)

Flere he he he

EEE (0.6) hvad er Paradise Hotel?  
Er det et bodel?  
Er det unge der er frie?  
Har du voksne overhovedet noget at sige?  
Et hotel med intriger og kærlighed  
Men ingen ærlighed  
Det bare for sjov  
Man ska ik spørge nogen om lov  
Kærlighed kærlighed kærlighed  
Ærlighed ærlighed ærlighed  
Porno sexskandaler løgne utroskab  
Ja på Paradise ka alt ske  
Og det er bare fed (0.8) fe  
Det et andet virkelighedsbillede  
Eller er det bare godt musik der bliver spillet?

Mange/alle ((knipser ))

21 minutter og 2 sekunder inde:

Lærer godt vi: (.) starter selv ud og så:: åbner vi ballet  
(0.9)

EEE ok altså jeg synes at (0.6) det sku handle om øh Paradise fordi at (0.6) det sån: (1.4)  
ungt o:g (0.3) frisk og (sån eller) (0.4)

Flere he he he he  
(0.7)

EEE og så (0.4) a sån altså det som folk har sagt a:f (0.4) om Paradise Hotel min far han siger altid pornodise når det er vi snakker om det og (0.5) at (folk i) sån (.) utroskab og det bare porno og det er (0.9) ja (0.5) (xx xxx xxx ((mumler))) (0.5)

Lærer yes (0.7) (>synes du at det<) passer det ind i::: i::: (.) Dagene er data på en måde?  
(0.6)

EEE altså (0.2) nu når jeg tænker over det så ku det godt være at det passer lidt ind til det der med at (.) sån unge og (0.7) flydende og ingen grænser og sån noget (1.0) °jeg ved ik lige°

Lærer mm (2.1) det var bare der stod noget (xxx xxx xxx) (0.3) (xxx xxx) (0.6)

EEE og måske ogs sån at (1.0) for dem der har været med på Paradise Hotel ka deres ungdom godt bli sån (0.2) det ogs bare (xx xx) (.) sån (.) sån nu har de været med i en sæson (.) og så hele deres liv kommer til at handle om Paradise (0.9)

Lærer (°ja°) (7.0 ((skriver på tavlen))) unge=øh (0.4) (xxx) data ja (.) (xx xx xxx) (2.0 ((skriver på tavlen))) yes det ka være (xx) selv ka supplere=eh (.) I har jo jeres papir hvor I ka skrive ned (0.4) (xx xxx xxx xxx) rundt omkring. (1.0) (>skriv<) nogle af de ting ned som vi snakkede omkring (0.6) er der andet som I (0.2) sån gerne lige vil ha=øh med? (2.4)

EEE ø::hm (1.7) måske det her (1.8) fordi at (.) jeg synes han er et (0.9) hvis man tænker over sån unge og sån noget og det ska være sådan noget kærlighed og vi ska ha sån go: (0.5) så Paradise det bare sån (0.6) alle de her ting i en (0.9) sån porno og sex sån noget og så (1.7) man ville nok gerne ha at det var kærlighed og ærlighed sån noget men det er det nok aldrig rigtig helt (xxx) (0.7)

Lærer så det bliver (>xx<) ogs nærmest lidt ironisk der

EEE ja

Lærer eller hva ka man sige (1.8) det syns jeg ogs godt man ka::: (0.5 ((skriver på tavlen))) ka man ik fange den ironiske tone?

Elev ? jo

Lærer nogle gange i Dagene er data ik (0.8) der er ogs en ironisk tone i det

EEE °ja°

Lærer som du ogs (fremhæver der) (1.4) nu ka jeg ik huske hvor det er fra men der er s (.) den der sætning der (0.6) det jo bare for sjov (1.0) er der ik noget er der ik (nogen) vi ka genkende (xx)? (0.8) sætning fra nogle a:f (.) nu ka jeg ik huske om det nogle af dem I har fået eller om det e:r (3.4 ((en smule mumlen om emnet)))

EEE ? jeg ka ik huske om det var i den der hedder Vodka (0.3) (gange:::/gamle:::)

Lærer men det tror jeg (0.4) tror jeg nemlig det er (10.0) ((der bladres lidt))

Lærer det ved jeg ik (0.4) men jeg synes i hvert f: jeg (.) tror ik det er tilfældigt du har lavet den her sætning (0.8) fordi jeg ka genkende at hun siger et eller andet (1.0) et eller andet lignende (0.2) det jo bare for sjov det her (.) eller et eller andet (.) men ironisk ogs på en måde (1.2) så der er ogs nogle fællestræk (0.9) godt lad os (xxx den) op ellers (.) ø:h er der andre de:r (0.2) der [(kommentere på EEE)]?

EEE/Elev ? [(jeg ved ik (0.2) jo)] (4.1)

Lærer er der andet som I (0.2) andre har lagt mærke til (xx xx)? (2.9)

Lærer noget nyt eller noget der (xxx xxx) (1.1) prøv lige at ta:g det med sidemakkeren hurtigt så (.) ka vi lige åbne ballet op. ((38 sekunders gruppesnak))

Lærer yes (0.2) lad os øh tage (1.2) ja?

Elev G (0.3) der er noget intertekstualitet (0.3) som vi talte om heromme. (0.4) det (her/der) med at på Paradise ka alt ske (0.7 ((læreren begynder at skrive på tavlen))) ø:h og det siger de jo ogs (0.3) i=ø:h i Paradise  
(5.0 ((læreren skriver på tavlen og en anden elev, en dreng, hvisker: ”hvordan ved du det?” og en pige griner lidt)))

Lærer i hvert fald er (xx xx) (.) Paradise (xxx xxx xxx xxxx xxxx en tekst) ((elever mumler og griner lidt imens)) (0.6) (xxxx xxxx xxxx sige noget) (0.5) (xxx program) (0.7) (meget) virkelighedsnært ik (1.3) MO?  
(0.6)

MO der er ogs noget med (.) identitet (0.5) (xx xxx flydende identitet) (0.4) de to sidste (0.8) øh linjer (0.3) øh (.) øh (.) øh (.) er det den rigtige virkelighedsbillede som bliver fremstillet (0.5)

Lærer mm  
(0.2)

MO °ja°  
(1.9 ((læreren skriver på tavlen)))

Lærer så spørgsmålet hva er (1.3 ((skriver på tavlen))) hva er virkeligheden (0.5) mm (1.1) synes jeg da ogs vi ser i Dagene er data (0.4) sån spørgsmålet til hva vil det egentlig sige at være ægte i kogs og hva: (1.2) hva er kærlighed (0.4) øh hva hva vil det sige næstekærlighed er (xxx xxx xxx xxx) (1.3) hvornår er man tilstede? (3.5) andre ting? (0.3) øh DDD?

DDD (0.5) øh bare en lille ting det ogs det der tre (0.2) (xxx treer) (.) (>altså for eksempel hun siger<) kærlighed kærlighed kærlighed øh det gjorde hun ogs meget i Dagene er data da (0.2) gen(.)tog hun ogs sig selv mange gange (0.4)

Lærer mm  
(4.2 ((læreren skriver på tavlen om mumler lidt om ordet gentagelse)))

Lærer hvorfor hvad gør det? (0.5) hvad gør det her hvad gør det i Dagene er data?

DDD (0.5) °altså° (0.7) det fremhæver det meget i i i:: (.) ligesom det (xxx) fokuserer på (det gør det mere) vigtigere (0.4)

Lærer ja

DDD (xx) gerne vil ha det frem (xxx xxx xxxx)  
(4.2 ((læreren skriver lidt på tavlen)))

Lærer PPP?

PPP (0.6) så der masser af rim  
(2.3)

Lærer ja (0.2) rim (1.0) (xx xxx) rim ((skriver på tavlen))  
(0.5)

PPP (xx xxx xxx) over det hele (0.6) [(xx)]

Lærer [hva siger] du?  
(0.4)

PPP (x) skabe:: (.) (sammenhæng) (0.8) og helhed

Lærer (0.2) ja me: (.) med rimene. (0.4) ja  
(7.5 ((skriver på tavlen)))

Lærer (xxxx xxx xxx xxxx)

Elev ? (0.6) hvad?

Lærer ja (.) (bare)  
(0.5)

Elev? Nej (0.2) jeg havde ik noget

Lærer (0.2) nårh ok det var bare fingeren der lige røg op og ned (0.8 ((et par elever griner lidt))) fint nok. (0.7) alle tiders (0.7) vi tager lige to minutters pause og så=øh (.) tak for det EEE.  
Alle/mange ((knipser og klapper))  
Lærer (når nu var haft pause) så ska vi lige=øh (.) (gå) lidt videre med den her (0.3) men øh

((Pause. Klassesamtalen starter igen 29 minutter og 20 sekunder inde))

Lærer godt (.) vi fortsætter igen. (0.3) det vi ska nu (1.3 ((småsnak))) det er (1.3) at vi ska på (.) vores pladser først (0.2) det får I lige lov til. (1.2) mens I gør det (1.2) så åbner vi ballet lidt nu (0.6) vi kommer ik til at høre flere digte lige (.) selvom jeg faktisk godt ku tænke mig det (0.5) øh men det (.) jeg >(ka høre at det<) (0.3) jeg tror faktisk jeg (0.2) godt ku tænke mig hvis der var nogen der havde lyst til at sende deres digte så ku jeg (0.7) >se< og kig på dem lige (0.2) og se om øh (0.8) ø:hm (0.7) om øh >hva ka man< sige (0.2) og også lige for at bruge det i min egen øh den her (.) opgave jeg ska lave (0.2) ø:h for at (0.2) referere til hvor hvordan for eksempel (det) ku være (0.9) så øh (0.4) NENE og EEE I >må i hvert fald< gerne sende jeres (.) og jeg vil gerne øh ej NNNN du må ogs godt men den er lidt sværere (0.6) ø:h

NNNN jo jo to sekunder

Mange ((griner lidt))

Lærer tak NNNN (0.2) tak (0.7) yes

(2.4 ((en del elever griner af NNNN, ikke på nogen måde hånende, tværtimod. De griner med ham, og der er god stemning og læreren er sympatisk i stemmen))) ø:hm (0.8) er den altid ved dig egentlig den her (0.5) [(xx xxx)]

NNNN [nej den] stod deroppe jeg var virkelig heldig

(3.0 ((flere griner og læreren siger noget utydeligt)))

Lærer alle tiders (0.9) ø::h (0.4) det I ska (.) vi åbner ballet nu det er sån generelt (.) for at høre hvad har I lagt vægt på i jeres digte? (0.7) hvad har I lagt vægt på i jeres digte? (0.7) og så prøver vi at koble til (.) og jeg vil gerne sig sån (.) at det er i forhold til i Dagene er data? Hva har I lagt vægt på hvorfor har I gjort det? (0.8) og så siger vi fordi (.) det så vi også i Dagene er data på den her måde. (0.5) og hvis I kan så må I gerne finde konkrete steder i Dagene er data hvorfor I har gjort det (0.5) men ellers så (0.2) er det ok fordi det (.) s svært lige sån og hurtigt gøre det (0.5) men ø:hm (1.1) men ø:h (.) ellers så (0.2) prøver sån at (0.4) samle op på den her måde ik (1.0) >er (der/det)< spørgsmål?

Elev H (0.4) nej jeg ville gerne svare på det

Lærer (0.4) det (.) får du lov til (0.2) starter bare

Elev H (0.5) ok (0.5) altså=øh mit digt det handlede sån om (0.3) at (0.2) kærligheden på en eller anden måde er forsvundet ud af verden (.) og det sån lidt det samme som (0.2) ø:h (0.2) ((læreren skriver på tavlen fra nu og frem))) hun i Dagene er data ogs (0.2) ø:h (.) bruger (0.2) at vi ikke længere ø::h (0.5) (altså) sån (0.8) har brug for kærlighed (1.0) brug for hinanden (0.7)

Lærer mm  
(1.3)

Lærer fint (0.2) yes (0.8) (det der er jo på det nærmeste) et budskab (>på en eller anden måde<) ik ogs?

Elev H mm

Lærer	budskabet med Dagene er data er at kærligheden er forsvundet (.) ja (0.6) ja? (0.4)
Elev J	>jeg har skrevet noget om< film (.) om at ø:h film er vores frelser og forsoner (.) det der med at (.) blive (0.4) holder øje ((læreren skriver på tavlen)) (.) altså sån (.) (xxx xxxx) (3.3 ((læreren skriver på tavlen)))
Lærer	prøv bare og hør hvor mange ø:h (.) dejlige tanker I har gjort jer her (.) øh (0.4) hil dig (vores) (0.6) frelser og forsoner (6.2 ((læreren skriver på tavlen)))
Lærer	der er også en masse f'er der ik (.) yes (1.1) HIHØ?
HIHØ	jeg skrev også noget lignende skrev (sån) et eller andet med (.) (sådn lige som) at nærværet det er ved at forsvinde (0.6)
Lærer	ja
HIHØ	(0.6) ø::hm (hvad skrev jeg xx xx) (0.4 ((læreren skriver på tavlen))) (xxx xxx xxxx) data (.) fordi at (0.9) (xxx xxx xxx xxx) det meget sløret (0.6) (xx) (0.7) (xxx xxxx xxxx xxxx)
Lærer	ja (3.4)
Lærer	ø:h (3.5 ((skriver på tavlen))) (xxx xxx xxx) ka ik huske (.) (xx xxx xxx xxx) data=data var det ik det [sån] nogenlunde det du sagde?
HIHØ	[jo] (0.6)
Lærer	ja (1.3)
Lærer	DIDÅ?
DIDÅ	ø:h (.) det at vi smadrede det vi (.) ø:h det at vi smadrede det idylliske med teknologien og klimaet (altså xx xxx xx) ja
Lærer	ja (1.7)
Lærer	det har du lagt vægt på i digtet? (0.9) yes (0.5) så: (5.2 ((skriver på tavlen))) hvor ka vi se det (.) i: Dagene er data? (0.9)
Elev L	men altså ((læreren skriver på tavlen)) hvi hvis vi for eksempel tager den de:r i: hvad hedder det I Østen stiger solen op
Lærer	[ja]
Elev L	[og] (nu ved jeg) (.) øh hva det (0.3) øh ved på grund af at telefonen eller mobilen eller sån noget (.) hvordan det når den går ned (0.3) [(xx)]
Lærer	[ka du] ik ø:h bare tage at læse den lige for jeg synes ø:h (0.2) (xx xxx) fint (0.4) (xxx xxx xxx xxxx) ((mumler noget mere)) side 27 (0.4) ø:h (2.4) prøv bare at tage det DIDÅ
DIDÅ	I Østen stiger solen op Og takket været mobilen Ved vi Hvornår den går ned Vi ved hvornår den står op om morgenen
DIDÅ	altså det sån lidt (.) hva hedder det i stedet for (0.6) vi ligesom bruger (.) hva ka man si:ge (1.3) ø::h den røde (.) røde sol det smukke hvis solen ligesom (.) ø:h er en tidsangivelse så smadrer vi det lidt med den der teknologi hvis (.) altså ja (0.5)

((læreren skriver på tavlen))) >der ik< der er ik (1.8) der er ik længere (.) altså (0.2) det idylliske blir sådan lidt (0.2) hva ka man sige smi (.) smidt lidt væk (0.2) ø:h ja på grund af teknologien som så [(xx xx] xx xx)

Lærer [ja] (0.5) (xx xxx xxx) (0.6) den bryder hele idyllen ik ogs? (0.2) mobilen (0.6) rigtigt fint (0.9) jeg har set dig (xx xxx xxxx xxx xxx xxxx EEE)?

EEE ø:hm jeg har skrevet noget med (xx xxx xxxx) mulighederne og at det måske ik er helt så rart (0.7)

Lærer ja ((skriver på tavlen))

EEE ogs det ligesom i (xxxx) hvor hun (0.2) (nu xxx xxx xxx) og alt det vi ikke fik snakket og det vi ik fik sagt og hun sammenligner sig selv med en racerfører og (.) (xx) men (.) det gør hende måske lidt bare lidt mere forvirret (6.2 ((læreren skriver på tavlen)))

Lærer mm (3.9 ((skriver på tavlen))) ja (1.5 ((skriver på tavlen))) ø:h Vodka (1.7 ((skriver på tavlen))) ø:h racerfører (1.5 ((skriver på tavlen))) bare lige for at (1.0 ((skriver på tavlen))) nogenlunde (3.8 ((skriver på tavlen))) godt (0.8) DDD?

DDD øhm jeg har skrevet noget om det sån lidt (.) øh i forhold til data tidsmodsatninger af hinanden (0.6) i forhold til at data det >(sån noget)< der varer evigt (.) fordi det sån (0.2) ligsom de:t det kommer op og sån at (xxx xxx så er det at) for evigt (0.2) men tid det varer ik evigt (.) og sån (.) lidt (xx xxx) (2.1 ((læreren skriver på tavlen)))

Lærer ser vi det i: ø:h (1.0)

DDD ja ja: jeg da lidt i så:n (0.5) i forhold til det der med hun siger at (0.5) i forhold til det er data (.) i nej Østen stiger solen op der kommer hun ogs ind på det i forhold til hva (0.8) altså sån tiden med hend altså med hendes kæreste (xx) det der forhold det sån lidt (0.7) det forsvinder lidt men data det er der for evigt det sån det der varer evigt mm

Lærer ja (0.4)

DDD ja (0.5)

Lærer (xx) (1.3)

Lærer mm?

Elev K? (0.4) jeg har lige to ting (0.4) ø:h den ene ting det er egentligt at (0.5) ø:h ogs i Dagene er data hvor der står det der med at ø::h Rold Skov (0.6) ø:h der mistede de selvfølgelig forbindelsen. Der undersøgte vi faktisk at Rold Skov de har tre steder (.) i deres skov hvor de ha:r internetforbindelse. (1.0) hvor der ligsom ogs er med til at fortælle at naturen er jo fuldstændig død så måske og ska (offentlig) (.) på grund af noget af det som DIDÅ han siger (0.3) det der med at teknologien smadrer idyl

Lærer mm (0.5)

Elev K? ø:h (0.2) og så den anden ting jeg tænkte ((læreren skriver på tavlen)) på det var at måden hun læser teksterne op på (0.4) det sån blanding a:f=øh en GPS Siri og Google=ø(0.6)oversæt

Lærer mm

Elev K? på en [måde]

Lærer [mm]

(0.7)  
 Elev K? så det jo ik sån helt menneskeligt den måde hun læser=øh (.) tingene op på det sån mere (0.3) lidt ligsom ø:h en: GPS (.) hvis det gir mening.  
 (0.3)  
 Lærer ja  
 (4.9 ((læreren skriver på tavlen)))  
 Lærer det forstår jeg sagtens (.) ja (0.7) oplæsning lig med (0.7) GPS (0.7 ((læreren siger her det som han skriver/vil skrive på tavlen))) ø:h (0.7 ((skriver på tavlen))) og det (0.2) (xx xxx) (.) kunstig på en eller anden måde mener du?  
 Elev K? (0.2) ja  
 (1.1)  
 Lærer ø:hm (.) materialistisk eller hvad skal man sige (0.7) ja jeg kan godt forstå det du mener (1.4) i hvert fald ogs de der d'er og (xx xx) (0.3) de skabe sån en n=noget hakket på en eller anden måde i kogs (.) (xx xxx xxx xxx) (1.5) ja (0.9) godt (.) andre der sidder med nogle guldkorn vi lige skal have med?  
 (7.1)  
 Lærer godt (2.8) (ska jeg lige xx xx xxx) (5.5) så tager vi lige med sidemakkeren og eventuelt rundt om bordet (0.5) hvad synes I om Dagene er data? (1.1) Hvad synes I om Dagene er data? (1.9) Digtsamlingen her (0.7) og få nogle argumenter på (.) hvorfor  
 ((Elevgruppesnak. Min diktofon står hos en af grupperne, og snakken er interessant. Læreren går lidt rundt og snakker med eleverne. Den lærerstyrede samtale starter igen 39 minutter og 7 sekunder inde i optagelsen)).  
 Lærer godt (0.2) vi tager den lige=ø:h fælles nu (2.5) GUGØ (.) hvad snakkede I omkring?  
 GUGØ (1.6) ø:h (.) m vi snakkede om at (de:t/de:) (0.3) (altid) (.) at det faktisk passede rigtig godt ind (.) at sån: (.) at den her tekst (xxx xxx xxx) (0.2) altså det ret spændende at høre om fordi så: (0.2) (ka man virkelig) gå i dybden med det og så finde ud af hva (finde ud af hvad det så) betyder hun er alligevel ogs ret sån (0.5) tydelig med det hun (0.2) sån skriver og sådan noget og det faktisk ret [fedt]  
 Lærer [mm]  
 GUGØ og sån  
 Lærer ja  
 GUGØ (0.2) og sån (0.6) ja (0.3) lytte til og sån høre (0.9) så vi synes vi synes faktisk det var ret (.) godt (1.3) (xx xx xxx xxxx ((læreren skriver på tavlen))) (3.3 ((læreren skriver sandsynligvis på tavlen)))  
 Lærer KIJO  
 KIJO (0.5) vi snakkede om at sån (.) ø::h (.) sån til at starte med så (xxx xxxx ((en hoster))) lidt mærkeligt (0.6) men når man så gik i dybden med det så ku man godt se at der var en grund til at for eksempel at når hun (.) øh læser digtet op eller sån så det mega monotont og sån  
 Lærer ja  
 (0.5)  
 KIJO så (.) (at/øh) det gav bare meget mening (0.8) efter at man (0.3) [begynder at snakke]  
 Lærer [ja: når man sån  
 begynder] at grave hvad er det hun vil med det (.) [ja]  
 KIJO [mm]



Lærer yes (0.9) TTGG?

TTGG (0.8) altså jeg synes det har været så lidt øh (0.2) semideprimerende at arbejde med på den måde at forstå altså det har været interessant ((lærer skriver på tavlen)) men (.) for eksempel: det digt hun skrev >det med< farven grøn hvor hun tog den he:r (.) Se min kjole (0.4) altså hvor det har været en børnesang jeg har su altså: (.) der er blevet sunget for mig da jeg var lille og så lige pludselig at få det klasket i hovedet med data og så noget (0.6) ø:h og så tror jeg >så< i virkeligheden det er det hun gerne vil med det (0.3)

Lærer mm

TTGG at vi sidder og bliver deprimeret så vi ka prøve at ændre det

Lærer (0.3) ja

TTGG [ja]

Lærer [som] sån et wake up call på en måde ik

TTGG mm

Lærer ja  
(2.7)

Lærer ø:h NNNN?

NNNN (0.3) ja jeg synes den er virkelig god fordi det sån (0.3) det er de mere klassiske ting altså (.) nihilisme og hvor nu (0.4) nå håb og (0.6) følelser mod facts og sån noget og det sån (0.5) det klassiske som (0.6) digte og (0.3) som berømt for ik det der med at vi snakker (xx xxx xxx xxx) (0.2) men jeg synes (0.4) jeg synes bare det bedre og (.) jeg lagde ikke mærke til den der del med=øh at (.) alt er data det er en deprimerende ting for jeg er så meget fysisknørd at jeg bare tænkte nå ja ja det ved [vi jo]

Lærer [selvfølgelig]

NNNN det er et faktum

Lærer det skal da være sån

NNNN (xx xxx)  
(0.8)

NNNN bogstaveligt talt så er alt (.) data (.) rent fysik(.)mæssigt så (0.6) jeg (.) jeg så slet ik den del  
(0.4)

Lærer hva var det du sagde først, NNNN (xxxx xxxx [xxxx] xxx) (hva med det der med) at

NNNN [ja]

Lærer det var sån grundlæggende [(xx)] (xx xx) grundlæggende ting

NNNN [ja]

NNNN jeg er meget glad for den der nihilisme som den ø:h (.) skinner igennem (0.6) og at den (.) minder mere om de klassiske gamle digte (0.6) hvis det er det  
(0.9 ((læreren skriver på tavlen)))

Elev ? hva er det der nihilisme?  
(0.6 ((læreren skrive på tavlen)))

Lærer ja oversæt (xxx xxx xxx)

NNNN ø:h (.) hva er det nu (0.9) tro på at intet er noget værd agtigt  
(0.4)

Lærer °ja°  
(1.6)

Lærer (man bryder det hele op til noget)  
(1.3)

Lærer ø:h JJEE?

JJEE (0.4) e:h vi snakkede om vi synes det var nemt at sætte sig ind i det (0.3) fordi det er noget der er relevant lige nu i dag (0.2 ((læreren skriver på tavlen))) ø:h (2.4 ((læreren skriver på tavlen))) og det gør det lidt mere spændende at læse (2.3 ((læreren skriver på tavlen)))

Lærer ja (2.8 ((læreren skriver på tavlen)))

Lærer fint (1.1) ø:h (0.6) ø:h (.) EEE?

EEE (0.6) det er måske ogs lidt i forlængelse af det der med det deprimerende men (.) men det der med at det ik er så fint at (xxx) og så det slet ik så overfladisk det egentlig meget (0.4) (x) (0.3) (re) (0.4) realistisk (xx xxx xxx xxxx xxx)

Lærer mm (7.4 ((læreren skriver på tavlen)))

Lærer OLLE

OLLE (0.8) ja det ogs i forlængelse af det TTGG sagde om det der meget deprimerende fordi det er noget at vi er vokset op med (0.3) eh hvor det måske ogs e:r (.) hentydet me t (.) mest til den der alfageneration. (0.3) dem som er vokset (.) dem som (.) ik kender til et liv uden en ipad. (0.5) for eksempel os der er opvokset med (de her xxx som vi ligsom)

Lærer mm

OLLE laver om (0.6) ø:h (1.2)

Lærer du mener det (.) allerede fra barns ben ødelægger det [nærmest]

OLLE [ja]

Lærer på en måde (0.2) ja (0.4) JOJA?

JOJA (0.8) ø:h (0.8) jeg tænkte lidt på at (0.7) det fede ved digtet er at det det ik sån (0.5) alt (0.6) gir ik nogen mening eller sån det det ik (0.8) det ik det hele der ik gir nogen mening der er ligsom ogs (0.3) kærligheden som de (xxx xxx xxx xxx) (0.5) den ska vi altså stadig holde fast ved eller sån den den skaber stadig noget mening (0.6)

Lærer ja

JOJA ø:h så [den]

Lærer [(x)]

JOJA den den ska vi ø:h holde fast ved ogs selvom at den næsten er forsvundet (1.2 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer ja (9.3 ((lærer skriver på tavlen)))

Lærer hvordan ser man det i teksterne?

JOJA (0.5) ø:h altså=ø:h (0.5) min gruppe sku=ø:h analysere I Østen stiger solen op (0.8) (der) slutter den ligsom af med at (0.5) ø:h (1.0) fortælleren (0.6) sige:r sån: spørger sig selv (0.3) hvor meget vil jeg gøre for dig jeg vil gøre alt for dig (0.6) eller sån (0.5) ø:h at at de ligsom gerne vil holde den her sammenhæng

Lærer ja (0.6)

JOJA og (.) og konteksten for det der blir sagt det er ogs at man ligsom kommer ind i et mytisk rum hvor at sån (0.6) alt ka ske og alt er generelt og hun er faret vild med hun vil stadig gerne holde fast ved sin kæreste det

Lærer ja (0.3)

Lærer [holde fast i kærligheden]

JOJA [så det sån] (0.4) det (.) det virker i hvert fald lidt som om at det sån lidt hovedbudskabet i hvert fald i Østen stiger solen op (0.3)

Lærer ja (0.8)

Lærer er der noget hun gerne vil fast i (ik [ogs])

JOJA [ja]

Lærer sån: noget grundlæggende (0.6)

Lærer PPYY?

PPYY (0.4) [>altså noget jeg<]

Lærer [(xx xxx xxx)]

PPYY noget noget noget jeg vil syns der lidt (modsatning) (.) ogs hvis (xx at de her xxx xxx) altså i dag der har vi jo bare den tankegang om teknologien der redder os så vi behøves ikke selv at (gøre xx xx xxx) (0.6) altså hva hedder det (0.3) og (0.5) det (xxx) sandsynligvis ogs meget godt modspil mod det måske ik (.) teknologien der ska t=til for at redde os som som (.) (xx xxx xxx xxx) som som mennesker og som (0.6) som (ja) som art og som (.) men (0.5 ((lærer begynder at skrive på tavlen))) (hav hedder det) (0.7 ((læreren skriver på tavlen) (xx) (0.6) ø:h (0.5) ja (0.3) det (.) jeg synes je (.) på en eller anden måde synes jeg det var meget godt til lige at få os til at tænke os om (.) at (0.7)

Lærer m

PPYY ja (0.5)

PPYY he he (0.3)

PPYY [(xxx xxx xxx)]

Lærer [(xx xx xx xx)]

PPYY ((mumler noget utydeligt om at redde planeten og læreren overlapper lidt inde i PPYYs mumlen))

Lærer det der (0.4) wake up call vi var inde på lige før (xx xxx) (0.7) rigtigt fint. (0.7) så (0.7) ska vi lige=ø:h to minutter til at få skrevet noget af det her ned hvis I ikke fik gjort det (0.6) og ellers sån generelle tanker (.) sån lige ned på hva:=øh (0.9) ska man sige hva er essensen af det her nu (0.3) og hvis ikke I har fået skrevet det ned så skriv noget af alt det her ned (0.3) og ellers sån (0.7) ø:hm får I gjort jeres sidste tanker omkring det for så sætter vi punktum nu her (0.5) fordi jeg syns egentlig I har sat nogle gode punktummer I har fået nogle budskaber frem (0.6) og=øh (0.5) og hvad der er gældende mellem (xx) (0.3) (xx xxx) sprog og så videre (0.7) så=øh (0.9) det syns jeg faktisk er rigtig flot (0.2) I har fået med I jeres egne digte (0.7) så lige et par minutter til o:g (.) få det ned (0.2) (papir)

((De går i gang og på et tidspunkt siger læreren: ”sørg for at få guldkornene ned, I har sagt så mange. Så hold lige fokus” Og senere: ”Jer der vil I må gerne sende digtet til mig” Han beder også specifikt EEE og NENE om at sende. En af pigerne spørger, om man får flødeboller, hvis man får sit digt udgivet. Samtalen starter igen 47 minutter og 15 sekunder inde)).

Lærer godt (1.5) vi har lige=ø:h ti minutter tilbage af timen (2.1) o:g=ø:hm (2.4) der har I fået et stykke papir ud (0.8) hvor vi skal prøve at begynde at (x) resten blir lektie til i

morgen (0.9) men det ka godt være at I når godt på vej >nu får< vi se (0.9) men ø:h hvis I bladrer om på det kigger på det så står der her (0.2) nyeste litteratur en historisk kontekst (.) opsamling på nyeste tid (1.0) og det læser vi lige sammen nu (0.3) o:g=øh BOBO vil du læse

BOBO (2.0) ja (1.7) ((BOBO læser op)) nyeste tids litteratur en historisk kontekst. Opsamling på nyeste tid. Melding: jeg tænker altså er jeg. (xxx) filosoffen og matematikeren Rene Decartes fra 1596 til 1650 som sagde ((noget på latin)) jeg tænker altså er jeg. Sætningen passer ind i oplysningstiden som har fokus på det at tænke rationelt frem for det at tro. Følgende skema forsøger at oversætte jeg tænker altså er jeg (xx) hvordan det ville have lydt i nogle andre udvalgte perioder. En enkelt vending simplificerer selvfølgelig perioderne, men det kan også gøre det skarpt for en hvad perioden handler om når man skal koge det ned til det enkelte eller (xx)

Lærer godt (1.5) det det vi ska prøve nu (0.5) så det er sån (0.2) (xx) sån en opsamling af jeg har taget sån en periode som I har beskæftiget jer med (0.4) o:g et par stykker som I ik har (0.3) men som er lidt fra nyere tid som I jo nok støder på noget af det (0.9) i 3. g (0.4) ø:hm (0.3) men det var lidt for at få noget fra nyeste tid (.) eller (0.3) noget fra næsten nyeste tid sån: (.) for hvad der lige lægger op til nyeste tid (1.2) men=øh (0.5) der er så nogle perioder i den (.) i den første kolonne (0.2) så er det jeg tænker altså er (.) i forskellige variationer i den næste (0.6) og så ska begrundelsen være ude i højre (0.9) ((tonefald ned)) og vi tager lige den ((tonefald op)) den første sammen (.) (med) middelalderen (0.9) og så ska I prøve at se om I ka bevæge jer videre ned (0.5) blandt andet og lave pietismen (.) som er helt blank (.) i begge felter (0.8) og så ska I prøve at den til i dag (0.9) hvad vil man sige i dag (0.5) jeg (0.7) altså (er jeg) (0.7) ø:hm og der ska I lave et par stykker (0.4) det ka være I når det i timen ellers skal I lave et par stykker i hvert fald til i morgen (1.0) jeg ska nok skrive lektien ind (0.7) ø::hm (1.1) og så samler vi op på det i morgen i starten af timen. (2.1) men det første der står (1.1) litterære perioder står i parentes fordi det jo ogs bare generelle perioder men noget af det e:r (0.4) hva ka man sige (.) >det ka< (.) det både litteratur men det ka ogs bare (x) perioder (xx xxx xxx) (0.5) ø:hm (0.5) jeg tænker (0.2) altså (.) øh (.) der står ved middelalderen står der (0.5) jeg er mit efternavn altså er jeg. (2.3) hvorfor står der det? (1.9)

Lærer jeg er mit efternavn altså er jeg (2.4)

Lærer GUGØ?

GUGØ (0.7) det måske fordi familien spillede så stor en rolle (.) at (.) at det var sån (0.2) (xxx xxx xxx xxxx xxx xxxx)

Lærer ja

GUGØ (xx xxx xx [xx xxx xxx])

Lærer [(xxx xxx xx)]

Lærer yes (1.3)

Lærer så derfor (xx xx xxx xxx xxx) (1.2) familie med stort f (0.6) godt (2.4) nu har >vi< styr på den (0.8) så det >jo< begrundelsen for det ik ogs (0.2) (familiens) (xxx) var ikke et individ endnu (.) som vi så ser i renæssancen som det næste er (0.6) jeg er et individ altså er jeg (0.8) og det er jo der man siger at i renæssancen individet blev født kan man sige selvfølgelig er man blevet født før (.) men øh man siger at nu er man (.) individ (0.6) nu bryder man ligsom familien (.) og ø:h (0.6) ø:h og det (.) man >har< får sin egen personlighed i større grad. (.) man er ik længere sit efternavn. (2.0) man

ka sige jeg>=øh< mit fornavn (xxx xxx xxx xxx ik) (2.1) så=øh (1.3) godt (0.3) så ska I nu prøve og se om I lige ka lave pietismen (0.6) med makkerne rundt om bordet hvis I ik ka huske hva det er pietismen handler omkring (0.5) ø:hm og så >tager vi lige< samler vi op på det (0.4) og så=øh (0.6) bevæger os videre til øh i (0.4) i dag (0.2) øh derhjemme hvor I lige ka læse de andre for at forstå (0.5) dem (0.5) (inden vi ogs) bevæger os videre til ø:h i dag som lektie (3.0) Questions?

((Gruppensnak et par minutter))

Lærer godt (0.5) vi tager lige opfølgelsen nu med pietismen (1.0) er der nogen der vil sige hva de har skrevet ved jeg æææ (.) altså er jeg (0.3) CCC?

CCC (0.5) (xx xx xxx xx) jeg er gift med Jesus altså er jeg

Lærer yes (0.6) yes (1.0) hvorfor har du gjort det?

CCC (0.5) fordi der handler det bare om at ha en (.) personlig tro (0.5)

Lærer ja (0.2) hvorfor har du skrevet jeg er gift med Jesus? (0.6)

Lærer (det er ik kun) det ka ogs være din egen personlige tro altså hvorfor har du skrevet jeg er [gift med jesus?]

CCC [narh men altså] det jo virkeli::g ((obs: forlængelse af vokaler er tænkepauser, ligesom i "øh")) (.) nærmest ekstremt (0.4)

Lærer ja

CCC ja (0.6)

Lærer (xx xx xxx xx) (0.5) (der var) den der Jesu med en brudgom I har læst (0.2) helt tilbage i:: (1.2) i efteråret (0.2) l. g tror jeg det er deromkring I har læst det ik (.) (xxx xxx xx) ja (1.2) så det var det (.) en personlig tro hvor man nærmest er (0.2) gift og nærmest har (0.4) sex med Jesus som jeg næsten synes (det er [xx] i digtene) ik

NNNN [ØH] (0.6)

NNNN den del synes jeg ik jeg læste noget om

Mange/alle [ha ha ha ha ha]

Lærer [(xx xxx xxx)] (.) nej (0.6) yes (0.5) (xx xx xxx) argumentet for det i kogs (0.3) godt (0.7) så prøv at bevæge jer videre nu (.) I har lige fire minutter til at komme i gang (.) og så resten det er lektie. (0.5) og få lavet (0.6) to (0.2) I må ogs gerne lave tre men i hvert fald to (.) ø::hm sætninger jeg tænker (0.2) altså er jeg (.) i nyeste tid (.) er mm altså er jeg (0.8) i nyeste tid hva vil I sige (.) I ka bruge nogle af de ting der står på tavlen (xx xx xxx xx xxx) (0.4) brug jeres mind map (1.2) ø:hm (2.4) til at ø:h (1.6) få lavet de sætninger. (0.7) og så ska der begrundelse på

((Eleverne går i gang og læreren siger at de ogs gerne må tænke ud over Dagene er data og tænke på forløbet i sin helhed, og så minder han eleverne om de forfattere de har læst i klassen (Preisler, Yahya Hassan etc.)))

## Bilag 5 – Transskribering og farvekodning af tekstlæsning på Forfatterskolen

Transskription af tekstlæsning på Forfatterskolen i København

Den 17. december 2018, 12 elever, lærer: UAO

Prima vista-læsning

De studerendes navne er ændret til enkelte bogstaver

Farvekodning:

Grøn: Observation

Lysere grøn: Supplering

Blå: Modstand

Lilla: Tilslutning: *mm*

Pink: Åbning og begrebsafklaring og lærerens retningsættelse af samtalen

Eleven som har skrevet dagens tekst starter med at læse op. Teksten er lyrisk. Oplæsningen slutter 5.36 minutter inde.

Del 1:

(34.5)

Stud a det var fylde vi manglede i min familie (0.8) hva betyder det? [Er det] sån fylde?

Lærer [det har jeg ogs]

Lærer det vil jeg ogs spørge (.) ja he hm

Skrib ja fylde e::hm (0.7) ja e:h altså (0.3)

Stud b er det bare ligesom fylde?

Skrib f fy [ja:]

Lærer [fylde]

Skrib [som i den er halvfylt liksom]

Stud b [(så ka man selv ligesom tænke sig til hva det)]

Lærer [ja (0.2) ok]

Lærer ja

(0.3)

Stud b ja

(5.5)

Stud c man plejer s nogen gang sån (hjdhj) i forhold til sul >hva hedder det< sul på kroppen (0.3) er det ik sån (0.3) [hvis man]

Lærer [det ku man] godt bruge det som fysiske fylde (0.2) det jo (.) altså sån (.) eller kropslig (.) det (0.2) er vel (0.2) så åbent eller hvad her ik?

Stud c? jo (0.2) mm

Lærer men selvfølgelig man ka sige d så det så handler det om at de spiser (.) kronblade af liljekonvaller (0.6) som jo sikkert ik er noget (0.2) man bliver fyldig af. (1.5) så=øh de:t (.) er (.) sikkert flettet sammen ik(?)

(1.6)

Lærer den der der bliver jo talt meget om (0.8) om (0.2) s-spinkehed ik

Stud d mm

(4.4)

Stud d (man ka også) sige at (.) altså ((rømmer sig)) ligesom man lever et fuldt liv (0.4) eller (.) er der ik ogs noget der hedder det eller er det kun på engelsk?

Stud d (1.2) ((hvis tur er denne? – Interessant at undersøge i alle samtalerne))  
Lærer eller (.) altså (eej kjdhkhfjfkkl)  
Stud e ja  
Stud e (jo (0.3) det tænker jeg (da) ogs) (0.4) det ka (da) være alt muligt.  
(1.5)  
Stud e altså [(fhjefkj)]  
Stud d? (kjf) [at det var] det der ligesom (hfjefhk)  
Stud e nej nej (.) præcis  
(1.5)  
Stud e ellers/eller ogs (0.5) ja (0.8) det med fylde jeg tænkte også bare på sån (1.5)  
Stud d? substans  
Stud e ja [substans altså] (i) i familien altså det der med at vi prøved alle vores bedste (.) i  
Lærer [ja (0.6) mm]  
Stud e øh det ka godt være at (0.4) børnene ogs prøver at s-skaff føde hvis det var det (0.2)  
men det ogs (0.2) lidt (0.2) gammeldags (fejfkllldrgmrmgæ)  
(2.4)  
Stud e det i hver (.) åbner i hvert fald for [(0.5)] flere ting  
Stud d? [mm]  
Lærer mmm  
(0.5)  
Stud ? °(hvis det er det samme som jjdhfjfkf)°  
(3.5)  
Lærer og det: ikke netop en fast vending på norsk (0.2) at mangle fylde [eller ha fylde]  
Skrib [ne::j]  
Lærer i sit liv (0.5) nej nej [armen] det (.) ja (.) så det er ligesom på dansk (.) sån (.) det  
Skrib [ne::j]  
Lærer ka ligesom (1.0) ja (.) næste  
(4.7) ((nogen mumler lidt))  
Stud e? (så tænkte jeg på) side to (0.5) ø:hm (1.0) elskende er det (dhsfk) eller er det elskede  
(.) altså er [det  
Skrib [ja] jeg er lidt usikker (0.2) eller sån det ska jo være som i: (3.2) ja ej jeg  
v-var lidt usikker på (fghkhfjk) hvilket der skulle være  
Stud e? lige [nøjagtigt]  
Skrib [hvilken] betydning [det ska ha]  
Stud e? [yes (.) ja]  
Skrib m  
Stud e? (0.2) lige nøjagtigt  
Skrib ja ((snøftelyd))  
(8.9) ((skramlelyde))  
Stud f (dbhjjkj) ny på side tre (0.5) er det ny som i (0.5)  
Skrib soft  
Stud f [soft ja godt]  
Stud ? [((mumlelyd))]  
(1.5)  
Stud f og hva er det nu slik betyder?  
(0.5)  
Stud ? sådan  
Lærer ligesom

Skrib ja  
 Lærer (j d k j k j) ligesom (0.3) kampen (9.2)  
 Stud øh jeg (0.4) jeg bygde dit i skoven bag huset (0.3) (eller bygged te) (0.5) [(h d g k a h j)]  
 Skrib [bygde] (0.5)  
 build  
 (0.6)  
 Lærer ja (.) [byggede digte]  
 Stud [byggede et digt] [(digte d h g v s h j f b g)]  
 Skrib [m m (0.5) ja:] (h f b k , f e s j h k f)  
 Stud klart  
 (5.2)  
 Stud (ja) >og så der det< der kistrete hår på side 5  
 Skrib [ja]  
 Lærer [m m]  
 Stud (0.8) (h f s k j l h f g k l g h j)  
 Skrib [e h (.) det er s å n å r d e r e r s å n = ø h m (0.8) ø h h v i s m a n e r l i d t t y n d t t ø j o g s å d e t e r l i d t e l e k t r i s k e l l e r l i d t s t a t i s k (d e r d e t l i k s o m e t h g f h j f j)]  
 Flere [(kommer med tilkendegivende lyde flere steder)]  
 Lærer ja  
 Stud ja ok  
 Skrib ja  
 Stud ((mumler noget))  
 Skrib ja  
 Lærer elektrisk (0.3) [strittende]  
 Stud (((mumler noget)))  
 Skrib eh [h h h j a]  
 Stud [(jeg tror ikke) der er ik et ord for det på dansk (h j f h j)]  
 Lærer nej det tror jeg heller ik der [er et (j d j) ord] for (d h j f) pisle  
 Stud [pisle]  
 Skrib pisle  
 (2.8)  
 Stud felektrisk (.) strittende f  
 Lærer he he (0.8) he  
 Skrib det er ofte ik så pænt (h j d g h j w a g)  
 Stud ja  
 Lærer ja  
 Skrib ((mumler noget))  
 Stud g og hvad betyder spy-spids (0.5) es  
 (0.4)  
 Lærer [spydspids]  
 Skrib [ee:h]  
 Stud g spydspids (0.5) ja  
 Skrib ja (0.3) spydspids  
 (1.3)  
 Skrib altså  
 Stud g [spydspids]  
 Skrib [spydspids]



Stud g ja (.) ok fint  
 Skrib mm  
 (10.9)  
 Stud h hvad betyder tågen var som et svæv? (0.8) svæv  
 Skrib svæv e::r (0.8) e::hm altså: et=e:h (0.9) mm (0.6) er ikke når du: (.) skal falde (.) men  
 når du ligesom (.) hvis du [(flyy) så] svæver du  
 Stud h [nå (.) ok]  
 Lærer [ja]  
 Skrib [((mumler noget))] ja  
 (7.2) ((en studerende mumler lidt))  
 Stud f hva står (hfsjss,h,jk) et svæv (.) eller (.) altså (ghfkkkkkkkejck)  
 Skrib nej  
 Stud f (sluge) (0.5) (men er det normalt at snakke om sådan et svæv som en gsdfhk)?  
 (0.5)  
 Skrib e:h man kan det (.) man kan ligesom si: at faldskærm (gfjgfkjk)  
 Stud f ok  
 Skrib ja (.) men de:t er jo lidt (.) specielt at sige det men det går an  
 Stud f °mm (.) helt klart°  
 (0.7)  
 Skrib ((mumler lidt))  
 (5.2)  
 Stud f (sjælen som bykser)  
 (1.0)  
 Stud i bukser  
 (0.4)  
 Skrib ja  
 (11.3) ((lidt utydeligt mumlen rundt omkring))

Denne sproglige oversættelsesafklaring fortsætter, ind i mellem med lange, tavse mellemrum – flere minutter hvor teksten granskes, indtil 15.18 minutter inde, hvor læreren tager initiativet.

Lærer nu startede vi med det der (0.4) med **fyldte** (0.4) altså (0.2) det (.) på en måde er det jo  
 (0.4) er det måske ikke meget (0.2) ø:hm (.) vigtigt (0.2) at (0.2) at altså jeg synes (0.2)  
*det ligsom (0.6) teksten sådan bølger på øh (0.5) på sån e:n (1.0) halv (.)*  
*kropsbevidsthed og halvt (.) kropsløshed. (0.8) altså der er rigtigt meget me: (2.0) ø:h*  
*(0.6) altså (1.2) alt det der med at spise blomste:r og (2.8) og kroppen (tåles) (0.2)*  
*frådseri og sult (.) som er det modsatte ik= og den (0.5) og så s:ån (.) det her med alt*  
*det her tåge (1.8) (det også) (0.2) eh og så (0.2) manden (0.7) som (.) man ik ku tro var*  
*kød og blod men det var han. (0.7) den sån (.) der er sån en (0.4) og (0.4) den her*  
*krop (1.0) som=øh (3.6) vis er visne (0.2) øh (0.4) mærkbart (0.2) og være fuldt og*  
*helt (0.4) sin kop ik sån. (0.4) og det at være fuldt og helt sin krop det er at (.) tørre*  
*ind igen (.) eller forsvinde igen eller sån. (2.1) ehm (0.7) så der er (.) ja (0.3) der er*  
*sån en (0.5) dobbelthed i (4.5) og det her med at (0.5) fødderne der ikke (0.7) rør (0.9)*  
*jorden eller rør bakken ik.*  
 (1.0)  
 Stud ? °mm°  
 (0.5)  
 Lærer (mja i) pirouette (0.4) hastig og præcis.

(10.8)  
Lærer hov (1.3) (jdfkfk) (13.3)  
Stud h (og sådan lidt sådan en fjer der) side to (0.3) (fsfkjnk) (0.4)  
Lærer ja  
Stud h °m° (15.7)  
Stud e? altså så fylde er (0.8) et eller andet som: (2.4) ø:h (0.3) ej men det (.) jeg tror grunden til at jeg (.) lige (0.2) det er fordi jeg blev lidt i tvivl om hvad f: (.) e:h den første sætning (0.5) (hdhjfkfk mange i (.) i min familie (0.2) ø:h (3.7) på en eller anden måde er den så (jbf fjkj ordet) (0.7) fylde så åbent (1.7) at ø:h (.) når jeg har læst det første digt (1.1) øh (1.1) je svært ved at se de situationer (.) der sker i første digt som om at familien mangler fylde (4.4)  
Stud e? ø:h (2.4) (jeg sån) jeg leder (0.8) efter et mangel eller (2.2) det ved jeg ik altså teksten siger mig at der er mangel (.) på fylde  
Stud f? ja (0.7)  
Stud e ø:h (1.6) o:g (3.6) s: ja (0.2) altså: (0.9) (hjfk) er det så: at (.) når >jeg tror bare det (fordi at)< (0.3) (en) spontanreaktion (jeg læste det bare fjk det) ikke var en familie der manglede fylde (0.2)  
Stud f mm  
Stud e på trods af jeg ik ved hvad det vil sige at mangle fylde eller (0.7) (hdd) eller ha fylde. (0.6) øh (2.6) (men) (0.2) (je:g) (1.0) men som du: (0.6) udlagde det Ursula så: (dhghjffnjnfjkgkkm). (2.4) altså fysisk fylde en kropslig (0.2) fylde.  
Lærer altså der er i hvert fald et eller andet me:d (.) me:d kropslighed i teksten ik (.) som (0.2) hvor det på en måde [(erytgy)] (0.2) det er (.) meget interessant det ligsom (0.2)  
Stud ? [mm]  
Lærer det egentlig svært og (.) se (.) om (0.5) kropslighed er godt eller (0.7) skidt (.) i (.) teksten ik. om det ska (.) om det en positiv ting eller n (0.6) negativ ting eller om både (.) kropslighed og kropsløshed (.) er (1.8) vilkår (.) eller (0.3) et eller andet (.) det ku også være en mulighed men det ved jeg ik men det (.) det e:r=øh (2.5) altså fordi jeg er sån lidt (0.5) altså og det måske f nu: (.) vi har jo mange altså (.) apropos jeg lige læste (.) øh (.) Novalis ik men altså mange af sådan nogle figurer hvor alt ligesom ska (1.1) flyde sammen ik og blive til et (.) ø:h (0.4) og så (.) måske er det der tågested (.) et godt (0.7) sted til det (1.1) ku man sige ik. (.) så så derfor (.) og derfor så der på en eller anden måde noget positivt i (0.8) i det tågede det vil sige måske den manglende fylde. (0.3) der (0.2) altså et eller andet (1.3) som man t i HVERT FALD er det jo (0.5) utroligt smukt (0.4) i de her tekster ik (1.2)  
Lærer [at] være (0.2) øh (1.1) at være kopsløs  
Stud ? [mm] (2.2)  
Lærer det er også det som er kærlighedens sted, ik?  
Stud ? mm  
Lærer er det ik=altså (.) mellem os opstod en tåge en fortryllende vækkende tåge  
Stud ? mm

Lærer jeg blev forvandlet det var helt forunderligt (0.2) som en følelse af aske ånd ud af lampe eller noget helt andet

Stud ? [mm]

Lærer [tågen] var som et svæv (0.2) fødderne (rørte) aldrig bakken (0.8) jeg ku næsten tage på himmelen.  
(2.8)

Stud ? jamen den skifter alligevel (.) mmm (0.3) ja (3.2) det næste digt er så (2.1) at være fuld og hel (hjgd kroppens shb).

Lærer ja

Stud ? og gå rundt i byen med korn i favnen [(hgfjh] jkhfjk hjjbf hbeffbkljlgfnek)

Lærer [ja]

Lærer ja  
(0.5)

Stud ? og så alligevel i næste (jkdb rhbgrkjgh jhgkjgbk) (i kroppen de eneste jeg ikke kan forbedre)

Lærer mm  
(0.6)

Stud ? (hefb springer næsten rundt)

Lærer [ja]

Stud ? [jfdkl] kjhf  
(1.0)

Stud f er det ikke egentlig det samm (0.2) altså er det ik ogs en følelse af at det at have en krop er (2.0) ø:h (.) noget der står i opposition til noget positivt?  
(1.3)

Stud e (hghf) kroppen eller hvad?

Stud f [ja (altså selvfølgelig) det det jo] på side otte (0.6) da: (1.4) jeg ved det ik altså gå

Lærer [jo – det (passer godt)]

Stud f gå rundt i byen med korn i favnen (gffkhgh apatisk) (1.0) jeg ved ik (.) det lyder (0.6) det lyder (fhfj) for=øh (0.2) forunderligt (egj nfgjh) end det tidligere (glimt) som er

Stud ? [klart]

Stud f [kropsligt]

Stud ? ja ja

Stud f på samme måde som (1.2) (det der) på side seks (.) ogs: (0.4) på en eller anden måde taler om at (1.6) at i og med øh (1.0) at man har en krop (gør) at man også har en slags=øh (0.8) ansvar for at bære bøtter med vand

Lærer m

Stud f (og med) børn (0.9) og de her børn ska (1.1) ha navne (og sko) altså: (2.2) jeg tænker lidt (0.8) på det (der på samme måde som de gik rundt i byen fjkgl) øh med (0.2) med korn i favnen.  
(1.7)

Stud e (jghfjehgl) godt nok meget=øh (0.2) altså der bliver bare brugt meget (0.9) fokus på at være i det (0.3) ogs (0.4) altså at (0.6) at være fuldt (.) altså altså de:t=øh (0.3) jeg ved ik det fylder bare ogs den anden tilstand der (0.3) ø:h (0.3) det det helt sikkert ik så fedt (0.6) at være krop (.) som at være (0.2) ånden. (1.4) altså  
(0.9)

Stud g ne:j fordi (jkfk hbfbkj) altså jeg ville jo også have et væsentligt mærkbart (hefjk)

Lærer ja

Stud g (jhfg gjkhgl)

Lærer ja (jhfg)

Stud g (fhfbm)

Lærer .hh=ja  
(1.6)

Stud g også det at øh (0.5) (jhfgbjeb jhgkjrgkh ghjhgkjhgkl)

Lærer mmm

Stud g det (hfg)  
(5.1)

Lærer men det klart (.) der er ligsom (0.3) det sån: (0.8) med med kroppen følger nogle krav eller noget ik (.)

Stud ? [mm]

Lærer [altså] de der (0.6) **børn og navne og sko** (0.3) og sådan noget som (0.5) er (.) meget (.) tydeligt der. (0.4) sån altså en ting er (.) ikke bare (1.1) den egne kropsopretholdelse (.) men også lige pludselig sån en eller anden (0.9)

Stud ? mm

Lærer ja  
(1.9)

Lærer socialitet der kræver noget (°eller noget°) (0.5) altså ogs det med at hilse (0.3) (ægte bhkbf)

Stud ? mm

Lærer ja  
(1.9)

Lærer men der jo (0.2) altså det der digt hvor der er (0.9) ø:h (.) øh **sjælen som en spinkel energi (.) rumsterer søgende (0.4) inden under kødet.** (0.6) så slutter jo af med det der  
(0.7)

Stud ? mm

Lærer så **en bevægelse som ik kan forklares (0.7) sjælen som bukser (0.5)**

Stud ? mm

Lærer altså hvor (0.2) sjælen er noget man tar [UDen på] kroppen så ik?

Stud ? [mm m]  
(1.0)

Lærer ø:h (1.1) og det s (.) det er så en bevægelse som IK ka forklares (0.3) så det sån (0.6) ø:hm (0.2) altså (1.5) og og igen (.) den (.) siden efter så er vi tilbage i det første måske mere klassiske (0.3) øh (.) billede af kroppen som en (0.2) beholder for sjælen ik?

Stud ? m hm  
(0.6)

Lærer af alle rum er kroppen det eneste jeg ik ka forlade ik=så sidder sjælen så derinde  
(0.3)

Skrib men Ursula?

Lærer (0.3) ja

Skrib hva tænkte du (.) altså bukser som i pants ligsom? ((taler norsk))

Lærer JA

Skrib nej det er ikke det

Lærer NÅ

Skrib bukser betyder (0.7) ø:h sån (0.9) årh jeg har ligesom ikke et godt ord som er (så nemt) øh (på en måde) hoppe (1.2) som en sån (0.4) hoppebevægelse ligesom

Stud ? hm hmm  
 Skrib [(pludselige)] bukser  
 Lærer [nårhhh]  
 Lærer aarh okay  
 Flere ((griner lidt))  
 Skrib [(jhfjgjsk hf)]  
 Lærer sjælen som  
 Skrib ja (hfbmng)  
 Lærer nårh sjælen som hopper  
 Skrib ja  
 Lærer arh ok (.) [men det fakt (.) det (.) ja så det det svensk ik (.) der hedder det bykser men der er det med x selvfølgelig (.) ja] .h=ja (0.2) ja (.)  
 Skr+Stu [((skribenten griner lidt, mens en eller to studerende mumler noget))]  
 Lærer okay (.) sjælen som hopper (0.3) [ligesom (.) eller sådan]  
 Skrib [jaa]  
 Stud [((mumler noget))]  
 Skrib lidt sån brat ligsom (.) ja:  
 Lærer ja (0.2) hulker?  
 Skrib nej (0.2) det er ligesom at hop  
 Stud ((mumler noget))  
 Skrib ja lidt sån (0.4) startled (.) ligsom  
 Lærer okay (.) ja ja, sjælen som spjætter  
 ((en elev mumler jævnlgt i baggrunden af denne ordafklaringssekvens))  
 Skrib ja  
 Lærer okay (hdbkjf jgkjgn) arh (.) ok det var godt [vi fik det (.) fordi]  
 Skrib [((griner))]  
 Skrib ja  
 Lærer så (.) der var ogs det (.) lavede ligesom (.) ja.  
 Skrib mmm  
 Lærer også en=øhm (0.2)  
 Stud? ja  
 Lærer en omvending  
 (0.5)  
 Skrib mm  
 Stud ? ((mumler noget))  
 (3.0)  
 Flere ((griner lidt))  
 (14.7)  
 Lærer nåh jeg havde ellers=jeg var nået frem til en eller anden forbindelse mellem bukser på sidste side ogs [(0.3) der kommer de] her jeans og et bælte som er (.) er hans.  
 Skrib [((griner))]  
 (0.4)  
 Stud ? °(gammelt bælte)°  
 Lærer ja (0.4) °hans gamle bælte° (.) øh ok (.) det må vi så (0.8) gi afkald på (.) den forbindelse.  
 Flere ((griner lidt og en hoster))  
 (5.3)

Stud h det sjovt den (.) det forhold ogs til kroppen der er på s: (.) der er på side fem (.) med malerscenen

Stud f mm mm

Stud h der (.) som er ligesom (0.2) (virkelig/dyrket meget) (2.8) ø:h (2.3) (hfgbhj fjhgfbk) (.) jeg ved ik helt hvordan ø:h (2.4) det der kærtegner mig frem (i hvert fald) som varme penselstrøg (0.3) og så langs (mitje) hvad er det?  
(0.2)

Lærer mid[jen]

Stud h [midjen]

Lærer altså taljen

Skrib [taljen]

Stud h [taljen] langs hofterne (0.9) males til at forsvinde (2.8) det (.) jeg ved bare ik (.) jeg har så svært ved lige at aflæs=øhm (0.2) attituden (.) °eller sån° (0.9) (hbgfhj hefsbb).  
(0.9)

Stud b (>jeg ved ik<) det lidt sån (.) ligesom at øh sjælen som (hbfhbfk) spinkle energi (0.4) (inde i/uden) kroppen (.) at man ligesom går i gang med at male personen (men det) starter med at male sjælen.

Stud ? eh hm

Stud b altså (hbhfjksnjlgk) (male kroppen op) (0.2) altså (.) (at jeget hf,sjfh lidt længere)

Stud ? klart

Stud b fordi ((herfra og de næste 15-30 sekunder mumles der så meget at jeg ikke kan spore optagelsen))

Lærer øhm hm [vre:d: (0.5) er det (.) eller] er det ik (.) var det ik det (.) tror jeg

Stud ? [(når vi vrede hfkfk)]

Stud sine

Skrib ja vrede  
(3.4)

Stud ? mit sind er ingen (spydspids) (.) min vrede er ingen (spydspids)  
(1.2)

Stud ? er det så ham der skæve øjn (.) og elektrisk (.) hår?  
(1.2) ((en rømmer sig))

Lærer ja: (0.8) det må det være ik? (.) [der er han i (0.2) i ovenover og ogs (.) sætningen nedeunder (.) er] (.) er han (0.5)  
[[((nogen mumler mens læreren taler))]

Stud ? ja

Lærer igen.  
(1.3)

Lærer men han er i det hele taget en mærkelig figur ik er han sån lidt (0.8) altså han græder mens han maler ik?  
(0.3)

Stud ? ja

Lærer og samtidig taler han om sin vre:de (0.7) som han så (0.7) ligsom

Stud ? den er ikke et våben

Lærer den er ikke et våben °(siger han)°

Stud ? jaa

Stud a men er det ik hendes vrede han taler om?  
(0.9)

Lærer ne::j for han siger mit MIN vrede er ingen spydspids (0.8) så (.) ellers skulle der have stået DIN vrede er ingen spydspids (.) [siger han].

Stud a ja [ok det rigtigt].  
(0.8)

Lærer ø:h (1.1) det må jo næsten være hans egen (.) men (.) men netop vi ved faktisk ik hva den der vrede (0.4) går ud på og og (0.7) altså (.9 han er jo kun på denne her side medmindre vi (0.3)

Stud ? mmm

Lærer antager at han er den samme som den mand  
(1.4)

Stud a [de minder nemlig om hinanden de to]

Lærer [(fdkjjnldkg.k) på side syv]

Stud ? [(men der da ogs en)]

Stud ? men han er bare meget (.) hvis (hdvghjsfbhmsfbdmgnbnmgh)

Lærer ja

Stud ? og s: that's it (.) på en eller anden måde (0.2) hvis (fgb) det ogs er ham som dukker op senere (simpelthen) (0.4) (som er).  
(1.5)

Stud c (jghjefbk jhfbkjdg) grønne (0.2) ø:h (0.3) ø:h (0.3) rummer (0.5) enormt meget betydning

Stud ? mm

Stud c ø:h (1.0) som: (0.3) en der har enormt meget (0.8) og siger enormt meget magt i forhold til (.) det vi har talt om tidligere med hvorvidt (man) har en krop eller ej (0.4)

Lærer mm

Stud c jeg tænker i det som det digt på side fem ligsom (.) sådn oplever jeg det (0.8) måske er det fordi at sådan noget er (.) ø::hm (2.7) det her med at (.) ø::h (.) altså jeg jeg jeg jeget blev ligesom malet af maleren (0.8) og i det sker det (0.2) inden for tekstens præmis (0.2) ø:h (0.8) gode at kroppen forsvinder (.) og der ka man ligsom rumme vinden og (1.0) s solen (.) ø:h (.) men (.) samtidig tænker jeg ogs at de:r ved ik (2.6) jeg jeg ved ik jeg tænker samtidig at:h (.) malerens sån introduktion på en eller anden måde (0.6) gør at der ogs (.) altså (3.0) det at male nogen er jo ogs at (1.4) bestemme hvordan deres krop ser ud.

Lærer mm (0.6) ja

Stud c ø:h (0.5) og her blir det i hvert fald en (2.3) forestiller jeg mig en meget sån (0.9) at (.) som jeg ogs nævnte tidligere med meget sån enkel og pæn fremstilling (.) af (0.8) kroppen i sån (.) i kærtegn med (hfbb) og (1.2) [varme] penselstrøgs langs (0.5) ø:h

Lærer [mm]

Stud c (ja) (1.3) midjen og hoften.  
(6.6)

Lærer ja ja der bliver jo så ogs (0.3) ja (.) det

Stud i [(hfbfg)]

Lærer [ka: (.) det] ka jeg godt se der er sån (0.3) [altså når han] maler sig (.) altså det jo

Stud i [((nyser))]  
s=selvfølgelig sån klassisk (.) han det han vil ha (.) frem

Stud i (hjfbkfbh)

Lærer og så blir hun så til det

Stud i mm (.) ja  
(0.6)

Lærer ø:h

Stud i det ogs (0.2) jeg synes der er et eller andet mærkeligt (.) ubehag (0.4) i det (0.5) i situationen samtidig med at der (.) at det godt (.) netop at bli (.) at forsvinde som krop (gfjf,bh jgfhgkj) hvis man ska stå model til en maler må man ogs vedkende sig sin krop i starten >eller et eller andet< jeg synes der et eller andet (0.4) sk han græder eller noget vrede og spydspids og (0.8) og så blir det (0.6) (ja) så blir det rarere til sidst. (0.2) og hvorfor blir personen malet og (0.5)

Lærer [mm]

Stud i [er det] er det tvungent? Eller sån: (.) er de::t (.) ja ja: det ved jeg ik det s (1.0) jeg jeg synes ik den er ik (.) ja det ved jeg ik. synes ogs der er et eller andet ubehageligt. (0.8) ubehag i scenen. [(dbhkjkl)]

Lærer [ja og der] ka da ogs godt (.) være=ø:h (0.4) et ubehag i at (.) blive malet i en andens billede (.) eller altså: at man ik (.) ka (.) blive malet (0.8) af sig selv eller fsån ((griner))

Stud i ja

Lærer et eller andet (0.4) ja (.) mm (0.4)

Stud i jeg (.) og jeg tænker at (.) kroppen blir malet fordi det er (0.4) ø::h fordi at jeg (1.7) læser det som om at jeget har en (.) kvindelig krop (0.2) mm (.) ø:h (0.2) der blir ogs nævnt en slags (kamp for hsjdbkfjl)

Lærer mm

Stud i (hfghjb) og (.) o:g (1.5) det er vel meget sån rimelig (0.6) ting at s at ku at s at >det (et) (rimeligt)< udsagn (.) at sige at (0.8) ø:h (0.9) kroppen bliver malet fordi den er kvindelig (0.2)

Lærer mm .hja (1.5)

Stud i og så blir den s (.) øh malet (0.2) øh (1.1) af en mand.

Lærer mm↓

Stud i mm (24.7)

Stud g og måske flugter lidt me: (0.2) i den he sån den: (1.4) altså det (inde) på side tohundrede (1.7) at (0.7) hun tar (0.6) af en mand (.) ø::h (.) af vinden som en pige bør tages (0.9) (jdfbh) (2.2) den forlængelse (0.4) altså hvis man sån [(0.4)] læser et

Lærer [mm]

Stud g eller andet køns=°m° (1.1) m (19.1)

Lærer ja men helt sikkert der j (.) ogs (1.0) der (.) a=alts=det j sån (0.8) direkte normativt eller fsån [hee >(en)=el=andn]<

Stud g [mm]

Stud g ja

Lærer det jo bar (0.2) det jo (0.6) ø:h (.) jeg lå engang (i en vidunderlig søvn) (.) det hele var et (1.0) ((rømmer sig)) det (.) ja (0.6) man ku tags af vinden som en pige bør tags (.) men jeg er et helt andet sted når det var øvre (0.4) det ogs=øh (.) altså sån (0.4) det er (.) altså (.) blive ta:get det=en ting er (.) om (.) altså men det jo så sån en (.) altså hvor det (0.2) det flyttet væk fra at være (0.7) en sådan (0.5) fyldt kropslig akt på en måde (0.6) eller sån en en hvert fald hvad man (.) a:=altså sån (0.7) s=s=seksuelle (0.2) nede på jorden havde jeg nær sagt (.) det virkelig oppe over



skyerne ik fordi det var (0.) øh (.) altså (.) det betyder ogs at vi flyttet (0.4) altså (.) til  
 et (.) et helt andet sted bagefter (1.0) **jeg er et helt andet sted når det var ovre**  
 (1.7)

Lærer den bevægelse der er i det er jo meget (0.2) ø::hm (.) det det der er meningen (.)  
 [ligesom]

Stud ? [mm]

Lærer (.) med (1.0) at blive taget.  
 (1.0)

Stud h jeg tænker ogs (.) me:=øh (0.6) den linjer der=**jeg lå engang i en vidunderlig søvn**  
**det hele var et** (0.7) eller jeg ka ik la være med at tænke på sån (.) de der (0.5)  
 disneyprinsesser som ogs (.) ligger og sover [(0.7)] og så kommer der en (0.3) prins

Lærer [fmhe]

Lærer og tager hend  
 (0.4)

Lærer der er noget (.) en helt klart (0.2) e::ventyrlig (0.8) vilje (.) °i (.) i:=øh° (1.5) i  
 teksten.  
 (0.3)

Lærer [(det tekstlige)]

Stud g [ogs sån i] de=øh i: det sarte (.) og sån det der tema der har været sån (j b k f l g) det der  
 tema men det ogs sån det der med (0.3) at sove sin skønheds eller det der (.) meget  
 n=når man dyrker meget sån (.) mange af de sån (.) yngre kvindelige forfattere i dag  
 m=sån (0.6) det er meget sån (.) det i hvert fald meget sån (0.8) det netop det de (gør  
 ret meget i). (0.5) (h f j g k j)

Lærer .h=ja  
 (0.8)

Stud g men altså i det hel taget det der me:d (0.3) som jeg (>htgkjrhg<) med fylde var (0.9)  
 til at begynde med jeg (.) jeg (0.2) tænker at det var handler om >sådn noget med<  
 med sul på kroppen fordi der er sån en: (0.6) (altså >fgkj b h e k j s h n , n g m f g n k f <)  
 (temaet/tilmed) (0.5) (g f b j h g h g f h j h g f k d j g b h) sådan men bare det der tema om (0.6)  
 om forsvinding (0.7) ø:h (0.2) og om kroppen (0.2) som ogs er blevet koblet med sån  
 skønhed (.) [ø::h]

Lærer [mm]

Stud g og det sam: med=ø:h (0.7) billedet på (0.9) på livet (0.2) (på side et er) sån man vasker  
 sig ren (.) for så at (.) blive beskidt igen. (0.8) og der sån [(hvor=hvor] for nævne det

Lærer [mm]

Stud g rene=det) fordi sån det rene er ligesom:: (0.7) det vi gør (.) [når det] sån (.) (det)

Lærer [mm]

(1.0)

Stud g og (0.6) altså (f g b h j b f j k g k m h b g j k b) (0.6) (sne når/sneen og/sån en og) (0.6)  
 (h f b h k b f k).  
 (1.6)

Stud g mm  
 (2.0)

Lærer jamen det >jo< (.) egentlig ogs med de der ritauler altså man ku j godt forstå men (.)  
 men egentlig så syns jeg s: (.) ik rigtig teksten opererer i det ritual som den (.) hvert  
 fald ik det som den viser der på side et vel? (0.3)

Stud g °mm°

Lærer hum må vaske sig ren (0.5) for så at (0.3) gnide sig beskidt igen ik? (0.5) alts det vel netop sån som installerer man en eller anden (.) sådan (0.9) øh (.) dagligdag af af ren beskidt ren beskidt men den er jo faktisk utrolig ren

Stud g mm

Lærer hele vejen ik teksten (0.9) øh (1.2) [er min] umiddelbare fornemmelse i hvert fald

Stud g [der sån]

Stud g mm

Lærer altså (1.7) øh:: (1.2)

Stud g sån overført det måske ogs lidt at stræk den men men men (.) ø:h (0.3) man får den der (.) dynamik med (0.7) øh på i anden afsnit (0.5) øhm far og mor og søster (0.6) og et jeg der iagttager (0.9) den dynamik. (0.5) og så får du ritualer (.) (og) sån et billede på (0.4) hverdagen. (0.5) så ka jeg ogs godt sån (0.2) på en måde læse det sammen som (0.6) at ø:h (0.9) dagen i går (.) ish (0.7) på den der måde (0.7) i i sån=i (.) i den her konstellation (hf) en eller anden (0.5) med øh (0.5) altså faren der kommer hjem (0.7) sørgmodig af natur moren der der der (.) der plukker (.) og har de her lidt (0.6) mærkværdige replikker (0.6) og så søsteren (0.6) spiser [(hbfh)].

Lærer [spiser] (en eg)

Stud g [ja]

Lærer [(hdf) (kronblade)]

Stud g ja (0.7) og f og ja (.) og moren øh (1.1) (en far der ber) moren bede søsteren (.) om at slutte med det med det (1.2) så ber moren den der bøn (1.4) og jeget (der) ligesom bare står uden for.

(2.3)

Stud g og noget (0.5) vidne eller sån. (0.6) der=er ogs (.) der=er det der=er sån vidnesting ogs:=senere (0.2) en (0.9) ø:h (1.5) tror det på side n (.) det på side ni (0.7) hvor (1.8) igen det der med at falde i søvn (0.8) at den der sådn:: (1.8) måske det d (.) nærmeste (man) ka kom: på en befrielse fra kroppen altså altså koma og søvn (er vel sån)

Stud ? °mm°

Stud g på en eller anden måde det nærmeste man (0.8) man ka kom som er (0.2) altså (0.5) formålet med (0.7) at skrive digte er at de ka (.) synges for at man kan falde i søvn (1.3) mm (0.8) (hb vidnesbyrd om) (0.4) jegets tilstedeværelse som noget helt (vildt) (.) (vildt) (.) (altså)

(7.5)

Stud g [altså]

Lærer [mmm]

Stud g (altså) ikke at være (1.4) øh (.) sjæleligt (.) men (0.8) at (.) at (2.1) (at det ka sån kom kom som et vidnesbyrd) (1.0) (hbdhbfjngjn).

(3.5)

Stud j jeg synes det har noget at gøre med hvor at (1.1) elle:r hvor (0.5) det der jeg er henne i forhold til teksten. (1.4) det meget sån (1.5) jeg synes ogs det er lidt maleragtigt med at der blir sat sån (.) ((rømmer sig)) de meget tableau (0.3) alle de der scener der sker ik rigtigt det store det mere sån (0.9) det meget ikoniske ting med hende der moren der går og synger og søsteren der (1.2) (lige så glad) og så ogs det der (2.0) (hbfh) og far går ensom i skoven (0.9) i årevis ik [(.)] altså det bare sån (1.2) (nærmest) sat op (dgh)

Stud ? [mm]

Stud j (0.9) små (hfgbhbgh) og så er der så: (.) det her altså det hele er meget tilbageblikagtigt. (1.5) (dgh ghh) altså (1.9) det en historie der blir fortalt på den her

(0.2) observerende størrelse (0.7) **det var (0.6) fylde vi mangled i vores familie** det jo ogs sån meget vurderende og meget tilbageblikstigt [og min] [mmm]

Lærer

Stud j barndom var en blød (gdvgj) (0.4) som (0.9) det næsten sån: memoir (0.2) ø:h (0.2) (hfdhbhfjn) stille. (0.5)

Lærer mm (0.9)

Stud i (hfhj) helt klart det s (.) (jfnjn) (0.4) altså en del af oplevelsen er ligesom ogs at (0.3) f=finde ud af hvor der tales fra synes jeg fordi (det/den) netop tit er sån meget konkluderende (0.4) altså der ligesom sån: (0.7) ja netop sån et tilbageblik=(0.4) =konklusioner

Stud ? mm

Stud i og alligevel så (n der) på side ti hvor at det nutid for eksempel (0.4) o:g (0.3) (hbfjkg) i virkeligheden gern (0.6) dyrk barndommen (0.2) senere osv fordi (0.8) det virker klart tilbageblikstigt at moren for eksempel det jo ik altså den replik hun har der (0.6) er jo (1.7) er jo ik en s >eller< der på side et (så) **lilje lilje hvid som mælk** siger hun ik det?

Lærer jo

Stud i det jo ik særlig=øhm (0.9) altså (m) ja (.) det (0.9) ja det ik særlig sent i hvert fald at moren sku s:ige det (i hvert) virker som sån et maler malet billede (.) hvor

Stud ? ja ja

Stud i det siger mere om moren (eller) end det siger noget om hva hun har sagt engang (eller sådn noget). (0.3) men der var meget af at der er ogs tit i slutningen at digte(t) ligesom konkluderer et eller andet

Stud ? mm

Stud i eller kommer med et udsagn som (.) øh man ska forstå er sandt eller som er digtets præmis (0.4) på en eller anden måde og det øh (.) det ogs lidt som om je (.) jeg er ik helt sikker på om hvorvidt (0.7) om (1.5) om (.) altså er det i virkeligheden en øh filosoferen over en barndom fordi der blir ligesom tit referet tilbage til det her det skete og det her (det en sandhed) min barndom var en blød kamp og

Stud ? °m°

Stud i (jeg far) (.) >altså< det så i nutid (hdkhfjk [jsfk jfjknln]) (det det er det] vel ik (0.2)

Stud ? [(fbjfb fvhjjbf fb)]

Stud? [(bhbdh)]

Stud i [nej nej] men altså jeg syns (.) der er bare meget skift mellem tiderne og meget (0.5) som (0.3) selvfølgelig godt ka være (0.7) sån (0.6) som det er (.) inde bagved. (2.0)

Stud i det er ogs (0.9) som om jeg ved ik a (.) han (fbj hjfb jkfhk) gerne vil dyrke den der (1.0) barndom. (1.5) s=s=(rhhj hrjbfkj) (0.9) endnu mere eller sådn et eller andet fordi det var ogs (0.4) uklart hvor (.) der tales fra o:g (1.0) (>det ogs ligesom at (.) ja det ved jeg ik) (1.9) ja jeg ved det ik. (4.5)

Stud b men jeg syns ogs at (.) altså at den ligsom er bevidst på (.) om at den ligsom opererer på (.) et andet plan end sån realitetsplan altså bare sån (0.9) på den måde den slår an på første side med at de spiser kro:nlade altså så løfter den det allerede op til et univers hvor (.) (0.9) der ka ske (0.6) alt muligt som måske ik har så meget (0.9) med virkeligheden at gøre (0.9)

Stud i præcis

Stud b men man blir i tvivl sån: (0.3) fordi at=øh (0.9) eller jeg blir i hvert fald lidt i tvivl om (. ) ja (. ) hva hva er det så for en tid altså ogs der hvor hun går med kornet i hånden og hilser pænt (0.8) det ka jo godt det ka man jo godt men men (0.4) det ka ogs være sån eventyrligt ø:g (0.7) og der hvor faren han (. ) han er ude i skoven og er en ulv (0.3) (i m ude) i natten. (2.0) ø:hm (0.4) der (. ) det er ogs sådn (1.2) igen sådn sat (0.5) eventyrligt op men det ja (men det var fordi den blandet sån) det (jo) fordi far og mor er med ik og søste:r og (0.2) men jeg syns (0.5) altså (0.9) jeg blir ogs i tvivl om hvor (1.3) der tales fra men jeg syns samtidig ogs at det meget smukt (. ) altså smukke scener ik.  
(1.7)

Lærer mm  
(3.4)

Stud b men den hopper ogs meget ~e altså ~e ~e altså ~e ~e i øh ~e i or i i:: i de: (0.2) tider der er (0.7) altså sån: (0.9) at lige >pludselig< så dukker der en maler op og (0.3) så der en elske:r og (1.6) det starter så med far og mor og (0.8) og så der på sidste side hvor det der hunde så kommer altså er det så (0.7) ska man så (. ) se det som jeget eller hvad (. ) eller (. ) hvordan læser I det?  
(0.8)

Stud b hun poster en pakke.  
(2.1)

Lærer °det ved jeg heller ik° (. ) [(fjhj)]

Stud ? [(fkj)]  
(1.7)

Stud e altså jeg havde egentli:g (. ) jeg havd (. ) jeg følt egentlig (. ) at jeg var ret godt med (. ) i (1.1) ø::::h universet

Stud ? mm

Stud e indtil den sidste side. (. ) men jeg følte egentlig der var nogen sån (3.0) jeg syns sgu både at (. ) den måde hvorpå de er familie (1.0) me:d (1.8) ((en hoster i denne pause)) (de har sådn en burner) (0.8) og (1.9) ((en hoster i denne pause)) ø::::h (dgjhf jhfh hf) omkring bordet og (1.1) det synes jeg egentlig rimer meget godt på (0.8) på på maleren og på at gå igennem en by med korn i favnen og (0.7) mmm på børn der ska ha sko og sådn nogen ting (0.6) de:t (. ) det n (. ) det en skov og (1.2)

Stud ? mm

Stud e ulven og sån noget (. ) jeg tror at (0.3) og egentlig ogs (0.2) flere ting på den sidste side=spilledåsen syns jeg ogs rimer på den slags tid >eller< det univers som teksten  
(1.5)

Stud ? jeans

Stud e vil ha=ja jeans nok der hvor at øh  
(1.0)

Stud ? han har jo ogs ((utydelig tale her)) en ny overskrift

Stud e ja ja vi må anerkende at den skifter faktisk ø:h (0.5) sted eller (. ) [teksten]

Stud ? [ja]

Stud e den teksten siger selv at nu det noget nyt

Stud ? ja

Lærer [mm]

Stud e [så]  
(1.6)

Stud ?? øh (0.3) helt klart=men hvor er spilledåsen (.) passer ind i det gamle univers for eksempel (0.3) eller (0.4)

Stud - ja det synes jeg ogs (0.5)

Stud ?? eller den lidt kryptiske besked (0.4) [i si]rligt lydskrift [(0.3) ø:h] og (rose pigebar)

Stud - [ja] [ja helt klart]

Lærer mm (1.6)

Lærer .hhja (8.0)

Stud ?? men det mer som om (.) men (.) jeg tror ogs det jeg tænker er bare at (.) at det (.) at måden det sån er fortalt på (1.2) fordi (.) det det ku godt være et portræt af en tid og et sted (0.5) som er ret fint fordi det er sån lidt mosaisk med det her scener (.) som (0.3) springer lidt rundt og sån:=men det som om måden det fortalt på med det der konklusioner af og til gør at føl har en lille følse af at (0.3) at de her fragmenter eller den her mosaik (1.8) bør ha (.) ha en konsekvens for hvor der fortælles fra nu (.) og det=jeg kan slet ik forestil mig hvor der fortælles de her ting fra (0.2) og jeg føler at de at når der bliver fortalt på den her lidt (0.7) skæbnesvangre måde (0.2) som om (.) det her skete i barndommen så burde så forestiller jeg mig at=jeg ka ik la være med at ha en følse af at der hvor der fortælles fra må være en naturlig konsekvens af de her hændelser og begivenheder (0.3) og det her sted (.) men (0.4) jeg har ingen anelse om hvor der fortælles fra (.) dels på grund af tidsskiftene som jeg godt ka acceptere men ogs bare på grund af (0.2) at jeg ved ikke hvad (.) hv:hvor hva jeg ska vægte (.) hvordan jeg ska vægte hvad så at sige fordi (0.6) stedet og universet får ogs meget (0.3) jeg ka virkelig eh alts altså jeg ka sagtens se det som sån et portræt af af et univers sådan set ogs en barndom på en måde. (0.8) det bare som om der mangler et eller andet (2.2) eller ik mangler men at je:g (.) ka ik la vær med at (tilgå) hvor der fortælles fra (.) og hva hva konsekvensen må ha

Lærer mm

Stud ?? af den her [barndom]

Lærer [nej]

Stud ?? hvorfor øh er jeget voksent nu så og (0.3) og selv har en familie eller (.) har jeget mistet sin familie hva: hva (0.2) hvorfor hvorfor vægtes tingene sån som de gør her det jeg meget i tvivl om. (0.5)

Stud j (altså) de er meget udvalgte de små ting [(sån som den er ik)]

Stud ?? [ja præcis]

Stud ?? jo

Stud j [(som plejer jfjshfj kf)]

Lærer [mm]

Stud ?? ja og jeg ved ik lige hvor den her (bhkf jfkjf) (0.7) endnu. (0.6)

Stud b jeg synes øh især der på side (seks) altså kroppen tåler frådseri og sult den ska bære bølter med vand og så mange (0.3) (barn) de ska alle ha navn de ska alle ha sko hvor der blir jeg sån lidt (0.6) hvor er vi: altså: bære bølter med vand (1.3) mm (0.5) vi har (.) så meget vand altså som i hanerne eller hvor (1.5) er vi henne. (3.4)

lærer mmm ja: (0.8) altså (0.8)

Stud b jamen altså [det ka jo godt være]

lærer [det vel (0.3) det]

Stud b det ka jo godt være i en et eller andet eventyrfantasi

Stud b men jeg blir bare (.) jeg blir bare i tvivl om øh (1.0) ø:h (1.5) ja (.) jeg blir bare nysgerrig på hvor vi er. (0.7)

lærer ja (.) jamen det forstår jeg (godt) altså (.) man ka sige det jo igen sån (0.5) altså (0.5) en af dem hvor det (0.4) både (.) det trækker lidt i flere retninger eller (0.3) altså det her bøtter (0.4) med vand ik altså det ka både være sådn man forestiller sig at man: (0.3) altså (0.2) virkelig ska bære spande med vand fordi man ska ha dem op af en brønd og ind i huset eller men det ka ogs bare (0.4) væ:re man man (.) køber plastikflasker med vand henne i (.) supermakedet he he men altså (0.2) og så ka det være (.) at kroppen jo (.) altså v-v-vand er ligsom (0.3) hovedingrediensen i ens krop ik så den er måske i sig selv en bøtte med vand (0.8) kroppen ik.

Stud b mm (0.3) men det ogs fordi så kommer der og så mange børn ik [så så jeg forestiller]

Lærer [(bnm) (0.2) ja]

Stud b mig at man går fra en brønd og man er i et eller andet tredjeland øh verdensland (0.9) og de ska alle ha navn og de ska alle ha sko. (1.3)

Stud b ø:h (0.5)

Lærer jamen det jo ogs (.) [det ka jo ogs bare være] mytisk ik altså sån en (0.4) beskrivelse

Stud b [det det jeg er kommet]

Stud b det rigtigt

Lærer sån en helt [almen] (0.2) øh skrivelse af hva (.) hva er (.) øh (0.8) kroppen ik altså og

Stud b [ja ja]

Lærer så ka man sige s det jo så en en kvindekrop her hvis den ska (.) bære børn inden i sig i hvert fald (.) men (.) [og så] (.) ja:

Stud b [ja] (2.0)

Lærer men øh (2.3)

Lærer men det altså jeg tænker m (.) ogs måske noget me:d altså med tiden i (0.4) i teksterne ik fordi (0.8) altså præcis det her me:d altså det det f under(.):støtte:r jo det der konkluderende du sir men hvor man så ik ved (0.4) hvad det er for et sted (.) det konkluderende siges fra (.) rigtigt. (.) men altså ne (.) når man har (.) ø:h datid i alle (0.6) øh i starten far kom hjem ik

Stud ?? mm

Lærer (.) det (.) ”det var (0.4) fylde vi mangled” (0.7) øh ”jeg lå >i en vidunderlig søvn” så er der ganske vist< (0.4) ”jeg møder mine elskende som et barn med udstrakte hænder (i hver kant vælte) så der er nutid (0.8) ”kræver ikke stort (barnet) lader mig være noget andet end det (0.2) end jeg allerede er.”

Stud ? mm

Lærer så det så igen den der forrykkedhedstrang ik (0.2) j jeg vil ik være det jeg er. (0.2) ø:hm (.) jeg skal tages væk og bæres (0.3) et andet sted hen (.) og være noget andet. (0.5) men det det så=et [(2.9) et (.) et] ønske i nutid (.) [ja]

Stud ? [det psykologi i nutid] [ja]

Stud ? og (.) ogs en

Lærer og så vender man tilbage til datid (0.4) ø:h=hhh (1.1) og så et helt liv kunne være en piroutte

Stud ? ja

Lærer >hastig og præcis< (.) så det så (0.4) en ønske en konjunktiv ja (0.9) ø:hm .hhh (2.6) så altså man har i hvert fald noget nutid hvor det sån nogle meget almene ting måske ”jeg møder min elskede jeg (.) kroppen tåler frådseri og sult (1.5)

Stud ? (dtj vjh kjh)

Lærer men (.) men (0.4)

Stud ? (men) det svært ik at læse en kronol eller sån e:n (0.2) psykologi i det at (0.8) personen møder sine elskende sådan som personen gør (0.3) og at (jkdckfknf) sådan som personen er (0.4)

Lærer mm

Stud ? (og har) den psykologi på grund af hvad? er det fordi jeg lå engang i en (sfkjkhkshfj) søvn eller fordi det var fylde vi mangled eller sån (0.9) det k det svært eller sån

Lærer ja ja der man må ligsom (0.3)

Stud ? ja der er et eller [andet]

Lærer [holde] dem sammen jo når man har dem sammen. (1.3)

Lærer ø::h (10.8)

Lærer men man fordi hva ville der ske hvis man nu gjord det (0.2) altså (.) hvis man nu [(1.9)]

Stud ? [((rømmer sig kraftigt))]

Lærer altså (.) ville det ik (.) på en måde åbne det lidt op måske hvis det nu var der st(.)od det er (.) fylde (.) vi mangler (.) i min familie (0.9) vi prøver alle vort bedste at så ville man sån ligesom (0.6) være i sån et (.) et st(.)ørre rum på en måde så var det ik sån (forceret) tilbage. (1.5)

Stud ? mm (0.5)

Lærer far kommer hjem (.) med liljekonvaller (1.2) han er sørgmodig af natur. (1.1) ej jeg ved ik om det men det jo bare (0.9) altså man ka sige det jo et eller andet (0.9) ø:h (.) altså s (2.6) ø:hm (.) der sker bare et eller andet når når det bliver gjort til en (0.8) f:ortidshistorie

Stud b men men

Lærer uden at man forb (1.0) f f altså uden at man ved hvad nutids situationen er (0.6)

Stud b mm (0.6)

Lærer men de:t (.) der følgerig hedder det sidste digt **de nye dage** så det måske

Stud ? mm

Stud ?? [mm]

Lærer [så det] måske så (.) det så fordi vi ik har fået dem endnu (.) og det det jo

Stud ? ja

Lærer reelt nok altså [(hhk)] [.h=ja]

Stud ? [he he] [men altså]

(4.0)

Stud h? det ogs det ogs det at det at jeg tænkte fordi det er lidt svært at regne ud hvor (0.3) trykket egentlig ligger. (0.2) de:t (0.5) kronologisk (0.5) det fordi (0.2) det (1.4) det ku faktisk være det næste stykke af sån fyre sider eller sån noget. (0.2) de (nye dage) det egentlig der der helst ville få det egentlig der der (.) interessen (.) ø:h (1.5) ligger. (0.7) ø:h (.) ogs sådn (0.4) i min læsning er der sån (0.6) i hvert fald lige (lige) derhenne (0.3) personlig da (0.3) der har jeg sån: (.) jegF (.) læser meget sån skilsmisdedrama over det. (.) ø:hm altså mellem mellem forældrene (.) ø:h rundt omkring over det hele. (0.6) ø:h (0.4) (med de der børn). (0.8) og jeg (0.4) læste sån de der nye (dage) (0.9) ø:h (1.2) som jeget der observerer (0.2) altså det det der hun det det det eneste hun der bliver nævnt i tredje person (.) (hvis jeg) (0.3) konkret det er ogs ø:h (.) de:r der både moren og søsteren (ligger inde i sengen) (1.4) jeg tænker på moren i: (0.2) det her tilfælde (0.9) hun sender en pakke (1.2) skriver (en lappe af levende og døde) (1.2) ø:h tag vare på dig selv (0.7) og så ligger der (0.3) øh de der (0.2) glemte jeans (0.4) og han (0.2) farens (.) tænker jeg gamle bælte og et nyskrevet digt (.) nogle lånte ord (.) nogen nogen (0.2) kliche nogen fraser nogen nogen (0.2) øh sån nogen ting (0.3) tag vare på dig selv for eksempel (1.0) ø:hm (.) og det alt det alt det (.) ø:h (1.3) hun ik har sagt (0.4) (kom hun ind på hjfjdf hjgfbhjs op) (0.5) og så der et

Lærer men

Stud h? et e

Lærer å::=undskyld hvem hvem tænkte du så det var hunnen

(0.6)

Stud h? hunnen (.) hun

Lærer at at det [(.) øh pigen] eller [er det moren]

Stud ??? [er det moren]

Stud h? [nej det moren] for mig

Lærer [det moren] (.) ah ok

Stud h? [(jeg hdfbgh hsfb)]

Stud h? ja

Stud ??? fhkjhfjk

Stud h? ja

Stud ??? fjhkjghkdjgh dhgkjgh

Stud h? ogs fordi: (.) altså det sku gerne (hgfhj) med de nye dage (0.6) digtet før det går jeg går i (eget erfaring) ensom i skoven i årevis

(0.9)

Stud ??? mm

Stud h? ø:hm så det sån: (2.1) ja

Lærer ja

Lærer [så]

Stud h? [og den] (med hdh) (0.4) i forhold til kronologien tænkte jeg ogs der (0.5) mangler måske (0.3) det ved jeg ik (0.2) sagt der ku sagtens være sån femten sytten tekster det det meget belejligt eller sån sån eller sån det det er sån (0.2) der skal gå lidt tid åbenbart (.) inden side elleve (.) eller sån (.) det hv vigtigt at mærkere at (0.2) der er en afvikling eller sån (0.2) (og så videre og så videre) (0.8) (fhjhfk) ikke helt få fornemmelsen af hvad der afvikles (.) endnu (.) eller hvad det egentlig er der sån (0.6) bliver skrevet frem.

(1.3)



Stud ??? præcis

Lærer [mm]

Stud b [mm]

(7.6)

Lærer altså jeg (.) tænker når nu vi har (0.4) alle de her datidsscener så det bare s:specielt at (0.8) at (0.2) den jeg far (passage) på side ti ik "jeg og far går" den er så nutid (0.3) hvor (.) den ku (1.1) ja (.) de:t (0.4) "jeg og far gik ensomme i skoven i årevis (0.4) han var min (ulv) (0.2) om natten (3.0) han lagde hænderne" (.) altså (.) der (.) i det hele taget den tekst der var tidsligt meget (0.2) speciel ik fordi (.) først (0.2) går vi i nutid i årevis

Stud b mm

Lærer rundt og han er min ulv imod natten han: "lægger hænderne mod jorden og græder jeg stryger ham langs ryggen hvirvel for hvirvel (0.2) rejser han sig op (0.7) og vi drager hjem." (0.8) det sån (0.8) altså s: (.) så det sån pludselig er der sån et (.) altså sån et øh (.) et (.) alts først tænker man det sån et det jo sån helt åben almen nutid ik som er altid (.) fordi det varer i årevis og så pludselig kommer der sån en (1.1) handlende nutid hvor den er (.) specifik (.) nu drager vi hjem ik (2.3) og så når vi kommer hjem så det så ogs nutid ik. (0.2) "inde i huset ER det altid vinter" (0.6) og der er det bare (.) men (.) der det igen sån en al(.)nutid (0.6)

Stud ? mm

Lærer ø:h (2.2) "altid så blændende hvidt (.) og mor har frost langs øjenvipperne (.) glitrer som en dronning" (0.2) meget flot (0.6)

Stud ? m

(0.3)

Lærer billed

(0.8)

Lærer yes (2.7) ø:h (4.3) jeg spekulerer på om vi ik godt man lige kunne gå det der tidsligt igennem (0.2) fordi det (.) virke:r=øhm (4.3) mm (8.2) jamn altså det virker mystificerende s at (.) at (0.8) det ska foregå i nutid det hele (.) altså hva er (.) ø:h (1.7) hva er det man får ud af det. (2.3)

Stud b mm

Lærer det er sån en lidt (0.5) altså der blir jo sån en (0.7) jeg ved det ik (.) altså netop det her man har både en historie (.) men så har man ogs sån en eller anden konsekvensløshed (.) eller noget ik fordi alt foregår i sån en al-tid (0.6)

Stud ? m

Lærer hvor (0.3) kausalitet på en eller anden måde ik f:indes ik

Stud ? m

(0.5)

Lærer ø:h

(5.7)

Stud h? det det sjovt fordi man (.) når (man har den fhkfd den hvide) så kun man lige så godt bare skrive i nutid (0.4) så hva hedder det (0.4) altså hvis man sidder (.) inde med den (.) med den viden. (0.3) men det sån de:t jeg tænkte ogs (det) på det (sån) på det sån historisk nutid altså når man læser historiebøger står der tit sådan noget med (0.4)

Stud ? m

Stud h? hitler invaderer Polen i (0.4)

Stud? m

Stud h? eller sån noget (0.3) hvor det sån skrevet hvor det hele er skrevet i nutid (0.2)

Lærer mmm

Stud h? sådan lidt øh (>gir (.) giver sån effekt af<) af man sån på en måde (0.3) er der (.) der sån: (0.5) noget (hdghkjhjk) det ku ogs (.) det ku ogs godt ta en drejning jeg ik lige har hørt om (.) måske (0.2)

Lærer ja

Stud h? [(hfgbh) der skrevet i nutid (.) eller sån:]

Lærer [ja (.) ja ja] (.) ja (0.3) .hh=ja]

Stud a? ja (0.2) men der ogs en klar (0.3) ø:hm (.) agens men den historiske nutid der. (.) Winston Churchill sidder om aftenen den et eller andet april og (.) øh slukker sin cigar [og ringer til (0.3)] ø:hm (hbfhhfjkn) ik også

Lærer [((griner))]

Stud a? så der sån et klart nu f: (.) okay der er en klar agens med hvorfor vi ska ha det at vide fordi (0.2) den aften var skæbnsvanger i forhold til et eller andet fucking slag et sted [eller sån]

Lærer [mm]

Stud a? så der er sån en klar (0.4) (gen) øh (.) ja (0.3) konsekvens eller (0.2) kausalitet som (0.7) er så tydelig i de der historiske nutider der (dgjg) fortæller ligesom (hdj) (0.6) nu ska I bare høre

Lærer mmm  
(0.6)

Stud a? men hvor det som om det ik n her helt er sikker på (at) (1.5)  
[det ligesom lidt det det fungerer lidt (0.3) det fungerer lidt]

Lærer [men altså jeg (ka ik helt forstå (0.6) ja]

Stud a? som en undersøgelse fordi at konsekvensen er ophævet på en eller anden måde (.) så sån en undersøgelse (af det her var) fordi ville det egentlig være et barndomsportræt (0.6) eller et (0.2) landsbyportræt eller øh (1.0) familieportræt eller er en his(.)torie (.) det de der (0.4) ja (.) nutiders øh (1.2) øh (0.2) hvad hedder det (0.4) sån (1.3)  
[konstaterende (.) kon]staterende nutidsting

Stud h? [det der måske ogs (0.3) ja (0.3)] ja

Stud a? som gør at (.) at øh (0.2) jeg i hvert fald får lyst til at (0.8) hvorfor møder jeg et sin (elskede) sån der (0.7) får vi det at vide et sted i datiden.  
(2.4)

Stud h? men det jo bar lidt spændende (.) altså jeg (er) altså (.) je jeg ved alts ik jeg i-i-i-inde i der (hvor) det bliver påpeget på en sådn lidt (.) det virker på side ti (0.3) ”men jeg og far går (.) går ensomme i skoven (.) i=ø:h (.) i årevis” og sån hvis det havde stået i datid så ville man på en eller anden måde påpege at øh det var sket. (0.4) (>jeg mener om jeg mener om<) man kan skrive det. (0.4) altså man men man men man ka heller ik skrive det fra nutid (0.2) fordi der ik nogen der (ka) vide at det (>kommer til<) at foregå i årevis. (0.4) men når man så gør det på den her måde sån i historisk nutid så det sån begge begge begge begge dele. (0.2) egentlig (0.5). så det er sådan lidt sån (1.4) ja (0.2) det det det det (>sån set<) et meget (jhfkhjbf hvdfhf hjdf) netop sån (lidt) påpeget mystiske=øh (0.4) tekster. (0.7) (der arbejder med der).  
(3.8)

Lærer ja (0.5) ø:h (.) altså (.) ja (.) jeg jeg tror altså der ska (0.5) kigges på de der tider hvis (0.3) altså umiddelbart der er ogs (.) ja for jeg forstår for eksempel ik (.) hvorfor er maleren i nutid (0.7)

Stud ?? mm

Lærer "maleren græder mens han maler" (1.2) "han stryger og pensler" (0.6) altså det sådan en (0.2) og så (.) men men elskereren er i datid "jeg mødte en mand" (0.5)

Stud c? jamen er maleren ik mere generel

Stud ??? m

Stud c? maler han ikke altid.

Lærer maler han altid [(0.2) okay]. (0.2) det ka godt være (.) jo (.) måske har du (.) ja

Stud ??? [mm (.) mm]

Lærer (0.2) .hhja (.) det (.) altså det vil selvfølgelig (.) øh (.) øh (0.4) give mening.

Stud ??? mm  
(6.7)

Stud a? ja ligsom du sagde Rasmus med at det maleren (0.2) altså det maleren som (0.3) øh

Lærer som (guld/Gud)

Stud a? som får en ja: og som kunstner eller som (0.9) formidler eller som (0.8) portætterer (0.3) eller sån et eller andet som ligsom får den (.) øh (.) rolle. Det ogs derfor det blir så avanceret det billed på en eller anden måde (0.3) i forhold til det her (0.3). fordi det selv er lidt af et maleri på (hffjh de her) smukke scener vi får (0.5) som sån nogle (0.6) billeder (hfhfjg hjgfhj fjhgj) (0.4) ja.

Lærer men han (0.2) ja (0.2) altså (.) jo.  
(8.4)

Stud a? [(dbd hbdh (0.6) hdb jkhfj ((griner)))]

Lærer [men han er jo sån en (0.2) altså han er jo en] (.) en eller anden form for (0.2) han får jo en psykologi ik

Stud ??? mm

Lærer han både græder og har vrede (0.4) og har (.) et specifikt udseende

Stud a? ja

Stud ??? mm

Lærer så jeg synes bare han er svær at gøre sådan (0.3) altså ogs fordi han så kun (.) hvis nu han sådan var en tilbagevendende figur der kom (med) sådan nogle vignetter man kunne (0.6) så (.) ja men altså selvfølgelig (0.4) det (2.2) mm (1.2)

Stud h? det sjovt med det der fordi (0.4) ø:h (0.6) jeg (.) jeg (hgf) også bare fordi (.) gangen mellem (1.2) meget sån tyk bog (.) mytisk (0.2) øh (0.4) bog lige nu men det sådan (det det) sån at (0.4) det der det der med at græde i stride strømme (eller) være vrede sån grundlæggende følelser det er sån (1.3) ø:h (2.3) på en måde ik særligt psykologisk (.) eller sån det sån jeg synes tit [(hfg hfb hfbf) de der ting (0.2) de der (0.3) så (0.4)]

Lærer [ne:j (0.3) (det ka jeg selvfølgelig) godt se (på en eller anden måde) (0.2) ø:h ja]

Stud h? ka de godt gøre de der sån helt vanvittige ting (0.5) ø.m (0.2) ja  
(0.9)

Stud a? ja fordi det med vreden det ka godt være generelt (.) at der er sån ligsom en eller anden ide om kunstneren som en der ka bruge sin vrede til at stikke til samfundet eller stikke til normerne eller sån som ligsom bliver (afreddet) her (0.5) hvor at (.) at personen siger (.) eller han siger at det er ikke øh (0.3) det ik (.) det ik et våben (0.2) det her (0.2) eller sån det ik (1.7) man laver ik kunst for at angribe nogen (eller noget mgfv dfhj)

Lærer mm det selvfølgelig rigtigt (.) ja.  
(1.4)

Stud a? [(dg hjk)]

Stud b? [jeg syns (.) m] (1.2) jeg syns da ogs det der med at øh (0.3) at den hopper i tider (0.2) det da ogs med til at (0.2) understøtte den der eventyrlige form der er. (1.5) altså (1.9)

Lærer [mm]

Stud b? [som ogs] (0.4) altså (0.2) gør det sán (1.2) ah giver den bedste form for energi at springe i det (0.3) ja. (1.2)

Stud a? ja men spørgsmål er om det ik er eventyrligt nok (med de her) smukke scener og sære (0.3) øh (.) livsforhold der gør sig gældende (.) hvor hun spiser blomster og (1.2)

Stud b? [mm]

Stud a? [(hgdhj)] hfg hfg (0.3) de få replikker der er. (3.2)

Lærer (så hva er sán) (1.1) eventyrtid er jo datid ik. der var en gang

Flere mm ((samtidigt))

Lærer altså det sådan (0.6) så den (0.7) det passer for så vidt (0.2) fint. Og så ka man s det selvfølgelig klart når man netop det der med at så kommer der noget mere alment (.) sán betragtning så bliver den ligsom en almen nutid (0.8) ø:h det (0.2) ka ogs (.) det hænger ogs (.) fint (.) sammen. (0.8) ø:h (0.9)

Stud a? (man ku jo) ogs forholde sig til eventyr på side (0.2) syv. (1.2) slutningen af forelskelsen [(hhj)]

Lærer [mm] (1.0)

Stud a? man ku ha kaldt det et eventyr (0.4) men det (jo) for alvorligt til det (.) det jo ogs en forholden sig til (0.7) eventyret som noget (1.9) hvad (.) noget godt eller noget (hyggeligt) eller [sán noget]

Lærer [noget ualvorligt]

Stud a? noget ualvorligt ja (i) i hvert fald (.) og

Lærer mm (0.8)

Stud a? sán ligsom (1.8)

Stud a? ja (5.0)

Lærer ja det (egentlig) meget (3.0) interessant.

Stud a? og hva er det her så (.) det så (.) ja det så (evigt) (0.5) altså det bare fordi det er lidt eventyrligt på grund de (0.7) sproglige rekvisitter der bliver brugt og sán: (12.3)

Stud h? og universet er sán (>i hvert fald (.) hva hedder det<) maleren blir i hvert fald den eller sán (.) for mig blir han den der sán (0.3) det her jeg der vandrer (0.2) og så (.) ned ad en sti og så sidder der en eller anden person og græder i en bæk og fylder bækken med et eller andet (0.4) en eller anden figur (0.5) de:r (0.5) som (.) som der (.) der (hgdf hjgf) (1.2). men men men men (hfg hfkj) det der du sagde (hdf hjsbfkj) med øh (0.8) med tiden fordi jeg (.) jeg jeg ved heller ik lige hvad:=øh (0.7) (at) det gør at det ka sprænge (.) eller sán (.) det det det jeg syns det spændende er (.) at (0.7) at fortælleren ka vide alt hvad der foregår (0.4) og ku fortælle om det i datid eller sán man laver (ogs) de der sán (økonomiske) nu ntids (0.5) (hgjj) at (0.3) at de ska være så=øh (1.4) desintegrerede (0.3) ved jeg ik (.) eller sán (0.8) det syns jeg ogs ka ka forvirre en lille (0.4) en lille smule. (0.3) eller sán det det tænker ogs eventyr generelt

følger nogle meget sån dogmatiske strukturer (0.4) øh (0.4) a b c og så sker der det (0.6) øh (.) og man blir sån (0.5) jeg hva hedder det hør hør hørte den der ø:h lydbog (0.3) øh (.) DeGuinness øh (0.3) troldmanden der (0.3) og så kom jeg til at sæt den på shuffle (0.4) og så efter kapitel som kom frem til kapitel tre og sån til kapitel fem (.) og det var sån helt mærkeligt [(0.2) fordi man var sån nogle] va va (jhdgjhb) ret dogmatisk

Flere [(griner)]

Stud h? det (0.3) en fremgangsmåde (0.3) eller sån (0.3) eller sån [(0.3) ja]

Stud a? [det det var ik med vilje?]

Stud h? det var ik med vilje

Stud a? ja

Stud h? nej men jeg syns det var spændende (i stedet f) hva hva [hvad (0.2) eks]

Stud a? [ja (hfh hfbj kjhf) ((griner))]

Stud h? eksperimenterende

Stud a? ((griner))

Stud h? ja

(2.5) ((Stud a? griner))

Stud h? [det brød med alle ens forventninger (0.2) på en måde (folk til at)]

Stud a? [((griner og mumler et eller andet))]

(1.5)

Stud h? det det

(10.2)

Lærer der er ogs det der oprør (0.3)

Stud ?? mm[m]

Lærer " [mit] oprør var stille (0.2) som øjeblikket (0.2) hvor hænder foldes bag lukkede gardiner" (2.6) ø:h (0.5) foldes (0.2) betyder det sådan der

Stud/Skr m

Lærer ja (.) så det ikk knytte

Skrib æh æh

Lærer det ka det ikke betyde (0.3) [nej]

Skrib [nej] nej

(1.7)

Lærer altså det et meget stille oprør så (0.2) jo (0.3) [.hhja]

Stud ?? [på] side fem

Lærer ja

(1.6)

Lærer som de stummes latter eller de stummes gråd (0.3)

Stud ?? mm

(2.5)

Lærer men de dog næsten mere (1.5) øh (2.3) hva (ka man) sige (0.4) stummes latter og gråd er (0.4) på en måde alligevel mere (0.8) ø:h (0.4) larmende (0.2) end (1.0) det øjeblik

Stud ?? mm

Lærer hvori hænder (.) foldes bag lukkede gardiner. der jo et eller andet sån det jo sån en (0.3) holden (.) altså der ogs (.) netop det sån ligsom (0.7)

Stud ?? m

Lærer det ligsom noget der bliver holdt inde ik. så der blir det holdt tilbage hvor (0.5) latter og gråd (.) selvom det (.) fra (stående) så det dog en eller andet form for (0.2) øh

Stud ?? mm

Lærer ø:h (1.9) udsagn om et udtryk  
(1.3)

Lærer [det andet er nærmest (0.3) tilbageholdende]

Stud ?? [(ændret og ændret) bevægelse] som er ret voldsom altså

Lærer mm

Stud ?? både latter og gråd

Lærer ja

Stud ?? ”(dhjk kjhdkj hfk krhkj kjhfk) det der (0.3) øjeblik” (.) ja

Lærer mm

Stud ?? virker meget mere (0.5) (impletati::v)  
(1.8)

Lærer og så det her med d og så det også meget interessant i altså ”uden en lyd (.) løb vandet  
over sine breder.”

Stud ?? m  
(0.6)

Lærer alt det p (.) plej (.) vand plejer jo at larme utroligt meget (0.3) [altså] (0.2)

Stud ?? [mm]

Lærer men det (.) gør det altså ik her (0.3) ”alt flød sammen med alt (0.2) mens det rasede  
ned over fjeldet (0.7) s:kælvede (væggen).  
(1.6)

Stud a? det synes jeg egentlig er et meget godt (.) ja undskyld jeg afbryder

Lærer ja (0.3) nej men det klart (.) gå: endelig

Stud a? øh jeg synes egentlig det meget fordi jeg ved jeg er måske (lidt ø:h) (0.7) jeg ved ik  
om jeg er uenig i det (hfg) nu siger jeg bare (.) eller omkring det her øjeblik hvor  
hænderne foldes [bag] lukkede gardiner (0.2) jeg tænker helt klart at de:t (0.9) bag

Lærer [mm]

Stud a? lukkede gardiner (0.5) (hgfj hgf) er et meget stille billede. (0.2) men samtidig tænker  
jeg at det sån et sån: (1.6) et billede med enormt meget energi fordi det spiller på  
bønnen

Stud ?? mm

Lærer [mm]

Stud a? [som] jeg tænker er enorm bevægelig enormt energisk

Lærer mm

Stud a? ø:hm (0.2) helt sindssygt for den der oplever det (.) ø::::h (.) og (0.3) i det tænker jeg  
[ligsom] den sån en slags ø:h (0.7)

Lærer [mm]

Lærer en [rækken ud]

Stud a? [af mangel på et] bedre ord men sån silent shout (0.6) o:g (.) det tænker jeg  
egentlig at det her vandbillede det enormt godt billede på (hgf hrfkj fh) bønnen

Stud ?? mm

Stud a? fungerer som (0.2) som (0.2) som vand der bryder over sine breder.  
(3.2)

Lærer ja (0.2) mm (.) ja (0.2) klart.  
(2.4)

Stud h? det klart jeg jeg tænker også nærmest det var et ønske (0.3) eller sån >i hvert fald i  
forhold til< den der kropslighed der er

Lærer mm

Stud h? at flyd altså at alt >der flyder sammen med alt< (0.7) det sån:: (0.8) lægger sig der i den forlængelse.

(6.1)

Lærer ja (.) så så blir de mere parallelle billeder (.) ka man sige

Stud a? mm

Stud ?? mm

Lærer .hhja

(5.9)

Stud ?? meget smukt billede (hdfb) (1.2) (hvis man læser det djhb)

(11.0)

Lærer og meget flot billede på et oprør (0.2) ogs ik

Stud ?? mm

Lærer ø:h (1.4) ø:h

(11.8)

Skrib ska vi tag en liten pause?

Stud ?? mm

Lærer det ka vi godt

Slut på del 1.

Pause.

Del 2:

Lærer eh (0.3) (se) (0.2) er=øh (0.2) liljekonvaller ikke netop kendt for at være virkelig giftige?

Stud ? [mm]

Stud ?? [mm]

(0.3)

Lærer det ogs (gdjk) lægger ud med at (4.5) at søsteren spiser gift (0.2) og at (1.1) faren siger til moren at hun må holde op med at spise det. (0.8)

Stud ? mm

Lærer og moren s:=gentager at hun skal spise det (.) så at sige ik.

Stud ? mm

Lærer altså mor (0.2) bad en bøn (.) den lød lilje lilje hvid som sne vi spiser dig (0.3) om natten aftenen.

(1.8)

Stud a det ogs at det (0.2) at faren tar dem med hjem

Stud ? mm

Lærer ja det rigtigt nok (0.3) [han tar dem med hjem (han siger (noget)]

Stud a [og så blir det sån] (0.2) en forklaring at han var sørgmodig (0.2) som var som var sån mega (1.5) dramatisk måde at være sørgmodig på så

Lærer mm

Stud a (det der med) sån at bringe (dem) med hjem

Lærer mmm (0.2) bringer (.) bringer gift (0.2) men siger dog at man ik må spise det.

Stud a ja

(5.1)

Stud b man hører heller ik rigtig noget fra søsteren (det hsdghj hfhjkfk).

(0.8)  
Lærer mm

(8.9)  
Læ: Mm:

(2.0)  
Stud ? (sze\*\*\*)

(6.0)  
Stud ? .hhh

(2.0)  
Stud ? hhhhhh[hhh]

Stud c [Ø:m] (0.4) (se) at øhm (1.8) jeg ved ik (2.0) (jeg synes) at=at ø: (1.8)  
liljebilledet på en eller anden måde mist e:d lidt energi (2.0) eftersom det er  
introduceret en gang (1.5) først (med liljeliljehvid) som vand (4.0) hvor det så  
kommer igen (0.8) hvor det så e:r (1.0) som sne (2.0) og man så spiser det (0.8)  
hvo:r=at:hh (1.8) de første gang er introducerede som: (1.0) måske noget der i stedet  
kunne drikke eller et eller andet (0.8) æhm

(0.8)  
Lærer Mm:

(3.0)  
Stud c Jeg er ba:r (0.8) jeg forstår ikke helt hv= hvorfor det skal kom: to gange i forskellige  
udgaver.

(3.7)  
Stud d (hdj fhkk) føles meget som sån (0.3) (ja øh) (0.4) børnesang eller sån (1.7) ligsom:  
(0.2) den der kjole (.) eller se min kjole (avdja hfkj kuksj) (1.0) sammenlignings

Stud ? mm

Stud d objekt eller hvad man skal sige

Stud ? mm

Stud d sort som kul

(3.7)  
Lærer? mm

(7.1) ((utydelig mumlen))

Lærer sku det være (0.9) lilje lilje hvid som mælk (.) vi drikker dig om dagen (0.2) og så  
(0.2) hvid som sne vi spiser dig om (0.2) natten (.) eller

Stud d mm

Lærer (hdj) ku blive til en hel lille sang

Stud d mm

(2.2)  
Lærer men det rigtig a:t (.) ø:hm (.) det jo i hvert fald (0.3) ø:h (1.9) meget f (0.2) altså det jo  
meget flot det der med at have en lilje som et billede men som noget man drikker (.)  
altså (.) det (0.2) er jo et mere dynamisk billede end (0.8) end øh (.) spise (.) spise det  
(0.2) ø::h

(17)  
Stud e jeg syns bare det hvide udvider sig fordi så der ogs tågen og så er der i hjemmet det  
ogs hvidt og

Lærer mm

Lærer [moren]

Stud e [morens] øjenvipper er ogs hvide så jeg syns bare at (.) d=det vokser ligsom i  
bevægelse med med teksterne. (1.3) øh



(4.7)  
 Lærer er tågen hvid?  
 Stud e nej [men det tænkt det det]  
 Lærer [(kfk) ej men det ku den jo være] (0.2) ja ja men der den har jo ik nogen farve i teksten vel men den ku godt være hvidlig (.) i hvert fald (0.3) .hhjaa  
 (4.2)  
 Stud e men jeg (.) men men (1.0) jeg fik da ogs sån helt klart snehvide-vibe over det  
 Lærer mhe he  
 Stud e i forhold til at øh  
 Stud ? selvfølgelig  
 (0.6)  
 Stud e at at det (0.3) giften og (.) hun sover og (.) at kroppen så er det eneste sted at man ik (0.3) ka forlade men (0.2) hva så så er der så fantasien tilbage eller (hovedet) tilbage som gør at (0.4) man stadig oplever de her ting.  
 (13.5)  
 Stud b? teksten lægger sig ogs (0.4) ø:h (0.3) altså det her billede med=øh liljen der er hvid som mælk (0.2) og som blir drukket hver dag (0.8) og spist hver aften (0.8) eller hvordan det nu er (0.2) øhm (0.8) øhm (0.8) den (.) lægger sig ved siden af sån (.) det Paul Celan-digtet sort mælk  
 Stud ? mm  
 Stud b? som hvor (.) de så (1.2) drikker døden hver aften (.) i form af det sorte mælk. (0.4) øhm (0.4) (og sån det har hun jo ogs med) inde med den der gift eller sån (3.9) jeg ved ik hvor tydeligt det er men jeg har læst det i en: lidt tidligere udgave var det ik en lidt anden udgave?  
 (0.9)  
 Skrib øh det var (fhkj kjhfk)  
 Stud b? ja (.) hvor det var lidt mere tydeligt måske (0.9) sån den reference (.) så jeg ved ik helt at (.) jeg ved ik helt hvor tydeligt det er for jer andre (0.7) men jeg synes da i hvert fald at den er der stadigvæk.  
 Lærer ja den havde jeg slet ik  
 Stud b? nej ok  
 Lærer tænkt på her men s (.) ja (1.7) og måske især fordi den så blir yil (0.2) sne sidenhen  
 Stud b? mm  
 Lærer altså i denne her (.) tekst  
 (8.0)  
 Stud f der er da helt klart ogs det der (sla dhj døds-hk) ik  
 Stud ? jo  
 Stud f der er der ogs det der med de der gentagelser og vi drikker dig om aftenen vi drikker dig om (eftermiddagen)  
 Stud ? ja  
 Stud ?? ja (.) det ka jeg godt se  
 Lærer men her drikker de jo (0.3) ik noget  
 Stud f nej det rigtigt nok (.) men ø:h (0.8) [(på en måde)]  
 Lærer men det (.) [men derfor (.)] ja (.) ja ja (.) det (.) .hhja  
 (3.5)  
 Lærer mm  
 (3.5)

Stud g	i forhold til hva det sån klare ha i det hele taget tingene (0.3) et par ting eller sån den eller for mig jeg jeg ka ik rigtig slip den der skilsmisse=øh (.) læsning øh (0.3) øhm
Lærer	hvilket undskyld
Stud g	min (.) den der skilsmisse(.) læsning eller [(hkjdkl)]
Lærer	[ja nå ja det en] skilsmisse ja
Stud g	((talelyde)) det ligesom det der rumsterer (0.2) eller sån at (.) på (0.2) aller første side (.) vi får altså sån et jeg der står (0.3) uden for (0.2) og og en mor blir præ (.) eller en far der blir præsenteret (0.2) og en mor der præsenteres (0.2) og en søster der præsenteres (0.4) og faren (0.4) bringer (0.4) gift (0.4) hjem (0.4) søsteren spiser det (0.4) faren vil ik ha de spiser det (0.2) og har alligevel bragt det hjem (0.2) og moren (0.4) har en bøn om at de spiser det alligevel (.) eller sån (0.2) hvor (.) øh: i stedet for altså at (.) det der med at ritualerne kan dominere et helt liv som altså som vi lar dem gøre det (0.5) øhm (0.3) altså sån i min sådn måske sån lidt får (.) eller min psykologiske læsning af det sån altså sån et billede på familie(tilknytning) man øh man man får øh (0.2) på side 1. og så hvis jeg springer til den aller sidste side hvor de der øh (.) dage går (.) og (.) ø:h (.) eftertiden og de nye dage hvor (.) øh (.) hvor jeg går ud fra at moren til den der pakke til faren (0.2) som må være fraflyttet eller jeg ved ik altså (.) i hvert fald ude af (.) af billedet hvis det sån er endepunktet. (0.2) og sån undervejs har vi haft (0.2) jegets rolle (0.2) som har været kropsløs og som har haft et stille oprør (0.3) ø::hm (.) og et ønske om at (0.3) at a=alt skulle flyde sammen med alt eller sån (0.8) altså det der vi snakked om på side 4 (0.8) hvor jeg ik ka læse så meget andet end at (1.0) at ø::hm (1.0) at jeget (xx xx) gerne vil høres (.) fordi at alt det her det er så:n meget meget sån modsætningsfyldt eller sån (0.2) ø:h det sån (0.3) ø:::h (1.1) altså: at at at at øh (0.8) mmm (1.0) at det at at det stille (0.2) at det f ø:::h forsvindende (0.2) fra det kropsløse (0.5) ø:::h (1.2) (en) konkret handler om (0.2) ø:h (0.5) et (.) et øh jeg der gerne vil ø:h (1.1) stå frem (.) som det der ønske (0.2) på side 4 (0.4) (men der) i forhold til sån at (0.2) at afklare nogle ting (0.5) har jeg bare sån tænkt lidt for mig selv om (0.9) for jeg ka egentlig >på en eller anden måde< godt li at jeget står i baggrunden (0.2) ø:h (.) ø:h (0.2) at jeget udfoldes her (0.2) og det ik fordi jeg sån: ef-efterspørger (0.2) en eller anden vrede elle:r (0.8) at der decideret blir (0.7) sagt (.) hvad jeget (0.2) ønsker (0.2) men nogle gange tænker jeg at (0.7) at mystikken (0.2) eller >den der< billeddannelsen nogle gange godt ka: (1.2) stå lidt i vejen for (0.8) ø:h (1.8) ik ik som sådan handlingen men sådan: (0.5) forankringen i: (0.6) i: (0.6) i=ø:h teksterne (.) der er sådn et eller andet jeg gerne vil ha frem de:r d d der et eller andet jeg gerne vil ha i forgrunden. (0.2) ø:h (0.6) ø:h=j (.) jeg tror ik det jeget (.) jeg tror mere det er sån: (1.6) øhm mit (1.3) simpelthen bare mit mit mi: mit forhold til sån at ku forankre min læsning (.) hvor (.) der er nogle ting der s (1.0) de:r=øh (0.2) spænder lidt ben undervejs. (5.3)
lærer	det måske ø:h (1.2) jeg tænkte netop (.) altså nu sir du (0.7) ikke jeget nødvendigvis men (0.2) og det tænker j (.) det tror jeg måske du har ret i men (.) men hva det så er man tænker der (.) måske ku komme frem. altså det (0.2) det ku jo så være (0.8) ø:h altså (0.2) fordi det der er interessant (0.2) ved (0.2) ved det det er jo lidt at der er (.) eller (.) der er jo mange interessante ting >men altså< (0.2) det (.) er (0.2) altså der er det her me (.) de meget fine billeder ik (.) som du siger så og så (ik) (.) og s (.) men så er der jo ogs (.) der er jo en handling (0.6) men den er bare s:: (0.2) faktisk (0.2) på en eller anden måde svær at (0.4)
stud g	mm

lærer (0.3) ø:h (0.6) at fange hvis der er så mange spor så man ka (.) altså det er svært ikke at (0.5) at f: (.) ha en fornemmelse af at man burde forstå en handling [(0.4)]

flere [mm]

lærer og det tænker jeg altså det (.) tænker jeg måske godt der ka arbejdes videre på at få den frem

stud g mm

lærer (0.7) altså netop du=s du s altså jeg ka jeg har altså lidt svært ved den der (.) ved at se den der skilsfms[sef]

stud g? [he he]

lærer du men men du ser den så ikke og det og det f (.) altså (0.2) jeg har ogs lyst til at finde en eller anden (0.6) historie i det for at ku (0.2) ligsom (0.7) ø:h (1.3) for at ku (.) ligsom (0.5) bruge de spor (.) til noget (.) som som er i det ik altså (1.1) hvorfor er det at faren og moren (0.6) ligsom (2.6) ikke er (.) enige hvorfor er det moren lader (0.2) søsteren spise gift hvorfor er det faren tager det med hjem hvad betyder det? (0.3) og og (0.2) hva har det med (1.0) har det har det noget med oprøret at gøre eller er oprøret noget helt andet eller (0.5) og at at der er så enighed er det så den samme som betyder at moren har frost i øjenvipperne altså deres indledende uenighed der farens og morens (.) øh (0.2) eller har det egentlig ik noget specielt altså og hva har (1.4) altså der er en (.) der blir lagt (0.3) a netop fordi de jo ik bare stemningsbilleder tænker jeg det det der (.) blir ligsom (1.6) introduceret så mange (.) spor (.) af et eller andet der (1.6) der=øh (3.2) altså netop optegnelse af en barndom men hva er det så med den barndom der er vigtigt [for]

stud g? [mm]

lærer eksempel hva: hv hva:: altså (0.7) men (>men<) man behøvede jo heller ik at ha en far og en mor der var uenig om noget for at ha en barndom hvori (0.4) man havde en vidunderlig søvn (0.8) øh: o:g man drømte og livet var en piruet og sådan noget det det behø det (.) altså (0.5) de ting (0.4) ø:h (0.3) altså de arbejder ik rigtig (0.3) s::ammen (0.8) som det er lige nu (0.3) ø:h (0.8)

Stud g nej det (.) nej nemlig (.) og det [sån:]

lærer [og] det (.) og det t=tænk (.) altså det tror jeg det så ligsom (0.2) det (.) gør mig lidt svævende i forhold til hva (1.6) hva f (0.2) hva: jeg så ska ø:hm (1.5) ø:hm (2.2) gøre med dem som helhed (1.2) ø:h (0.3)

stud g mm

lærer fordi det på en måde både (1.1) bare vil være (.) smukke billeder hvert digt for sig ik hva der er (0.5) det (0.8) fuldt ud (0.3) (xxxx) (0.5) men så vil de ogs på en eller anden måde (0.8) noget mere (0.2) som jeg så bare ik helt ka få hold på synes jeg (3.3)

Stud (m)? der vel ogs der (.) jeg tænker at (0.9) det eventyrlige eller det fantastiske potentiale er jo at (1.5) forholde sig til billederne som (.) konkrete handlinger (0.6) og de:t (0.8) ø:h (0.9) det jo virkelig et potentiale den her tekst altså til eksempel (0.2) på side (0.2) 3 det her med at (0.8) bygge et digt i skoven [(xxx xxx)]

lærer [mm (.) .hhjaa]

Stud (m)? ø:h (3.1) jeg oplevede det egentlig som et ret så konkret billede (0.7)

Stud g? mm

Stud (m)? o:g ø:h (.)

lærer mm=mm

stud (m)? den handling (1.6) kunne jo godt udfoldes (0.8) eller (1.1) de digte som gir (xxxx) ku (0.9) udfoldes (0.4) og [deraf]

lærer [ja]

stud (m)? måske (1.4) ø:h (0.5) skabe handling og narrativ (0.2) og (2.0) ø:h (2.0) ja det ville måske bare sån: måske væve nogle ting sammen (1.0)

lærer mm (0.3) jamen det f og s (.) at for (.) det jo ogs interessant det der med netop man har de her tekster som har så mange eventyrlige elementer og så siger de (0.8) der på side (.) 7 (.) jeg kunne ha kaldt det et eventyr men det var for alvorligt til det (.) det vil sige (0.3) at så blir der på en måde sagt at det eventyrlige ikke er alvorligt (0.2)

stug g? mm (0.2)

stud (m)? mm

lærer ve (.) det der jo ik (0.2) altså [det]

stug (m)? [mm]

lærer behøves (.) det behøvede man jo ik at sige men det sir (han) selv ik og på den (.) og der ligger måske netop en eller anden (.) antydning af at den så (1.2) ø:h (0.5) undlader at tage netop (0.5) de her (.) eventyrlige billeder alvorligt (0.8) ø:h og og knytte dem sammen (som en) cirkel=tænker jeg det (.) tror jeg det da egentlig meget præ (.) præcist (1.1) ø:h (1.3)

stud g? og det og det har bare fået den kønse (.) k=konsekvens så det s: øh (.) hva hedder de (sene) steder at (0.8) at ved >at jeg jeg vi ka mm< at læse billederne på et handlingsplan (0.2) men når der står for eksempel det der med (0.2) altså på side 10 (0.3) ø::hm at der inde i huset altid er vinter (0.4) altså sån (.) d d d der jo (.) altså (0.2) moren er jo en isdronning der (.) eller sån (0.4) [og]

stud ? [mm]

stud g? og lige nu er de sån bare (i den) mest altså det det fordækt tale fra at sige at hun er følelseskold (0.2) altså det ku hun bare ha sagt direkte (0.3) eller sån men det er det det er sån det s (.) det sån det blir arbejdet med (0.2) hvor (1.2) det blir jeg tror bare ik stedet hvor man ligesom gir sig hen til det (0.3) er fundet endnu (0.2) eller sån (0.3)

stud ? mm

stud g? (0.3) >det virker på en eller anden< måde (.) må må måde lidt fordækt fordi man ka ogs samtidigt sige at faren bare er sørgmodig af natur (.) eller sån der sån alle mulige sån: (0.4) niveauer hvor (1.0) ja (1.0) der ik h (.) m=måske ik he (.) øh måske ik helt er så (1.0) besluttet f ø:h (0.5) hvor (.) trykket skal lægges. (2.7)

lærer mm (16.2)

lærer ja eller netop (.) altså (0.7) der (.) ah hvis nu man var i det der (.) eventyr(1.2)no: get øh (.) så (0.8) altså hva er så jegets (0.7) forhold (0.7) til (.) altså det er jo ik fordi selvfølgelig tænker man (0.9) han er m min ulv (0.2) det (.) det må jo være positivt (1.0) og de går rundt i skoven ik (1.3) sammen (1.6) og så er en isdronning vel (0.4) som regel altid noget negativt (1.0) men på den anden side så (0.2) netop fordi teksterne e:r (2.0) altså (0.4) åbner med det der (0.7) med (.) med liljekonvallerne som (2.8) altså (0.2) og hvor man tænker så det som om (1.0) at m (.) moren gir (0.6) pigerne lov til at være så kropsløse ved de: (.) hvis de spiser noget der er giftigt (0.2) de spiser blomster eller sån (.) så (.) og (.) og den der kropsløshed det er noget de gerne vil eller (0.7) altså det oplever jeg i f f (0.2) nogle af de følgende tekster (0.3) at så blir det (0.8) altså f f (.) for ne netop for (.) altså n: oget af det som: (.) eventyr jo kan ik det er at arbejde med sådan nogle (1.3) f: altså (0.3) ø:h (0.8) hjælpere og modstandere: og (0.6) ø:h (1.0) øh (.) sådan nogle ting. selvfølgelig ka det hurtigt bli:

(.) firkantet men på den anden side så (.) altså (0.3) sådan en klarhed gør måske ik noget (1.8) ø::h  
(7.2) ((OBS: når vokaler og konsonanter forlænges (eller talelyde) her giver taleren sig længere tænketid, mens hun taler))

stud (k)? jeg er stadig i tvivl om om det er=øh (0.8) positivt (0.5) eller (0.2) i teksterne at være kropsløs

lærer ja det (0.4) [det]

stud (k)? [mm]

lærer er ogs svært (0.2) det ved jeg heller ik helt (0.5) det ka jo ogs godt være ambivalent (.) alts det vil jo [være]

stud (k)? [ja]

lærer (2.0) (det ville jo være) realistisk nok (0.2) men det er klart at det (0.9) det (xxx xxx) (2.6)

stud (m)? men altså: (0.2) jeg tænker på:=øh (1.0) altså (3.2) der jo ogs (jeg tænker) det her med sån at forvandle sig til at være kropsløs (0.5) er ogs (0.2) et spor (xx xx) mm::: forvandlinger (eller) metamorfoser som er sån (1.0) en forvandling (1.3) øh jeg tænkte bare over den der (1.4) føniks for eksempel (1.2) (det giver) måske et positivt billede men der blir man sån trods alt ogs en krop (0.8) en flyvende krop trods alt (.) men (0.3) ø::h (0.4) [jeg tænker]

lærer [mm]

stud (m)? over ét billede som der hvor jeg ogs (.) ogs synes at forvandlingen blev øh (.) styg (0.2) det var (0.2) faktisk der på side 10 (0.6) ø::h med faren som en (ulv midt) om natten (.) jeg tænkte ogs det en slags beskyttelse men jeg kan ikke lade være med at læse (0.7) de næste fire linjer han lægger hænderne mod jorden og græder (.) så stryger han langs ryggen hvirvel for hvirvel rejser han sig op (.) vi tar hjem som en slags (0.5) som en som en vareulve[(xx)]

stud ? [mm]

stud ?? mm

flere mm

stud (m)? ø::h (1.7) og man kan helt klart godt være (1.1) ø::h i ledtog med en vareulv (0.2) ø::h (0.2) men (.) men øh (1.0) men der er (.) men (0.5) der der synes jeg at (0.2) at de der forvandlingsbilleder (0.4) ø:h (0.4) forvandlingsbilledet blev lidt mere uhyggeligt end de ellers (.) måske gør (2.0)

stud ? mm

(1.1)

lærer ja og og nem (.) det måske ogs (.) jeg ved ik (0.3) det ik fordi altså (0.4) så (0.2) man har sån en vareulv mod en isdronning (0.9) altså det lidt ligsom (0.5) jeg ved ik altså (0.2) hvem hvem hvem er så (2.0) at hvem ska man så holde med (.) eller s (.) alts det ik (.) ik fordi a altså det jo ik f=fordi jeg plæderer for at vi ska ha sort f+hviid=he [(0.3)]

stud ? [he]

lærer opfattelser af ting eller (.) men men det måske bare (0.3) altså i forhold til (1.0) hvordan man øh (.) orienterer sig ik (0.2)

Stud (m)? mm

lærer (0.2) så det bare=ø:h (6.8) ø:h (1.0) så det (2.2) nogle uklare billeder eller m eller nogle (.) de (.) ja (1.0)

stud (m)? mm

(18.1)

stud g? (xx xxx) i forhold til sine=ø:h (1.0) sine hjælpere og modstandere (synes jeg virkelig) ø:h (0.6) en spændende ting (0.2) og det er ogs sån meget sån: (0.3) igen sån (xx) miljø (0.2) (xx xx) sån faren (0.5) som er gift (.) eller kommer hjem med gift (0.7) og ø:h (1.0) moren som (xx xx) og spise gift (.) eller på en måde lader faren være i hjemmet (0.2) eller sån (0.2) men jo stadigvæk altså nå m: (1.0) i u u udgangspunkt har man (.) ø:h (1.0) e elsker man jo sine forældre (0.2) så det jo sån (.) meget sån (.) virkelig (xxx xxxx) [xx]

lærer [mm]

stud g? (0.7) (xx xxx) (.) i forhold til (0.6) i forhold til eventyr da hvad hedder det m (0.5) synes meget hvad hedder det (0.6) (xx xxx) mere mere mere (tragisk) (0.3) ø:h ting (0.4) jeg synes altid man er i tvivl sådan om: (0.4) de gode og de onde [og]

lærer [jo]

stud g? og det sån og det (0.4) det jo >virkelig< noget af det sån: (1.4)

lærer ja (0.4)

stud g? ja (0.3) det (.) >jeg< kom bare til at tænke (0.3) tænke på det i forhold til (1.0) det det (>virkelig<) (det noget af det jeg holder mest af ved hans ting). (1.3)

stud (m)? hvem? (0.5)

stud g? jasaki (.) (de der billeder) (0.2)

lærer mm

stud (m)? [(xx xxx de der (.) nårh)]

lærer [de der sån:: japanske]

stud ? [(de levende billeder)]

lærer ja [(0.6)]

stud ? [de der]

lærer det rigtigt [(.) de me:get]

stud? [(xx xxx)]

lærer (.) de sådn: fra en meget s::=svævende (0.4) ø:h (11.4)

lærer ja (.) altså noget med at ku arbejde med skemaer som så alligevel på en eller anden måde (0.2) hele tiden (1.1) fluktuerer (0.3) ø:h (.) ja (.) det jo rigtignok (0.2) det (xx xxx) (.) det ku godt være en (1.1) en ting at kigge på (0.9)

stud (m)? ø:h (.) [interessant]

lærer [(xx xxx)]

stud (m)? (0.2) i forhold til hvor hvor er det han er fra? (0.5)

stud g Japan

lærer det er [Japan]

stud (m)? [Japan] (0.3)

lærer m (0.3)

stud (m)? ø::hm (1.2) altså:: (0.8) der jo en slags fordi jeg tænker mange af de her ting vi har fremhævet som: (0.9) eventyrlige altså sån nogle (0.9) mmm (1.6) skandinaviske eller

germanske som (i udgangspunktet er) med vareulve og dronninger og sådan noget (0.7) øh::m (2.0) men men der kommer ogs ligsom der >jeg synes< også nogle gange der kommer fra nogle andre eventyrlige repertoier altså jeg ved ik hvor jeg ved faktisk ik hvor fønixen er fra (0.9) men der er ogs en ånden ud af lampen

stud ? mm

stud ? [mm]

stud (m)? [som] jeg på en eller anden måde (orienterer) [mere]

lærer [mm]

stud (m)? til [noget]

lærer [mm]

(2.2)

lærer det noget [mere mellemøstligt]

stud (m)? [(xx xxx afrikansk)]

lærer ik

stud (m)? jo

stud ? mm

stud (m)? [ø::h]

lærer [jeg tror ogs fønix] er nok ogs sådn noget (.) (xx xx xx) (0.6) noget

stud (m)? mm

lærer mellemøst (0.3) agtigt

(1.0)

stud (m)? og samtidig ø:h (0.8) er der ogs ø:h (2.7) på side 2 det her møde(r) mellem elskende (1.1) ø::hm (0.2) (xx) (bar) med udstrakte hænder (.) enhver kan være (min) elskende som jeg på en eller anden måde tænker (2.7) også kommer frem som et kristent [repertoire]

stud ?? [mm]

stud (m)? med en: (0.2)

stud ?? mm

stud (m)? Jesuskikkelse

stud ?? mm

stud (m)? ø:hm (1.6) ø:hm (2.3) mmm (5.4) jeg ved (.) jeg ved egentlig ik hvad jeg vil sige fordi at f at (.) f (0.3) selvfølgelig ka teksten (0.3) ø:h (1.1) hente (.) ø:h (0.5) eventyrlige elementer fra (.) fra alle mulige steder (1.6) men de:t (.) det er da d (.) det er da trods alt som om der er tryk visse steder (0.2)

stud ?? mm

lærer mm

(0.3)

stud (m)? der er der er mest sån isdronning i ulvestemmen (0.4)

stud ?? (xx xxx [xxx xxx xxx])

stud (m)? [(xxx xxxx)]

lærer [ja:]

stud (m)? ja  
(0.3)

stud ? ja (0.7) (xxx xxxx)  
(0.7)

stud v(m) [men det virker ogs som om at]

lærer [nå ja (xx xxx xxx)]

stud (m)? [ja]

stud v(m) ((rømmer sig)) (0.3) nej undskyld bare  
lærer nej (xx)  
(0.2)

stud v(m) nej jeg synes også det virker som om at teksterne er ret bevidst om at de ne netop (0.8)  
ø:h låner af de der=ø:h (1.3) ø:h (.) eventyr=ø:h (.) figurer og sådan noget (1.0) ø::hm  
(0.2) der på side 7 når (0.6) hvor der blir skrevet som föniks af aske ånd ud af lampe  
er n:noget helt andet som: (0.2)

lærer he he [he]

stud v(m) [(det)] (er sån lige) sån i den formulering ligger der også en bevidsthed om at  
(0.6) det her det noget jeg bruger (0.7) fordi jeg (.) ka ik besl (.) altså (1.3)

stud (m)? mm

stud v(m) det kan vi godt kalde det eller et eller andet (0.3)

lærer ja  
(1.9)

stud l(m)? ja  
(1.3)

stud l(m)? det er klart fordi det er (xxx xxx) (0.2) som (.) som ka beskrives (.) eller (be-  
xxxxxxeges) på mange (0.2) måder (.) ø:h (0.8) altså (.) for (.) forvandlingen (0.9)  
den er for(-)underlig og så kommer der de der eventyr (0.3) [altså]

stud (m)? [mm]

stud l(m)? man ku ogs ha brugt ø::h larver til puppe (.) eller bio [(.)]

lærer [he]

stud l(m)? biologiske billeder eller sån: men det ligsom sån: (0.5) en klar (0.3) priorering (0.3)

lærer mmm  
(0.3)

stud v(m)? ja: men ogs det der så (.) lidt længere nede på samme side siger den jeg ku jo kalde det  
et eventyr

stud (m)? [mm]

lærer [mm]

stud v(m)? ø::hm (0.7) altså sån den lægger sig å (.) op ad det (0.3)

stud (m)? [ja]

stud v(m)? [helt] bevidst tror jeg bare.

lærer ja  
(2.8)

stud (m)? men jeg jeg men men jeg (.) men jeg tænker at teksten også må være (0.8) ø::hm (2.7)  
jeg synes også teksten skal passe på med de der ting (0.4) fordi at jeg tænker ogs det  
ka afmontere (0.8) ø:h det som vi talte om tidligere (0.5) pointen i at man (.) at man  
(0.5) ka tabe billederne konkret når man rent faktisk ka gøre dem til handlinger

stud v(m)? mm

stud (m)? hvis hvis hvis (0.8) hvis teksten ogs samtidig ka sige sån: (0.8) jeg var (xxx xxxx xxx)  
(0.8) som en følelse af sk (0.4) ja eller en (0.3) [øh]

stud v(m)? [mm]

stud (m)? ja (xxxx) eller (noget) andet (0.6) eller (xx xxx) sån (0.5) et eventyr hvor det er (helt  
alvorligt) eller hvor det sån: (2.2) [(xxx xx xxx)]

lærer [(xx xxx) i hvert fald] (0.2) ja

stud (m) (0.2) >jeg< synes også at der er en pointe i at teksten tager (xx xx) det eventyrlige  
(0.3) alvorligt

stud v(m)? ja



lærer mm  
(0.3)

stud v (m)? ja  
stud ? mm

stud (m)? ø:h  
(4.7)

lærer ja (.) det (0.2) det tænker jeg (ogs) (.) det va:r (0.3) det var da en (.) en (0.9) god ting  
at (0.2) at=ø:h ligsom (1.0) tænke videre (.) over  
(1.7)

stud ? [mm]

lærer [ja] (.) ogs noget andet som slår mig det ved jeg ik det har vi ik (0.2) måske kun været  
lidt inde på (.) men altså (0.3) jo eller vi har jo været inde (.) n det her med det (.) altså  
(0.8) med=ø:h (0.8) den her virkelig sån (0.7) ø:h traditionelle (.) kvinde(.)rolle (0.4)  
som er i: (0.8) i:=ø:h (0.29) teksterne eller som jeg oplever=ja altså det her med (1.4)  
det (.) det var fordi vi lige var inde på den her side 2 jeg m:øder mine elskende som et  
barn (0.6) med udstrakte hænder enhver kan være mine elskende jeg kræver ikke stort  
bare de lader mig være noget andet end jeg allerede er (0.7) altså det jo ogs sån en  
(0.3) altså (0.3) en kvinde (0.2) s::om er en (.) der skal formes af andre ik (0.2)

stud ? mm  
(0.2)

lærer (xx) som skal give sin mening af (0.6) af andre ligsom (.) altså hele det der  
malerbillede som jo ogs er virkelig sådan (0.8) alts det jo s::: (1.0) svært ikke at (.)  
altså at selvfølgelig ku vi godt ha sådan en eller anden (0.5) generel skaber (0.9) i i  
den der malerfigur men det jo så bare (0.8) jo (1.0) påfaldende at det er en mandlig  
figur ik (0.5) og og han kærtegner (0.6) ø:h=[s:::]

stud ? [mm]

lærer s::: (0.5) den (.) den ø:h sit motiv (0.2) frem ik (0.3)

stud ? det er [hofter]

lærer [og det] og hofter (0.2) og talje og (0.5) og den der med altså ligsom at  
forsvinde (0.8) i det ik jeg m: (0.2) blir malet til jeg forsvinder altså (0.5) m (0.2) det  
er ogs (.) det er jo ogs meget (0.6) altså (0.4) en (.) en (0.2) ø:h s:::=skabende (0.2)  
proces som lader (0.6) ø:h (1.4) kvinden selv forsvinde (.) eller noget ik (1.5) ø:h og  
som er meget sådan erotiserende men jo ogs (0.5) a::altså (1.0) ø:h (1.3) hva ska vi  
sige (1.5) ø:h (3.2) m ja altså den blir vel ogs sådan (0.4) lagt frem som noget godt (.)  
eller det ved jeg ik altså (4.7) der blir i hvert fald (0.2) ik (4.2) gjort (0.4) det er ik det  
der blir gjort oprør mod (.) så vidt man fornemmer (0.4) i (0.2) teksten vel (1.6) fordi  
oprøret (0.7) det lå henne i (0.6) forlængelse af barndommen  
(15.3)

stud (m)? er det ik ogs en ø:h (4.0)

lærer altså (6.0)

stud (m)? er det ik en pointe måske det her med at ø:h (1.1) (xx xxx xxxx xxxx xxxx) politisk  
snak (xx) skriver at (2.5) at (0.6) ok (0.2) jeg tror bare jeg vil (.) er det ik ogs et ø:h  
(2.4) det er i hvert fald en pointe jeg har hørt inden for=ø:h (0.2) feministisk ø:h kritik  
og teori (.) [tidligere]

lærer [mm]

stud (m)? at (.) der at der ogs ligsom er nogle strukturer der gør at kvinden vil begæres af  
manden (1.4) ø:h (1.0)

lærer ja (.) ja m: altså sådan no: get (.) der er vel: altså (.) det er ik fordi jeg ha:r ik rigtig tje  
på sådn noget Lacan::iask psykoanalyse men jeg tror nok alts der er det jo et eller  
andet med der er (.) altså at (0.8) måden man blir til et (.) seksuelt væsen på ligsom er  
forskellig det jo ik fordi det så nødvendigvis hører til det biologiske køn men der er  
ligsom (0.2) en kvindelig side af skemaet og en mandlig side af skemaet eller sån  
noget tror jeg nok så det ku (.) altså helt klart det ku der sagtens være en (0.8) en ø:h  
(.) en (.) pointe i altså det har det har heller ik altså (.) det var det var bare jeg tænker  
bare det alligevel (0.6) ø:h (0.6) altså det jo ø:h (0.8) påfaldende tydeligt

stud (m)? mm

lærer at (.) at der er den (0.5) ø:h (0.7) ligsom fordeling af det ik at (1.2) at (0.6) kvinden  
blir skabt af manden (.) eller (0.5) af noget andet (.) end sig selv (1.6) ø:h (0.8)

stud (m)? mm (.) af billedet (0.3) (xx xxx) (0.3)

lærer ja (0.4) og (0.2) men og tænkt nemlig og så er det jo så det ku man jo sagtens altså  
holde fast i men hva (.) men men hva betyder det så for faren (0.2) og morens (1.7)  
ligsom (0.8) historie ik (0.3) altså er det så grunden til deres (0.8) ulykke (0.5) eller  
(0.2) hvad (.) for eksempel eller (1.3) ø:h (0.5) jamen og altså netop om om det f (.)  
om det forhold at (0.9) kvinden skabes af manden om om det noget der (.) e:r (0.3)  
altså det (0.2) det ku godt (0.2) være et vilkår (.) men derfor ku det jo ogs (0.2)  
samtidig godt være noget der skabte problemer (0.6)

stud (m)? mm

stud ? [mm]

lærer [men] det (0.2) ka man ik helt ø:h (.) det ka jeg ik helt se om (.) om (0.4) det er noget  
der ska (0.8) om det ogs ska (0.5) f: (0.4) forstås som havende nogle konsekvenser  
eller noget det (.) det ved jeg ik helt (0.6)

stud (m)? mm

lærer øh men det synes jeg da ville være spændende (0.2) at høre om altså fordi man ku  
(0.2) det ku jo godt være at det så skal læses sammen med den der (0.8) ø:h (.) mor og  
fars (.) ulykke (5.7) altså eller hva nu hvis (.) nu har vi (0.5) maleren han (0.6) det er  
varme penselstrøg ik så (.) m (.) så maleren der skaber kvinden (0.3) gør det med  
varme penselstrøg hva så? (0.5) er det så sådan at de pensel(.strøg så forsvinder? (.)  
så blir man se til en isdronning (.) eller hvad ik altså [så]

stud (m)? [mm]

lærer så=er (0.4) s:=så blir (0.4) kvindens ø:h kulde (0.5) efterfølgende kulde den er sådan  
set ik selvforskyldt. (0.7) den er bare resultat af mangel [på]

stud ? [ja he]

lærer penselstrøg ik (0.7)

stud ? men ogs (0.2) [(xx)]

lærer [ø:h] (0.4)

stud l(m)? der (0.3) der (0.8) (moren) har vel ogs været alene (mens/hvis) s: øh jeget barnet har  
været ude at gå i skoven muligvis (0.2)

lærer ja  
(0.2)

stud l(m)? så det jo blevet (koldt) (0.2) det ogs bare lidt uhyggeligt at tænke på at det (.) det sku  
være en (xxxx) i stedet for

lærer ja

stud l(m)? [(xxx) at være kold]

lærer [hvis det er (xxx xxxx)]

stud ? [mmmm]

stud l(m)? hvis ik man blir s:: (.) s:: (.) sån blir [set]  
 lærer [strø]get på af (.) af  
 stud l(m)? ja eller kigget på bare (0.3)  
 lærer [mmm]  
 stud l(m)? [f:: (.) for]holde sig til  
 lærer [.lh=jɑ:]  
 stud l(m)? [det bare] i kontrast med alle mændene græder (og er sørgmodige)  
 (0.2) [(xxx xxxx xxxx xxxxx følsomme)]  
 lærer [ja mændene er sørgmodige og] (0.3) kvinderne er kolde (0.2) [ja]  
 stud l(m)? [(xxx) xxx xxx om  
 søndagen xxx xxx) og spiser giftige blade [(xxx xxx)]  
 lærer [mm]  
 stud l(m)? altså (1.9) det er der vel også [(xxx)]  
 lærer [ja]  
 (1.1)  
 stud l(m)? (xxx xxx xxxx) også lidt (1.3) jeg tænker bare på sådan en lidt from eller sådan en lidt  
 kysk kvinde (0.2) eller pigebillede (0.5) [jeg]  
 lærer [mm]  
 stud l(m)? ka ik lade være med at forstille mig sån (.) maleri af hende der (1.0) MIMI Ancher  
 (0.6) men det måske ogs bare (1.2) teksterne i det hele taget (og sån lidt) (0.7) (xxx  
 xxxx)  
 lærer (xx xxx xxx) så varme (0.3) (xx xxx) andre fsteder ikf [he he (0.2) ja (0.4) ok]  
 stud l(m)? [(xxx xxxx xxxx xxx)]  
 sån stille [og]  
 lærer [ja]  
 stud l(m)? (det dårligt) men [de::t]  
 lærer [ja]  
 stud l(m)? ka godt være at (xxx) (0.4) ø:h (.) men alts det (.) spille(.)[dåse]  
 stud ? [mm]  
 stud l(m)? (0.2)pi:::gen ik [(0.2) (xx xx)]  
 lærer [mmm]  
 stud l(m)? [(xx) kun]  
 lærer [så når]  
 stud l(m)? lige [åbner]  
 lærer [mm]  
 stud l(m)? op for at høre på [(xxx xxxx)]  
 lærer [.lh=jaa]  
 stud l(m)? [(xxx xxx)]  
 lærer [mmm]  
 stud l(m)? (xxxxx xxxx xxx [xxx])  
 lærer [jo]  
 (0.8)  
 stud l(m)? men det sån: (0.2) ja (.) (xxx xxx) et uheld (0.6) (xxx xxxx xxxx xxx) (0.6) er det ik (.)  
 er en spilledåse ik ogs hvor der kan være sån en lille [danser]  
 lærer [der er] sån lille (.) [det er der tit]  
 stud l(m)? [(xxxx xxx)]  
 lærer [i hvert fald]  
 stud l(m)? [de der små] (xxx xxxx xxxx) [sån piroutte]

lærer [som drejer rundt]

stud l(m)? ja ja (0.2) [(xxx xxxx xxxx)]

lærer [med en rosa pige]

lærer [mm]

stud l(m)? [(xxxx xxxxx)] [pirouette]

stud ? [(xxxx xxx)] pirouette (xxx [xxx] xxx xxx [xxxx])

lærer [mm] [ja]

(0.3)

lærer °det er klart en (0.2) forlængelse af pirouette (.) det rigtigt°

(1.4)

stud (m)? er det ik nogle ø:h (0.7) universer som: (1.1) går hånd i hådn med alle muli:ge (0.2) steder at det her sån ø:h (1.6) ø:h med sån: (0.2) det (1.3) eventyrlige og gotiske sammen med det sån (0.8) burlesque og sån: (.)

lærer mm

(1.7)

stud (m)? s:=s: (.) bløde og stille og (1.2) fine og sån er det ik (1.5) nu ka jeg ik lige komme på nogen eksempler (0.6) på sån noget (0.4) litteratur men (0.7) er det ik ø:h (0.8)

lærer (xx) (0.2) (xx) Olga måske Olga Ravns (0.7) [Celestine og sån noget] ja

stud (m)? [(xxx xxxx xxxx)]

lærer og der er ogs (.) det sån en (0.2) der er jo i hvert fald noget (.) [en (.) girlesque]

stud (m)? [(gotik)]

lærer [på]

stud (m)? [ja] (men også [sån en (0.2)])

lærer [på færde]

stud (m)? (gotik)

(0.3)

lærer ja: og (.) nemlig noget gotik med spø: det en spørgelses(.).roman

stud (m)? nå [ok]

stud ? [ja]

(1.7)

lærer ø:h

(7.1)

stud l(m)? men den f (.) ja (0.2) men:: (2.1) ja det (xxx xx xxx) ogs lige se hvordan det forholder sig til det for det er en klar tematik i kogs men Olgas bog der for eksempel er det meget sån: (1.2) der er en gotik og der er det virkelig bare (.) kjoler og attehundredetals(.).s(.)(pigestøvler) (og hun xxx xxxx xxxx xxxxxx) (.) jeg tænker ogs lidt på Cecilie Linds (xx) med noget med noget [eyeliner]

lærer [mm]

stud l(m)? (.) men som er et mere sån: (0.8) empowered måde at bruge de her ting på [fordi]

lærer [mm]

stud l(m)? at det sån e:r (.) det jo s: (0.7) altså det er sjovt (.) [både]

stud ? [mm]

stud l(m)? med eyeliner og det (.) det (ik pas(.).ser til her) (xx xxx xxx fordi [eyeliner]

lærer [nej nej]

stud l(m)? er et helt andet univers men [hvor]

lærer [mm]

stud l(m)? det her det ogs ligsom forholder sig til det på en måde der (0.3) ik er (.) helt tydelige  
(.) m (0.5) fordi det får ligsom bare lov at være der (0.5) på en eller anden måde (0.9)  
ø:h (0.6)

lærer mm  
(2.0)

stud l(m)? så: (0.7) det ogs sån en (0.4) pr::æmis (.) for et eller andet andet (0.7) handlingsforløb  
(.) eller (kamp)

(2.9)  
lærer m  
(0.7)

stud l(m)? det fylder en del  
(29.4)

stud g? det sån lidt (.) lidt lidt sån svært (.) i forhold ti:l (0.2) j:=jegets til (.) hvad hedder de:t  
relationer i forhold ti:l (0.9) jegets sån elskende (0.3) ogs når (0.6) det sån: (0.4)  
(xxxx) passiv-aktiv-konstellation der e:r (.) (hvor) jeget ligsom er (xxx xxx xxx) og  
man kan gøre med jeget som man har lyst til (0.7) om de:t n:: (.) det sån lidt (.) m  
samme rolle jeg læser jeget har i familien (0.5) men om det noget jeget ønsker selvom  
at (0.5) at det blir forbundet med (0.4) forsvinding (.) og søvn (0.6) som (.) normalt  
eller sån (.) flere steder (.) e:r (0.9) forbundet med sån en eller anden form for frelse  
(0.4) eller sån det rene (xx) (.) (xx xxx) andet (0.6) (xx) (2.1) er den svær at afgøre ogs  
(.) eller sån: (0.2) om:: (.) om det sån en vi aldrig (0.6) [ø:h]

lærer [mm]

stud g? j j jeg (0.2) tror ogs bare jeg (.) lægger meget i den der (1.1) ø:h bøn (0.2) på side 4  
(0.6) ø:h altså med (.) hvor hvor jeget (.) eller sån stiller sig frem med sit lille oprør  
(1.0) ø:h (2.0) og som både rummer den der (0.4) uden (lyd) at vandet (.) rendt over  
(0.5) og at sån at at hvor al al alt flød sammen (0.2) men ogs altså mens det rasede ned  
over fjeldene (0.5) og skælvede væggene (0.2) altså er ogs eh helt van [sån:]

lærer [mm]

stud g? en lyd som (er) et andet sted med men som findes (0.4) [eller sån:]

lærer [mm (.) ja ja] helt sikkert

stud g? og sån: (0.3) der er sån: et ulmende eller sån:

lærer ja  
(3.8)

stud g? som måske er spejlet på (0.5) øh eller sån: (1.9) jeg ved ik om det er et eller andet sån  
(0.4) en eller anden inderside (.) i jeget eller (0.8) i don't know det er i hvert fald  
sådan (1.4) det er i hvert fald (0.4) ø:hm (1.8) på en eller anden måde ka det godt  
være sån en (0.3) at lidt jeget sådan en facade jeget stiller op (0.6) på en måde for at  
ku være (her) (0.6) ø:h (0.6) alt imens det der foregår i jeget ogs på samme tid  
(10.8)

stud g? bare for at sige at jeg ved ik rigtig helt om (.) hva:d de der relationer (0.2) ø:h (1.0) til  
kærligheden og sån noget (0.4) ø:h gør andet end det sån (0.3) det tegner jeget  
yderligere men (0.7) men (2.4) ik sådan på en sån (1.0) jeg (0.4) kan ik helt finde ud af  
hvordan det relaterer sig.  
(16.6)

stud l(m)? så fordi at at det er et sted hvor jeget (2.2) ø:h (1.4) udviser en: (.) eller hva: ø:h  
(0.2) jeg ska bare lige forstå hvad det er du mener?  
(0.6)

stud g? nå men det virker bare som en::: (0.2) ekstra ting at tage med ind i sån (.) ind i: i universet o:g (0.4) hvad >det det< gør (1.1) for=øh (.) altså de øvrige (0.4) ud over at (1.2) (xx xxx xxx) jeget (0.9) (xxx) (har det) på samme måde (0.4) (til) de relationer som jeget har det (0.6) i:=øh (0.7) i familien (0.8) så jeg ved ik rigtig hva det hva de: (1.5) tilføjer (0.6)

lærer mm (.) nej altså (0.7) mm (0.4) det blir jo (.) til noget (0.6) positivt gør det ik? (.) altså jeg lå engang i en vidunderlig søvn (1.3) det hele var et (0.9) man ku tages af vindes som en pige bør tages (0.8) være et helt andet sted når det var ovre (1.0) søvning varm sitrende (1.0) altså det virker (0.3) jo som noget (1.3) klart positivt (0.8) altså som (0.7) noget der siger noget om (0.6) hvad jeget (0.7) ø::h (1.0) drømmer om ik (.) ønsker (1.2) synes jeg (0.2) [gør det ikke?]

stud g? [jeg ska bare lige] (xxx xxx) >jeg synes bare< det er tvetydigt (0.2) fordi jeg læser det sammen med med a a andre nedslag (0.6) ø::h her der er det ogs (.) alts (xxx xxxx xxx) piroutte hastig og præcis (0.4) det er nærmest sån en::: (1.3) en iro en i i ironisering af den der s (0.2) pige der popper op af spilledåsen (0.4) til sidst der hvor faren e:r (.) er (0.6) eller har (.) har forladt (0.6) familien (0.2) (xxxx) (1.5) ø:h (1.0) m (.) men ja (0.8) >(jeg tror det xx)< (0.5) det bare bare dem dem nævnte (xxx xxx) forskellige i forhold til (dåb) og heller ikke helt [sån]

lærer [mm]

stud g? var (xx) var helt overbevist om (0.4) om det forsvindende var e var sån (1.5) va:r=øh positivt (.) så det jeg jeg jeg har bare fu jeg har bare fundet nogle stedet rundt omkring (1.1) hvor jeg hvor jeg syns det ka være lidt det (xxx) sån fra den [sådn]

lærer [mm]

stud g? enten en(tydigt) at den peger på det ene (0.2) men (som (xx) slår tvivl ved det igen) (0.6) og sån (2.5)

lærer ja (.) nej men helt klart det måske ogs (1.8) ø::h (1.5) ja (2.3) ja (.) nej men det (.) det er rigtignok (.) det ik (.) ik øh (0.8) helt til (0.8) at blive (0.4) helt klog på. (1.2) men måske er det også fordi (0.7) det så=ø:h (0.6) er noget der ka (0.4) altså (1.4) som så ka vække (.) en eller anden (1.1) ø::h=modstand (0.4)

stud g? mm

lærer den (.) hvis nu man ska læse det (.) altså (.) i mig tænker jeg fhe he hef v (.) tæ altså hvi hvis jeg skulle læse det helt entydigt som (0.5) som (0.4) ø:::h (3.9) som (0.3) sådan (.) anti(.)kropsligt (1.3) ø::h (2.2) men måske ku man sagtens få det (1.3) frem i det altså (2.8) det jo ik noget specielt positivt der ha man har henne på side 6 vel kroppen tåler frådseri og sult altså det selvfølgelig den e:r (1.0) den er holdbar (.) eller noget den skal bære bøtter med vand (0.3) og så (varme) børn (1.7) (de) ska men det er jo sån meget ø:h (0.2) altså det l lyder jo sån en meget (0.5) eh p (0.3) kedsommelig (0.2) [ting]

stud ? [mm]

lærer eller hvad? (0.3) altså (1.2) sådn (0.2) noget (8.2)

lærer mm (5.2)

lærer altså der jo ik (.) de:r=jo ik rigtig noget der er virkelig ik noget svæv (.) i teksten (0.4) så at sige (.) altså hva der jo så netop er nogle af de kropsløse steder ik (.) det ligsom dem der (0.3) har energi (0.8) ø::h den her har jo ik (.) altså den er (.) meget mere sådan konstaterende tør (0.2) [tekst]

stud ? [mm]

lærer ik (.) ø:h (1.0) tænk (0.2) tænker jeg (.) °umiddelbart°  
(27.6)

stud (m)? (jamen den her) det jo ogs (.) den ø:h det digt (0.2) moren jo ik øh sammenligning på  
samme måde som de andre gør (0.2) [alstå]

lærer [mm]

stud (m)? (0.5) der der blir billedet (0.4) ligsom (3.0) (hele digtet) (0.3)

lærer mm ja det er det  
(4.4)

lærer den den skal bære bøtter med vand (0.2) og [børn]

stud (m)? [mm]

lærer (0.2) og vi skal (.) ha navn og sko (.) ja (0.9) det (.) ikke en sammenligning eller (.)  
ne  
(29.8)

stud (m)? så tænker jeg bare det ku være me:d (0.6) jeg møder mine elskende (0.3) igen (3.3)  
ø:h og jeg forstod bare (.) på (xx) (.) du havde (xxx xxx xx) på elskede og elskende

stud ? mm  
(0.2)

stud ?? mm  
(2.3)

stud (m)? jeg tænkte bare der var enormt sto he (.) enormt [stor]

stud ? [ja]

stud (m)? forskel på de to (2.2) ø:h (.) fordi som det står nu er (3.2) er jeget jo totalt uden for  
den [(.)]

lærer [mm]

stud (m)? kærlighed (.)

lærer ja  
(0.8)

stud?? m  
(1.4)

stud (m)? [men ogs a:t]

lærer [(xx xxx xx)] det var helt passiv eller (.) [ja]

stud (m)? [mm]

lærer .hhh=ja  
(0.9)

stud (m)? men men trods alt (0.4) genitiven (0.9) f:: (0.3) viser ø::h (.) en eller andet slags  
sammenhæng (1.0) ø:h (1.9) og og og det ka så både være som jeg ved det ik (0.6) om  
jeget (0.4) er ejer over eller (1.0) eller om det er de elskende der ejer (0.6) jeget ka det  
jo ogs være (1.1) det behøver >selvfølgelig< heller ik være ejerskab men det ka også  
være alle mulige andre (3.4) alt muligt andet i relationen der forbinder jeget (.) men  
(4.1) men jeget vil i højere grad tage del af kærligheden hvis det var (0.5) elskede  
(1.4)

lærer ja (.)

stud ? (mm) (.)

lærer °klart° (.)

stud ??? mm  
(10.6)

stud t(m)? men det synes jeg passer meget godt (0.4) med elskende (.) (xx xxx) (.) og fordi der er så en underlig form for (2.0) det er et meget desperat udsagn (xxx xxxx xxxxx) men også ret så kynisk på en eller anden måde (1.3) eller i hvert fald så kynisk (0.2) (xx xx xxx) så meget abstrakt (0.2) eller så (0.2) det kan være hvem som helst (.) ø:h [(så)]

lærer [det] står der jo [(.) ja]

stud t(m)? [det så] (0.2) det så meget så (1.6) en funktionel brug af andre mennesker = (0.2) (xxx xx) (.) bruge dem til at forandre mig selv (0.4)

lærer mm (0.4)

stud t(m)? ø:h (1.6) gennem deres kærlighed (.) (xx xxx) (5.8)

stud (m)? men er det ik (.) jeg også en slags så voyeur (0.8) f::=position (der ik)? (.) (xx) (1.3) altså: (4.8) at se på nogen som er elskende (xx xxx) (0.2) eller hva er (relationen) til nogen som er elskende

stud? mm (1.2)

stud (m)? (øh (.) ja det måske meget) (35.2)

stud g? (ogs så det) gennem jeget møder (1.1) els elskende med (.) (den endelse er jo i (.) ø:h i gang a i før (møde (.) noget) (1.1) [ø:h]

stud (m)? [mm]

stud g? og og så (.) e enten det e eller e e enten det at elske som: decideret så (0.5) man kan åbne et rum ind til nogen der er i gang med at have sex (0.5) eller så hva er faren ved det? (0.5) eller hvis man så: (0.5) ø:h at at d at de:r elskende (.) det ku også være eller det ved jeg ik (0.6) at man sidder og taler med en person (.) som: man elsker (.) det ogs så en elsk[ende]

stud ? [mm]

stud g? (0.8) (xx xx) (0.4) så det så (1.4) jeget (nyder) i hvert fald nogen der er i færd med (.) en eller anden form for (1.0) elskende (xx xxx xxx xx xxx) (10.4)

stud g? (xx xxx xxxx xxxx) i anden linje (0.5) at det (det samme) eller det er ogs (0.7) (nogle gange xxx xxx xxxx xxx) ka jeg ik helt for til at gi mening. (4.9)

lærer altså det lægger jo (0.5) bare aktiviteten over (0.3) på (0.3) den anden ik [er]

stud ? [mm]

lærer det ik det fordi hvis (0.5) enhver der (vil være) min elskede (1.1) så er det så enhver kan være en som jeg elsker

stud ? mm

stud (k)? m

lærer men [nu det så]

stud ?? [(xx xx xx)]

lærer enhver kan være min elskede det vil sige enhver ka være en der elsker mig (0.5)

stud g? ja

stud ?? mm

lærer ø:h (0.6) så (0.3) ø:h (3.9)

stud (m)? når så (.) de elskende er (0.2) nogen som elsker jeget? (0.8)



stud ) [mm]

lærer [ja det] opfatter jeg det (0.2) klart som

stud ?? (xxx xxx xxx xxxx) (0.6)

lærer ø:h

stud (m)? ok (0.4) så det er [(også at sælge)]

lærer [men det er den]

stud (m)? sig selv ti:l (0.7) [(xxx xxx xxx xxx)]

stud ? [ja (0.2) ja]

stud v(m)? ø:h (0.2) som ligesom (ø:h) (2.2) det (gør) ik så meget at bruge andres som når jeg så selv bruge(r) dem [(xxx)]

stud ? [ja]

stud v(m)? for så at finde ud af at det (.) (næsten ik xxx xxx xxxx) (1.7)

lærer [mm]

stud (m)? [ok] den læsning har jeg faktisk slet ik set (0.6)

stud ? mm

(7.2)

stud g? det er også mærkeligt

(1.0)

Mange ((griner))

(3.5)

stud l(m)? (xx) (0.3) elle:r (0.2) (længes efter) at være noget andet (end hun egentlig taget er)

(0.2)

stud ? mm

lærer mm

(1.5)

stud l(m)? er det ik lidt det eneste sted hvor (1.5) det kommer til udtryk på den (0.2) måde (xx xxx xxx) (0.3)

lærer nej fordi det jo netop (0.2) [det der]

stud ? [(xx xxx)]

lærer sker i (0.2) den historie med manden [ik?]

stud ? [mm]

(1.0)

lærer jeg blev forvandlet (.) det var helt [forunderligt]

stud l(m)? [(xx xxx xxxx)] og rigtignok [(0.2)]

stud? [ja]

stud l(m)? og [malerens]

stud ?? [ja]

stud l(m)? (0.2) på en måde (0.9)

lærer [ja]

stud l(m)? [men] det er bare fordi den der (0.3) (den er bare lidt) (1.5) altså det der med ((de næste 9 sekunder kan jeg ikke afkode, hvad han siger)) en positiv relation med et andet menneske (xx xxx xxx) (1.2) (jeg) lader mig være noget andet end jeg egentlig er så det er som om at de skal gøre noget aktivt for at jeget (1.5) ændrer (0.5) sig (1.0)

lærer ja

stud l(m)? men det er bare jeg (.) ja det ved jeg ik (1.2) lige der der er det som om at det er en (0.4) overraskelse at man blir forvandlet på side 7 i stedet for

stud ? mm

lærer [ja]

stud v(m)? [og] ikke som (.) altså (.) [den naturlige konsekvens af en historie]

lærer [at det var det som hun havde lagt] op til ja ðhe hef (1.0)

stud v(m)? [det er (xx) så også]

lærer [(xx xxx xxx)]

stud v(m)? en (.) en datidshistorie (.)

lærer ja (.)

stud l(m)? helt klart [og så (xx xxx)]

stud v(m)? [(xx xxx xxxx)]

stud l(m)? så sikkert ligger før den der altid[(.)]

stud v(m)? [mm]

stud l(m)? fortælling om (0.6) elskende ik

stud v(m)? ja (det er en) ambition

stud l(m)? ja det selvfølgelig rigtigt (.) ja

stud v(m)? det synes jeg godt [(0.2)

stud l(m)? [at man] kan [forstå]

stud v(m)? [at man] på en eller anden måde ka blive ø:h (1.0) den form for tab af kontrol eller hvad man skal sige (.)

stud l(m)? ja (.) [(xx xxxx xxxx)]

stud v(m)? [(xx xxx xxxxx)] (0.2)

lærer [(xxxx xxxx)]

stud l(m)? [(det forstår)] jeg måske ogs godt (.) det er ogs (.) bare mere det der med hvordan at de blir lagt ud de her altid(.) sætninger [altså]

stud v(m)? [mm]

stud l(m)? som sån nogle eviggyldige sandheder (0.6) at man (xx xx) før (.) den her hændelse (0.4) [(xx)]

lærer [mm] så virker det bare som en mærkelig (.) ikke-tilstedeværelse den information som vi allerede har fået

stud v(m)? mm (0.2)

stud l(m)? og det synes jeg ændrer forholdet en lille smule (.) i forhold til

lærer nej men det tænker jeg ogs fordi det blir sån at historien den er så at (0.2) denne mand levede op til (.) [idealet]

stud l(m)? [præcis]

lærer [ik]

stud v(m)? [mm]

stud l(m)? ja (.)

stud v(m)? ja ja

lærer fordi han gjorde det der stod inden i (.) idealet [eller sån]

stud v(m)? [ja]

stud v(m)? fremfor det her med at han bare er kilden til [idealet]

lærer [som (.) sån v)]

stud l(m)? [ja]

lærer viser (0.5) at [ja præcis]

stud v(m)? [me:n]

stud v(m)? men gør (han) ikke det? (0.8)

stud l(m)? je:g jeg

lærer gør han ikke det [(fordi der står)]

stud l(m)? [jo fordi (x)]

lærer [han f: (.)]

stud l(m)? [jo f: (.) jo f:]

lærer han forvandler (.) hende i hvert fald

stud l(m)? ja

stud v(m)? ja (.) men alligevel så (0.8) ja det ved jeg ik (1.2) der er ogs (.) det (.) det lader til at der er en grund til at ø:h (.) det her (blir gjort) (0.2) eller (0.6) som noget der står ud (0.7) den her mand (.) ene mand (0.2) [og den]

stud ?? [ja]

stud v(m)? her forelskelse som noget sån (0.5) ekstraordinært (0.2) [men det jo]

stud ?? [(xx xxx xx)]

stud v(m)? men det jo på grund af igen prioritering og hvornår teksterne er (prioritering) hvornår teksterne ligsom [optræder]

lærer [mm]

stud v(m)? og hvordan vi får det at vide

lærer ja

stud v(m)? men jeg synes der er et eller andet (.) det (der) t (0.5) det (hvis) der var engang (0.2) altså jeg mødte en mand (0.4)

stud ?? mm

stud v(m)? som (0.5) på en måde (1.0) det selvfølgelig ogs bare en mand (.) men det (0.3) det (0.3) jeg ka ik la være med at tænke at der en (3.0) i forhold til det der med at lade sig selv ø:h (.) bruge eller (xx xxx xx) (.) enhver (1.2) men jeg ved det ik (.) jeg føler lidt at den her mand er anderledes (.) eller den her forelskelse er anderledes (0.8)

stud l(m)? men det heller ikke ham der gør noget aktivt hende (xxx) vel? (.) altså han er jo bare [sån han (xx xx) føler en]

stud v(m)? [(xxx xxxx xxxx)] (0.4)

stud l(m)? hun ka ligsom ik kom næ (.) nær ham

stud v(m)? præcis [han indeholder noget]

stud l(m)? [(xx xxx xx)] (mellem dem) (0.3)

stud ? mm

(.)

stud v(m)? ja han indeholder noget som (0.2) hun ik ka få fat i

stud l(m)? [ja]

stud ? [mm]

stud v(m)? hvor at det (.) lader til at det (.) gør (.) en (.) enhver ikke (0.7)

lærer mm

stud l(m)? [mm]

stud v(m)? [i den] anden

stud l(m)? præcis (0.2)

stud v(m)? fordi enhver ka være min elskende

lærer ja

stud v(m)? men det som om det her er noget andet (.) noget (0.3)

lærer ja

stud v(m)? større (.) eller no:get (.) noget [andet]

lærer [ja] [men] det rigtigt (1.2)

stud v(m)? fordi:: det ik sån at (0.2) i alle (0.2) er der noget i alle mænd er der noget jeg ik ka røre ved vel sån

stud l(m)? mm  
(0.7)

stud v(m)? mellem mig og andre mennesker opstår en tåge (0.5) det blir sån meget konkret (0.2)

stud ? mm

stud v(m)? den her (.) flirt [(0.2)]

stud ? [(xx)]

stud v(m)? men >(det ka godt være)< han er ret anonym (.) på en eller anden måde (0.3) det er jo mere (.) hva der sker [(xx)]

stud ? [mm]

stud v(m)? (xx xx xxx xxxx xxxxx) (2.6) (ja undskyld/værsgod)  
(0.6)

stud l(m)? ej men det er bare fordi jeg tror ik (.) det der enhver kan være min elskende ska forstås sån som at det er (0.6) på den måde sån (2.0) alle ka være det eller et eller andet (0.6) det ville jeg [ogs (xxxx)]

stud v(m)? [hvad er det så?]

stud l(m)? (0.2) det måske mere et udtryk for netop at (.) det spiller ik så stor en (.) hvad skal man sige (3.4) en rolle

stud v(m)? ja

stud l(m)? hvem hvem personen er på en eller anden måde (.) altså sån (0.3) det der ukonkrete  
(2.0)

stud v(m)? ((på grund af larm fra gaden kan det ikke høres, hvad han siger her))  
(0.8)

stud l(m)? ja (0.2) det kræver ligsom det der (xx xxx xxx xxxx) (0.6) følelse af et magtforhold ik (.) som du siger at

stud v(m)? mm

stud l(m)? hvis der er noget man ik ka gøre (0.2) hvis man ik ka gå ind og røre ved noget hvis man (0.2) oplever det at møde sån en dybde i en anden person (1.0) det ka skabe sån en virkelig (2.7) ø:h (.) ja (3.1) ja (.) st stor f:=følelse af at man ja (.) netop at man (0.2) ja det ved jeg ik (.) [forvandling]

lærer [af et begær]

stud l(m)? [ja (.) eller et begær]

lærer [(xxx xxx xxxx)]

stud l(m)? eller i hvert fald at man måske: (.) får en trang til at forandre sig selv eller (0.6) der opstår en (gnist) i sig selv måske

stud ? mm  
(1.4)

stud l(m)? og det er måske egentlig bare (1.3) det (.) at oplevelsen er en form fo::r (3.0) ja (0.8) forelskelse (0.3) eller hva man skal kalde det

lærer mm

stud (m)? m::ja [(.) (xx)]

stud l(m)? [ø:h] (0.2) ja undskyld

stud (m)? nej men jeg tænkte bare om det at være noget andet end: (0.7) jeget allerede er (2.0) ø:h (2.9) er i virkeligheden (muligvis) et ø:h (.) ønske om at blive overrasket (1.4) er det ik også bare at jeget er noget som jeg ikke synes er (.) fedt?  
(0.4)

stud ? ja

stud ?? ja

stud (m)? igen at bli set (0.3) [anderledes] (.)

lærer [mm]

stud (m)? end (0.2) [altså]

stud ? [mm]

stud (m)? at blive s:: (.) betragtet=øh (1.7) som noget (0.3) jeget ik er (0.3)

stud ? [mm]

stud l(m)? [ja al]tså at [undgå]

lærer [at bli]

stud l(m)? at blive betragtet [(0.4) (som det man er)]

stud (m)? [ja undgå at bli betragtet] som det man er (.) [nemlig]

lærer [mm]

stud (m)? ligsom man ku (la (.) være noget andet i billedet af) (0.2)

stud ? mm

(0.2)

stud (m)? (xxx xxx xxx) noget som jeget (xx xxx) (1.0) i kraft af at jeget måske er blevet malet og blevet (0.4) en krop der skal være (bølger med vandet) (0.3)

stud ? [mm]

stud l(m)? [præcis] igen den der (xxx xxxx) (der skete) (0.6) engang (0.2) som [(xx xxx)]

stud ? [mm]

stud l(m)? (xxx xxxx xxx xxx) (svært at sætte en finger på)

stud ? mm (0.2)

stud l(m)? (ja) (0.3) fordi (0.2) jeg ka godt se hvad du mener Martin men det der jeg kræver ik stort det [synes jeg]

stud (m)? [mm]

stud l(m)? ogs klar vejer meget let (1.0) altså (1.6) det (0.4) det er virkelig sån:: ø:h (0.3) (xxx)

(0.6)

stud (m)? mm

(1.2)

stud l(m)? jeg har det anderledes med kærlighed (0.5) end jer andre (0.2) ish: (0.2) på en eller anden måde (2.8) altså det er jo en prioritering af at man kan (.) f:f:f=forandre sig (0.2) eller at (xx xxx) af sig selv kan forandre sig (0.8) førsteprioritet (1.2) i re[la]

stud (m)? [mm]

stud l(m)? i en kærlighedsrelation

stud (m)? ja præcis

stud l(m)? og det er ik ø:h (.) et eller andet (0.4) ja (2.4) (lykkeland)

stud (m)? ja

stud l(m)? specielt

(1.2)

stud (m)? men er det ik bare et ønske om at blive set f::or den man er?

(0.4)

stud ? (hvem?) (0.3) nej for det man ikke er

(1.7)

stud (m)? jo jo men den man er (0.6) ø::h (0.8)

flere ((griner))

(0.6)

stud (m)? den som jeget er er jeget ikke

(1.5)

stud l(m)? ja  
(1.0)

stud (m)? jeg er den (1.1)  
lærer som det skal blive  
(1.8)

flere ((griner))  
lærer sådan er det ((mens flere griner))  
flere ((griner))

stud (m)? ja (.) fuldstændig ((mens flere griner))  
stud (m)? ø::h ((mens flere griner))  
(1.6)

stud ? ja  
(0.2)

stud (m)? men (.) men det ja (.) klart men er det så øh altid det der sker hernede på side (0.3) 7  
(0.3) ø::h fordi der (.) der blir jeget (jo) forvandlet (1.7) er det den forvandling jeget  
længes efter og (0.2) som enhver ka (0.8) ka gi (.) hende? (2.2) (xx xxx)

stud l(m)? jeg tænker ogs at jeget (0.9) giver sig selv (xxx) (0.7) altså det er jo et møde der er jo  
to (0.9)

stud (m)? ja  
(0.2)

lærer ja her er det den øh tåge (0.2) [der]  
stud (m)? [ja]

lærer opstår mellem dem ik altså der er det sån set mere gensidigt end (.)  
stud (m)? mm

lærer [end det bliver beskrevet]  
stud (m)? [end det lyder]  
lærer på [side 2]  
stud (m)? [ja fordi] tredje krop (.) [(xxx fælles)]  
stud ? [ja fordi (herinde)]

stud (m)? undskyld (.) [(xx)]  
lærer [.hhh=ja]

stud ? her lyder det bare som et (.) et blik eller en betragtning (0.3) et eller andet (.) [bare de  
lar mig være]

stud (m)? [(xx xx)]

stud ? det selvfølgelig ogs noget (.) noget med at være (.) ogs er (2.5) (xx xxx xxx xxx xx  
side 2) (0.4)

stud (m)? jeg tror bare jeg tænker at jeget (0.2) er (.) et jeg som jeget rent faktisk er (.) og så er  
jeget (0.2) et jeg som (.) jeget (.) også er men som jeget ik ville være (0.8)

stud ? mm  
(3.8)

stud g? så sån forundringen eller overraskelsen på side 7 læser jeg ogs i forhold til igen i  
forhold til kropsligheden (0.8) det sån (0.2) jeg (.) jeg mødte en mand (.) (xx xxx) han  
var af kød og blod (0.3) hvis manden ikke havde været af kød og blod så forestiller jeg  
mig en eller anden man kan stikke armen igennem

stud ?? mm  
(0.2)

stud g? eller sån (0.6) øh han var af kød og blod (0.7) i ham var noget jeg ik ku røre (.) men  
jeg ville gerne (0.7)

stud ? mm

stud ?? mm

stud g? ø::h og så (.) altså det sån en kropslighed der sætter en grænse (0.2) [mellem to]

stud ? [(xx xx xx)]

stud g? personer (0.2) som lige pludselig er spændende (0.3) eller sån: (0.9) der har bare ikke (.) der her ik (.) der har ik været den interesse for kroppen før (1.6) eller sån: (0.2)

stud ? m  
(0.6)

stud g? kroppen blir sån et skjold mellem dem (.) altså det blir til sån en tåge men: (0.4) (umiddelbart ) (0.2) altså så blir det et skjold mellem [dem]

stud ? (det blir begrænset igennem (0.2) kroppen) (0.8) og så kommer der så (pludselig så) en tredje krop i tågen (.) som (0.7) (xx xxx (.) det er den der har forladt xx)

lærer mm  
(4.8)

lærer men det er=øh (0.4) ogs (0.2) bare (0.2) virkelig sådan (1.8) påfaldende jeg mødte en mand (0.6) ku ikke tro (.) at han var af kød og blod [(.)]

stud ? [mm]

lærer (er sån lidt) (1.7) ø:h (.) hva skulle han ellers have været af (.) [eller]

stud ? [mm]

lærer sån alts det jo me: get det jo sån lidt (0.8) altså hvorfor er det mærkeligt at han er af kød og blod (0.6)

stud ? mm  
(0.2)

lærer ø:h (2.4)

stud s(m)? (behøves det i en eller anden) eventyr(1.3)verden (0.2) synes jeg ogs (.) at man godt ka være (1.3) det ved jeg ik (0.5) der ka man godt ha et hjerte af guld eller et eller andet eller sån noget (.) tænker jeg  
(2.4)

lærer .hh=ja  
(4.1)

lærer altså er det så er det er det fordi er han så dejlig at man (.) at man tror han er en Gud (.) elle:r så han (0.3) man ka ik forstå at han ka være (0.2) almindeligt menneske (0.8) eller er det (.) mere netop at (1.5) a:t (0.5) eller jeg (.) ja: (0.2) jeg ved ik fordi (0.4) det er ogs netop når man ik (.) [e:r]

stud ? [mm]

lærer helt klar over hva status kroppen egentlig lige har (1.0) i teksterne om de egentlig er kropslige eller om de ikke er kropslige (0.7) så blir det s:: (.) udsagn jo ogs (1.3) mystisk (1.6) ø:h  
(3.2)

stud ? ja  
(0.3)

lærer men det er rigtigt det ka (.) ja (0.4) .hh=ja  
(1.5)

stud ? der er ogs en (2.1) underlig (sætninger xxx de samme xxx på side 7 (0.2) som er sån en slags xxxx (0.3) xxx xxxx xxxx jeg kom næsten til at blive ved med altså jeg ku næsten (.) tage op i himlen (0.6) jeg så ik jeg kendte dig (0.8)

lærer mm  
(0.5)

stud ? er det (0.2)

lærer [ja]

stud ? [altså] det må vel være et eller andet (1.4) (hva fxxxx xxxx) eller er alle (f:) hun kender så i helvede?

stud g? ja

stud ? eller bare i (xxx xxx)

stud g? ja (0.6) men ja (.) ja det tænkte jeg ogs (.) eller sån og når der står en mand hjemme ved (.) øh hjemme ved en mand (0.4) ku ik tro han var af kød og bl=blod (0.3) så v alle andre du har mødt (.) de sån (0.2) så er de ik af kød og blod (0.5)

stud ? [mm]

stud g? [eller sån:] (0.6) det er derfor den der (studsning) er sån lidt (.) ret mærkværdig (1.1) eller (3.0)

lærer jamen det er det du lægger i det (.) at der fordi (1.0) hun har mødt en masse andre som ikke var (0.3) kød og blod (0.4) og så (0.2) endelig kommer der en [der er kød og blod]

stud ? [ha ha ja (.) man sku] dårligt nok tro at han var (0.6)

stud g? det i hvert (.) [det er i hver fald en]

lærer [ja men (.) ja men det] jo ogs en

stud g? [det vækker hende i hvert fald]

lærer [ja (.) en: (0.2) en (0.2) en] ø:h (0.3)

stud ?? mm (0.6)

lærer [en mulighed]

stud ??? [(det ka være)] begge dele (vel ik) (0.2) [(xxx xxxx)]

lærer [ja:] (0.9)

lærer både er enten er han særlig fordi han er det eller også (0.3) er han så særlig at man ik skulle [tro det (.) eller sån]

stud ? [(xxxx xxxxxx)]

lærer ja (1.5)

stud l(m)? men altså at tage på himlen betyder det at tage op i himlen eller at røre ved himlen? (0.8)

skribenten røre ved

lærer ja

stud l(m) røre ved

lærer ja (0.5)

stud l(m)? det [gør det]

stud l(m)? [nå] (1.7)

stud ? the sky is the limit (0.7) [jeg så en]

lærer [he he he]

stud ? jeg kendte der (0.5) så har hun vel været oppe at vende?



(0.4)

stud (m)? ja::: men hun ku jo (0.2) næsten (1.2) røre (0.2) ved himlen (.) [jeg]

lærer [mm]

stud (m)? ku næsten røre ved himlen (0.2)

stud ?? det lyder (.) det der jeg så en jeg kendte der lyder det bare til at hun lige har været oppe o:g (1.1) og kigge sig lidt omkring (0.4) eller hva? (0.3)

stud (m)? ja

(1.5)

lærer jo men det jo ik sikkert det er den (0.5) øh kristne himmel (0.2) altså det ku ogs bare være (en) (1.0) altså (0.6) man kigge op i himmelrummet (0.3) og så ingen (0.3) man kendte (.) kendte (0.3) [der]

stud (m)? [ja]

lærer men altså [det]

stud (m)? [ja]

lærer ik fordi fordi (.) [det rigtig (xxx xxx)]

stud (m)? [jo men det rigtig ok] men [altså]

lærer [h=ja]

stud (m)? tågen var som en v (.) svæv(xx) ik også (0.2) fødderne rører ik bakken (0.5) så: m: f: (.) e:r (.) svæver (xx) sån set på en (bakkexx) (0.5) jeg kun næsten (.) røre himlen (0.7) (det xxx ik jeg kendte der (.) er det så) fra det sted hvor man står og (.) svæver

lærer ja

(0.2)

stud (m)? ok så det er ik sån (.) jeg har læst det (xxx xxxx xxxx)

lærer ja nå men det er ogs en mu det altså: jeg s: (.) [jeg har (.) har bestemt ik=ø:h]

stud (m)? [det virker bare til]

lærer (.) det er ik entydigt (0.4) det var bare en [anden]

stud (m)? [ja]

lærer mulighed

stud (m)? men det forvirrer måske ogs bare (0.2) ogs (.) på grund af (0.6) ligsom tidligere de der forskellige (0.2) eventyr (xx xxxx) (som ligsom er) føniks:(0.8)fuglen og (0.8) [(xxx xxx xxxx xxxx)]

lærer [(xxx xxx xxx xxx)]

stud (m)? og så (0.5) (xx xxx) det er meget (0.5) [eddermame]

stud ? [ja]

stud (m)? meget (0.8) metafysik og reference på et sted (0.7) ik at de:t (0.4) er noget (0.7) jeg havde bare slet ik tænkt over den der (sætning sån)

(5.5)

lærer nej så det (.) je:g tænker ogs sån lidt (0.2) altså netop (0.4) det var ogs en mulighed (0.5) ø:h mm (0.2) altså s: (0.3) m (0.3) (xx) hvis man nu (0.3) arbejder lidt i noget mytisk ik altså (0.4) altså stjernebillederne ik (0.5) som jo tit er nogle (.) eller der er jo mange af dem der er sån: (0.2) ø:h (2.2) sån sån så: (.) åbenbart ingen af dem hun kendte

stud ? mm

lærer (0.2) på forhånd (0.3) eller (0.8) ø:h (.) så der var nogle andre nogle (0.3) eller (0.2) ja (.) jeg ved det ik

(3.8)

stud v(m)? ø:hm (0.2) altså (1.3) de der fødder der som aldrig måtte (røre den) (0.4) (skal vi se dem) som tågens eller som (0.7) jegets (0.2) fødder?

stud ?? jegets  
 lærer ja  
 stud v(m)? jegets [fødder]  
 stud ?? [mm]  
 (0.9)  
 stud v(m)? ok men siger man i kogs så helt lavpraktisk at himlen ligsom kommer ned til jorden  
 når der er tå:ge?  
 (0.9)  
 stud ?? jo:  
 lærer jo  
 (0.3)  
 stud v(m)? (xx xx) skyerne (.) (xx)  
 stud ?? ja  
 (1.2)  
 stud v(m)? det ved jeg ik nu har jeg (.) nu har jeg stirret mig blind på det nu ser jeg bare at der er  
 tåget og at man ik ka se noget (.) altså (.) hvis der var en jeg kendte [(i nærheden)]  
 lærer [ja:]  
 lærer det selvfølgelig [rigtigt]  
 stud ?? [mm]  
 stud ? mm  
 (1.2)  
 stud (m)? det bare underligt det med at kende (0.2) eller (1.1) så var der måske nogen (.) men ik  
 nogen (.) man kender  
 (1.6)  
 stud ? ja  
 stud ?? hvis det er [tilfældet]  
 stud (m)? [eller ogs] (0.2) det er bare fordi det virker bare lidt øh [(0.2)]  
 stud ? [ja]  
 stud (m)? ekstremt åbent i hvert fald  
 (0.3)  
 lærer mm  
 (3.7)  
 stud v(m)? men det må ogs bare måske (0.5) i forvandlingen (0.9) altså (0.9) efter en forvandling  
 stud ? ja  
 stud v(m)? så jeg ik nogen jeg kendte (0.6) m (.) (der er ik nogen der) (02) der er blevet  
 forvandlet som jeg (0.3) [var]  
 stud ? [mm]  
 (lærer) m  
 (2.5)  
 stud v(m)? (xxx hvis hun ik ligsom) (1.1)  
 stud ? ja  
 (0.9)  
 stud v(m)? hører til det her (.) det ved jeg ik (1.0) (det måske xxx xxxx) (0.4)  
 stud ? (xx xxx)  
 stud v(m)? (xx he he)  
 7.3

stud l(m)? ogs en underlig (xxxx)historie (.) altså igen apropos det her med de her sån fragmenter eller mosai (.) mosaiske ((han mener nok mosaikker og ikke det jødiske)) sån (0.7) barndoms(0.2)(xxx xxx xxx xxx) (3.6) (xxx xxx xxx) (1.8)

lærer jo: de:t=e:r (0.2) [(klart)]

stud l(m)? [det er] igen det der med den altidige [nutidi nutidige]

lærer [(xxx xxx xxxx)]

stud l(m)? der er på side 2 (.) der (.) lader det til at der kan komme nye elskende (0.8)

stud ? mm

stud l(m)? så det er ikke (xxx xxx xxx) (0.6) det må være stoppet ogs (.) [altså det er]

(lærer) [mm:]

stud l(m)? i hvert fald uafsluttet (.) og det er bare lige et glimt af en begyndelse man får og så (0.2)

lærer mm (0.5)

stud l(m)? videre (0.3) ø:h (2.5)

stud l(m)? (hvilket) ogs er helt fint (1.3) (det ik fordi det gør noget) (6.9)

stud v(m)? jeg tænkte (0.6) først (xx xx) (0.6) (xxx xxxx xxx) på side 11 så tænkte jeg bare at det var jeget (1.3) (sån så) (0.6) [(xx xxx)]

lærer [ja:]

stud v(m)? afsked med den der (0.2) [(xx xxx xx)]

stud ? [mm]

stud v(m)? der ik? (0.3)

lærer mm (1.1)

stud ?? (xx hun) det er jeget? (0.2)

stud v(m)? [ja (.)]

stud ? [lige præcis]

stud v(m)? det er det (0.2) ja

stud ? mm (0.8)

stud v(m)? (xxx xxx xxx xxxx) (1.1) (gengældt) er det bare sån (.) hen (0.2) henglemt eller (.) er det (.) eller (.) øh (0.2)

lærer ja

stud v(m)? [(genbrugt)]

lærer [(genbrug)]

stud v(m)? eller henglemt (0.4)

skribent ja (.) (hva:.) er det ikke det samme på dansk? (.) altså (.) ø:h (1.2)

skribent det er noget som man har lagt (igen/hen) (0.2) som hvis (xxx xxxx xxxx xxxx xxxxx) (.)

stud v(m)? ok

skribent ja he he [(xxx xxx)]

stud v(m)? [ja sån] henlagt  
skribent [ja]  
stud v(m)? [(xx)] (0.2) ok  
(1.1)  
stud v(m)? ((siger en sætning meget lavt))  
(1.0)  
stud ? mm  
stud (m)? det ved jeg ik hvis man er i en situation hvor man skal gøre det der så det jo en slags  
(0.3) afslutning (0.5) [(xxx xxxx xxxx)]  
stud ???? [det er rigtigt (.) nårh] ja (0.2) klart  
stud l(m)? som sån en pose (0.2) med sine ting (xx på)  
stud (m)? ja ja (.) he he he (.) og så (xxx) ud af vinduet (fra) førstesal [(xxx xxxx)]  
stud l(m) [ja he he]  
stud (k)? [he he]  
(0.4)  
stud l(m)? ja ja  
(1.8)  
stud (m)? (og et digt)  
(2.0)  
stud l(m)? (xxx xxx xx (.) xxx xxx)  
(12.9)  
stud (m)? men altså (.) ø:h (0.4) det ved jeg ik om man må spørge om det (1.1) men altså (0.2)  
det her de nye dagene er det ligsom en afslutning på det her (.) eller skal der ske mere  
efter det?  
(0.6)  
skribent ø::[:hm]  
stud (m)? [eller] hvad (xxx)?  
skribent ja (.) ø:h (0.4) så jeg har jo: (0.3) ø:h egentlig bare skrevet en masse digt og så sat  
(det i dokument for den her dagen) (0.2) og har egentlig ingen plan (.) eller (tanke)  
(0.5) om nogen ting (.) he he (.) he he [(.)]  
stud ? [he]  
skribent så e:r (.) er vældig åbent (.) ø:h (0.4) kan godt (xxx xxxx titlen ikke skal være det)  
(0.5) og sådan (xx xx) (0.3) ja  
(0.8)  
stud ? mm  
(0.2)  
skribent mm  
(7.5)  
stud p(k)? men det er sjovt den lige bryder (0.3) med den nyfundne realisme der (0.2) [eller sån]  
stud ? [mm]  
stud p(k)? (.) det andet (0.2) univers (0.3) med spilledåsen (0.5) eller den: [(0.7)]  
stud ? [mm]  
stud p(k)? sån lige flashback (0.7)  
stud ? mm  
stud p(k)? det er spændende om der kommer mere af det (1.3) hvis der kommer mere  
(38.2)  
lærer der (er også) sån helt (0.2) ø:h (0.8) altså (1.2) det her (0.3) d:igt(0.4)spor (.) [der]  
stud ? [mm]

lærer er i det ik? (0.3)

stud ? mm  
(0.3)

lærer allerede i den der barndoms:tekst er det (1.0) ø:h (1.4) så er det (.) er det beskrevet hvordan (0.2) jeget bygger (0.2) digte i skoven bag huset men og det (0.8) de:t (.) altså det (0.6) ka nogen sagde det at (.) at (0.3) man så helt konkret for sig (0.5) at der blev bygget digte det altså (.) det gør jeg ogs virkelig (.) [altså]

stud ? [mm]

lærer man ser for sig at man (0.8) bygger små ting (1.0) a:f (0.8) blade og pinde o:g (0.7) blomster og (0.2)

stud ? mm  
(1.0)

lærer sneglehuse og sån noget (0.7) (xx xxx) ø:h (3.9) og der (0.2) er de så (2.5) der s:(.)tår der ikke sån hvad de gør men så der (0.2) altså er der side hvad er det side 9 (0.6) så (.) er det (0.7) mine digte er en sang jeg synger for at f:å lov at sove ik eller få mulighed for at sove (1.2) et vidnesbyrd om min tilstedeværelse i alle rum jeg går ind i

(2.6)

stud l(m)? (står et eller andet) på side (0.4) nej hva er du i gang?  
(0.4)

lærer næ ja nej tag endelig hvis der var flere (.) ja

stud l(m)? ø:hm (.) på side 11 den sidste

lærer ja

stud l(m)? ø:hm (0.4) det tænker jeg næsten er sån en (0.4) (xxxxx) eller et eller andet eller sån en (0.2) [(xxxxx)]

lærer [ja]  
(1.8)

stud l(m)? det usagte kan man få til at synge som (den der spilledåse [eller sån noget])

lærer [.hja:]  
(2.1)

stud v(m)? mm det (0.4) hun bidrager måske ogs til at jeg læser lidt e:n: (1.2) eller sån det jo et digtskrivende jeg (0.2) sån set (.) [så]

stud ? [mm]

stud v(m)? det gør ogs klart at jeg lytter m:=mere efter en historie eller at jeg bet::: (.) betvivler men je:g (0.5) er ogs klar over at det ka ogs være (en) (0.9) (en) (.) altså: (0.9) det er billeder det hele og der må (.) de:t (0.4) der må ligge et eller andet bag (.) ligsom den historie vi har ledt efter (0.5) og talt om eller den (0.7) dagligdag eller hvad (.) hvad det nu end er de her ø:h (0.2) malerier eller fragmenter dækker over (1.7) så ka jeg ik la være med at lede efter sån en (0.2) et narrativ (0.2) en rød tråd eller sådn noget

lærer mm

stud v(m)? fordi det netop e:r (1.8) et skrivende jeg hvis det nu havde været en der sad og s:::yede eller hvad ved jeg og havde et konkret arbejde eller et eller andet som passede til det her så (0.2) vil jeg nok være mere villig til så bare at prøve at acceptere den her eventyrverden men når man ved det er en digter så (1.1) (det ved jeg ik (.) digter xx) (0.8) (°de:t°)

(2.3)

stud l(m)? jeg (.) jeg forstår godt hvad du siger men jeg jeg jeg tænker stadig (virkelig) ø::h at (0.2) huske (0.2) eller ligsom at (0.7) der er den mulighed at digtene ik nødvendigvis er noget der (.) skrives (0.2) altså det ik nødvendigvis er (.)

lærer dem vi ser

stud v(m)? ja ja (0.2)

stud l(m)? ja:: (0.3) men jo ogs at (0.4) helt klart at (0.3) på den sidste side er det et ny(.)skrevet digt (0.5) (men ellers der er) digtene (0.2) noget andet end noget der er skrevet der er digte (0.6) en sang (0.7) og de er noget som er blevet bygget (0.6)

stud v(m)? mm

lærer [mm]

stud l(m)? [ø:h] (2.6) ø:h (.) der ja (0.2) altså jeg (.) er (1.1) ø:h egentlig enig jeg tænker bare at (0.5) for sån det videre forløb så bare åbne op for muligheden for at (0.6) den adgang jeget har til (1.3) digtets (.) digtets sfære (.) ikke nødvendigvis er (0.6) noget skriftligt men ogs bare er et syn på verden eller (0.2) [en måde at]

stud v(m)? [mm]

stud l(m)? (0.2) se planter på eller en måde at (0.6) bruge sin stemme på eller måde at (0.2) falde i søvn på

stud v(m)? præcis men det (0.5) det f=bidrager bare stadig til at jeg netop tænker at jeg (.) jeg ka ik (0.5) eller jeg tænker at hva (.) ligger der så under det her (0.5) hvis det her det (1.0) hvis (.) det er ogs et jeg der har (.) det ik ja: (.) årh °hvordan fanden ska (jeg lige finde ud af det)° (.) det ved jeg ik (0.3) (ja jo) (0.3) jeg syns (1.9) det jo rigtigt (2.1) men det (.) bidrager bare til jeg tror at jeg at jeg tænker hvad fanden ligger der så under det her (0.6) d s fordi det er et digt (0.4) og jeget (0.8) (forholder sig til digtet i) teksten. (0.4) jeg ved godt det (.) der sandsynligvis ik er den her (.) det her digt (.) der er blevet skrevet eller bygget eller sunget (2.4) der er ogs et digt der er nyskrevet (0.4)

stud l(m)? ja helt klart (0.7)

stud v(m)? og der (.) et forhold til altså lånte ord [(xx)]

stud l(m)? [mm]

stud v(m)? som det jo meget sån inden i (.) altså det jo sån (0.8) en digter der forholder sig ti:l (1.1) et digt. (3.0)

stud l(m)? ja helt klart (.) jeg jeg tænker det er (1.3) totalt rimeligt at antage at det her er et jeg der kan skrive digte og skriver digte

stud v(m)? ja og der er det bare jeg tænker hva (.) ok men hva ligger hva nu står der det og det (.) nu står der et eller andet billede (0.6) hva (.) hva ligger der så under eller hva er det for en (0.9) ja det ved jeg ikke (0.9) så forventer jeg bare en eller anden (1.8) ø:h (0.4) forståelse for virkeligheden og for frag(.)mentering a:f (1.9) af liv (.) eller sån he he a:f (0.8) (oplevet(.)hed) (6.2)

lærer ja:: (.) altså nu (0.2) ø::h (2.1) det jo (1.0) altså egentlig meget sån: (1.8) øh (klassen) det der med s (.) altså sån nogle meta(0.3)kommentarer om hva digte er inde i digte ik (.) [men]

stud ? [mm]

lærer (1.1) ø::h (5.3) men det er måske ik (.) jeg (0.2) jeg tænker det er sjovt (.) eller (0.2) at det sån ligsom (0.8) alts det blir (0.4) ø:h anderledes af at der ogs er maleren (0.5) ø:h (0.3) sån (0.6) men altså og så kan man sige [nu]

stud ? [mm]

lærer nu sagde ((navnet på skribenten)) sån at de ik var (0.4) altså at de ik altså sammenhængen mellem dem er (.) er s sån helt (.) åben og løs ik så så (.) det gør jo så ogs at (nogle) (0.7) (nogle er jo) ligsom ø:hm (.) det det der (.) der ka så ske alt muligt (0.5) [øh]

stud ? [mm]

lærer (0.3) i (0.7) ø:h (0.5) det videre (1.6) fastlæggelse af (1.5) af sammenhænge o:g (0.6) sån så (0.7) det ka vi jo så (1.7) ik helt (1.0) vide noget om men (7.1) men det er jo i hvert fald (0.4) altså (0.5) det jo det jo sjovt fordi (1.5) digt (0.5) digten (.) digte i denne her (0.6) i den her s:amling tekster ligsom er noget (0.6) altså det no:get=øh egentlig sådan lidt (0.7) ø:h (1.2) altså det lidt sån en (1.3) en ø:h (2.1) mmmm (2.9) altså noget uprætentøst (0.2) i dem ik (1.0) og der er noget (1.0) ja (0.8) altså n:=n: altså det på en måde (.) det (.) de:t (.) det en er en:: (0.7) i mind (0.2) i mindre grad en skabelsesakt end maleriet er i den der maler(0.2)tekst ik (0.2)

stud ? mm

(0.3)

lærer altså (0.4) netop det sådn noget som børn bygger (0.5) i skoven bag huset (0.5) alts s: (.) sådan (0.4) der er en eller anden grad af (1.2) ø:h (0.5) alts de:t (0.8) det sån en leg (0.5) og så der her m (.) ogs det der der står et nyskrevet digt nogle lånte ord ik (0.5) altså det er ogs sån ret (0.3) markant at (0.7) at (1.1) ø:h (0.4) altså (0.3) det det sån et (.) et (1.0) det modsatte af at (0.4) skabe så at sige ik at man låner nogle ord (.) [hhh]

stud ? [mm]

lærer ø:hm (.) altså ik fordi det det det gør man (.) jo (0.2) det [he he he]

stud ? [he he he]

lærer [ha ha reelt med det er bare]

stud ? [ha ha ha ha]

lærer altså man ka sige det der med ligsom at (0.2) at påpege det ik (0.2) det blir jo (0.2) det blir sådn (0.7) det blir sådn ø:h (3.1) altså maleren l (.) låner vel så ogs ø:h (1.2)

stud ? ja

lærer det ved jeg ik (0.2) [mater]ialer

stud (m)? [motiver]

(0.2)

lærer [så og]

stud (m)? [(xx)]

lærer og motiver og [alt muligt]

stud (m)? [ja:]

lærer fra (0.4) fra verden ik (0.3)

stud ?? m

(0.3)

lærer så (0.2) men (.) men (.) det det blir ik påpeget (.) på samme måde det det f:=fremstår for lov at fremstå sån som en (0.2) virkelig s:kabelse ik (3.4) og digtene det er ogs (0.2) altså man (0.2) det er noget man gør for sig selv (.) for selv at kunne falde til ro og sån nogle ting ik

stud (m)? ja: (0.3) men måske ogs (0.2) ligsom der står der på side 9 at det bare er sån en tilstedeværelse

lærer mm

stud (m)? (xxx xxxx noget at digtene gør at det (1.6) er sån sån en måde at være tilstede på [(xx)])

lærer [ja]

stud (m)? så (0.7) [ik]

lærer [.hhja:.]

stud (m)? nødvendigvis (0.2) (xxxx eller noget andet) (2.3)

stud l(m)? på en måde er det ogs sån (0.2) på en eller anden måde at f:::=forsikre sig selv om at man er til stede (.) (xx) (0.3)

stud (m)? mm (1.5)

lærer ja (6.3)

skribent jeg tror vi er gået lidt over tiden (0.2) så: tak for læsning

stud ?? selv tak

mange selv tak ((eller: tak)) (0.3)



## Artikler

- Artikel 1 Rosendal Bang, L. (2020). Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale – hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger? I: C. Haas & C. Matthiesen (Red.), *Fagdidaktik og demokrati* (s. 233-256). København: Samfundslitteratur.
- Artikel 2 Rosendal Bang, L. (2020). Det' lig'som teksten sådan bølgel. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets lassesamtaler om litteratur. *Passage*, 35(3), 15-33. Hentet fra: <https://tidsskrift.dk/passage/article/view/123627>
- Artikel 3 Rosendal Bang, L. (I fagfællebedømmelse). Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz. Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København. *Nordic Journal of Literacy Research*.

## KAPITEL 10

# Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale – hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger?

Louise Rosendal Bang

Dette kapitel handler om dansklærerens styring af klassesamtalen om litterære tekster og det dilemma mellem demokrati og fag, som den kontekstsituation afstedkommer. *Demokrati* forstår jeg i sammenhængen som elevens mulighed for samtalemedbestemmelse med udgangspunkt i egen læseforståelse. Og *fag* i betydningen af skoleinstitutionens traditioner for tekstillæsning.

I folkeskolens udskoling og gymnasiet praktiseres klassesamtalen som en væsentlig ramme for undervisningen i litterære tekster. Elevens egen stemme om den litterære tekst er i samtale med klassens mange stemmer (Dysthe 1997), samtidig med at samtalen skal ledes ind i en litteraturfaglig tradition. Det betyder, at læreren må bruge nogle dialogformer, som opfordrer til både demokratisk og faglig deltagelse (Høegh 2018). Selv om den demokratisk funderede og flerstemmige elevdeltagelse ikke står i direkte modsætning til den fagspecifikke, kan der opstå et problematisk krydsfelt mellem disse to. Når læreren styrer den litterære samtale i retning af elevernes umiddelbare oplevelse af teksten, er det, groft tegnet op, på bekostning af nærlæsningen og de tekstanalytiske færdigheder – og omvendt.

Den litterære samtales didaktiske spændingsfelt mellem elevens demokratiske medvirken og danskfagets litterære konventioner bygger på et komplekst møde mellem to domæner med tilhørende diskursformer: et ikke-specialiseret

hverdagserfaringsdomæne, som eleven bringer med ind i klassen og taler ud fra, og et specialiseret skoleinstitutionsdomæne, repræsenteret af danskfaget, klassekonteksten og læreren (Hetmar 2011).

Formålet med kapitlet er at argumentere for, at forfatterskolelæsninger som et tredje domæneperspektiv kan bidrage til ny forståelse af folkeskole- og gymnasielæreres verbale organisering af den litterære klassesamtale. Forfatterskolen i København tilhører den nordiske forfatterskoletradition. Her udgør de kollektive samtaler om litteratur, de såkaldte tekstlæsninger, den bærende didaktiske metode. Og her er elevernes demokratiske ytringsmulighed ligeledes central, men også fagligheden i form af tekstnære læsninger.

Der gøres allerede didaktiske tiltag i folkeskolen og gymnasiets danskundervisning for at håndtere den litterære samtales problem vedrørende personlig og fagspecifik læsning. For eksempel praktiseres elevgruppesamtaler, nogle gange understøttet af samtalekort eller andre former for samtalemarkører, som en stilladsering af broen fra elevens personlige, associative og intuitive førstegangsmøde med den litterære tekst mod en danskfaglig læsemåde. I dette kapitel koncentrerer jeg mig specifikt om den del af den litterære samtale, som vedrører lærerens facilitering og italesættelse af litteratur ved klassekollektivets læsninger af den samme tekst. I min argumentation anvender jeg nogle af de undersøgelser, som jeg indtil videre har foretaget i mit igangværende forskningsprojekt, hvor de nordiske forfatterskoler er repræsenteret af Forfatterskolen i Tromsø, Skrivekunstakademiet i Hordaland – Bergen, Litterär Gestaltning i Göteborg, Biskops Arnö ved Stockholm og Forfatterskolen i København. På hver af disse forfatterskoler foretager jeg samtaleanalyse af en fælleslæsning, ligesom jeg også foretager samtaleanalyse af fem litterære klassesamtaler i udskolingen i forskellige danske folkeskoler og fem litterære klassesamtaler i forskellige danske gymnasieklasser. I kapitlet her drager jeg nytte af forskningsprojektets udformning, men jeg begrænser mig til et eksempel fra en gymnasieklasse og et eksempel fra Forfatterskolen i København. Nøglespørgsmålet er, som følger:

Hvordan kan de kollektive læsninger på Forfatterskolen i København bidrage med ny forståelse af dialogformen for de demokratiske og faglige elementer i danskundervisningens litterære klassesamtale?

Når jeg bruger betegnelsen skole, også som fx i skoleinstitution og skolesamtale, dækker det over en samlebetegnelse for folkeskolens udskoling og gymna-

siet. Det skyldes, at de didaktiske overvejelser om den litterære klassesamtale er relevante for begge institutioner, også selv om det alene er gymnasiesamtalen, som er genstand for analyse her i kapitlet. I forskningsprojektet er begge institutioner repræsenteret i analysen med henblik på også at gøre os klogere på overgangsproblemerne de to skoleinstitutioner imellem (Ebbensgaard m.fl. 2014; Katznelson & Lindenskov 2009), genereret af den litterære klassesamtale. Det ligger dog uden for dette kapitels omfang at gå i detaljer med den problematik.

Jeg starter med at uddybe begrundelsen for relevansen af et tredje domæneperspektiv og valget af den nordiske forfatterskoletradition. Dernæst beskriver jeg det grundlag, som siden 1960'erne har domineret skoleinstitutionens litterære klassesamtale, og gennem eksempler viser jeg de dele af den, som stadig er underlagt dette grundlag. Videre beskriver jeg kort traditionen for den nordiske forfatterskolesamtale og eksemplificerer med Forfatterskolen i København. Derefter introducerer jeg metoden 'conversation analysis' og anvender den på en transskriberet samtale fra en gymnasieklasse og fra en kollektiv læsning på Forfatterskolen. Det gør jeg med henblik på at vise, hvilke af forfatterskolesamtalens dele, lærere kan lade sig inspirere af for at føre den litterære klassesamtale ind i en verbalkultur, som ad nye veje inviterer til elevens demokratiske medvirken og styrker fagligheden i kraft af tekstnære læsninger. I analysen forsøger jeg at pege på de aspekter af gymnasiesamtalen, som allerede åbner sig mod Forfatterskolens normer for samtale. Ad den vej vil jeg fremhæve forfatterskolesamtalen, ikke for at idyllisere den og dermed bruge den som decideret forbillede, men som eksempel på et alternativ til skoletraditionelle analyseværktøjer og som katalysator for vejen ind i den demokratiske og tekstnære læsning.

## Den litteraturdidaktiske saks

Litteraturdidaktisk forskning peger på udfordringen med på den ene side at understøtte elevens personlige læsning (Hansen, S.R. 2016; Hansen, T.I. 2016) og på den anden side at udvikle elevens fagspecifikke literacy (Kabel 2016) og litterære konventioner at trække på (Hetmar 2004; Møller m.fl. 2010). Den litterære samtale repræsenterer dette krydsfelt i kraft af lærerens ledende spørgsmål, som *på samme tid* vil invitere til personlig deltagelse på en demokratisk måde og guide eleverne ind i faget. Der er ikke noget i vejen for både at invitere og guide. Men når de to forskellige aktiviteter optræder samtidigt, opstår det, som jeg

kalder det komplekse litteraturdidaktiske knudepunkt mellem eleven-i-faget og faget-i-eleven.

Man kan arbejde på at reducere lærerens mange ledende spørgsmål. Men hvad skal alternativet til dem være? Hvordan skal kommunikationsformen tage sig ud, når den ikke er spørgende? Hvis alternativet udvikles med forankring i skoledomænet – i faget – fx i form af lærerens informerende forelæsninger om specialiserede læsemåder, vil sådanne autoritative læsninger dominere. Den amerikanske litteraturdidaktiker Mark Faust bruger begrebet ‘courtroom’ – en metaforisk kritik af rammesættet for det klassiske lærerstyrede litterære klasserum (Faust 2000). Det vil få fatale konsekvenser for elevens mulighed for at medvirke med sin personlige læsning i samtalen om de litterære tekster. Man kunne så foreslå at hente løsningen her – fra elevens hverdagsdomæne, hvor det umiddelbare møde mellem tekst og læser dominerer. En elevstyret klassesamtale med sådanne subjektive og ikke-specialiserede læsninger bliver med Faust til et ‘marketplace’, hvor faget forsvinder i kraft af fraværet af specialiserede læsninger. Den pædagogisk interesserede litteraturteoretiker Gerald Graff fra USA henviser til problematikken med udtrykket “the bully/wimp syndrome”, som dækker over litteraturlærerens følelse af enten at dominere læsningerne eller at lade eleverne sludre sig væk fra teksten (Rabinowitz & Smith 1998).

Som en ny forståelsesramme for den litterære klassesamtale spændingsfelt mellem lærerens samtalestyring, elevens personlige og demokratiske stemme samt de fagspecifikke konventioner for litteraturen foreslår jeg et udefrakommende perspektiv, som ikke sidder i den litteraturdidaktiske saks mellem courtroom og marketplace, mellem bully og wimp. Forfatterskolesamtalen er indlejret i litteraturens kunstæstetiske tilblivelsesdomæne og er løsrevet fra dette spændingsfelt. Den er fritaget for akademisk ansvar. For eksempel problematiserer forfatter og medgrundlægger af forfatterskolen Gladiator, Josefine Klougart, at oplevelsen af litteraturen som kunstart ofte går tabt, idet mange læsere møder den litterære tekst med frygtssomhed over for det intellektuelle oversættelsesarbejde, som uundgåeligt forsøges udført, og som hun mener, at uddannelsessystemet er ophav til (Klougart 2014). Tilsvarende erklærer Pablo Llambías, tidligere forfatterskolerektor, at det sjældent resulterer i gode læsninger, når der læses ud fra et apparat af konventionelle automatlæsninger (Bang 2015). Med de positioneringer i forhold til litteraturen er det interessant at analysere, hvordan lærerne på Forfatterskolen italesætter og dermed didaktiserer litteraturen under kollektive læsninger, når de underviser. Ikke for at sammenligne litterær skolesamtale og forfatterskolesamtale, som man sammenligner pærer

og bananer. Men for at klarlægge forfatterskolesamtalens demokratiserende og tekstfaglige potentiale for skolens litterære samtale og dermed inspirere til forståelse og udvikling af dansklæreres organisering af den verbale samtalestyring om litteratur. Men først et kig på, hvordan folkeskolens og gymnasiets literaturlæsning i dag har udviklet sig ud fra 1960'ernes stringente tekstlæsning.

## Skolens tradition for tekstlæsning

Den litterære samtales krydsfelt mellem demokrati og fag, mellem elevens personlige medvirken og tekstens autonomi, blev for alvor etableret i 1960'erne (Anbro 2005). Set i en historisk kontekst indtraf der på det tidspunkt i samfundet en voksende bevidsthed om demokrati, og en afgørende fællesnævner var mennesket som det centrale og diskursive argumentationspunkt. Mennesket skulle lære sig selv at kende for at kunne udøve selvstændighed og dermed indgå i fællesskab og samarbejde (Anbro 2005). På den baggrund opstod elevens demokratiske positioneringsmulighed i skolens klasseværelse, hvor overhøring gradvis blev erstattet med håndsoprækning (Kamp 2016). I den litterære klassesamtale kunne læreren give eleven en stemme i klasseværelset – oplagt ved at stille spørgsmål, for spørgsmål inviterer. Spørgsmål skaber dialog. Men samtidig skulle læreren dirigere spørgsmålene ind i en nykritisk læsemåde – en metodisk og værkcentreret tolkningsprocedure (Larsen 2001).

I sin artikel "Det legitimerende menneske" beskriver litteraten Stefan Gottschalck Anbro de paradoksale mekanismer mellem disse demokratiske diskurser og nykritikkens indtrædelse i den litterære institution i Danmark (Anbro 2005). Nykritisk tekstlæsning kendetegnes ved ideen om værkets autonomi, samtidig med at subjektet ikke anses som løsrevet fra det, men indgår i hele strømmingen som det litterære værks endegyldige ophavsmand. Omdrejningspunktet for måden at skrive litteratur på var den skabende personlighed, som "transformerer [...] sine private og prosaiske livsforhold totalt i og til et frit eksisterende og selvgyldigt (autonomt) kunstværk" (Larsen 2001: 86). Traditionen for at læse et værk i en sådan forståelsesramme foregår ved et tekststudium, først foretaget på universiteternes litteraturvidenskab, dernæst ved en nedsivning til gymnasiet og folkeskolen. Altså nærlæsningen: en opmærksom læseproces, hvor tekstens enkelte dele af ord, ordforbindelser, billeder, motiv og idé hænger sammen i en organisk helhed og fører til (ny) erkendelse.

I 60'ernes tid med voksende demokratisk bevidsthed i samfundet byggede den skolede litterære samtale stringent på tekstens egen selvgyldige præmis –

på tekstens idiosynkratiske struktur og form. *Demokratisk elevdeltagelse*, forstået som elevens mulighed for legitimt at dele egne refleksioner om teksten med resten af klassen, og *fagspecifik elevdeltagelse*, forstået som elevens selvstændige anvendelse af litterære konventioner, skrev sig ind i et stadigt gældende didaktisk dilemma. Den demokratiske læsning er – set i dette lys og firkantet sat op – den uerfarne læsning, mens den faglige læsning er den erfarne. Krydsfeltets udfordring består i, hvordan undervisningen sikrer, at eleverne bevæger sig fra at være “uerfarne til mere erfarne læsere” (Hetmar 2011: 83).

## Skolens litterære klassesamtale i dag

Det er ikke, fordi man i dag nødvendigvis læser teksterne decideret nykritisk. Sidenhen har man også læst ideologikritisk og strukturalistisk, for ikke at tale om receptionsæstetisk, hvor betydningsproduktion sker i samspillet mellem tekst og læser, og hvor mange forskellige udlægninger af teksten er legitime (Iser 1981; Fish 1980). Men mine empiriske undersøgelser viser, at lærerens *verbale metode* for litterær klassesamtale ofte stadig er funderet i den praksis, som blev udviklet i didaktiseringen af nykritikken. Affødt heraf står lærerens spørgendens som den dominerende fremgangsmåde for samtalestyring, i internationalt forskningsregi illustreret med Initiate-Response-Evaluate-metoden (Mehan 1974; Nystrand & Gamoran 1991; Nystrand m.fl. 1997): Læreren stiller eleverne spørgsmål til en litterær tekst, eleverne svarer, og læreren evaluerer svarene eller giver feedback. Den måde at styre en litterær samtale på synes i værste fald at have fastlåst den litterære samtale i en statisk størrelse, hvor hverken elevens læsning eller teksten er bærende elementer for samtalens progression (Retznitskaya 2012). IRE-metoden resulterer i stedet ofte i, at eleverne læser lærerens tekst i forsøg på at gætte, hvad han eller hun tænker om den (Hetmar 2004).

Lærerens spørgsmålskonstruktioner er særligt interessante for problematikken. Ved kategoriseringer af forskellige typer af lærerstyrede spørgsmål til eleverne vedrørende en given litterær tekst, identificeres komplikationerne omkring de spørgsmålstyper, der defineres som åbne spørgsmål (Nystrand m.fl. 1997; Mercer & Littleton 2007; Andersson-Bakken 2015). Anvendelsen af åbne spørgsmål tilsigter en dialogisk diskurs, hvor elevernes egne intuitive responser er en naturlig del af samtalen (Nystrand m.fl. 1997). Åbne spørgsmål medfører pr. definition flere mulige og forskellige svar, mens der til lukkede spørgsmål udelukkende følger én svarmulighed. Heraf følger den gængse antagelse,



at der er en sammenhæng mellem kvantiteten af åbne spørgsmål og graden af dialog i en samtale. Men forskning viser, at litteraturlærerens åbne spørgsmål ikke er en garanti for en dialogisk samtale mellem læreren og eleverne (Andersson-Bakken 2015). En årsag til den type af komplikation kan forklares med min definition af 'åbne-lukkede spørgsmål' eller 'clopen questions': spørgsmål, som semantisk synes åbne, men i den givne kontekstsituation reelt peger i en responsbegrænsende retning og dermed får funktion af lukkede spørgsmål:

Lærer til elev: Du sagde, at på en måde er det en tosidet historie. På hvilken måde? Det er ikke på en hvilken som helst måde, det er på en meget bestemt måde.

Eksemplet er hentet fra en af mine observationer i en gymnasieklasse. Læreren initierer med et utvetydigt åbent spørgsmål ("På hvilken måde?"), som lægger op til, at eleven kan konstruere et svar på demokratisk vis ved udelukkende at trække på egne refleksioner. Men læreren fratager eleven denne mulighed i kraft af den efterfølgende evaluerende ytring ("Det er ikke på en hvilken som helst måde, det er på en meget bestemt måde"), som bringer det ellers åbne spørgsmål ind i lærerens læsning, hvor ikke alle svar er mulige. Tværtimod er kun bestemte svar, faktisk ét bestemt svar, en mulighed. Clopen question-diskursen kan også identificeres som en udbredt tendens hen over længere IRE-samtalesekvenser mellem lærer og elever. Her med et praksiseksempel citeret fra litteraturredaktikeren Vibeke Hetmars artikel "Kommunikationsformer som didaktisk kategori" (Hetmar 2011: 77):

Lærer: Hvad er det, moderen gør, når hun tager parykken på og alt det tøj på? (Initiativ).

Elev: Så gemmer hun sig. (Respons).

Lærer: Det gør hun da faktisk. (Evaluering/feedback).

Lærer: Hvad er det, hun gemmer sig i? (Initiativ).

Elev: I noget andet (?). (Respons).

Lærer: Hvad kan man kalde sådan noget? (Initiativ).

Flere elever taler med [Elev]:  
Sine drømme. (Respons).

Lærer: Ja, hun gemmer sig i en drøm om at være Nattens Dronning. Hun laver sin egen lille verden ... (Evaluering/feedback).



Med IRE-konstruktionen som samtaleform lægger læreren i udgangspunktet op til, at eleverne kan vælge at svare åbent på spørgsmålet “Hvad er det, moderen gør, når hun tager parykken på og alt det tøj på?”. Men i konteksten af de efterfølgende lærerinitierede spørgsmål og evalueringer indgår spørgsmålet alligevel ikke i en åben betydning. I stedet optræder spørgsmålet som led i lærerens strategi om at lede samtalen frem til en bestemt pointe: at tekstens person *gemmer sig i en drøm om at være Nattens Dronning*.

IRE-samtaleformen med indbyggede clopen questions-diskurser resulterer i, at der på flere planer opstår troværdighedskonflikter i samtalen. For det første ligger der en troværdighedskonflikt i det forhold, at eleven inviteres til selvstændig og demokratisk medvirken, mens invitationen alligevel ikke rigtigt gælder, idet der i samme aktivitet også forekommer anvisning. For det andet ligger der en troværdighedskonflikt i lærerens evalueringer af elevernes responser. I frekvensen, hvor læreren spørger “Hvad er det, hun gemmer sig i?” og følger op med “Hvad kan man kalde sådan noget?”, svarer en elev: “Sine drømme”. Når læreren evaluerer dette svar med et bekræftende “Ja” (“Ja, hun gemmer sig i en drøm om at være Nattens Dronning”), ligger der i det “Ja” en tilkendegivelse af, at læreren selv kender svaret på forhånd. Altså en selvmodsigelse, for hvorfor stille et spørgsmål, når man selv kender svaret? Den pointe er i tråd med den norske litteraturredaktiker Olga Dysthes anskuelse af klas-sesamtalen som sådan. Med sin bog *Det flerstemmige klasserum* påpeger hun vigtigheden af, at læreren stiller spørgsmål, som han eller hun i forvejen ikke kender svaret på (Dysthe 1997).

Men jeg vil også modificere den fremlagte kritik af IRE-formen med clopen question-diskurser. En umiddelbar forklaring på de selvmodsigende spørgsmål kan være, at der ligger en sympatisk intention i ønsket om at inddrage eleven på demokratisk vis (deraf selve spørgsmålet) og på samme tid guide eleven ind i faget, som her er repræsenteret af lærerens læsning (deraf det indbyggede svar). Desuden udgør IRE-formen en fast struktur i positiv forstand forstået sådan, at eleverne kender den og dermed er forberedte på, hvordan de kan positionere sig i samtalen. For eksempel sagde en gymnasielev for nylig til mig, at hun holder af at lade sig lede af læreren i samtalen – hun holder af at gætte sig til, hvad læreren tænker om teksten.

Didaktikforskeren Tina Høegh forholder sig nuanceret til IRE-formen ved at beskrive dens fordele og ulemper i sin bog *Mundtlighed og fagdidaktik* (Høegh 2018). Hun kalder IRE-formen for “[...] *Den faglige sti*, fordi den især er god til at modellere en måde at tænke, spørge og svare fagligt på for begyndere på et felt”

(Høegh 2018: 194). Hun peger på IRE-formen som værende en “[...] deduktiv proces, hvor læreren med sine spørgsmål leder eleven på stien, ofte gennem ledende spørgsmål” (Høegh 2018: 196). Den fremstilling er jeg enig i, og min intention er således ikke at destabilisere IRE-formen som anvendt samtalskabelon i det litterære klasserum. Min intention er at diskutere og problematisere IRE-formens dilemma mellem demokratisk deltagelse og faglige bestemmelser og på den baggrund at argumentere for flere forskellige samtalemodeller.

## Demokrati og fag i den litterære samtale

Så hvad mener jeg mere præcist med demokratisk deltagelse og faglige bestemmelser? Og hvordan kan en alternativ samtalemodel tage sig ud? Det sidste spørgsmål tager jeg kort op til slut i kapitlet, mens jeg forholder mig til det første her. Den litterære samtale kalder på demokratisk deltagelse, fordi litteraturen i det hele taget er for alle. Ingen har mere ret til litteratur end andre, og derfor er alle tolkninger af en litterær tekst i princippet mulige og legitime. Sådan forholder det sig i hvert fald, når man læser en litterær tekst i en hverdagsammenhæng uden for skolen. Det fremfører reader-response-teoretikeren Stanley Fish, men samtidig påpeger han det paradoks, at der alligevel findes tolkninger, som er mere berettigede end andre (Fish 1980). Disse tolkninger, hvis legitimitet kan gradbøjes, hører hjemme inden for den akademiske fagverden, som skolen er rundet af. Her autoriseres et begrænset antal specialiserede og fagligt bestemte fortolkningsstrategier, hvilket betyder, at der er grænser for, hvor uenig man kan være om en tekst. De faglige bestemmelser repræsenterer den faglige læsemåde, som med Fish defineres som en kulturelt baseret måde at læse på. Den skolede kultur, som eleven er forankret i, betinger den læsemåde, som er meddefinerende for faget og fagligheden. Med det perspektiv følger overbevisningen om, at tekster i sig selv ikke indeholder iboende betydninger, som gør det muligt at tolke dem på en bestemt (akademisk) måde. Et poetisk digt kan ikke af sig selv frembringe en særlig tolkningsstrategi. Det forholder sig omvendt: Det er den udvalgte tolkningsstrategi, som frembringer det unikke i digtet (Fish 1980).

Danskundervisningen repræsenterer et fortolkningsfællesskab, som bygger på den herskende kultur for tolkningsstrategier, og når eleven lærer at anvende disse, trækker eleven på fagligheden og udvikler sig til en erfaren læser. Den aktivitet placerer jeg i en didaktisk kontekstdiskurs, som jeg med mit begreb betegner ‘technique’, og som adskiller sig fra en anden kontekstdiskurs, som

jeg betegner 'entrée'. De repræsenterer to grundlæggende komponenter i litteraturundervisningen, der vedrører forholdet mellem, hvad der i en given undervisningssituation ligger inden for elevens egen kulturelle hverdagserfaring, og hvad der ligger udenfor. Således repræsenterer litteraturundervisningens entrée elevens første og umiddelbare møde med teksten, hvor enhver association og betydningsdannelse er legitim. Entrée er demokratisk funderet og forudsætter lærerens almenpædagogiske position, dvs. en tilgang, som er inkluderende over for elevernes forskellige personlige læsninger af den litterære tekst. De mange forskellige læsninger i fælles klassedialog konstituerer et identitetsudviklende dannelsespotentiale, når eleven spejler egen personlig læsning i andres personlige læsninger. Technique afstedkommer lærerens fagdidaktiske position og repræsenterer det, som i en given undervisningssituation ligger uden for elevens erfaringsverden – skolens kulturelt baserede fortolkningsfællesskab. Det er tolkningsstrategierne: diverse institutionelle litterære traditioner for fagspecifikke måder at læse på ved anvendelse af forskellige analyse- og fortolknings-tilgange.

Jeg er klar over faren for, at denne opstilling misvisende sideordner technique med fag. Fag er mere end technique. Fag skriver sig ind i sit eget fagfelts dannelseshistorie. Jeg er også klar over, at entrée og technique er kategoriske opstillinger, og at det kategorisende kan være problematisk, når undervisningssituationer som sådan altid er mere komplekse, end kategorier kan vise. Læreren befinder sig ofte i kontekstsituationer, hvor adskillelsen af den almenpædagogiske og den fagdidaktiske position ikke nødvendigvis giver mening. Tilsvarende er eleverne aldrig fuldstændigt indlejret i enten det umiddelbare eller det specialiserede, da det umiddelbare vil være dannet af det specialiserede, som eleven har lært tidligere, og vice versa.

Opstillingen af entrée og technique skal tjene som et bidrag til forståelsen af den litterære samtale i skolen ved at differentiere mellem og dernæst adskille de to former for aktiviteter, der vikler sig ind i hinanden og ligner én aktivitet i én spørgsmål-svar-udveksling. Konsekvensen af den udbredte clopen question-praksis er, at eleven får den opfattelse, at det, der ligger uden for elevens egen hverdagserfaring – litteraturundervisningens technique – er noget, eleven skal hente fra sig selv, og han eller hun får ikke hjælp til den faglige udvikling, fordi forventningerne til samtalen ikke er ekspliciteret.

Det er ikke min hensigt at kritisere intentionen om en både demokratisk og fagligt baseret litterær samtale i skolen, tværtimod. Det er stadig dansklærerens opgave både at understøtte elevens personlige læsning og at udvikle ele-

vens fagspecifikke læsemåde ved selvstændigt at kunne trække på litterære konventioner. Min kritik retter sig mod den del af dansklærerens organisering af IRE-samtalen, hvor ellers åbne spørgsmål, som fordrer til demokratisk medvirken, føres ind i en udemokratisk lukkeproces; en bagvej, ad hvilken læreren forsøger at trylle undervisningens technique ind i eleven. Med andre ord er det et problem, at læreren opererer med entré og technique på samme tid, men i praksis i kraft af clopen question-konstruktionen lader, som om det ikke er tilfældet. Og når denne konstruktion afkodes af eleverne som gæt-hvad-læreren-tænker-om-teksten, er der risiko for, at de opfatter det som en pseudosamtale.

Man kunne så spørge, om der ikke ligger et både personligt og fagligt danselsespotentialer i forsøget på at skabe samspil mellem elevernes ikke-specialiserede læsninger og lærerens specialiserede? Jo. Og om det ikke netop er det, som IRE-formen lægger op til? Jo. Der er velbegrundet didaktisk værdi i spillet mellem den ikke-specialiserede og den specialiserede læsning. Problemet er bare, at de ikke-specialiserede læsninger ikke får demokratisk råderum, i og med at IRE-samtalen udelukkende er af skolsk karakter. Det ses ved det faktum, at den type af samtale ikke finder sted uden for skolen (Hetmar 2004). Muligheden for at kunne tale ind i en uskolet diskurs er ellers et afgørende element for de elever, som ikke allerede hjemmefra er socialiseret ind i opmærksom læsning og bestemte måder at bruge sproget om tekster på (Blikstad-Balas 2016). For dem vil det ofte være en udfordring at indgå naturligt i IRE-samtalestrukturen og svare på clopen questions. En mulig løsning er, at dansklæreren i helklassesamtalen også anvender en form, som i højere grad adskiller den ikke-specialiserede og den specialiserede tilgang.

Hensigten er at skabe rum for troværdig demokratisk medvirken og decideret undervisning i institutionelt betingede læsemåder. Udfordringen består i ikke at ende i en courtroom- og marketplace-situation, som tidligere beskrevet, hvor de personlige og faglige læsninger modarbejder hinanden.

For at tilføje ideer til en ny samtaleform vil jeg i det følgende eksemplificere en alternativ didaktik for litterære fællessamtaler, hentet fra den nordiske forfatterskoletradition.

## Litteraturdidaktik i den nordiske forfatterskoletradition

Den nordiske forfatterskoletradition er opstået i en 15-årig periode fra slutningen af 1970'erne til midten af 1990'erne. Det gør den til en forholdsvis nyetableret institution sammenlignet med den angelsaksiske creative writing-tradition,

som rækker mere end 100 år tilbage (Friis & Dorph 2015). Forfatterskolen i København er en del af den nordiske forfatterskoletradition. Kriteriet for at blive optaget som studerende på skolen baserer sig udelukkende på den indsendte ansøgningstekst. Hverken køn, uddannelsesniveau, karakterer, alder eller etnicitet spiller en rolle. En gruppe af udvalgte ansøgere indkaldes til en samtale, hvorefter den endelige udvælgelse sker. Det kan synes unødvendigt at indkalde til samtale, når udvælgelsen sker på baggrund af teksten og kun teksten. Men set i lyset af at selve fællessamtalen om de studerendes tekster er en bærende søjle i skolens didaktiske fundament, finder man det afgørende at have mødt de studerende før et eventuelt optagelsestilbud. Man vil have et indtryk af, om den pågældende ansøger vil kunne bidrage på en aktiv og deltagende måde til den litterære samtale om egne og andres tekster.

Den nordiske forfatterskoles litterære samtale bygger på fælleslæsningen – den kollektive læsning, hvor den samlede gruppes læsekapacitet bærer læsningen fremad. Samtalen konstitueres af et konstant tekstnært fokus, som ikke fordrer metodiske tilgange. Den foregår flere gange om ugen med en varighed af tre timer per gang. Alle kalder sig for tekstlæsere. På Forfatterskolen i København er der ofte to undervisere om en tekstlæsning. Den studerende, som har forfattet teksten til dagens læsning, læser sin tekst op. Ingen af de øvrige studerende har læst teksten på forhånd – en praksis, som kaldes for *prima vista*-læsning. Underviserne initierer samtalen og fører den videre, når de finder det relevant i forhold til samtalens udvikling:

- Lærer 1: Sproglige ting? Spørgsmål? Ord?
- Elev a: [Spørger til et ord i teksten].
- Lærer 2: Det er et specielt ord, men ikke et udansk.
- Lærer 1: Prøver George ikke at imponere hende lidt? Jo, han prøver at blære sig.
- Lærer 2: Hvem er blæret? Er det George eller forfatteren? [Supplerer med forklaring]. Jeg synes, teksten handler om de roller, man spiller. Turister. Klassiske roller mellem mand og kvinde. Og om synsvinkler.
- Elev b: Den skifter synsvinkel. [Den studerende eksemplificerer ved at læse op fra side 10 og 11 i teksten og supplerer med at lokalisere det sted i teksten, hvor synsvinklen skifter].

I eksemplet fra min pilotobservation af en kollektiv læsning ser det ud til, at lærer 1 initierer samtalen uden en allerede gennemtænkt plan for, hvor tekstlæs-

ningen skal bære hen. Lærer 1's spørgsmål ("Sproglige ting? Spørgsmål? Ord?") er åbne spørgsmål og forbliver åbne. En studerende stiller dernæst et opklarende spørgsmål vedrørende et bestemt ord, og lærer 2 svarer med det samme uden at vente på at give de øvrige tekstlæsere mulighed for at svare. Næste ytring kommer fra lærer 1, som stiller et lukket og retorisk spørgsmål ("Prøver George ikke at imponere hende lidt?"), og før andre når at svare, fortsætter lærer 1 ved at svare på sit eget spørgsmål ("Jo, han prøver at blære sig"). Lærer 1's lukkede spørgsmål og efterfølgende svar må samlet set opfattes som en lukket ytring – en påstand. Men det lukker ikke dialogen, tværtimod. En påstand kan tilspidse et synspunkt og give anledning til uenighed eller forfinelse af påstanden, hvilket er tilfældet hos lærer 2 ("Hvem er blæret? Er det George eller forfatteren?"). [Supplerer med forklaring]. "Jeg synes, teksten handler om de roller, man spiller. Turister. Klassiske roller mellem mand og kvinde. Og om synsvinkler". Herfra vandrer dialogen videre til en ny tematik, idet elev b griber fat i lærer 2's tematiske pointe om synsvinkler ("Den skifter synsvinkel") og underbygger med eksempler fra teksten. Lærernes uenighed kommer for de studerende til at fremstå som et eksempel på en litterær samtale mellem vante tekstlæsere – et eksempel, som de øvrige tekstlæsere kan anvende som skabelon for en måde at bidrage til den litterære samtale på. Denne uenighed er et særligt træk ved Forfatterskolen i København, som er kendetegnet af en vis ulydighed og anarkisme med hensyn til måden, den litterære samtale foregår på (Friis & Dorph 2015). Den pointe træder frem i eksemplet her i form af de lukkede spørgsmål og ytringers funktion i samtalen. De synes ironisk nok ikke at lukke samtalen, tværtimod – de avler ofte en form for modtryk, måske endda provokation, som kræver modsvar, hvormed samtalen fastholdes og udvikles. Samtalen er i den forstand uhomogen og ikke-ensrettende. Særligt bemærkelsesværdig er også tendensen til åbne og lukkede spørgsmål, påstande, modargumenter og eksempler fra teksten. Sidst, men ikke mindst, er fraværet af IRE-formen med clopen questions et gennemgående træk.

Eksemplet fra forfatterskolesamtalen og beskrivelserne af den tilhørende norm giver et foreløbigt indtryk af en alternativ litteraturdidaktik. For endnu mere præcist at karakterisere de to forskellige typer af litterære samtaler i gymnasiet og på Forfatterskolen bruger jeg metoden 'conversation analysis', også benævnt CA eller på dansk: samtaleanalyse. Jeg skal kort introducere og begrunde metoden og derefter demonstrere den i anvendelse.



## Conversation analysis

Videnskabsteoretisk set er CA forankret i den socialkonstruktivistiske forståelse, at virkeligheden konstrueres gennem sprog og interaktion. Den forankring er forenelig med mit forskningsprojekts forståelsesramme. Den allerede nævnte pointe fra Fish om, at fortolkningsfællesskabet betinger særlige læsemåder, bygger på det intersubjektive fænomen, som indebærer fælles forståelse blandt fortolkningsfællesskabets medlemmer. Ligeledes forholder det sig med deltagerne i en samtale i en CA-forståelse: Intersubjektiviteten betegner den fælles forståelse mellem dem.

CA er udviklet i de sene 1960'ere af de amerikanske sociologer Harvey Sacks, Emanuel Schegloff og Gail Jefferson. Metoden bygger på, at forskeren foretager enten lyd- eller videooptagelser af samtaler, transskriberer dem så detaljeret som muligt og bruger transskriptionerne som genstand for analyse med det formål at beskrive så mange aspekter som muligt af samtalen som fænomen. Det er en deskriptiv metode, som søger at beskrive, *hvad* der foregår i samtalen, frem for, *hvorfor* det foregår. Forskning i CA viser, at samtaler ikke er bygget tilfældigt op, tværtimod er de systematiserede måder at interagere på (Nielsen & Nielsen (2005/2013)). Analyser af data viser således, hvordan talere følger et turtagningsmønster ved at fortolke en igangværende samtale for at finde ud af, hvem der er næstetaler, og for at finde den rette respons på noget, der lige er blevet sagt.

I begyndelsen af udviklingen af metoden var genstanden for forskningsinteressen hverdagssamtaler (casual conversations), men efterhånden som CA-traditionen blev stærkere, begyndte forskere også at interessere sig for institutionaliserede samtaler. I mit projekt undersøger jeg institutionelle samtaler, og selv om samtalerne i den skolede institution er konstitueret af andre normer end forfatterskolens, kredser de om samme objekt: den litterære tekst. Spørgsmålet er derfor, hvordan den litterære tekst positioneres i de to typer af samtaler, når der er tale om forskellige måder at tale om den på. Og et andet spørgsmål er, hvad der mere præcist og i konkrete detaljer kendetegner de to normer for litterær samtale. De spørgsmål kan jeg besvare mere detaljeret ved at anvende CA, fordi den måde at analysere på inddrager parametre, dvs. analytiske begreber som intonation, langsom kontra hurtig tale, korte intervalpauser, turtagning, relevante overgange til næste taler, forskellige former for talelyde og mange flere.

Opsummerende begrundet jeg valget af metode med, at den er rodfæstet i en socialkonstruktivistisk ramme ligesom forskningsprojektets teoretiske tilgang. En anden begrundelse er den deskriptive tilgang, som gør sig gældende både hos CA og i min måde at sammenligne skoledomænet med forfatterskoleledomænet. En tredje grund er vægtningen af CA-transskriptionernes detaljeringsgrad, fordi der gemmer sig betydning i samtaleens detalje. Endelig er der få eksempler på, at nordiske litteraturredaktører har anvendt CA. Derfor er det interessant at finde ud af, hvad jeg med metodens detaljebaserede værktøjskasse kan tilvejebringe af ny viden om den litterære klassesamtale og lærerens strategier i faciliteringen af den.

I det følgende vil jeg vise nogle af mine indsamlede data, som består af lydoptagelser af to litterære samtaler. Først en transskriberet klassesamtale om en litterær tekst fra en dansklektion i gymnasiet, efterfulgt af en kort analyse med brug af nogle CA-begreber. Derefter viser jeg en transskriberet samtale fra en kollektiv læsning på Forfatterskolen i København og en analyse.

En kort begrebsafklaring: Dobbeltparentes markerer transskribentens bemærkninger; underscore markerer betoning; parentes omkring punktum markerer et kort interval; parentes omkring decimaltal markerer tiden på den angivne pause ((0.2) svarer til nul komma to sekunder, og (1.0) svarer til et sekund); kolon markerer forlængelse af vokal- eller konsonantlyden; asterisk markerer lyde, der ikke er talelyde; bracket-parentes markerer overlappende tale fra start til slut; versaler markerer, at lyden er højere end de omgivende lyde; lighedstegn markerer fraværet af pause; punktum markerer en afsluttet turenhed; komma markerer en afsluttet turenhed med let stigende intonation; spørgsmålstegn markerer afsluttet turenhed med stigende intonation; et punktum efterfulgt af et eller flere h'er markerer indånding; og et eller flere h'er markerer udånding.



- 01 Lærer: HER (0.2) har vi gjort det=vi har lavet et øh (.) v:(.)igtigt stykke arbejde (.) vi har  
 02 trukket m:=vigtige elementer ud (.) vi begynder at gennemskue (0.2) øh=hvad det er  
 03 for nong=øøhm (.) for nong=personer (.) Jesper Wung-Sung (.) har skabt.  
 04 (0.7)
- 05 Lærer: Nu skal vi gå lidt skridt videre (.) fordi øøhm (0.4) ka vi (0.2) når nu vi har sat dem  
 06 op på den her måde i kasser (1.0) ka vi så gennemskue noget nu?  
 07 (0.2)
- 08 Lærer: Hva øh (0.2) hvordan forholder (0.3) de her folk sig til hinanden (0.4) som (0.4)  
 09 [personer] eller som typer?
- 10 Elev x: [hhrhr\*\*]  
 11 (0.5)
- 12 Lærer: Ja (.) ((Læreren siger navnet på elev y på en spørgende måde))  
 13 (0.2)
- 14 Elev y: Altså man ka jo godt se [Gertrud er ret] (.) modsætning.  
 15 Elev x: [hrherhh\*\*\*\*\*]
- 16 Elev y: Øh fordi at ((uforståeligt ord)) mega meget arrogant (0.2) og hun er meget forsigtig.  
 17 Lærer: Aha,
- 18 Elev y: Så det en: (0.2) en klar modsætning der er der.
- 19 Lærer: Ja (0.6) ff\*\*\*\* ((fløjtelyd))
- 20 Elev y: øh
- 21 Lærer: Så m:eget klare modsætninger? ((Læreren skriver på tavlen))  
 22 (5.0)
- 23 Lærer: Vi kan lige prøve at vende blikket tilbage til gyserne (1.0). Er det normalt i gyserfilm  
 24 at=øh (.) de der unge mennesker som er ude=i=øh (0.2) i hytten derude (0.2) at der  
 25 også blandt dem (.) gemmer sig modsætningerne?  
 26 (0.2)
- 27 Elev z: Ja: (0.6) altså der er jo altid nogen forskellige roller=så er der så'n en idiot der (0.2)  
 28 gør nogle mærkelige ting=og så der måske en der har styr på det hele og sådan noget  
 29 (.) og så (0.4) vil der på den måde være så'n forskellige roller der ligesom: sørger for  
 30 at (0.8) det nok skal gå helt galt.  
 31 (0.5)
- 32 Elev z: He he
- 33 Lærer: De spiller (.) bestemte roller og det er selvfølgelig Jesper Wung-Sung (0.2) som: øh  
 34 hhr som forfatter har orkestreret det=de spiller bestemte roller. Den skal vi lige køre  
 35 videre ad=jeg kan se der er mange fingre=Søren? ((navn anonymiseret))

Samtalesekvensen varer ét minut og 20 sekunder. Læreren initierer i linje ét, to, tre og fire med et sammendrag. I linje fem indikerer læreren, hvor samtalen skal styres hen, og stiller et åbent spørgsmål i linje otte til ni – og spørgsmålet forbliver åbent. For det første drejer det sig om tekstens personer som typer, og for det andet om deres relation til hinanden. Elev y rækker hånden op, og læreren inviterer elev y til at svare. Elev y's svar i linje 14, 16 og 18 koncentrerer sig om den første del af lærerens spørgsmål, og læreren markerer små responser i linje 17 ("Aha" med let stigende intonation) og 19 ("Ja" og fløjtelyd). Hele den nævnte sekvens fra linje ét til 19 er kendetegnet ved lærerens talerytme af tempo og korte ophold af intervalpauser, og sammen med tryk og højlydt tale fremstår en vital og engageret stil. Desuden ses IRE-formen i denne sekvens, hvor læreren spørger, elev y responderer, og læreren evaluerer. Især responserne "Aha" og fløjtelyden er interessante, fordi de snarere har karakter af feedback end egentlig evaluering. Denne form for feedback kan tolkes som lærerens ønske om at vise engagement og interesse i elev y's svar, altså at elev y gør indtryk på læreren med sit svar. Der kan også ligge et implicit ønske fra lærerens side om at italesætte teksten som noget, der skal opklares, og at aha-oplevelsen er et skridt på vejen dertil. I linje 21 følger læreren op på elev y's udsagn ("Så meget klare modsætninger?"), og betoning og tryk og kan give indtryk af spekulation over gradbøjningen af elev y's udsagn om modsætninger eller være udtryk for lærerens ønske om, at der i klassen tænkes videre om pointen om modsætningerne. Læreren afslører ikke dette, men skriver notater fra samtalen på tavlen, hvilket forklarer den meget lange pause på fem sekunder i linje 22. Da der ikke er elevreaktioner på spørgsmålet ("meget klare modsætninger"), skifter læreren vinkel på samtalen i linje 23, 24 og 25. Nu rettes fokus mod gysergenren, og herfra skabes der atter en dialog med elev z, som i linje 27, 28, 29 og 30 taler om forskellige roller og egentlig ikke om gysergenren som sådan. I linje 33, 34 og 35 fortsætter læreren dialogen ved at tage udgangspunkt i elev z's pointe om roller. Sekvensen er interessant, ikke fordi læreren anvender IRE-strukturen (jeg har ikke mødt en dansklærer, som ikke gør), men fordi der også er andre strukturer i samtalen. Den pointe vender jeg tilbage til. Først viser jeg en sekvens fra Forfatterskolen.

- 01 Lærer: Mm:  
 02 (2.0)  
 03 (Elev z): (sze<sup>\*\*\*</sup>)  
 04 (6.0)  
 05 (Elev y): .hhh  
 06 (2.0)  
 07 (Elev v): hhhhhh [hhh]  
 08 Elev x: [Ø:m] (0.4) (se) at øhm (1.8) jeg ved ik (2.0) (jeg synes) at=at ø: (1.8)  
 09 liljebilledet på en eller anden måde miste:d lidt energi (2.0) eftersom det er  
 10 introduceret en gang (1.5) først (med liljeliljehvid) som vand (4.0) hvor det så  
 11 kommer igen (0.8) hvor det så e::r (1.0) som sne (2.0) og man så spiser det (0.8)  
 12 hvø:r=at:hh (1.8) første gang introducerede det som: (1.0) måske noget der i stedet  
 13 kunne drikke eller et eller andet (0.8) æhm  
 14 (0.8)  
 15 Lærer: Mm:  
 16 (3.0)  
 17 Elev x: Jeg er ba::r (0.8) jeg forstår ikke helt hv= hvorfor det skal kom:: to gange i forskellige  
 18 udgaver

Sekvensen varer 59 sekunder. I linje ét siger læreren en tilkendegivende lyd, som sandsynligvis er en opfølgning på en ytring uden for sekvensen. Herefter følger en meget lang pause på i alt ti sekunder, kun afbrudt af en talelyd i linje tre, en indånding i linje fem og en udånding i linje syv. Det vides ikke, om lydene kommer fra den samme studerende, flere forskellige studerende eller læreren – deraf parentesens omkring navnene i margenen. Denne lange pause er usædvanlig for samtaler i det hele taget. Sociologen Gail Jefferson, som er ophavskvinde for det i kapitlet anvendte transskriptionssystem, har analyseret store mængder af data og konkluderet, at samtaleparter begynder at behandle en pause som problematisk, hvis den varer ét sekund eller mere (Jefferson 1983). Her vil en eller flere af samtaleparterne forsøge at reparere, dvs. genstarte samtalen. Forskningen viser desuden, at en pause på mere end ét sekund ofte bliver opfattet som udtryk for, at en dispræfereret respons følger. Denne norm for pauser følger gymnasielæsningen, hvor pausen på fem sekunder skal tilskrives, at læreren skriver på tavlen. Men forfatterskolesamtalens norm for pauser afviger fra gymnasiet. I forfatterskolesamtalen er de lange pauser også til stede inde i en talestrøm. I elev x' tilfælde giver de plads til tanker forud for formuleringerne og har derfor funktion af tænkepauser. Det interessante er, at der ikke forekommer reparation og dermed pausebrud fra de andre deltagere.

Det betyder, at disse pauser er legitime og mere end det; de er nødvendige for det samlede kollektiv af læsere i rummet. De giver plads til tanker om teksten og ro til at formulere sig frem til et rationale. I sidste del af sekvensen responderer læreren på elev x' udsagn med en talelyd i linje 15 og derefter en tre sekunder lang pause i linje 16, og endelig opsummerer studerende x sine overvejelser om teksten i linje 17 og 18. Sekvensen indeholder ingen spørgsmål eller lærerinitierede ytringer. Elev x initierer med overvejelser om tekstens metaforiske plan og kredser tekstnært og detaljeret om liljemetaforens æstetiske udtryk.

Sammenfattende introducerer jeg nu nogle af de fund, som jeg har gjort på baggrund af analysen af de to samtalesekvenser. Det gør jeg ved at vise udvalgte komponenter fra analysen og endelig at sætte disse komponenter i forbindelse med et forandringspotentiale for de skolede samtaler.

## Forfatterskolesamtalens bidrag til skolens samtale

Jeg illustrerer følgende fire udvalgte komponenter fra samtalesekvenserne: *samtalestruktur, pauser, tekstnære diskurser og uenighed*. Jeg beskriver forskellene på de to samtaletyper, men også de dele af gymnasiesamtalen, som åbner sig mod forfatterskolesamtalen. Desuden sætter jeg hver komponents betydning i forhold til muligheden for demokratisk deltagelse og indføring i faglige læsemåder i gymnasiets litterære klassesamtale.

### Samtalestruktur

Gymnasiesamtalen er underlagt IRE-formen, men læreren følger den ikke slavisk. Den indledende del bærer ikke præg af en masse spørgsmål. I højere grad dominerer lærerens guidance ind i det tekstlige univers – fulgt op af spørgsmål. Lærerens evalueringer er desuden bemærkelsesværdige. Når eleverne ikke svarer, fisker læreren ikke efter et bestemt svar ved at stille (flere) ledende spørgsmål. I stedet tager læreren udgangspunkt i det udsagn, eleven lige er kommet med, og fører samtalen videre derfra. Forfatterskolesamtalen er ikke IRE-båret, og i den viste sekvens stiller hverken lærer eller elever spørgsmål. Det giver elev x mulighed for at 'tænke højt' uden at være styret i en bestemt retning af en bestemt spørgsmålskonstruktion. Ikke alene rummer forfatterskolesamtalens struktur mulighed for demokratisk deltagelse; den fordrer det.

*Konklusion:* IRE-formen kan optræde som gennemgående struktur i gymnasiesamtalen, men uden at lærerens initieringer og evalueringer følger en stringent gennemførelse af IRE-formen og dermed mindsker elevernes mulig-

hed for demokratisk deltagelse. Lærerens guidance i forbindelse med oplæg til spørgsmål til teksten giver eleverne et fagligt perspektiv på teksten, som de ikke selv skal gætte sig frem til ved at svare på ledende spørgsmål. Når gymnasie-læreren, som her, er opmærksom på at trække elevernes udsagn om tekstens elementer frem og derfra lede samtalen videre, skabes der begyndende potentiale for en samtalestruktur, hvor eleverne kan 'tænke højt' som i forfattersko-leeksemplet.

### Pauser

Gymnasiesekvensen viser et højt tempo med korte intervalpauser. Det skaber vitalitet i samtalen, og det kan fastholde elevernes opmærksomhed. Omvendt mindsker det muligheden for, at eleverne kan give sig tid til at 'tænke med – højlydt' i samtalen. I forfatterskolesamtalen skaber de mange lange pauser en slags tomme huller i samtalen, som deltagerne har mulighed for at udfylde ved at reflektere højlydt. Den lange tænkepause kan generelt også ses som et overgangsrelevant sted, hvor næstetaleren har mulighed for at sige noget.

*Konklusion:* Ved at skabe flere og længere pauser i gymnasiesamtalen skabes der flere overgangsrelevante steder og dermed et demokratisk råderum, som eleven selvstændigt kan benytte sig af.

### Tekstnære diskurser

Gymnasielæreren anvender traditionel danskfaglig analyse som en vej ind i teksten. Tekstens personers karaktertræk, indbyrdes roller og tekstens genre-træk er en del af en sådan tilgang. På forfatterskolen taler elev x sig med liljeargumentationen ind i en æstetisk og sanselig tilgang til teksten. Den æstetiske og sanselige oplevelse af den litterære tekst er meget individuel og personlig af karakter.

*Konklusion:* Med muligheden for også at tale sig ind på de tekstæstetiske diskurser i samtalen følger muligheden for demokratisk deltagelse, fordi den æstetiske oplevelse af teksten er individuel og aldrig forkert.

### Uenighed

IRE-formen lægger generelt op til, at eleverne skal spore sig ind på lærerens læsning, og derfor positionerer eleverne sig ikke som uenige, hverken i forhold til læreren eller de øvrige elever i klassen. I gymnasieeksemplet optræder IRE-formen ikke så dominerende, som den typisk gør, hvilket giver mulighed for en eventuel italesættelse af uenighed. Uenigheden kan fx være rettet mod

forskellige antagelser om tekstens motiv og/eller handling – eller forskellige æstetiske udlægninger af dens udtryk. Den tidligere omtalte anarkisme som kendetegner Forfatterskolens kollektive læsninger, eksemplificeres i eksemplet her, hvor elev x diskuterer de forskellige liljemetaforer, som han mener kommer i for mange udlægninger.

*Konklusion:* Uenigheden kan fungere som en slags samtals sund modstand. Den bringer samtalen på nye spor. Uenigheden er demokratisk funderet og kan derfor tilvejebringe en demokratisk samtaledidaktik.

## Forandringsperspektiver for demokrati og fag i skolens litterære samtale

Analysen giver et billede af, at der skabes mulighed for demokratisk medvirken i den litterære samtale, når læreren i kraft af sine italesættelsesstrategier skaber en kultur, hvor også uenighed bærer samtalen frem, hvor struktur ikke er bygget op om ledende spørgsmål, hvor lange tænkepauser er legitime (og ikke nødvendigvis dominerende), og hvor de tekstæstetiske diskurser også har funktion af indgang til den tekstnære læsning. Den tekstnære læsning ser jeg som en faglig læsemåde, der ikke behøver at være bundet op på traditionelle analyseværktøjer. Så længe den litterære klassesamtale fundamentalt er bygget op om disse, hvor teksten skal tales om ud fra personkarakteristik, komposition, form, indhold, symbolik osv., risikerer vi, at det er analyseapparatet, der læses, og ikke i første omgang teksten, som den konkret folder sig ud.

Josefine Klougart pointerer, at der ligger meget at hente i det konkrete udgangspunkt til teksten frem for det abstrakte. Hun mener, at “en taske, der bliver sat på et bord, er en taske, der bliver sat på et bord” (Klougart 2014). Sætningen danner et konkret udtryk, som træder tydeligere frem for læseren, såfremt han eller hun er fritaget fra at læse analytisk på den traditionelle måde. Forfatterskolelæsninger går ud på i fællesskab at læse æstetisk. Det betyder ikke, at der ikke ligger faglighed bag. Hvad der definerer forfatterskolelæsningernes æstetiske faglighed, ligger mig stadig for at undersøge.

Hans Lind, som er litteraturforsker med forfatterskoler som genstandsfelt, skriver sig med artiklen “The mood of writerly reading” frem til den begrundede påstand, at forfatterskolelæsninger er drevet af et særligt ‘mood’ frem for en metode (Lind 2019). Begrebet om mood er svært definerbart. Lind forbinder det med en særlig tilstand af tekstligt engagement eller en særlig måde at opbygge ‘attachment’ til den litterære tekst på. Med fremstillingen af mood argu-

menterer Lind for, at forfatterskolelæsningerne er mere postkritiske af natur, end de er nykritiske. Det skyldes, at den nykritiske læsemåde er metodefunderet, mens postkritiske læsninger indebærer mangfoldige tilgange. Skoledomænets nuværende didaktik for klassesamtalestyring i forbindelse med litterære tekster kan måske med fordel udvikle sig mod en didaktisering af postkritiske fælleslæsninger. Som inspiration og ikke nødvendigvis i præcis samme retning som forfatterskolernes.

Opsummerende er mit forslag, at en alternativ samtalemodel bygges op om de nævnte komponenter til en samtalestyring, som tydeligt og troværdigt opfordrer til elevernes demokratiske engagement, og som fagligt defineres af tekstnære og æstetiske læsninger.

## Afrunding

Formålet med kapitlet har været at diskutere paradokset i skolens litterære klassesamtale og at undersøge, hvordan forfatterskolelæsningen kan bidrage til en fornyelse af den. Jeg har vist, at paradokset bygger på, at elevens personlige stemme på den ene side ikke får plads, når lærerens tolkning bliver styrende, inden eleven når at forholde sig selvstændigt til teksten. Og at de faglige elementer på den anden side optræder i en diffus ramme, fordi lærerens ledende spørgsmålsform lægger op til, at eleverne skal hente fagligheden hos dem selv, før de er blevet introduceret til den. Jeg har pointeret, at dette paradoks gør sig gældende både i folkeskolens udskoling og i gymnasiet, og med et gymnasieeksempel holdt op foran et forfatterskoleeksempel har jeg vist, at der i den nuværende klassesamtale forekommer åbninger, som retter sig mod alternative måder at tale om litteratur på. Jeg har med eksemplet fra Forfatterskolen bidraget med ideer til måder, som i højere grad konstituerer demokratisk elevdeltagelse. Desuden har jeg plæderet for den æstetiske og tekstnære læsning som en vej ind i en demokratisk og faglig læsning.

Undervejs har jeg samtidig understreget, at skolens litterære samtale i dens nuværende IRE-form har didaktisk værdi, og at jeg anerkender dens fordele. Mit sigte har været at komme med et bidrag til, hvordan læreren *også* kan facilitere den litterære klassesamtale, som ikke er IRE-båret.

Endelig har jeg illustreret, at Forfatterskolens litterære samtale i høj grad bærer præg af, at lærerne og eleverne i fællesskab skaber mening med teksten. Det er også, hvad Faust iscenesætter som et alternativ til den litterære samtale som enten courtroom eller marketplace: 'the reconstructed marketplace' (Faust



2000). Her bærer fortolkningsfællesskabet læsningen fremad. Faust uddyber dog ikke den kommunikation, som i praksis understøtter konceptualiseringen (Rørbech 2016). Det har jeg forsøgt at gøre her og ser derfor mit bidrag til en alternativ klassesamtale om litteratur som et bidrag til en rekontekstualisering.

## Litteratur

- Anbro, S.G. (2005). Det legitimerende menneske. *Kritik*, 38(176): 38-48.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åbne spørgsmål ikke er åbne. *Nordic Studies in Education*, 34(3-4): 280-298.
- Bang, A.N. (2015). Tekst eller rebus? *Berlingske*, 19. september.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Klim.
- Ebbensgaard, A.B., Jacobsen, J.C. & Ulriksen, L. (2014). *Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk*. IND's skriftserie nr. 37. København: Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet.
- Faust, M. (2000). Reconstructing familiar metaphors. *Research in the Teaching of English*, 35(1): 9-34.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class?* Cambridge/London: Harvard University Press.
- Friis, E. & Dorph, C. (2015). "De skandinaviske forfatterskoler". I C. Dorph & P. Llambías (red.), *Teksten er til at tale om*. København: Forlaget Basilisk: 17-28.
- Hansen, S.R. (2016). Indlevelse og refleksion. *Viden om Literacy*, 20: 28-34.
- Hansen, T.I. (2016). Når tekster finder sted. *Viden om Literacy*, 20: 37-43.
- Hetmar, V. (2004). "Kulturformer som didaktisk kategori". I K. Schnack (red.), *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet : 97-118.
- Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv*, 7: 78-99.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Iser, W. (1981). "Tekstens appelstruktur". I M. Olsen (red.), *Værk og læser*. København: Borgens Forlag: 102-133.
- Jefferson, G. (1983). Notes on Some Orderlinesses of Overlap Onset. *Tilburg Papers in Language and Literature*, 30. Tilburg: Department of Language and Literature, Tilburg University.
- Kabel, K. (2016). En diskret involverethed. *Viden om Literacy*, 20: 19-25.
- Kamp, M. (2016). Håndoprækning var et tryllemiddel. *Gymnasieforskning*, 11: 30-32.
- Katznelson, M. & Lindenskov, L. (2009). Når det, man har lært, er helt forkert. *Asterisk*, 49: 6-9.
- Klougart, J. (2014). Min yndlingssætning. *YouTube*, 6. juni. <https://www.youtube.com/watch?v=SvmWtabJvo8> (tilgået 26.08.15).
- Larsen, F.S. (2001). "Nykritik". I J. Fibiger, G. Lütken & N. Mølgaard (red.), *Litteraturens tilgange*. København: Gads Forlag: 81-108.



- Lind, H. (2019). The mood of writerly reading. *New Writing – The International Journal for The Practice and Theory of Creative Writing*. doi.org/10.1080/14790726.2019.1601236
- Mehan, H. (1974). *Learning Lessons*. Harvard University Press.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. London: Routledge.
- Møller, H.H., Poulsen, H. & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning – mellem analyse og oplevelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, M.F. & Nielsen, S.B. (2005/2013). *Samtaleanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3): 261-290.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, A. & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue*. New York: Teachers College Press.
- Rabinowitz, P.J. & Smith, M.W. (1998). *Authorizing Readers*. New York: Teachers College Press.
- Retznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7): 446-456.
- Rørbech, H. (2016). *Mellem tekster*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

# Det' lig'som teksten sådan bølger

## *Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur*

På Forfatterskolen i København samles lærere og elever et par gange om ugen og taler om en af elevernes egne tekster i tilblivelse, og nogle gange også om færdige værker og kanonklassikere. Samtalen kaldes for en tekstlæsning og er et redskab til at skabe erkendelse af især teksters æstetiske dimensioner. Det er en form for litterær tonelære (Brandt), hvor de sproglige klange, som er kendetegnende for netop denne tekst, er et væsentligt omdrejningspunkt i samtalen. Det foregår ikke ved, at lærerne stiller spørgsmål til teksten, som eleverne skal svare på, sådan som vi kender det fra klassesamtaler om litteratur i skolen. Forfatterskolens samtalemåde for æstetisk læsning kan beskrives som en slags kollektiv *stream of consciousness*. En improviserende og undersøgende samtaleform uden – eller med ganske få – spørgsmål.

I artiklen illustrerer jeg, at der ved Forfatterskolens tekstlæsninger er en sammenhæng mellem det at tale om tekster på *en undersøgende måde* og det at læse *det æstetiske indhold*. Den betragtning relaterer jeg til det litteraturdidaktiske forskningsfelt, inden for hvilket der gennem de seneste år har vist sig stigende interesse for at sammentænke æstetikbegrebet med en oplevelsesorienteret og/eller undersøgende tilgang til litteraturundervisningen (Høegh 2009, Høegh 2018, Elf og Illum Hansen 2017, Illum Hansen (2004)2008, Haugsted, Undervisningsministeriet). Dertil er undersøgelse blevet et nøglebegreb i nutidens gymnasiedidaktik (Elf, Høegh og Christensen). I undervisningsministeriets vejledning for dansk i gymnasiet optræder det hele syv gange i afsnittet om fagets identitet, og det sættes blandt andet i spil med æstetiske synsvinkler på tekster:

“ Faget har både en receptiv og produktiv dimension, som indgår i et tæt samspil med undervisningen, og som gennem undersøgelsen af tekster kombinerer tekstlæsningens sproglige, historiske og æstetiske synsvinkler med et fokus på at udvikle elevernes udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed (Undervisningsministeriet, 3).

Men hvad betyder det i praksis at undersøge tekster? Hvad vil det sige at læse æstetisk? Og hvordan kan forholdet mellem at tale undersøgende om teksters æstetiske dimensioner og at udvikle udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed forstås?

Jeg gør her rede for den konkrete udmøntning af de undersøgende og æstetiske tekstlæsninger på Forfatterskolen i København. Mit formål er at vise, hvordan disse kan inspirere gymnasiets dansklærere til at organisere undersøgende klassesamtaler om litteraturens æstetiske lag. Jeg bruger begrebet om æstetik i en smal forståelse indkredset til, hvad jeg forstår ved at læse æstetisk, som man i praksis gør det på Forfatterskolen. Den fremstilling understøtter jeg med den amerikanske litteraturdidaktiker Louise Rosenblatts definition af *aesthetic reading*. Der er således flere felter i spil: Forfatterskolens tekstlæsninger, international litteraturdidaktik i kraft af Rosenblatt, gymnasiets litterære klassesamtale samt et dansk litteraturdidaktisk perspektiv på æstetisk læsning. I artiklen vil jeg få felterne til at mødes ved at sætte dem i interaktion med mine analyser af samtaleeksempler fra Forfatterskolens tekstlæsninger og klassesamtaler i gymnasiet. Endelig forholder jeg mig kort til den lærerstyrede klassesamtale som afsæt for litterær erkendelse. Idéen udspringer af mit igangværende forskningsprojekt om forfatterskolelæsninger og gymnasie-læreres samtalestyring af klassesamtaler om litteratur, og samtaleeksemplerne er udvalgte dataeksempler fra projektets empiriske del. De er repræsentative for det at læse æstetisk.

Forfatterskolen og gymnasiet er åbenlyst ikke ligestillede institutioner. Der er basale forskelle, og grundlaget for at relatere den ene institution til den anden kan fra flere vinkler synes tvivlsomt. Forfatterskoleeleverne er typisk ældre og mere modne end eleverne på en ungdomsuddannelse. En anden afgørende forskel er, at forfatterskoleeleverne er motiverede for og målrettede mod udelukkende at beskæftige sig med litteratur. Gymnasieeleverne må derimod forholde sig til mange fag, og motivationen for at dyrke litteratur er ikke nødvendigvis til stede.

Ud fra de nævnte faktorer vedrørende alder og motivation kunne man i stedet argumentere for en sammenligning mellem Forfatterskolens tekstlæsninger og universitetets lærerstyrede samtale om litteratur. Men på universitetet er den monologisk funderede forelæsning stadig en af de mest anvendte undervisningsformer, om end jeg selv har oplevet, at universitetslærerne også iværksætter litterære dialoger med de studerende. I gymnasiet er den lærerstyrede klassesamtale om litteratur en central metode for litterær erkendelse. Det samme gør sig i endnu højere grad gældende på Forfatterskolen, hvor tekstlæsningen er den vigtigste og eneste didaktiske metode. Der er således tale om forholdsvis analoge praksisser i forskellige institutionelle og kulturelle kontekstsituationer.

Lighederne for de to praksisser er en forudsætning for, at det overhovedet giver mening at relatere den ene til den anden. Samtidig er de divergerende faktorer også afgørende. I litteraturdidaktisk forskning har der længe været interesse for, hvordan lærere kan komme i faglig dialog med eleverne på en mindre skolsk måde (Andersson-Bakken, Haugsted 2002, Haugsted 2004, Hetmar, Elf og Høegh og Christensen, Dysthe, Høegh, Nystrand, Tengberg). Forfatterskolens tekstlæs-

ninger har et kunstnerisk fokus og en langt mindre skolsk samtale og repræsenterer hermed en utraditionel model i forhold til – i dette tilfælde – gymnasiets litterære klassesamtale.

Den skoleinstitutionelle samtale om litteratur er et velafdækket forskningsfelt, mens Forfatterskolen og den nordiske forfatterskoletradition er underbelyst. Derfor tilstræber jeg en lidt nøjere beskrivelse og kontekstualisering af Forfatterskolens tekstlæsninger. Det er dog i sammenhængen ikke en præmis at bidrage med en kritisk fremstilling af Forfatterskolens praksis for tekstlæsning, ligesom det på den anden side heller ikke er intentionen at promovere den som bedre end gymnasiets. Dette deskriptive udgangspunkt hænger sammen med, at jeg anvender samtaleanalyse som metode for at udforske samtaleeksemplerne. Det betyder, at jeg gør rede for, *hvad* der sker i de litterære samtaler, men ikke *hvorfor*.

### Forfatterskolens tradition for tekstlæsninger

Ved Forfatterskolens tekstlæsninger er *tekst*, *læsning* og *samtale* i spil med *skrivekunstens* formål for øje. Teksten er ikke et færdigt værk, den er i en skabelsesproces. Ord og sætninger kan fjernes eller erstattes. Teksten kan repareres.

Den nordiske forfatterskoletradition er opstået i løbet af en 18-årig periode fra slutningen af 1970'erne til midten af 1990'erne. Det gør den til en forholdsvis nyetableret institution sammenlignet med den angelsaksiske creative-writing-tradition, som rækker mere end 100 år tilbage (Friis og Dorph). Forfatterskolen Biskops Arnö ved Stockholm blev etableret i 1978, Skrivekunstakademiet i Bergen blev oprettet i 1985, og i 1987 fulgte Forfatterskolen i København. I midten af halvfemserne blev Forfatterskolen i Tromsø og Litterär Gestaltning i Göteborg grundlagt, førstnævnte i 95 og sidstnævnte i 96. For de fem autoriserede forfatterskoler gælder det, at samtalen om de studerendes tekster fungerer som den bærende didaktiske metode. Dog er der nuanceforskelle fra skole til skole i forhold til, hvordan den praktiseres. I artiklen her refererer jeg udelukkende til mine undersøgelser på Forfatterskolen i København. Dens særtræk i forhold til de øvrige nordiske forfatterskoler består blandt andet i en form for kreativ anarkisme i kraft af en reduceret struktur i samtalerne, kritisk stillingtagen til teksterne, eksplicit uenighed og i den såkaldte *prima vista-læsning*, som indebærer, at ingen af samtaledeltagerne har læst teksten på forhånd (Dorph).

Skolen er stiftet af forfatter og kritiker Poul Borum, digter Per Aage Brandt samt forfatter og instruktør Ulla Ryum. Alle tre har erfaring med at arbejde som forfatter, hvilket i det hele taget er et kriterie for de lærere, som underviser på skolen. Optagelseskriteriet for de studerende baserer sig på den indsendte ansøgningstekst. Hverken køn, uddannelsesniveau, karakterer, alder eller etnicitet spiller en rolle. Det gør til gengæld evnen til at indgå i den samtale, som tekstlæsningen er, og derfor er det afgørende for skolens lærere at have mødt eleverne før et eventuelt optagelsestilbud (Toft og Øberg 1997). De indkalder de udvalgte ansøgere til et møde, en samtale, hvorefter den endelige udvælgelse sker. De vil have et indtryk af, om den pågældende ansøger vil kunne bidrage til den litterære samtale på en aktiv og

deltagende måde omkring egne og andres tekster. Det afspejler, hvor vigtig tekstlæsningen er for skolens didaktiske eksistensgrundlag.

Idéen er, at den samlede gruppes læsekapacitet bærer læsningen fremad. Samtalen har et konstant tekstnært fokus, som tager udgangspunkt i tekstens egen struktur og tematik (Dorph). Den foregår flere gange om ugen og er i sin funktion en didaktisk metode for tekstskrivning. Men metoden hviler hverken på noget formelt eller teoretisk grundlag. Det kommenterer Pablo Llambías, forfatter og forhenværende rektor på skolen:

“ Undervisningen i skrivekunst på dansk grund er ikke beskrevet eller teoretiseret i særligt stort omfang, og det er op til hver enkelt lærer at definere det teoretiske grundlag, hvorpå undervisningen finder sted. Undervisningen udøves med andre ord af lærere med vilkårlige præferencer på baggrund af formodninger og antagelser, som der endnu ikke er nogen, der systematisk har undersøgt gyldigheden eller værdien af. Dette resulterer i en af og til noget tilfældig teoridannelse og pædagogik, der former sig som overleverede formodninger fra den ene forfatter til den anden. (Llambías, 9)

Spørgsmålet er så, hvad som kendetegner netop denne undervisningspraksis for litterær samtale inden for den institution, som Forfatterskolen i København er?

### Tekstlæsningens æstetiske og undersøgende aspekter

Forfatterskolen holder til på en førstesal i Peder Skrams Gade i København. Langs væggene står reoler med bøger af for eksempel Dostojevskij, Inger Christensen og Ursula Andkjær Olsen, skolens nuværende rektor. Også de tidligere elevs afgangsantologier kan skimtes i samlingen. Jeg har fået lov at være med som observatør ved en tekstlæsning af tre timers varighed. En studerende læser sin tekst op. Hun læser i cirka ti minutter. Der er i alt tretten studerende, som sidder i midten af rummet omkring et aflangt bord, så alle har mulighed for at se hinanden. Nogle gange er der to lærere, hvilket er en fordel, fordi deres forskellige udlægnings af teksten legitimerer, at de studerende kan bidrage med forskellige læsninger. Denne dag er der kun én lærer. Teksten er skrevet på norsk, så efter oplæsningen går tekstlæserne i gang med en forståelsesafklaring af forskellige ord. Derefter leder læreren samtalen hen på selve læsningen.<sup>1</sup>

“ Lærer nu startede vi med det der med fylde altså det på en måde er det jo er det måske ikke meget øhm vigtigt at at altså jeg synes det ligesom teksten sådan bølger på øh på sån en halv kropsbevidsthed og halvt kropsløshed. altså der er rigtigt meget øh altså alt det der med at spise blomster og og kroppen (tåles) frådseri og sult som er det modsatte ik og den også sån det her med alt det her tåge (det ogs) eh og så manden som man ik ku tro var kød og blod men det var han. den sånderersånen og den her kropsom øh vis er visne øh mærkbart og være fuldt og heltsinkropiksån. og det at være fuldt og heltsinkropdeter attørre indigen eller forsvinde igen ellersån. ehmså der er ja derersånen dobbeltheden i. og det her med at fødderne der ikke rør jorden eller rør bakken ik

Elev A mm

- Lærer (mja i) piruette hastig og præcis  
((10 sekunders stilhed))
- Lærer hov ((utydelig tale))  
((13 sekunders stilhed))
- Elev B ((Og sådan lidt sådan en fjer der)) side to
- Lærer ja
- Elev C mm  
((15 sekunders stilhed))
- Elev D altså så fylde er et eller andet som øh ej men det. jeg tror grunden til at jeg lige det er fordi jeg blev lidt i tvivl om hvad eh den første sætning ((utydelig tale)) mange i i min familie øh. på en eller anden måde er den så ((utydelig tale)) fylde så åbent at øh når jeg har læst det første digt øh. jeg svært ved at se de situationer der sker i første digt som om at familien mangler fylde.
- Elev D øh jeg sådan jeg leder efter et mangel eller det ved jeg ik altså teksten siger mig at der er mangel på fylde
- Elev F ja

Læreren og elevernes æstetiske måde at læse på kan forklares med Rosenblatts terminologi. Hun betegner *aesthetic reading* som en form for læsning, hvor den personlige oplevelse af teksten er central for måden, teksten læses på (Rosenblatt). I modsætning hertil definerer hun *efferent reading*, som er en læsning af tekstens konkrete handlingsmønstre, tekstens informationer. Ved *aesthetic reading* er læserens opmærksomhed centreret omkring “[...] what is being lived through during the reading event” (Rosenblatt, 11). Det væsentlige ved læsemåden er, at den litterære tekst aktualiserer læserens *forestillingsbilleder* og engagement i *ordvalg*, *rytme* og *konnotationer* (Rosenblatt).

I eksemplet taler læreren en sådan æstetisk læsning frem, når hun for eksempel siger, at *det' ligesom teksten sådan bølger på øh på så'n en halv kropsbevidsthed og halvt kropsløshed*. Billeddannelsen er forholdsvis abstrakt i dette tilfælde. Det kræver en ekstra iværksættelse af *forestillingsbilleder* at se en tekst for sig, som bølger afsted. Dernæst kobler hun billedet til *kropsbevidsthed* og *kropsløshed* som overordnede begreber og fænomener. Nogle af hendes øvrige *forestillingsbilleder* kommer frem som fragmenterede dele. For eksempel refererer hun også til billeder af at spise blomster, kroppen, frådseri og sult, tåge, en mand af kød og blod, en visnen krop, at være fuldt og helt sin krop, at tørre ind eller forsvinde, fødder der ikke rører bakken eller jorden samt en hastig og præcis pirutte. Elev B's *forestillingsbillede* er formodentlig noget med en fjer (parentesen i transskriberingen indikerer utydelig tale). Elev D taler ikke i sekvensen om *forestillingsbilleder*, men er optaget af begrebet om fylde og manglen på fylde i den i teksten omtalte familie. Han er optaget af forholdet mellem tekstens udsagn om, at familien mangler fylde, og af den observation, at resten af teksten ikke indikerer, at familien mangler fylde. Hans refleksioner kan føre til, at skribenten ændrer i teksten.

Tekstlæserne bringer knap så ofte deres personlige hverdagsoplevelser uden for teksten ind i samtalen. De taler primært om selve de tekstlige elementer. Men denne implicite og fælles forståelse er ikke ensbetydende med en homogen tekstlæsning.

Nogle gange, hvis ikke ofte, kan tekstlæsernes udsagn stride mod hinanden, og der opstår uenighed. De sanser og iagttager individuelt og dermed forskelligt, når de læser: Den ene elev genererer til alle tider en mere eller mindre afvigende læsning af enkelte ord, sætninger og hele teksten i forhold til den anden elev.

At det forholder sig sådan, kan tilskrives de grundlæggende automatikker, der opstår i mødet mellem tekst og læser. Ifølge Rosenblatt er hverken teksten eller læseren den bærende betydnings-skaber (Rosenblatt, 7). I stedet henviser hun til vekselvirkningen mellem disse to. Her opstår der et gensidigt forhold mellem tekst og læser, hvor teksten stimulerer læserens erindring, personlige sansninger og oplevelser, og derved kan han eller hun respondere individuelt på teksten. Det er denne tekst-læser-mekanisme, som ligger til grund for Rosenblatts eget begreb om *aesthetic reading*. Læseren iværksætter forestillingsbilleder og engagement i ordvalg, rytme og konnotationer under transaktionerne med teksten.

Hvor Rosenblatt med sin transaktionsteori repræsenterer angelsaksisk tradition, bidrager den tyske receptionsæstetiker Wolfgang Iser med sin teori om tekstens *tomme pladser* og *ubestemthed* (Iser 1978). For Iser er teksten en proces og ikke et produkt. Læseren skaber sine egne indre forestillingsbilleder i samspillet med tekstens mangfoldighed af ord. Mellem forestillingsbillederne vil der være tomme pladser, som betinger en ubestemthed i forhold til teksten. Læseren skaffer sig af med en given tom plads ved mere eller mindre bevidst at etablere de ikke-formulerede relationer mellem de enkelte billeder omkring den. Dette samspil mellem tekst og læser beskriver Iser som en fortolkningsproces, hvor læseren benytter tekstens tomme pladser, dens ubestemthed, som et fortolkningsspillerum ved at sætte de forskellige billeder, som teksten aktualiserer, i relation til hinanden.

Begge udlægninger af tekst-læser-forholdet forklarer således, hvad der for eksempel ligger til grund for, at andengangslæsningen af en litterær tekst vil afvige fra første gang, man læste den. Transaktionerne mellem tekst og læser er bevægelige og øjeblikksbestemte. Ifølge Rosenblatt afhænger de af læserens sanseoplevelser af teksten. Koblet med Isers anskuelse vil disse oplevelser være udslagsgivende for måden, læseren bestemmer det ubestemte i teksten på. Perspektiverne er interessante for den litterære samtale som sådan, fordi de er bud på, hvad der sker i læserens bevidsthed forud for det, som han eller hun siger i samtalen om den aktuelle tekst. De underbygger desuden, hvad som ligger til grund for, at der i en sådan situation opstår uenighed om tekstens udtryk. På Forfatterskolen bliver uenigheden skærpet af den disciplin, det er for eleven at udvikle og opøve sit eget såkaldte kritiske, litterære gehør. Det foregår ved både at lytte til, hvordan de øvrige tekstlæsere sanser tekstens udtryk og med afprøvende formuleringer definerer dem – og ved selv at gøre det samme.

### Æstetisk læsning er også kritisk læsning

Det er ikke kritisk nok at tilkendegive, om man kan lide teksten eller ikke. At læse kritisk er at læse med grundig og detaljeret kvalitetsvurdering af tekstens enkelte dele. Det sker på baggrund af en tillært fornemmelse for tekstens tone og kunstneriske udtryk, som ifølge Brandt svarer til fornemmelsen for modersmålets fonetiske



egenskaber. De er “spækket med kritiske forskelle som er afgørende for opfattelsen af ord og sætninger” (Brandt, 117). Brandt kalder det at læse med *kriticitet* og forklarer det med eksempler fra andre kunstarter:

“Når man skriver, spiller, maler og danser osv. er der varierende måder at håndtere de uendeligt mange detaljer på. Nogle variationer forekommer mindre vigtige end andre; undertiden opdager man undervejs, at valget af en variant af en detalje får hele projektet til at pege i en bestemt retning, som hverken var ventet eller ønsket. (Brandt, 117)

I et andet eksempel fra mit besøg på Forfatterskolen læser elev X med den *kriticitet*, som Brandt påpeger:

“Elev X            øhm se at øhm. jeg ved ik. jeg synes at at øh liljebilledet på en eller anden måde misted lidt energi eftersom det er introduceret en gang først med liljeliljehvid som vand. hvor det så kommer igen hvor det så er som sne. og man så spiser det. hvor at første gang introducerede det som måske noget der i stedet kunne drikke eller et eller andet æh

Lærer            mm

Elev X            jeg er bare. jeg forstår ikke helt hvorfor det skal komme to gange i forskellige udgaver

Elev X er nidkært opmærksom på ordvalgsdetaljer og sætter spørgsmålstejn ved den hyppige brug af ordet lilje. At læse med *kriticitet* er forbundet med en sensitivitet for, hvad som lyder godt, og hvad som ikke lyder godt. Lærerne demonstrerer den måde at læse på ved selv at praktisere den. Når en forfatterskoleelev er vidne til, at en lærer (eller en anden elev) reagerer på en variation, en udtryksforskel, kommer eleven “selv til at opfatte på samme måde *som* den anden, *via* den anden – ens kritiske sans ændres, og *kriticiteten* stiger, eller dens profil ændres (hvis man allerede havde en høj – men ifølge en lærer, man stoler på, “forkert” – *kriticitet*)” (Brandt, 117-118). Således fortsætter liljesamtalen med, at også elev Z, P og læreren læser med *kriticitet* ved at reflektere over elev X's udsagn om liljebilledet og den hyppige brug af det.

“Elev Z            ((utydeligtale)) føles meget som sån ja øh børnesangler sån ligsom den der kjole eller seminkjole ((utydeligtale)) sammenligningsobjekt eller hvad man skal sige

Elev Y            mm

Elev Z            sort som kul

Lærer            mm

                     ((7 sekunders stilhed))

Lærer            sku det være lilje lilje hvid som mælk vi drikker dig om dagen og så hvid som sne vi spiser dig om natten eller?

Elev Z            mm

Lærer            ku blive til en hel lille sang

Elev Z            mm



- Lærer           men det rigtig at øh det jo i hvert fald øh meget altså det jo meget flot det der med at have en lilje som et billede men som noget man drikker altså det er jo et mere dynamisk billede end end øh spise spise det øh  
(17 sekunders stilhed))
- Elev P           jeg synes bare det hvide udvider sig fordi så er der også tågen og så er der i hjemmet det også hvidt og
- Lærer           mm
- Elev P           morens øjenvipper er også hvide så jeg synes bare at det vokser ligesom i bevægelse med med teksterne øh

Elev X's udsagn om liljebilledet foranlediger elev Z til at danne intertekstuelle konnotationer over børnesangen "Se min kjole". Efterfølgende er der en kort respons fra elev Y, hvorefter Z fortsætter sine associationer over børnesangen: *sort som kul*. Ytringen fremstår som et fragment af Z's indre billed- og lyd dannelse, et fragment af det vers fra sangen, hvor kjolen er "sort som kullet". Læreren responderer med et tilkendegivende *mm*, og så indleder hun et nyt spor, som ikke har noget med børnesangen at gøre: *sku det være lilje lilje hvid som mælk vi drikker dig om dagen og så hvid som sne vi spiser dig om natten eller?* Det vil sige en reference til den tysksprogede Paul Celans stærke digt "Todesfuge" – eller "Dødsfuga" – fra 1952, hvor nogle af versene lyder: "Dæmringens sorte mælk vi drikker dig hver nat vi drikker dig morgen og middag vi drikker dig hver aften" (Celan, 25).

### Personlige læsninger i en ustruktureret samtaleform

Samtidig illustrerer samtalesekvensen endnu flere af de aspekter, som kendetegner tekstlæsningerne. For det første, at det er naturligt at ændre retning uden at konkludere på det igangværende. En iagttagelse kan stå for sig selv som følge af spontane emneskift. Tekstlæserne behøver ikke at følge en bestemt struktur. For det andet, at læreren som opfølgning på elev X's kritik af den gentagne brug af ordet lilje foreslår at ændre teksten. Måske foreslår hun ændringen, fordi hun selv mener, at hendes forslag lyder bedre. Sikkert er det, at hun foreslår den, fordi hun eksperimenterer med at (for)følge elev X's kritik. Det fremgår af spørgsmålsformen: *sku det være... eller?...* Forslag til at ændre i teksten er naturlige, fordi teksten er i tilblivelsesproces. Hans Lind, som forsker i danske forfatterskoler, forklarer den måde at arbejde på ved at henvise til den amerikanske sociolog Richard Sennetts håndværksmetaforer *making* og *repairing* (Lind 2019b). Sennett definerer disse som værende grundlæggende færdigheder inden for håndværk. Han påpeger, at selvom *making* tilsyneladende er den mest kreative aktivitet, så er grænsen mellem de to aktiviteter flydende:

“ Technical skills come in two basic forms: making and repairing things. Making may seem the more creative activity, repair appearing lesser, after-the-fact work. In truth, the differences between the two are not so great. The creative writer usually has to edit, repairing earlier drafts in later ones; an electrician sometimes discovers, in fixing a broken machine, new ideas about what the machine should be. (Lind 2019b, 6; Sennett, 199)

Lind fremhæver med Sennetts definition, at både *making* og *repairing* er kreative aktiviteter, og at begge er “modes of textual engagement”. Eksemplet, hvor læreren bidrager med et ændringsforslag, illustrerer således lærerens håndværksmæssige making-and-repairing-engagement i tekstarbejdet. Hun former teksten efter elev X's rationale. Skribenten kan så tage stilling til forslaget og eventuelt ændre i teksten. De øvrige tekstlæsere kan også vurdere forslaget og diskutere det, hvis de synes. Ikke alene er making and repairing modes of textual engagement. Funktionerne er også forankret i et æstetisk engagement i tråd med Rosenblatts definition. Hun bruger, som Brandt, musiske metaforer til at illustrere den æstetiske læseproces:

“ Attention may include the sounds and rhythms of the words themselves, heard in ‘the inner ear’ as the signs are perceived. The aesthetic reader pays attention to – savors – the qualities of the feelings, ideas, situations, scenes, personalities, and emotions that are called forth and participates in the tensions, conflicts, and resolutions of the images, ideas and scenes as they unfold. (Rosenblatt, 11)

Læreren tænker et nyt forslag frem, måske hører hun det for sit indre øre, før hun siger det højt, så hun selv og alle i rummet kan lytte til det, vurdere, om det lyder godt eller ikke, og begrunde det. Denne måde at møde tekstens æstetik på er som nævnt forbundet med læserens subjektive oplevelse, og det er naturligt, at de øvrige læsere sanser teksten på andre måder. Elev X oplever liljebilledet som for gentagende, men som det fremgår af eksemplet, oplever elev P liljebilledet på en anden måde: *jeg synes bare det hvide udvider sig fordi så er der også tågen og så er der i hjemmet det også hvidt og. Og kort efter: morens øjenvipper er også hvide så jeg synes bare at det vokser ligesom i bevægelse med med teksterne øh.*

Der kan være lige så mange forskellige måder at læse teksten på, som der er læsere til stede. Og flere endnu, medregnet at én læser kan producere flere forskellige læsninger. En naturlig konsekvens af de subjektive læsninger er, at der opstår uenighed; en uenighed, som ser ud til at være produktiv for samtalen. Når flere tekstlæsere for eksempel holder deres modstridende billeddannelse op imod hinanden, kan den enkelte enten fastholde sin egen billeddannelse eller revurdere den og måske forkaste den. Idéen er, at de mange forskellige læsninger tilsammen bidrager til den samlede tekstlæsning, som i kraft af disse er bevægelig, også når der ikke forekommer uenighed:

“ Fælleslæsning er en kollektiv læsemetode. Den er struktureret som en samtale: Én siger noget om teksten, en anden bygger videre på pointen, hvilket får en tredje til at lægge mærke til... Lidt efter lidt akkumuleres gruppens iagttagelser, og i fællesskab opnår man en forståelse af teksten, som den enkelte læser ikke kunne have opnået på egen hånd. Den fælles bevidsthed, som bygges op under fælleslæsningen, tilhører alle i gruppen og styrker alles læseevne (Gladiator-skolen).

Citatet er fra en undervisningsportal på Gladiatorskolens hjemmeside. Gladiator-skolen er en dansk forfatterskole, som også praktiserer tekstlæsninger som didaktisk metode for tekstskrivning inspireret af den praksis, som foregår på Forfatterskolen

i København. Undervisningsportalen hedder Colosseum og retter sig hovedsageligt mod gymnasielærere. Meningen er at give gymnasielærere nogle didaktiske redskaber til at organisere samtaler om litterære tekster med deres elever.

### Gymnasiets litterære klassesamtale

I gymnasiet er den litterære klassesamtale pr. tradition bygget op på en anden måde end Forfatterskolens tekstlæsninger, selvom de to har visse fællestræk. I begge institutioner gælder det, at en lærer og nogle elever samles om en fællessamtale om en litterær tekst, og intentionen er, at der lægges op til forskellige læsninger, og at disse tilsammen udvider den enkeltes læseperspektiv. I begge institutioner har læreren ansvaret for at give eleverne plads i samtalen, så de kan bidrage med deres individuelle læsninger.

Gymnasiets litterære klassesamtale adskiller sig ved at bygge på færdige værker, som i kraft af deres udgivelse er af vedtaget kvalitet, i hvert fald af værkets forlag. Derfor er tekstens forbedringspotentiale ikke et mål for samtalen. En anden forskel er, at gymnasiets litterære klassesamtale er underlagt en faglig forpligtelse, som er af en anden karakter end Forfatterskolens. Ved mine observationer af gymnasiet er målet, at eleverne lærer at anvende de litteraturfaglige analyse- og fortolkningsværktøjer, som danskfaget i gymnasiet konstituerer:

“ Lærer jamen nu har I i hvert fald haft mulighed for at tale om teksten på alle tænkelige måder. så hvad skal vi lægge ud med hvis vi skal give en analyse og en fortolkning?

Eksemplet er fra mit besøg i en 3.g-klasse. Inden samtalen igangsatte læreren et gruppearbejde omkring litterære samtalekort, som havde til formål at hjælpe eleverne i gang med en snak om deres umiddelbare førstegangsmøde med novellen “Paradisæblerne” af Martin A. Hansen. Efter endt gruppearbejde og sporadisk udveksling om teksten mellem lærer og elevgrupper samler læreren klassen til en fællessamtale om teksten.

“ Lærer hva skal vi sige? hrhm  
 Lærer hrm, hrmm  
 Lærer ja?  
 Elev Ø øh vi ku jo starte med at så'n beskrive hvordan ham jeg-fortælleren han er  
 Lærer jaa  
 Elev Ø øhm altså, ja. nu er det bare fordi jeg har fundet et (sted) der var sådan rimelig essentielt for hvordan han tænker om sig selv  
 Lærer jaa  
 Elev Ø oghans liv fordi da hans snakker med Ejnars så øh siger han, så siger Ejnar: du har det jo godt. hvortil han svarer øh: Sådan et liv er ikke til at holde ud så. han er utilfreds med hans liv  
 Lærer ja  
 Elev Ø ((utydelig tale)) har det godt

- Lærer he he
- Elev Ø øh og det (er måske bevidst ved) at han søger efter noget mere eller noget andet og han han øh, og han bliver også meget fortvivlet (der)ude på den mark efter han er skredet i søen. øhm hvor han kaster æblerne ud for at lede efter dem igen og det virker så øh han er så'n ude af sig selv
- Lærer mm
- Lærer Caroline du tænkte på ham som øh irrationel. er det ikke sandt?
- Caroline mm
- Lærer Og du vurderede det så som dum, man kan sige det behøver vi ikke tage med, men vi kan i hvert fald sig at han er irrationel. han er ude af sig selv ja. er det ikke en meget fin forklaring at det, det siger noget om ham? det er en jeg-fortæller. skal vi prøve at starte med nogen mere sådan håndgribelige facts? jeg spurgte til noget med intertekstualitet og noget myte-noget. skal vi prøve at gribe fat i det? det er jo også noget der er rimelig synligt. Torben?
- Torben øh vi snakkede om titel
- Lærer jaa
- Torben Paradisæblerne
- Lærer ja
- Torben og kom til at tænke på øh, ja myter og øh Adam og Eva
- Lærer jaa
- Torben det talte vi om
- Lærer hr he he
- Torben øh og det der med øh når når de spiser, Adam og Eva de spiser æblerne
- Lærer ja
- Torben øh så sker der noget
- Lærer ka du huske hvad vi kalder lige præcis den fortælling fra Bibelen?
- Torben skabelses, nej det jo en øh
- Lærer hrhe
- Torben øh
- Elev Æ syndefaldet
- Torben synde – øh
- Lærer jaaa. det er syndefaldsmyten. lige præcis

Med Rosenblatts begreber er det i gymnasiesamtalen en overvejende efferent læsning, som finder sted, fordi samtalen drejer sig om, hvad læreren og eleverne kan udlede om det, teksten meddeler. De taler om, hvad jeg-fortælleren tænker om sig selv, at han søger efter noget andet i sit liv, og de overvejer, om han er irrationel. De taler også om den konkrete handling, hvor jeg-fortælleren kaster æbler ud for derefter at lede efter dem igen. I den sidste halvdel af sekvensen bringer læreren myte og intertekstualitet ind i samtalen, hvilket jeg også kategoriserer som en efferent læsning: Det er handlingen, at Adam og Eva i syndefaldsmyten spiser æblerne, som italesættes som den intertekstuelle reference.

Men min kategorisering af gymnasiesamtalen som en overvejende efferent læsning og forfatterskolesamtalen som en æstetisk er også en forenklet fremstilling.

Der foregår også æstetisk læsning i gymnasiet, idet eleverne som udgangspunkt læser den litterære tekst ud fra deres egen subjektive oplevelse af den. Omvendt er en efferent læsning også en del af forfatterskolesamtalen, hvor lærere og elever ligeledes taler om tekstens handling og informationer. Derfor er det vigtigt med en præcisering af, hvordan terminologierne kan relateres til de to samtaler. At *analysere, fortolke og læse æstetisk* på Forfatterskolen er i praksis ikke det samme som at analysere, fortolke og læse æstetisk i gymnasiet. På Forfatterskolen udgør det at læse tekstens æstetiske lag en stor del af selve den fælles analyse og fortolkning. Desuden indebærer en analyse og fortolkning, at samtaledeltagerne på en sporadisk og ustruktureret måde kommer ind på fagbegreber som fortællesynsvinkel, fortælle tid, symbolik, intertekstualitet, handling og budskab – dog ofte uden at de nævner dem. I gymnasiet ekspliciterer læreren analyse- og fortolkningstermerne og strukturerer samtalen derefter, mens æstetisk læsning organisatorisk og metodisk, ifølge mine observationer, har sin plads uden for det fælles klassesamtalerum. Den sidste betragtning kræver nærmere forklaring.

På Forfatterskolen udgør selve den undersøgende samtaleform metoden for, at det er muligt i fællesskab at læse teksternes æstetiske lag. Det er en form, som blandt andet er kendetegnet ved fraværet af eller meget få spørgsmål til teksten, overlappende tale, ufærdige formuleringer og lange tænkepauser. Kort og forenklet betyder det, at når næsten ingen stiller spørgsmål, er det ikke givet, hvad der skal tales om, og det er heller ikke givet, hvem som skal tage næste taletur. Derfor opstår der en del tilfælde, hvor samtaledeltagerne taler i munden på hinanden. Alle disse faktorer udgør tilsammen en anarkistisk samtalestruktur; et rum for udveksling af personlige læsninger uden på forhånd at have tænkt sig til et færdigt rationale. I kraft af tænkepauserne er det et rum for at kunne fornemme teksten uden at sige noget. En sådan samtaleform gør det muligt at læse æstetisk, og derfor er den en metode. Den sproglige nærhed har plads, således at lærere og elever kan tale sammen om ordvalg, rytme og billeddannelse.

I gymnasiesamtalerne er den æstetiske læsning, ifølge mine observationer, ofte koblet til elevgruppesamtaler som metode. Elevgruppesamtalerne er organiseret ved, at klassen deles op i grupper, og her taler eleverne om en litterær tekst, uden at læreren deltager direkte i gruppesamtalen. Typisk fungerer elevgruppesamtalerne som en forberedelse til den lærerstyrede helklassesamtale. Læreren definerer en retning for, hvad eleverne skal tale om i grupperne, men ellers er meningen med gruppekonstruktionen, at eleverne har mulighed for at tale sammen om teksten under en ikke-lærerstyret samtaleform, hvor de kan dele deres umiddelbare og personlige oplevelse af den litterære tekst.

Selvom det ser ud til, at gymnasiets æstetiske læsning ikke er organiseret som decideret metode i den lærerstyrede klassesamtale, er der alligevel eksempler på, at der læses æstetisk:

“ Lærer hvis vi lige skal gå tilbage til øh elementerne af intertekstualitet  
Lærer Biblen det synes jeg er fuldstændigt oplagt. det har vi i titlen og det har vi selvfølgelig med de her æbler der kommer igen. er der andre ting hvor I tænker hovsa det minder mig da om en eller anden fortælling jeg har hørt før.

- Lærer Margrethe?
- Margrethe altså jeg ved ikke om det er helt vildt dumt men i starten der da han siger det der med at ænderne de kan flyve ind i skoven og blive til noget andet så tænkte jeg så'n helt øh øh Barbie og svanesøen
- Lærer he he he
- Flere elever he he
- Margrethe ((utydelig tale))
- Lærer he he he
- Margrethe ((utydelig tale)) der er også lidt magisk over det. det var ret fint.

Igangsæt af lærerens opfordring til at tale om intertekstuelle elementer foretager Margrethe en æstetisk billeddannelse, som også har et rytmisk skær over sig. Tekstens udsagn om ænder, der *kan flyve ind i skoven og blive til noget andet*, giver hende anledning til at danne billeder fra den animerede børnefilm *Barbie af svanesøen*. Filmen er bygget op om poetiske scener til klassisk musik, hvilket understøtter den æstetiske læsning, som Margrethe deler med klassen. Eksemplets samtaleforløb vidner samtidig om, at den æstetiske læsning kan være forbundet med en risikovillighed, som i dette tilfælde sandsynligvis skal tilskrives, at Margrethe refererer til en børnefilm, og at hun dermed risikerer at sætte sig selv i spil som barnlig. Margrethes æstetiske læsning kommer derfor til at fremstå fragmenteret i sammenhængen. Hun får ikke respons i form af ord, men i sammenhængen aflæste jeg læreren og elevernes leende respons som anerkendende og dermed en accept af Margrethes læsning.

Transskriberingen af hele samtale-sessionen viser, at læreren er nysgerrig og opmærksom på at gøre plads til elevernes ytringer om teksten. I det her tilfælde spørger hun efter intertekstuelle elementer. Det vil sige, at eleverne skal bruge deres mimetiske kompetencer i en aflæsning af historiens handling, altså den efferente læsning:

- “ Helena jeg synes der lidt den rød nej den lille rødhætte over det
- Lærer ja lige præcis
- Helena man star man starter derhjemme hvor det er trygt med normer

Indtil videre har der af gode grunde ikke været litteraturredidaktisk fokus på litteraturens æstetiske udtryk som en decideret metode i den lærerstyrede klassesamtale. Og den efferente læsning er vigtig for at kunne afkode en historie, kende de intertekstuelle referencer og i det hele taget foretage den type af analyse og fortolkning, som læreren i eksemplet arbejder med gennem samtalen.

Flere litteraturredidaktikere med forankring i folkeskolen interesserer sig imidlertid for den æstetiske dimensions betydning i elevernes møde med den litterære tekst. Jeg inddrager dem her, fordi jeg ser deres overvejelser som repræsentative for den æstetiske skoling, som eleverne kommer med, når de starter i gymnasiet.

### Æstetik i litteraturredidaktikken

Fra en fænomenologisk forståelse skildrer Thomas Illum Hansen, hvad han betegner den procesorienterede litteraturpædagogik (Illum Hansen (2004) 2008). For

Illum Hansen er stemninger, fornemmelser og sanseoplevelser nøgleord i arbejdet med litterære tekster. Som hos Brandt, der sidestiller forfatterskolelæserens fornemmelse for teksten med det at kunne lytte efter klange, mislyde og en “eksistentiel mumlen” under teksten i en søgen efter, hvad teksten egentlig siger, fremhæver Illum Hansen musik-metaforen som velvalgt for den stemningsbase-rede læsning:

“ Et instruments strenge eller et musikstykkets toner er stemte i forhold til hinanden. På samme måde kan menneskets stemningsindtryk og litteraturens stemningsindtryk forstås som noget, der har helhedskarakter, dvs. som noget, der ikke blot angår enkelte genstande og aspekter, men derimod den måde, hvorpå aspekter er gensidigt afstemte inden for en tidslig og rumlig horisont. (Illum Hansen 2008, 104)

Noget af det centrale her er, at det fænomenologiske afsæt medfører, at litteraturen læses med en fornemmelse for, at tid, rum og situation er nært forbundne. Omsat til Illum Hansens procesorienterede litteraturpædagogik betyder det, at “[...] tekstens verden fornemmes under en læsning, inden den bliver gjort til genstand for en analyse” (Illum Hansen 2008, 104). Han mener, at det forudsætter en undervisning i litteratur, hvor der er plads til at møde den litterære tekst med åbenhed for flere mulige tolkninger. Til en sådan undervisningstilrettelæggelse foreslår Illum Hansen, at læreren anvender forskellige typer af lukkede og åbne spørgsmål samt inddeler tekstarbejdet i faser, alt efter om “målet er at arbejde sig *ind i værket*, analysere *inden for værket* eller trække betydninger *ud af værket*” (Illum Hansen 2008, 125).

Mads Th. Haugsted forholder sig ligeledes til æstetikbegrebet i relation til danskundervisningen i artiklen “At gå fra sans til samling – Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk” (Haugsted). Her kommer han ind på to typer af fordobling, som teksten kan iværksætte hos læseren.<sup>2</sup> Den ene type af fordobling angår fiktion over for virkelighed, dvs. at teksten “[...] bliver til i spillet mellem læserens virkelige virkelighed og læserens villighed til at acceptere – eller lade sig forføre af – tekstens fiktive virkelighed” (Haugsted, 74). Den type af fordobling skal forstås i samspil med den anden type af fordobling, som er den æstetisk-dannende; en form for selv-fordobling, som handler om læserens meta-evne til at reflektere over sig selv som et tænkende væsen. I den forståelse får litteraturen to funktioner: et spejl, der holdes op for læseren, og en anderledeshed, som læseren konfronteres med. Æstetikbegrebet indgår her i en bred dannelsesforståelse. Haugsteds ærinde er heller ikke at definere nogen praksisorienteret didaktik for at læse æstetisk. Han forholder sig til emnet fra en teoretisk vinkel.

Fælles for Haugsted og Illum Hansen er, at de lægger vægten på æstetiske *læreprocesser* omkring litterær læsning og ikke læsning af *tekstens* æstetiske udtryk. Tina Høegh, som blandt andet har forsket i æstetiske udtryk og mundtlig litteraturdidaktik med gymnasiet som genstandsfelt, markerer en sådan skelnen i sin afhandling om sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning. Hun henviser til Frede V. Nielsen, som dog er musikdidaktiker, men jeg mener, at en lignende skelnen kan foretages mellem litteraturen opfattet som æstetisk og det æstetisk oplevende menneske:



“ Med Nielsens skelnen som nævnt i *forholdet mellem musikalske fænomener opfattet som æstetiske og på den anden side os som æstetisk oplevende personer* og tale om korrespondensen imellem, så opnår han at vise at vi både skal skelne disse, og at pointere korrespondensen mellem meningslag i musikken og meningslag for det oplevende menneske. (Høegh 2009, 27)

På Forfatterskolen er det teksten opfattet som æstetisk fænomen, som er central i tekstlæsningen, mere end der er interesse for tekstlæserne som æstetisk oplevende mennesker. Tekstlæsningen handler om at tænke med litteraturen som kunst.

### Det tekstnære

At tænke med litteraturen som kunst indebærer en skærpet bevidsthed af det sanselige. Ikke det sanselige i bred og almengyldig forstand, men det sanselige iværksat af teksten. Så selvom de æstetiske læsninger er personlige, fordi vi sanser forskelligt, er det ikke ensbetydende med, at tekstlæserne tager udgangspunkt i tekstens ord som afsæt for at flette deres egne sansemæssige hverdagsoplevelser ind i samtalen. De personlige sansninger er ofte stringent knyttet til tekstens univers i tekstlæsningen, og de holder sig inden for det.

Dette tekstnære træk er kendetegnende for den nordiske forfatterskoletradition som sådan (Friis og Dorph). Ida Linde, som er forfatter og underviser på Biskops Arnö ved Stockholm, sonder mellem det at være i et andet menneske og det at være i en andens tekst. “Tekstlæsningen er ikke terapi”, skriver hun. “Den erkendelse, der efterspores, er ikke på egne, men på kunstens vegne” (Friis og Dorph, 24). Korrespondensen mellem meningslag i litteraturen, som Nielsen henviser til, dog med musikken som kunstgenstand, og meningslag for tekstlæseren, er i forfatterskolelæsningen begrænset til den enkelte tekstlæseres subjektive oplevelse af tekstens dele.

### Æstetiske og undersøgende fælleslæsninger i gymnasiet

Der er en sammenhæng mellem den undersøgende samtaleform og den æstetiske læsemåde. Førstnævnte består i at taletænke; dvs. føre en ikke-spørgende, ustruktureret samtale med ufærdige formuleringer. Tekstlæserne er i stand til at realisere en sådan anarkistisk samtaledynamik, fordi der ikke er en forventning om, at teksterne gemmer på et særligt erkendelsesmateriale, som skal hentes frem gennem samtalen. Den æstetiske læsning fordrer personlig stillingtagen til og fornemmelse for teksten og resulterer i forskellige læsninger, hvilket lader sig gøre, når samtalen er åben og fleksibel.

Desuden kan Forfatterskolens æstetiske læsninger ikke sideordnes fuldstændigt med det at læse personligt. Den æstetiske læsning er personlig, men også nært knyttet til teksternes univers. Forskere og praktikere i skoleinstitutionen forstår derimod æstetisk læsning som personlig og oplevelsesorienteret læsning, hvor der lægges vægt på at inddrage hverdagsoplevelser uden for teksten. Som en skelnen mellem disse to måder at læse æstetisk på foreslår jeg begreberne *elevæstetisk læsning* og



*tekstæstetisk læsning*. Førstnævnte er skolesystemets æstetiske læsemåde, som tager udgangspunkt i elevernes liv og verden. Det giver god mening, i forhold til at eleverne får mulighed for at mærke, at tekster vedkommer dem. Forfatterskolelæsningen er så den tekstæstetiske, hvor de personlige læsninger i højere grad orienterer sig mod tekstens univers og dermed en faglig læsemåde.

De to traditioner for æstetisk læsning er kulturelt betingede, hvilket kan forklares ud fra en receptionsæstetisk forståelsesramme. Den amerikanske reader-response-teoretiker Stanley Fish har med sin epistemologiske tilgang fremhævet det kulturelle fortolkningsfællesskab som bærende betydningsskaber (Fish 1980). Fish mener, at tekster ikke i sig selv indeholder iboende betydninger, som gør det muligt at læse dem på en bestemt måde. Et digt kan eksempelvis ikke i sig selv frembringe en særlig tolkningsstrategi, men omvendt er det den udvalgte tolkningsstrategi, som frembringer det særlige ved digtet. Tolkningsstrategien afhænger af det fortolkningsfællesskab, som læseren befinder sig i. Der er ifølge Fish tale om, at eleven følger “the unwritten rule of the literary game” ved at afkode de normer og rutiner for litterær tolkning, som lærerne og de øvrige elever følger inden for den givne institution (Fish 1980, 343).<sup>3</sup> Fra det perspektiv konstituerer Forfatterskolen ét fortolkningsfællesskab med tilhørende spilleregler for tekstlæsningerne, mens gymnasielæsningen konstituerer et andet fortolkningsfællesskab med andre normer og rutiner for de litterære samtaler. Den samme tekst læses på én måde af det ene fortolkningsfællesskab og på en anden måde af det andet fortolkningsfællesskab.

Begge fortolkningsfællesskaber er imidlertid kendetegnet ved at være båret af nykritisk tradition for læsning. Mine empiriske undersøgelser af litterære classesamtaler på fem forskellige gymnasier viser, at klassisk nykritisk nærlæsning står centralt, men også receptionsæstetiske vinkler, hvor elevens personlige oplevelse af teksten er i centrum. På Forfatterskolen spiller tekstens autonomi og præmis en vigtig rolle for måden, teksten positioneres på (Llambías 2015b; Lind 2019a). Ud fra sin håndværkskritiske tilgang argumenterer Lind samtidig for, at læsepraksissen på danske forfatterskoler kan kobles med den britiske litteraturteoretiker Rita Fel-skis postkritiske tænkning (Lind 2019a). Her handler det om “at tænke og føle med tekster” (Lind 2019a, 15). En sådan måde at læse på er i tråd med at læse undersøgende, forstået sådan at læseren i et undersøgende samspil med resten af læsekollektivet tænker og føler sig frem til tekstens tone og æstetiske udtryk.

Min tanke er, at gymnasielærere med fordel kan eksperimentere med en forfatterskoleinspireret tilgang til den litterære classesamtale. Den undersøgende måde at tale om litteratur på kan ses som en sammentænkning af nykritisk og receptionsæstetisk didaktisering. Det tekstnære er væsentligt, og samtidig er læsningen betinget af hele gruppens bevægelige opfattelse af tekstens udtryk. Jeg ser således den tekstæstetiske læsning som en mulighed for en supplerende og ny dimension i gymnasiets litterære samtale. Begrebet falder i tråd med den *intensive tekstlæsning*, som vægtes i Undervisningsministeriets beskrivelse af danskfagets identitet i gymnasiet, og som er koblet til *undersøgelsesorienterede strategier* (Undervisningsministeriet, 3).

I indledningen spurgte jeg desuden til, hvordan forholdet mellem undersøgende classesamtaler om litterære teksters æstetik, og hvad der i samme ministerielle skri-

velse betegnes som “elevernes udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed” (Undervisningsministeriet, 3), kan forstås. I skrivelsen uddybes der med, at eleverne “skal kunne udtrykke sig med formidlingsbevidsthed præcist, nuanceret og korrekt i konkrete situationer” (Undervisningsministeriet, 4). Det kan dog være komplekst på den ene side at skulle lære at udtrykke sig præcist og korrekt og på den anden side også nuanceret, i hvert fald på samme tid. Derudover peges der på vigtigheden af, at eleverne udvikler deres personlige og faglige stemme:

“ Det er en vigtig pointe, at eleverne i arbejdet med deres udtryksfærdigheder får mulighed for at udvikle deres personlige og faglige stemme, så det er tydeligt, hvem der er udsigteren, men samtidig forstår at kunne formidle faglige pointer i et fagligt sprog. (Undervisningsministeriet, 15)

Tekstæstetiske læsninger kan udvikle personlige stemmer i klassen. At læse med kriticitet og udtrykke den i famlende formuleringer og i en ustruktureret samtaleform giver spillerum for den enkelte elevs egen nuancerede måde at tale om teksten på. Samtidig udvikler eleven sit faglige sprog gennem det at lære at læse med kritisk og æstetisk sans for litterære tekster.

Men hvis gymnasiets litterære klassesamtale skal inspireres af den tekstæstetiske læsemåde som supplement til de allerede eksisterende måder, er lærerrollen vigtig. Læreren er den erfarne læser. Skal eleverne lære at tale sammen undersøgende og tekstæstetisk, må de se det eksemplificeret via lærerens specialiserede måde at læse på. Han eller hun må demonstrere den undersøgende og tekstæstetiske læsning ved at *sige den*, ved at *taletænke den*. Det forudsætter, at der ikke stilles en masse spørgsmål til teksten, som eleverne skal svare på, fordi den samtaleform ikke åbner for en fælles undersøgende tilgang. Det lægger op til en tydelig og næsten dominerende lærerrolle. Det er en balancegang på samme tid at demonstrere og at give demokratisk råderum i samtalen, også med langt over tyve elever i en klasse. En mulighed er at dele klassen op i to og lade den ene halvdel arbejde selvstændigt med for eksempel skrive- eller læsarbejde, mens læreren praktiserer tekstæstetisk læsning med den anden halvdel af klassen.

Samtalen som sådan har potentiale for kreativt og produktivt samarbejde. Gennem det talte sprog kan vi tænke højt sammen og udvikle ny erkendelse. De britiske uddannelsesforskere Karen Littleton og Neil Mercer opererer med termer som *collective thinking*, *thinking together*, *interthinking* og *exploratory talk* (Littleton og Mercer). Fællesnævneren er den proces, det er at undersøge sammen gennem samtale og på den måde komme frem til noget nyt. Især samtalens element af spontanitet har betydning, som Douglas Barnes, med rod i britisk tradition for klasserumsforskning, beskriver:

“ However, talk has the advantage (compared with the other modes) that it is easy and impermanent. We can try out an idea and change it even as we speak. Exploratory talk is important in learning because it provides a ready tool for trying out different ways of thinking and understanding (Barnes, 7)

Samtalen om litteraturens æstetik foregår nu og her. Den kan blive danskundervisningens jazz, fordi dens potentiale for improvisation er oplagt, samtidig med at den udvikler litterært gehør. Det er nærliggende at udnytte den lærerstyrede klassesamtale til at lære eleverne at tale frit og eksperimenterende om teksten. De vil lære at tale mere selvstændigt om litteratur på en kritisk og tekstnær måde.

## Noter

- 1 Enkeltparentes indikerer, at ord eller fraser ikke blev udtalt tydeligt nok til med sikkerhed at kunne kodes. Dobbeltparentes indikerer transskribentens kommentarer.
- 2 At læse med fordobling er defineret og diskuteret hos Bo Steffensen (2005) og Vibeke Hetmar (2011).
- 3 Fish diskuterer sig op imod Iser i artiklen "Why no one's afraid of Wolfgang Iser" (Fish 1981). Fish mener, det er et paradoks, at Iser placerer betydningsdannelsens opståen i feltet *mellem* tekst og læser, når både tekst og læser, ifølge Iser selv, er kilder til fortolkning. Iser forsvare sig derefter med artiklen "Talk like Whales: A Reply to Stanley Fish" (Iser 1981). I denne artikel inddrager jeg ikke disse teoretiske diskussioner, men inkluderer transaktionsteoriene (Iser og Rosenblatt) som et perspektiv på, hvad der foregår mellem tekst og læser, mens jeg i sammenhængen anvender Fishs teori som et mere overordnet perspektiv på kulturelt baserede fortolkningsfællesskaber.

## Litteratur

- Andersson-Bakken, Emilia (2015): "Når åbne spørgsmål ikke er åbne", i *Nordic studies in Education* 35, s. 280-298.
- Barnes, Douglas (2010): "Why talk is important", i *English Teaching: Practice and Critique* 9.2, s. 7-10.
- Brandt, Per Aage (2015): "Om skriftens skoling – Teser fra Testrup", i Christian Dorph og Pablo Llambías (red.): *Teksten er til at tale om – Et nordisk seminar om skriveundervisning*, København: Basilisk, s. 116-124.
- Celan, Paul ((2015) 2018): *Sort mælk – Udvalgte digte*, København: Rosinante.
- Dorph, Christian (2011): "Fra Esbjerg til gudetendenser", i *Information*, 23. september 2011.
- Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*, Aarhus: Klim.
- Elf, Nikolaj og Thomas Illum Hansen (red.) (2017): "Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk", <https://laemiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forunders%C3%B8gelse-delrapport-2-dansk.pdf>, tilgået 20. februar 2020.
- Elf, Nikolaj og Tina Høegh og Vibeke Christensen (2019): "Brug af litteratur i skole og undervisning", i Anne-Marie Mai: *Litteratur i brug*, Hellerup: Forlaget Spring, s. 90-122.
- Fish, Stanley (1980): "What makes an interpretation acceptable?" i *Is there a text in this class?*, Cambridge & London: Harvard University Press, s. 338-355.
- Fish, Stanley (1981): "Why No One's Afraid of Wolfgang Iser", i *Diacritics* 11.1, s. 2-13.
- Friis, Elisabeth og Christian Dorph (2015): "De skandinaviske forfatterskoler", i Christian Dorph og Pablo Llambías (red.): *Teksten er til at tale om – Et nordisk seminar om skriveundervisning*, København: Basilisk, s. 16-28.
- Gladiatorskolen, Colosseum, <http://colosseum-undervisning.dk/faelleslaesning/>, tilgået 5. januar 2020.

- Haugsted, Mads Th. (2002): *Mund dog?*, København: Alinea.
- Haugsted, Mads Th. (2004): *Taletid. Mundtlighed, kommunikation og undervisning*, København: Alinea.
- Haugsted, Mads Th. (2009): "At gå fra sans til samling: Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk", i Kirsten Fink-Jensen og Anne Maj Nielsen (red.): *Æstetiske læreprocesser: i teori og praksis*, København: Billesøe og Baltzer, s. 73-89.
- Hetmar, Vibeke (2011): "Kommunikationsformer som didaktisk kategori", i *Cursiv* 7, s. 78-99.
- Høegh, Tina (2009): *Poetisk pædagogik*, Københavns Universitet.
- Høegh, Tina (2018): *Mundtlighed og fagdidaktik*, København: Akademisk Forlag.
- Illum Hansen, Thomas ((2004) 2008): *Procesorienteret litteraturpædagogik*, København: Dansk lærerforeningen.
- Iser, Wolfgang (1978): *The Act of Reading*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang (1981): "Talk like Whales: A Reply to Stanley Fish", i *Diacritics* 11.3, s. 82.
- Lind, Hans (2019a): "At gå håndværkskritisk til værks", i *Dansknoter* 3, s. 12-15.
- Lind, Hans (2019b): "The mood of writerly reading", i *New writing – The International Journal for The Practice and Theory of Creative Writing*, London: Routledge, udgivet online, tilgængeligt 1. maj 2019.
- Littleton, Karen og Neil Mercer (2013) 2019: *Interthinking – Putting talk to work*, London: Routledge.
- Llambías, Pablo (2015a): "Forfatterskole – et nordisk seminar. Velkomsttale ved Pablo Llambías, forfatter og rektor på Forfatterkolen", i Christian Dorph og Pablo Llambías (red.): *Teksten er til at tale om – Et nordisk seminar om skriveundervisning*, København: Basilisk, s. 8-15.
- Llambías, Pablo (2015b): *Skrivning for begyndere: Om skønlitterær skrivekunst for begyndere – en personlig refleksion*, København: Gyldendal.
- Nystrand, Martin; Adam Gamoran; Robert Kachur og Catherine Prendergast (1997): *Opening Dialogue*, New York: Teachers College Press.
- Rosenblatt, Louise (2005): *Making Meaning With Texts*, Portsmouth: Heinemann.
- Sennett, Richard (2012): *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*, London: Allen Lane.
- Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion*, København: Akademisk Forlag.
- Tengberg, Michael (2011): *Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Toft, Anne og Dorte Øberg (1997): *Det litterære væksthus – Forfatterskolen og prosaen 1987-96*, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2020): Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Dansk A, stx, Vejledning, <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/03082020/200810-dansk-a-stx-vejledning-juni-2020.pdf?la=da>, tilgængeligt 27. oktober 2020.

## Lærerstyrede samtaler om litteratur: Fra partitur til jazz

*Et samtaleanalytisk studie af turtagninger mellem lærer og elever i gymnasiets litterære klassesamtale og ved tekstlæsningerne på Forfatterskolen i København*

Gymnasiets mundtlige litteraturundervisning danner ramme for forskellige hensigter med litteraturarbejdet og dermed forskellige måder at tale om tekster på. I denne artikel analyserer jeg et eksempel på den tredelte lærer-elev-samtalestruktur, som i halvfjerdsernes angelsaksiske forskning er identificeret af Hugh Mehan som IRE: *initiation, reply, evaluation* (Mehan, 1979). Forenklet forklaret foregår den sådan, at læreren *initierer* ved at stille eleverne spørgsmål vedrørende den aktuelle tekst. Derpå giver læreren ordet til en elev, som *responderer*, og alt efter lærerens *evaluering* af svaret kan eleven tune sig ind på, om svaret er fagligt acceptabelt. Det er en samtaleform, som i kraft af spørgsmålene lægger op til høj grad af elevdeltagelse, samtidigt med at læreren som den erfarne læser konstruerer spørgsmålene sådan, at eleverne føres ind i en analyse og fortolkning og dermed en fagspecifik læsemåde.

Selve proceduren kan lidt karikeret illustreret minde om den ved partiturmusik, hvor det for musikerne gælder om at følge nodepapiret, mens dirigenten leder slagets gang og er ansvarlig for, at det samlede orkester leverer en fortolkning af musikken. Denne stringente arbejdsgang er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med en mekanisk gengivelse af noder på papir. Det musiske udtryk afhænger af det samlede orkester og ikke mindst af dirigentens engagement, energi og musikalske valg. Tilsvarende gælder det for den litterære klassesamtale, at en lærer, trods den skolske dynamik mellem lærerspørgsmål, elevsvar og lærerevaluering (Hetmar, 2004), kan engagere eleverne i en levende samtale om litterære tekster.

Imidlertid kan det være en hæmsko for nogle elever, hvis læreren stiller mange ledende spørgsmål, og de oplever at skulle gætte lærerens tanker frem for selvgyldigt at tale egne litterære refleksioner frem (Hetmar, 2011). Samme problematik kan desuden opstå i forbindelse med lærerens evalueringer, som litteraturredaktøren Vibeke Hetmar mener er ”en fortælling om, at der er nogle svar, der er bedre end andre, uden at det på noget tidspunkt formuleres, at det er sådan, det forholder sig, eller hvorfor det forholder sig sådan.” (Hetmar, 2019, s. 109). Hun beskriver, at den enkelte elev får svært ved ”at positionere sig som selvstændig bidragsyder, også selvom lærerens kommentarer både er imødekommende og støttende de enkelte elevers udsagn.” (Hetmar, 2019, s. 110).

I nordisk forskning findes der ingen egentlige kvantitative målinger af omfanget af IRE-kommunikationen. Den inddrages i flere kvalitative undersøgelser af skolens litterære klasesamtaler i bredere didaktiske kontekster (se for eksempel: Kaspersen, 2004; Rødnes, 2014; Rørbech, 2016; Tengberg, 2011). Andre studier orienterer sig direkte mod IRE-samtaler og bidrager med analyser af konkrete aspekter som forskellige spørgsmålskonstruktioner fra læreren (Anderson-Bakken, 2015; Dysthe, 1997; Hetmar 2011, 2019; Høegh, 2018; Skardhamar, 2011) samt lærerens måde gennem evalueringerne at bygge videre på elevsvarene, også kaldet optag (Collins, 1982; Dysthe, 1997; Nystrand et al., 1997). I denne artikel zoomer jeg helt ind på den IRE-baserede turtagning mellem lærer og elever. Sigtet er fra et samtaleanalytisk perspektiv at afsøge lærerens muligheder for at organisere en ordveksling med eleverne uden eller med få spørgsmål og evalueringer, men hvor han eller hun stadig spiller en aktiv rolle i forhold til den faglige styring, samtidigt med at eleverne opfordres til at deltage selvstændigt. Jeg skriver således også i forlængelse af Hetmars interessere for at udvikle forståelse og fagsprog for autentiske dialoger mellem lærer og elever (Hetmar, 2011; Hetmar, 2019).

Upåagtet hvor autentisk eller ikke-autentisk en samtale mellem lærer og elever kan karakteriseres, kommer vi ikke uden om, at undervisningssamtaler grundlæggende er institutionelt betingede. Ifølge samtaleanalytikere adskiller de sig fra hverdagssamtaler ved, at læreren og eleverne befinder sig i en asymmetrisk relation i kraft ulige forpligtelser og viden samt en af læreren på forhånd defineret målsætning (Femø Nielsen & Beck Nielsen, (2005)2013).

På Forfatterskolen i København er de kollektive samtaler mellem lærer og elever om elevernes egne tekster, de såkaldte tekstlæsninger, den vigtigste del af undervisningen (Toft & Øberg, 1997; Forfatterskolen, u.å.). Skolen er forankret i det kunstneriske felt og uden for den traditionelle skoleinstitution. Alligevel er tekstlæsningerne interessante for sammenhængen, fordi de netop repræsenterer en institutionel samtale, og fordi lærerne er fagligt styrende i samtalerne uden at stille spørgsmål.

Fraværet af spørgsmål er lig med ingen evalueringer og ingen forventning om svar. Eleverne skal selv tage ordet. Dermed er det ikke givet, hvornår og hvem som skal tale og heller ikke hvad, der skal siges, og der bliver spillerum for blandt andet spontane emneskift, korte og lange taleture samt lange tænkepauser. Eleven som har skrevet teksten deltager ikke i samtalen. Han eller hun starter med at læse sin tekst op for de andre, som ikke har læst den på forhånd. Førstegangsmødet med teksten og oplæsningens etablering af tekstligt nærvær i momentet kombineret med samtals ikke-

stringente opbygning ansporer tekstlæserne til at arbejde intuitivt. De udpeger ord, sætninger og/eller tekstuddrag, som de individuelt hæfter sig ved, og diskuterer forskellige fornemmelser af navnlig ordvalg, billeddannelse og rytme. Det er naturligt at overlape hinanden, famle efter ordene og afbryde egne sætninger, og denne anarkisme giver den enkelte elev frihed til at udfolde sine formuleringer og dermed også mulighed for at udvikle sin egen selvstændige stemme om de litterære tekster. Men samtidigt er samtalen ikke uorganiseret. Den er struktureret efter en kollektiv skematik, som blandt andet udmønter sig ved, at én elev iagttager noget ved teksten, som en anden derefter enten forholder sig kritisk til eller bygger videre på.

Musikanalogisk minder denne samtale mere om jazzens *kollektive improvisation*, som også er kendetegnet ved improvisationen i afgrænsningen eller ikke-strukturen i strukturen. Selvom jazzmusikerne har lært sig nodernes færdigheder, løsriver de sig fra dem og spiller uforberedt (Wiedemann, 1958). Det handler om at opgive sikkerheden i at spille efter en færdig komposition og med risikovillighed at turde satse og eventuelt begå fejl og på den måde udvikle sin egen selvstændige spillestil, sit eget musiske udtryk. Musikerne opererer ud fra en her-og-nu-fornemmelse, hvor de lader melodilinjerne danse ind og ud mellem hinanden, og alligevel er det ikke tilfældigt, hvad der foregår. De følger visse spilleregler, og de dækker bestemte registre.

Den traditionelle skoleinstitutions lærer-elev-dialog er et velafdækket forskningsfelt i Norden (Anderson-Bakken, 2015; Elf, Høegh & Christensen, 2019; Elf & Illum Hansen, 2017; Elf, Illum Hansen & Gissel, 2017; Hultin, 2006; Høegh, 2018; Illum Skov, 2022; Molloy, 2008; Penne, 2001; Skarðhamar, 2011; Rørbech, 2016; Tengberg, 2011), og internationalt (Cazden, 2001; Mehan, 1979; Mercer & Littleton, 2007; Nystrand et al. 1997), mens den konkrete udøvelse af Forfatterskolens tekstlæsning ikke er undersøgt, ligesom den heller ikke udspringer af noget teoretisk grundlag (Llambias, 2015). Forfatterskolen – og den tilhørende nordiske forfatterskolekultur – er forskningsmæssigt underbelyst.

Formålet med artiklen er dels at tilvejebringe ny viden om Forfatterskolens traditioner for tekstlæsning med en samtaleanalyse af et eksempel på turtagningens strukturelle opbygning og dynamik. Tillige er det et formål at relatere dette studie til litterære klassesamtaler i gymnasiet. Ud fra disse indledende overvejelser undersøger jeg Forfatterskolens tekstlæsning som potentiel didaktisk samtalemodel i gymnasiet ud fra følgende tre spørgsmål: *Hvordan kan turtagningen ved Forfatterskolens tekstlæsninger forklares ved hjælp af samtaleanalyse som metode? Og sekundært:*

*Hvordan kan forklaringen understøttes med jazzteori? Hvilke elementer fra analysen er relevante for gymnasielæreres forståelse for og afsæt til at tale med eleverne om litterære tekster?*

En del af den didaktiske forskning, jeg indtil videre har henvist til, baserer sig på grundskolen, men væsentlige pointer kan overføres til gymnasieforskning. Valget om at adressere lige netop gymnasiet beror først og fremmest på antagelsen om, at gymnasieelever, til sammenligning med folkeskoleelever, qua deres alder og modenhed i højere grad er parate til selvstændigt at tale improviserende om litteratur.

Lighederne ved måderne at tale om tekster på i gymnasiet og på Forfatterskolen er en forudsætning for at kunne bringe dem i spil med hinanden. De giver et sammenligningsgrundlag at arbejde ud fra. Samtidigt er de divergerende faktorer også væsentlige. Interessen for at relatere akkurat disse to kulturer for litterær samtale er grundet i egenarten af lighederne og afvigelserne mellem dem. For eksempel er nærlæsningen og tekstens autonomi vigtig i begge typer af samtale. Men de forskellige praksisser for turtagning har betydning for, hvordan eleverne kan tale sig ind i samtalen, samt hvordan der læses tekstnært.

Særligt koncepterne om taleture og turtildeling er forskellige, og ved hjælp af samtaleanalysen er det muligt at studere dem på en detaljeret måde. Grundlæggerne af metoden, de amerikanske sociologer Harvey Sacks, Emanuel Schegloff og Gail Jefferson (1974), påviser i artiklen *A Simple Systematic for the Organization of Turn Taking in Conversation*, at hverdagsamtaler er organiseret efter en turtagningssystematik, som vi mere eller mindre instinktivt følger. En af hovedpointerne er, at samtaledeltagere bruger én ud af to mulige automatikker for turtagning: En igangværende taler kan med signaler eller ord vælge en næstetaler, eller en ikke-igangværende taler kan tage den næste tur ved *selvvalg* (Femø Nielsen & Beck Nielsen (2005)2013). Det kan umiddelbart synes som en banal udskillelse, men mekanismerne er udslagsgivende, også for den institutionelle samtale om litteratur. Eksempelvis er muligheden for selvvalg vigtig for, at eleven på egen foranledning kan medvirke til at modellere samtalen.

Artiklen er bygget op således, at jeg først skitserer Mehans udlægning af IRE-funktionerne. Dernæst giver jeg et teoretisk perspektiv på samtaleanalysen. I et efterfølgende metodeafsnit præsenterer jeg mit empiriske materiale som helhed samt kriterierne for udvælgelsen af det anvendte data. Først analyserer jeg et transskriberet udsnit fra gymnasiet ved at identificere turtagningssystematikkerne ud fra samtaleanalysens relevante koncepter. Derefter foretager jeg en tilsvarende analyse af et tekstlæsningsudsnit fra Forfatterskolen. Så forklarer jeg i resultatafsnittets



første del de grundlæggende turtagningsprocedurer, som ligger til grund for den overordnede måde, der tales på under tekstlæsningerne samt trækker paralleller mellem disse procedurer og udvalgt teori om jazzmusikkens improvisation. I anden del overvejer jeg tekstlæsningernes relevans for turtagningen mellem lærer og elever i gymnasiets litterære classesamtale.

### IRE-samtaler

Fra en almindidaktisk position redegør Mehan for IRE-funktionerne som en videreudvikling af de britiske diskursanalytikere John Sinclair og Malcolm Coulthards (1975) definitioner af *initiation*, *reply* og *feedback*, hvor feedback-funktionen er udtryk for, at elevens svar ikke bedømmes som rigtigt eller forkert (BBC/teachingenglish.org):

person A	<i>how many brothers have you got?</i>	initiation
person B	<i>three!</i>	reply
person A	<i>oh, so you've got three brothers! That's a big family</i>	feedback

IRF-sekvenser foregår også i hverdagsamtaler uden for skolen, men Sinclair og Coulthard påviser, at de sproglige diskurser i et klasserum alligevel adskiller sig fra mange øvrige, idet læreren dominerer samtalerne – også ved at bedømme elevernes svar, hvilket er uddybet og eksemplificeret af Mehan (1979, s. 92):

lærer	<i>I called the tractor a "mm..."</i>	initiation
elev	<i>machine</i>	reply
lærer	<i>machine, Rachel good, I called it a machine</i>	evaluation

Han konstaterer, at læreren oftere evaluerer elevernes svar, og at det foregår på en ud af tre mulige måder: Ved at acceptere elevens svar med en anerkendende tilkendegivelse, eller ved at give ledetråde til et nyt svar og hermed indikere, at det første er mangelfuldt, eller endeligt ved at afvise svaret enten direkte med ord eller indirekte med tavshed. De to førstnævnte scenarier ses i et eksempel fra norske Emilia Andersson-Bakkens (2015) fagdidaktiske undersøgelse af spørgsmål-svar-sekvenser i en helklassesamtale om en litterær tekst (s. 291):

lærer	<i>hvem er Kira?</i>	initiation	
flere elever	<i>kjæresten</i>	reply	
lærer	<i>kjæresten ja,</i>	evaluation	accepteret
lærer	<i>men hvordan er det med Kira opp i alt det her, han skal både på tur og så skulle han jobbe og så er han litt sur, det var vel på faren, var det ikke? men hun Kira, blir det tid til Kira, er det et problem?</i>	initiation	
flere elever	<i>nei</i>	reply	
lærer	<i>er det et problem?</i>	evaluation	mangelfuldt
elev A	<i>ja</i>	reply	

Første gang læreren spørger *er det et problem?*, kan eleverne svare ja eller nej samt i princippet uddybe og begrunde svaret med egne refleksjoner. Da flere elever kort svarer *nei*, og læreren gentager spørsmålet, indikerer hun, at der alligevel sigtes efter et andet og bestemt svar. Når et åbent spørgsmål således lukkes, altså når *open* bliver til *closed*, kalder jeg det for en *clopen question-diskurs*, hvorved der kan udspringe en troværdighedskonflikt mellem lærer og elever, hvis eleverne i første omgang havde fået opfattelsen af, at flere forskellige svar var legitime (Rosendal Bang, 2020a).

Mens Hetmar, som beskrevet i indledningen, problematiserer den ledende tilgang, nuancerer didaktikforskeren Tina Høegh (2018) kritikken. Skønt hun tilslutter sig den, påpeger hun samtidigt, at IRE-samtaler er én dialogform ud af flere forskellige i danskundervisningen, ligesom hun pointerer det tryghedsskabende element i samtals faste form, og i at læreren guider eleverne ind i en faglig læsning. Endeligt bibringer hun det synspunkt, at vi i øvrigt i al kommunikation ”manøvrerer i forhold til et ’gæt, hvad den anden tænker’ som en form for samarbejdspolitik” (s. 196). Set i det lys udgør lærerens til tider ledende spørgsmål ikke så konstrueret en samtale, som nogle ville kritisere den for.

### **Samtaleanalyse**

Netop samarbejde er et omdrejningspunkt i samtaleanalysen. Forskning viser, at den ene samtalepart designer sin taletur efter forventningen om, hvordan den anden konstruerer den efterfølgende taletur. Førstetaleren studerer forståelsen og modtagelsen af sin taletur i samtalepartnerens efterfølgende tur og kan derved i tredje taletur for eksempel rette op på eventuelle misforståelser eller fortsætte på rette spor. Turtagningen er på den måde afgørende for dynamikken i alle slags samtaler, og indbyrdes forventninger spiller en betydelig rolle for intersubjektiviteten, det vil sige den fælles forståelse mellem samtaleparterne. Disse grundtanker

kan kobles med den socialkonstruktivistiske forståelse af, at virkeligheden konstrueres gennem sociale interaktioner.

Metoden har til formål så detaljeret som muligt at identificere de sproglige strukturer som ligger til grund for social interaktion. Samtaleanalysen er dermed ikke forankret i lingvistikken, men i sociologien (Sidnell & Stivers, (2012)2014). Den er udviklet i det angelsaksiske område i 1960'erne og er rodfæstet i etnometodologien, hvor man studerer de måder, hvorpå mennesker mere eller mindre intuitivt skaber orden i samspil med andre (Garfinkel, (1967)1984). Formålet er at beskrive det, som viser sig gennem samtaler så deskriptivt og fordomsfrit som muligt, og forskning på området viser, at en samtale ikke er så ligetil, som den umiddelbart synes. En samtalepart forholder sig til mange faktorer under en dialog. Eksempelvis vil han eller hun:

- overveje at afslutte eller forlænge egen taletur
- fortolke igangværende tale
- reflektere over en egnet respons til det allerede sagte
- tage stilling til eventuelle problemer med at formulere, høre eller forstå det sagte
- formulere taleture ud fra utallige ord og grammatiske sammensætninger, der er at vælge imellem
- forholde sig til hvem som er næstetaler og hvornår

Disse aktiviteter udgør en del af samtaleens fintmaskede grammatik, som vi som samtalepart behersker forholdsvist ubevidst, og det er samtaleanalysens opgave at afkode så meget af denne grammatik som muligt. Fremgangsmåden består i at video- eller lydoptage samtaler, transskribere, udvælge sekvenser og gennem endnu mere detaljeret transskribering at kulegrave dem for at finde regler, teknikker og procedurer.

### **Metode- og analyseafsnit**

De inkluderede samtaleeksempler er udvalgt data fra mit igangværende forskningsprojekt om læreres samtaleorganisering ved Forfatterskolens tekstlæsninger og gymnasiets litterære helklassesamtaler. Den samlede datamængde består af først to pilotobservationer; en tekstlæsning af tre timers varighed samt en 45-minutters gymnasiesamtale. Disse to samtaler er afskrevet, mens de foregik, idet jeg vægtede at etablere et tillidsforhold til navnlig forfatterskoleeleverne, for hvem det kan være sårbart at lægge egne tekster til samtalerne, før jeg anmodede om at lydoptage. Dernæst har jeg lydoptaget og transskriberet en tekstlæsning samt fire gymnasiesamtaler. Valget af netop fire skyldes at den samlede varighed på fire gange tre kvarter svarer til tekstlæsningen på 180 minutter. Når lydoptagelserne af samtalerne i henholdsvis Forfatterskole- og gymnasiedomænet er lige lange, giver det et optimalt sammenligningsgrundlag at arbejde ud fra.

Tekstvalget påhviler den enkelte gymnasielærer, og jeg havde ikke nogen forudgående samtaler med hverken gymnasie- eller forfatterskolelærerne om didaktiske overvejelser vedrørende planlægning og metode. De to forfatterskolelæreres oplæsninger forløber med oplæsning, lærer-elev-turtagninger og turtagninger eleverne imellem, mens helklassesamtalerne i gymnasiet forløber med lærer-elev-turtagninger, lærerens eksplicitte organisering af timens indhold, introduktion til og afrunding af tekst samt oplæsninger af tekst. Den ene af tekstlæsningerne samt de fire af gymnasiesamtalerne er lydoptaget ved hjælp af programmet Audacity og derpå transskriberet.

Ud fra de skriftlige gengivelser af gymnasiesamtalerne har jeg delt ytringssekvenserne op i enheder. En enhed er defineret ved at udgøre én af følgende samtaleaktiviteter:

- en taletur bestående af lærerens eksplicitte organisering af timen
- en taletur bestående af lærerens introduktion til, afrunding af eller beskrivelse af teksten
- en taletur bestående af oplæsning
- en IRE-sekvens
- et brud på en IRE-sekvens (et elevspørgsmål eller en diskussion mellem læreren og en elev inde i en IRE-sekvens, således at strukturen obstrueres)

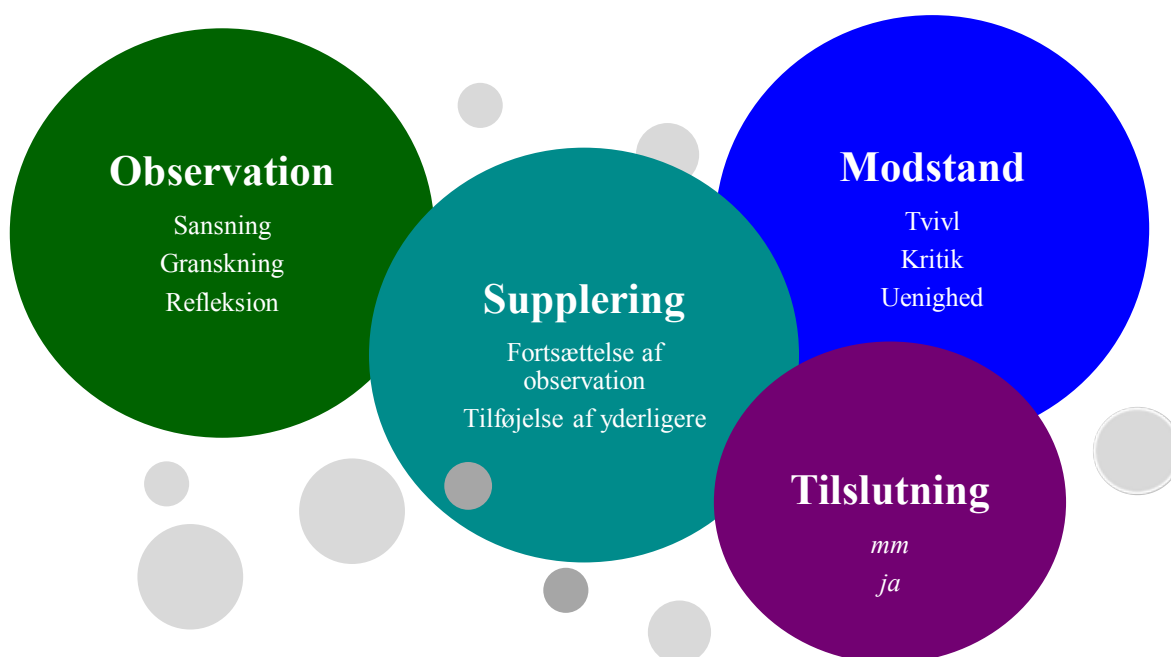
Jeg har derpå talt det samlede antal enheder i hver lektions helklassesamtale og separeret de IRE-baserede fra de ikke-IRE-baserede.

Lektion	Enheder i alt	IRE-enheder		Ikke-IRE-baserede enheder: lærerens eksplicitte organisering af timen + lærerens introduktion til, afrunding af eller beskrivelse af teksten + brud på en IRE-sekvens	
		Antal	Procent	Antal	Procent
A	47	37	79	10	21
B	60	37	62	23	38
C	63	45	71	18	29
D	51	46	90	5	10
E	66	61	92	5	8
<b>A+B+C+D+E</b>	<b>287</b>	<b>226</b>	<b>79</b>	<b>61</b>	<b>21</b>

Figur 1: IRE-enheder i fem gymnasiesamtaler

79 procent af de fem lektioners samlede enheder er IRE-baserede, mens 21 procent ikke er. Da opgørelsen udelukkende omhandler den lærerstyret helklassesamtale, som er ét didaktisk scenarie ud af flere i den mundtlige litteraturundervisning, og da den i øvrigt er kvalitativt funderet, konkluderer jeg ikke noget om den generelle udstrækning. Opgørelsen tjener som dokumentation for artiklens præmis om, at IRE-samtaler foregår, og at de *kan* forekomme hyppigt.

På Forfatterskolen er turtagningen under de to tekstlæsninger defineret af læreren og elevernes samt elevernes indbyrdes skiftevis udsagn om teksten. Typisk foregår det sådan, at en i gruppen formulerer noget vedrørende en sansning, registrering eller betragtning i forhold til teksten, som vedkommende måske også dvæler ved i et stykke tid på en granskende måde. En anden kommenterer så på det og udvider eventuelt ræsonnementet med yderligere refleksioner. Omvendt er det ikke sjældent, at en tredje formulerer uenighed, kritik eller tvivl om det sagte eller noget i teksten. Det kan også være tvivl om noget i teksten eller kritik af det. Endeligt er det karakteristisk, at deltagerne ofte anerkender det sagte med et *mm* eller et *ja*. Disse taleaktiviteter placerer jeg i de fire hovedkategorier *observation*, *supplering*, *modstand* og *tilslutning* (OSMT) med den fællesnævner, at de alle er udtryk for associationer eller refleksioner over teksten og/eller det sagte om den.



Figur 2: Model for dynamikken ved Forfatterskolens tekstlæsning

Illustreret med figuren udgør de en kollektiv bevidsthedsstrøm omsat i eksplorativ samtale. Rækkefølgen er næsten vilkårlig. De eneste forudsigelige faktorer beror på, at tilslutning og supplering altid følger en allerede fremsagt observation eller modstand, og at en længere sekvens om et givent tema vedrørende teksten eller det allerede sagte om den altid starter med en observation. Denne observation kan så bære præg af kritik, uenighed eller tvivl, ligesom en efterfølgende supplering i sagens natur også kan beskrives som en observation.

Udvælgelsen af de to anvendte samtaleeksempler er underlagt to kriterier. For det første skal de repræsentere den gængse turtagning på et overordnet plan i form af henholdsvis IRE og OSMT. For det andet skal de på et detaljeret plan repræsentere samtalerens typiske karakteristika hvad angår fire samtaleanalytiske koncepter, omsat fra engelske termer til danske: *Turpar*, *taleture*, *overgange* og *stilhed mellem taleture*.

Et turpar er defineret ved at være på mindst to ytringers længde, og ved at hver ytring tilhører to forskellige personer; en *førstepart* (FP) og en *andenpart* (AP). En taletur kan bestå af en eller flere turenheder. En turenhed kan være så kort som et enkelt ord eller den kan bestå af en længere sætning. En *periodisk* taletur er en afsluttet ytringsenhed, som går fra punktum til punktum, mens en *ledsætningstaletur* er uafsluttet, og er den kort, betegnes den som en *frase*. Endeligt kaldes et enkelt ord for en *leksikalsk* taletur. Hver taletur konstrueres frem mod to mulige overgange, hvor næstetaleren kan tage ordet. Det sker i kraft af et *muligt færdiggørelsespunkt* (MFP). Næstetaleren kan ikke være helt sikker på, at den igangværende taler har givet turen videre og må tage chancen og tage ordet eller undlade. Men har den igangværende taler efterladt et *overgangsrelevant sted* (ORS), er næstetaleren ikke i tvivl om, at taleturen er givet videre.

Det er desuden en af samtaleanalysens hovedpointer, at uanset hvad der sker, er intet tilfældigt, selvom det kan se sådan ud. Alle talehandlinger har betydning, og også stilhed spiller en rolle. Der er grundlæggende tre interval-typer for stilhed under eller mellem taleture: *pause*, *ophold* og *ophør*. En *pause* er et kort interval inde i en taletur. Der kan også opstå en pause hos næstetaleren som en kort tøven inden taleturen påbegyndes. Hvis der opstår stilhed mellem to taleture og ingen er blevet tildelt næste tur og ingen endnu har taget den, betegnes det et *ophold*. Det kan ligne en næstetalers pause, men tilhører reelt ikke nogen. Varer et ophold i en samtale mere end ét sekund, kaldes det for et *ophør*. Det er et langt brud i samtalen, hvor der inden for bruddets tidsrum hverken foretages selvvalg fra nogen af parterne eller næste-taler-valg fra den forudgående talers side (Femø Nielsen & Beck Nielsen, (2005)2013).

Udsnittene er integreret i en skematisk konstruktion, som jeg har udviklet ud fra idéen om at koble taleturene og turtagningen med de mere overordnede strukturer i form af IRE og OSMT.

Transskriberingerne er foretaget med Gail Jeffersons (2004) system, hvoraf følgende tegn er anvendt i sammenhængen:

Symbol	Betydning
(( ))	transskribentens bemærkninger
()	transskribentens formodede oversættelse, men ordene i parentesens udtales lidt utydeligt og er svære at afkode
(xx)	utydelig tale
underscore	betoning
(.)	kort interval på under 0.2 sekunder
(0.2)	interval i angiven tid
:	forlængelse af vokal- eller konsonantlyd
[ ]	overlappende tale fra start til slut
=	fravær af pause
punktum	en afsluttet turenhed (TCU)
?	afsluttet turenhed (TCU) med stigende intonation

Figur 3: Transskriberingsnøgler

### Analyse af gymnasiesamtalen

Eksemplet er fra mit besøg i en gymnasieklasse på 3. årgang. Forinden har læreren og eleverne læst nogle af digtene i Lone Hørslevs (2018) digtsamling *Dagene er data*. I den lektion, hvor jeg deltager som observatør, afspiller læreren nogle indlæste passager fra digtene. Derefter taler eleverne i grupper om de to digte ”Alt er data” og ”Hvorfor kigger du på mig, hvem er du?” I den følgende transskriberede talesekvens sidder eleverne ved borde, der er opstillet i rækker, så de alle kan se læreren og tavlen, og en klassesamtale om sidstnævnte digt er i gang. Forud for den viste samtale siger elev A, at digtet fortæller noget om, hvor afhængig man kan blive af sociale medier. Læreren svarer med et *ja*, og derefter fortsætter dialogen som vist herunder.

Inddelingen af turpar er illustreret i første kolonne, og i anden kolonne fremgår det om ytreren optræder som første- eller andenpart. De to kolonner for henholdsvis den enkelte taler og taletur er markeret, da det for læsbarhedens skyld er hensigtsmæssigt at læse dem først og derefter i sammenhæng med de øvrige kolonner. Efter en taletur fremgår typen af den i næste kolonne, og næste igen viser, om taleturen afsluttes med et muligt færdiggørelsespunkt (MFP) eller et overgangsrelevant sted (ORS). I kolonnen for stilhed identificeres intervaltyperne og til sidst IRE-strukturen.

Turpar	Part	Taler	Taletur	Taletur	Overgang	Stilhed	IRE	
1. turpar	FP	lærer	og=så=hvis=det er er du landmand det sån=den starter ik os?	periodisk	MFP		initiation	
			(0.7)			pause(l)		
		lærer	er (.) du	periodisk			pause(l)	
			(1.2) ((læreren skriver på tavlen))					
		lærer	landmand på coke=hvad er det for=et (.) ø::h=en trope?		ORS			
		lærer	(hvis det endelig er noget) landmand på coke	ledsætnings	ORS			
		(1.8)				pause(e)		
AP	elev A	ø::h	leksikalsk				reply	

*pause(l)=pausen tilhører læreren; pause(e)=pausen tilhører eleven/eleverne*

1. turpar består af læreren som førstetaler. Han tager tre taleture, hvoraf de to første er periodiske, dvs. fra punktum til punktum, mens den sidste er en ledsætning. Den anden taletur er en gentagelse af den første, samtidigt med at den tilføjer nyt indhold i form af et nyt spørgsmål vedrørende troper. Tredje taletur forlænger anden. Således vidner lærerens opbygning af taleture om, at han trinvist gentager og udvider sine udsagn og på den måde hjælper elev A og de øvrige elever på vej til at forstå, hvor han vil hen i samtalen.

Mønsteret af mulige færdiggørelsespunkter kontra overgangsrelevans er betinget af den hyppige forekomst af spørgsmål. Et spørgsmål udgør i sagens natur et overgangsrelevant sted, da det direkte lægger op til et svar. Den tredje taletur i 1. turpar ((*hvis det endelig er noget*) landmand på coke) efterlader også et overgangsrelevant sted, da selve taleturen er en forlængelse af det foregående spørgsmål.



Turpar	Part	Ytrere	Taletur	Taletur	Overgang	Stilhed	IRE
2. turpar	FP	lærer	er det en trope?	periodisk	ORS		initiation
			(1.2)			pause(e)	
		lærer	er det på det denotative eller konnotative plan?	periodisk	ORS		
			(0.6)			pause(e)	
		lærer	er det på et medbetydende plan eller er det på et bogstaveligt plan?	periodisk	ORS		
		(1.5)			pause(e)		
	AP	elev A	e::h (.) jeg tænker ik det på et bogstaveligt plan	periodisk	ORS		reply
3. turpar	FP	lærer	nej.	leksikalsk			evaluation
		lærer	så hvis det er billedligt det her plan hvad er det for en trope vi har fat i?	periodisk	ORS		initiation
			(0.5)			pause(e)	
	AP	elev A	så er det måske en en hvad hedder det øh arh	ledsætnings			reply
4. turpar	FP	lærer	men landmand på coke (.)	periodisk	ORS		evaluation initiation
		lærer	hva betegner det?				
			(0.5)			pause(e)	
		lærer	kunne man også sige.	ledsætnings	ORS		
			(0.6)			pause(e)	
	AP	elev A	øh altså jeg har overhovedet ik [ord]	periodisk			reply
5. turpar	FP	lærer	[Martin?]	leksikalsk	ORS		evaluation
	AP	Martin	nej det var ik til det	periodisk			

*pause(l)=pausen tilhører læreren; pause(e)=pausen tilhører eleven/eleverne*

I alle turpar er læreren førstetaler. Han tager ofte to-tre taleture med det resultat, at han gradvist får styret elev A hen imod et fagligt acceptabelt svar. I 2. turpar leverer elev A netop det, hvilket fremgår af lærerens accepterende *nej*. Men i 3. turpar kan elev A ikke regne ud hvilken trope, som læreren hentyder til, og læreren forsøger at motivere elev A, som dog føler sig på vildspor, og læreren udpeger Martin til at svare.

Kolonnen med non-tale-koncepter viser, at de første to pauser i 1. turpar tilhører læreren, og at den sidste af de to skyldes, at læreren skriver på tavlen. Derfra tilhører alle øvrige pauser elev A som et resultat af, at læreren benytter sig af spørgsmålskonstruktioner i forsøget på at hjælpe elev A til at reflektere sig hen imod bestemte faglige svar.

### Analyse af Forfatterskolens tekstlæsning

Under tekstlæsningerne på Forfatterskolen sidder læreren og de cirka 12 elever rundt om et aflangt bord, så de alle kan se hinanden. Samtalen starter med, at eleven, som har skrevet teksten, læser op for de andre, mens de har den foran sig. Den læses *prima vista*, som betyder 'ved første blik'.

Lærerens forspring består dermed ikke i at kende teksten bedre end eleverne, men i hendes tekstlige

kompetencer og erfaring. Teksten fra den pågældende dag er skrevet i et poetisk og eventyrligt sprog og handler om et jeg og dettes familieliv som barn. Cirka midt inde i samtalen begynder læreren at tale om tekstens tid:

Turpar	Part	Ytrer	Ytring	Taletur	Overgang	Stilhed	OSMT
1. turpar	FP	lærer	altså det sådan	frase	MFP		observation
			(0.6)			pause(l)	
		lærer	så den	frase	MFP		
			(0.7)			pause(l)	
		lærer	det passer for så vidt (0.2) fint. og så ka man s det selvfølgelig klart når man netop det der med at så kommer der noget mere alment (.) sån betragtning så bliver den ligsom en almen nutid	ledsætnings	MFP		
			(0.8)			pause(l)	
		lærer	ø:h det (0.2) ka ogs (.) det hænger ogs (.) fint (.) sammen.	periodisk	ORS		
			(0.8)			ophold	
	AP	lærer	øh	leksikalsk	MFP		
			(0.9)			ophold	
		elev X	(man ku jo) ogs forholde sig til eventyr på side (0.2) syv.	periodisk	ORS		supplering
			(1.2)			ophør	
		elev X	slutningen af forelskelsen [(xx)]	frase	ORS		
		lærer	[mm]				tilslutning
		(1.0)			ophør		
elev X		man ku ha kaldt det et eventyr (0.4) men det (jo) for alvorligt til det (.) det jo ogs en f.:orholden sig til	periodisk + ledsætnings	MFP		supplering	
	(0.7)			pause(e)			
elev X	eventyret som noget		MFP				
	(1.9)			ophør			
2. turpar	FP	lærer	[noget ualvorligt]	frase			supplering
		AP	elev X	noget ualvorligt ja (i) i hvert fald (.) og	ledsætnings		
	AP	lærer	mm	leksikalsk	ORS		tilslutning
			(0.8)			ophold	
		elev X	sån ligsom	frase	MFP		tilslutning
			(1.8)			ophør	
		elev X	ja	leksikalsk	ORS		
	(5.0)			ophør			
3. turpar	FP	lærer	ja det (egentlig) meget	periodisk	MFP		supplering
			(3.0)			ophør	
		lærer	interessant.		MFP		

	AP	elev X	og hva er det her så (.) det så (.) ja det så (event)	periodisk+ ledsætnings			supplering	
			(0.5)			pause(e)		
		elev X	altså det bare fordi det er lidt eventyrligt på grund af de	periodisk				
			(0.7)			pause(e)		
		elev X	sproglige rekvisitter der bliver brugt og sån:		ORS			
		(12.3)			ophør			
4. turpar	FP	elev Y	og universet er sån (i hvert fald (.) hva hedder det) maleren blir i hvert fald den eller sån (.) for mig blir han den der sån (0.3) det her jeg der vandrer (0.2) og så (.) ned ad en sti og så sidder der en eller anden person og græder i en bæk og fylder bækken med et eller andet (0.4) en eller anden figur (0.5) de:r (0.5) som (.) som der (.) der (xx xx)	ledsætnings	MFP		supplering	
			(1.2)		MFP	ophør		
			men men men men (xx xx) det der du sagde (xx xx) med øh (0.8) med tiden fordi jeg (.) jeg jeg ved heller ik lige hvad:=øh (0.7) (at) det gør at det ka sprænge (.) eller sån (.) det det jeg syns det spændende er (.) at (0.7) at fortælleren ka vide alt hvad der foregår (0.4) og ku fortælle om det i datid eller sån man laver (ogs) de der sån (økonomiske) nu ntids (0.5) (xx) at (0.3) at de ska være så=øh (1.4) desintegrerede (0.3) ved jeg ik (.) eller sån (0.8) det syns jeg ogs ka ka forvirre en lille (0.4) en lille smule. (0.3) ((fortsætter med at tale))	ledsætnings +periodisk			modstand	

*pause(l)=pausen tilhører læreren; pause(e)=pausen tilhører eleven*

### Resultatafsnit 1: Forfatterskolens samtalemodel og jazzteori

I ytringskolonnen ses det, at læreren italesætter et tidsaspekt i forhold til teksten, at en elev derpå bringer et emne om eventyr op, og at en anden elev derefter vender tilbage til tidaspektet. I tre ud af de fire ture er læreren førstetaler, mens en elev er førstetaler i den fjerde taletur.

Desuden fremgår det, at taleture bestående af ledsætninger og fraser også er almindeligt forekommende. Det indikerer, at deltagerne ikke nødvendigvis tænker deres tanker til ende, før de siger dem. Dette afspejles i overgangskolonnen, som viser mange mulige færdiggørelsespunkter og knapt så mange overgangsrelevante steder. Afsluttede formuleringer ansporer i højere grad til et overgangsrelevant sted, mens en ledsætning eller en frase efterfulgt af en pause efterlader et muligt færdiggørelsespunkt, da en mulig førstetaler ikke kan være helt sikker på, om den igangværende taler har holdt en pause for derefter at sige mere.

Navnlig de langvarige ophør, hvor der hverken foretages selvvalg fra nogen af deltagerne eller næstetaler-valg fra den forudgående taler, gør sig gældende. Tilsvarende tilhører opholdene heller ikke nogen bestemt taler. Ophold og ophør tilhører den samlede gruppe og fungerer som kollektive tænkeophold, modsat pauserne, som også er hyppigt forekommende, og som er den igangværende talers små tænkeophold.

Det meget langvarige ophør på 12.3 sekunder er desuden også repræsentativt for samtalenormen. Det gælder ligeledes elev Y's lange ytring. Der etableres på den måde god tid til både at tænke og tale. Men de to tilfælde af overlappende tale er også repræsentative, og en hurtig dynamik gør sig samtidigt også gældende. De samlede udfald i både gymnasie- og forfatterskoleudsnittet kan anskueliggøres som i det følgende:

<b>Turpar</b>		
	<b>Læreren som førstetaler (FP)</b>	<b>Eleven som førstetaler (FP)</b>
<b>Gymnasiesamtalen</b>	5 ud af 5 taleture	0 ud af 5 taleture
<b>Forfatterskolesamtalen</b>	3 ud af 4 taleture	1 ud af 4 taleture

Førstetaleren er i reglen den, der skaber de diskurser, som den efterfølgende turtagning er betinget af. I gymnasieudsnittet er det i udgangspunktet læreren, som skaber diskurserne, hvor eleverne i forfatterskolesamtalen medvirker til det, hvilket jeg kan bekræfte ud fra mit samlede data.

	<b>Taleture</b>			
	<b>Periodisk</b>	<b>Ledsætnings</b>	<b>Frase</b>	<b>Leksikalsk</b>
<b>Gymnasiesamtalen</b>	9	3	0	3
<b>Forfatterskolesamtalen</b>	7	7	5	3

I gymnasieudsnittet udtrykker læreren og eleverne sig fortrinsvis i periodiske taleture, hvilket tyder på, at en tanke eller et ræsonnement først tænkes til ende og derefter udtrykkes på en færdig måde fra punktum til punktum. Omvendt vidner tendensen til at tale i ledsætninger og fraser i forfatterskoleudsnittet om en samtalenorm, hvor lærer og elever tænker, mens de taler.

	Overgange	
	Overgangsrelevante steder (ORS)	Mulige færdiggørelsespunkter (MFP)
<b>Gymnasiesamtalen</b>	10	1
<b>Forfatterskolesamtalen</b>	5	11

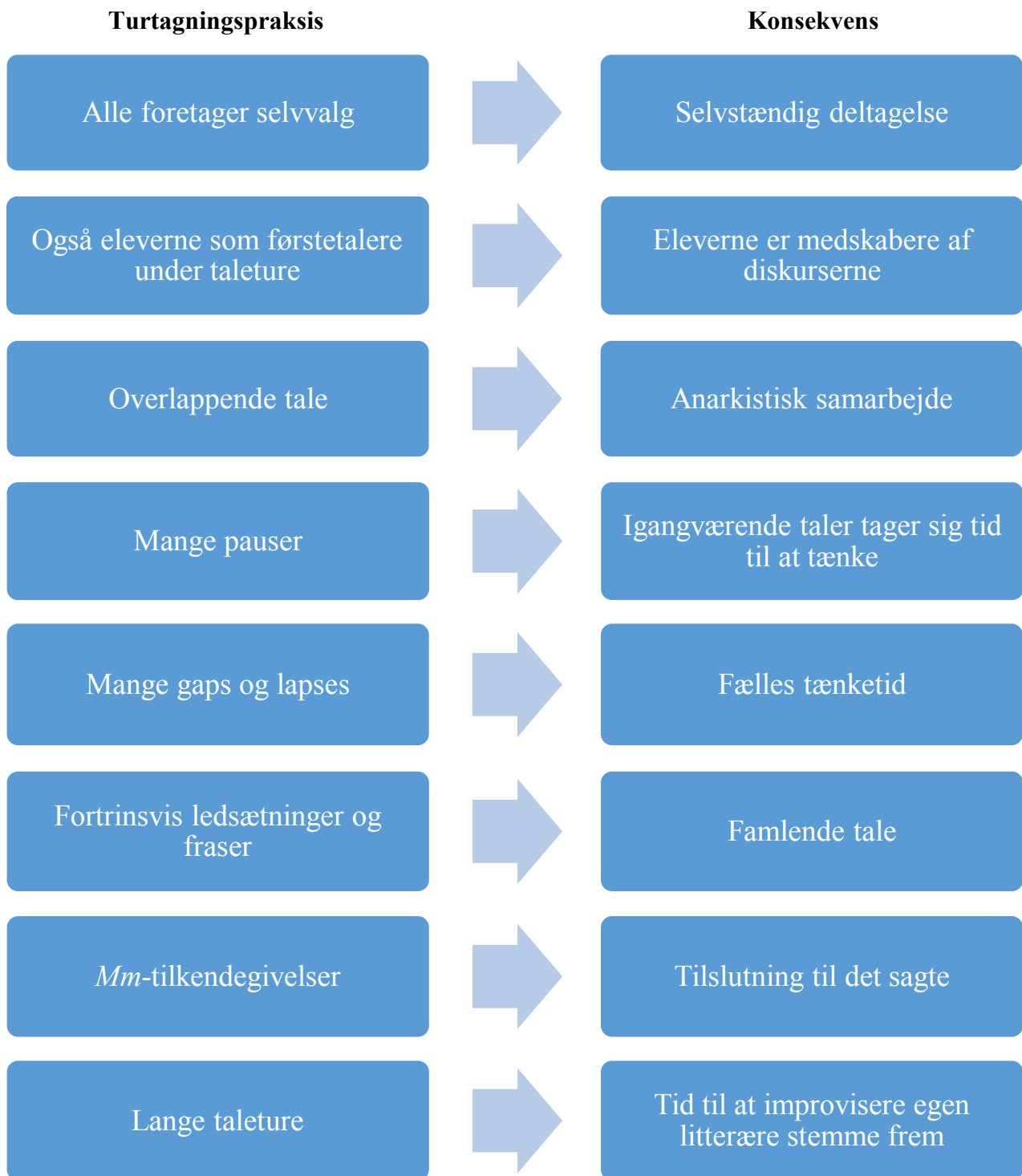
Som resultat af spørgsmålskonstruktionernes mange overgangsrelevante steder kan gymnasieeleverne ubesværet orientere sig efter, hvornår læreren forventer, at de melder ind i samtalen. De mange mulige færdiggørelsespunkter i forfatterskoleudsnittet er modsat udtryk for, at der i situationen ikke er nogen eksplicit forventning om overhovedet at sige noget og navnlig ikke på et bestemt tidspunkt. Eleverne må selvstændigt tale sig ind i samtalen – eller lade være.

	Stilhed		
	Pauser	Ophold	Ophør
<b>Gymnasiesamtalen</b>	9 hvoraf 2(l) og 7(e)	0	0
<b>Forfatterskolesamtalen</b>	6 hvoraf 3(l) og 3(e)	3	8

*(l)=pausen tilhører læreren; (e)=pausen tilhører eleven*

Opgørelsen af stilhed under og mellem taleture i form af intervaller viser en forskel i de to samtaler, både hvad angår fordelingen af individuelle og kollektive tænkeophold samt længden af intervallerne og dermed samtalerne tempi. I gymnasieudsnittet er der ingen ophold og ophør og dermed ingen fælles tænkeophold på over et sekunds varighed. De mange pauser er ensbetydende med et hurtigt tempo og individuel tænketid, som i dette tilfælde tilhører eleven i langt de fleste tilfælde. I forfatterskoleudsnittet er der til sammenligning en mere jævn fordeling af alle tre intervaltyper, det vil sige både individuelle og kollektive tænkeophold samt et generelt noget langsommere tempo, også selvom der forekommer overlappende tale.

Udfaldene af turpar, taleture, overgange og stilhed er afgørende for den enkelte samtales turtagningspraksis og normer. De udgør nogle af de regler og strukturer, hvormed samtaledeltagerne positioneres, og som ligger til grund for den overordnede måde at reflektere over de litterære tekster på. Den turtagningspraksis som forfatterskoleudsnittet repræsenterer og de direkte konsekvenser heraf, kan anskueliggøres på følgende måde:



Figur 4: Tekstlæsningen turtagningspraksis

Der er således en sammenhæng fra turtagningspraksisserne til konsekvenserne af dem og til den overordnede struktur omkring observation, supplerung, modstand og tilslutning. Samlet set er det disse samtalemekanismer, som gør det muligt for læreren og eleverne at gå undersøgende til værks sammen, hvor én siger noget, som en anden tager initiativ til at bygge videre på. Det er en

undersøgende og improviserende tilgang, hvor der 'jammes over teksten', og hvor de lange taleture også gør det muligt at 'spille solo' ud fra egen litterære stemme.

### **Jazzteori**

Uklarheden vedrørende overgangene og næstetalers tur er medvirkende til en forholdsvis regelløs ramme, hvor ingen i gruppen kender samtaleens retning. En tilsvarende dynamik kan gælde for musikerne i et jazzorkester. Den amerikanske jazzpianist og professor i virksomhedsledelse Frank J. Barrett (1998) har eksperimenteret med det teoretiske grundlag for at anskue jazzimprovisation som metafor for organisationer, som blandt andet har til formål at maksimere læring. Han definerer improvisation som at gå på opdagelse uden på forhånd at vide, hvad det vil føre med sig: "Improvisation involves exploring, continual experimenting, tinkering with possibilities without knowing where one's queries will lead or how action will unfold." (Barrett, 1998, s. 606).

Men improvisationen rummer også et element af foruroligelse, fordi den indebærer en villighed til at løbe en risiko for at komme på afveje og begå fejl. Det pointerer den norske jazz-bassist, komponist og professor i musik Bjørn Alterhaug (2004), som ligeledes interesserer sig for at sammentænke jazzimprovisation med læring og desuden også kommunikation. Han påpeger, at risikovilligheden er en vigtig kilde til læring, og at mange tillærte og faste former i kommunikationsmønstrene og tilsvarende fastlagte måder at spille på kan reducere risikovilligheden. Samtidigt må procedurene ikke være så løse, at det er på bekostning af en grundlæggende følelse af tryghed. Balancen mellem orden og kaos er hårfin.

Jazzens kollektive improvisation kan bruges som metaforisk ramme for tekstlæsningsernes samtaledidaktik. Den risikovillige improvisation materialiserer sig i den uforberedte tilgang til teksten, lange taleture, famlende formuleringer, usikre overgange mellem talerne og pludselige emneskift. Paradoksalt udgør netop disse ikke-strukturerede praksisser så fast en del af samtalen, at de også er definerende for en orden, som tekstlæserne kan regne med.

Både i jazz- og tekstlæsningsregi er udøvelsen individuelt og socialt orienteret. Under de lange taleture øver den enkelte sig i at fremsige sine egne personlige idéer og ræsonnementer vedrørende teksten. Det kan sammenstilles med, at jazzmusikeren udfolder sin egen spillestil gennem soloerne. I begge situationer er det dog samtidigt en præmis, at han eller hun må lytte sig frem til, hvornår en solo eller en lang taletur kan udfoldes. Det er et vedvarende og socialt betinget giv-og-tag-samspil, som udmøntes i den også for jazzens centrale turtagning: "One of the most widespread, yet overlooked, structures of jazz is the practice of taking turns" (Barrett, 1998, s. 616). Jazzmusikeren

og tekstlæseren fornemmer gruppens melodi, lærer at tage sin tur og udvikler dermed sine dialogiske og sociale kompetencer (Alterhaug, 2004).

Også imitation spiller en rolle i begge domæner. Forfatterskolelærerens stemme bliver et eksempel på, hvordan man *kan* tale om litteratur frem for en stemme, der i kraft af spørgsmål afkræver svar fra eleverne. Eleverne lærer at tale *som* læreren *via* læreren (Brandt, 2015), ligesom de også inspireres af hinandens stemmer. Tilsvarende lærer jazzmusikerne at opbygge et vokabular af musiske fraser og mønstre ved at imitere og studere andre jazzmusikere (Barrett, 1998).

Endeligt minder de undersøgende aspekter i jazzen og i tekstlæsningerne om hinanden. I tekstlæsningerne er det undersøgende behæftet med en slags kollektiv *stream of consciousness*, hvor tekstens enkelte dele holdes under lup og granskes i fællesskab. Sådan betragter Barrett også jazzmusikerens tilgang (1998, s. 615):

The jazz musician, like the junk collector, looks over the material that is available at the moment, the various chord progressions, rhythmic patterns, phrases and motives, and simply leaps into the quagmire under the assumption that whatever he is about to play will fit in somewhere.

Som jazzmusikeren har tekstlæseren tillid til, at hans eller hendes observation er et acceptabelt bidrag, også selvom det afføder uenighed. Hvis nogle parametre allerede er dømt ude, vil det stå i modstrid med den åbenhed der ligger i at undersøge noget.

## **Resultatafsnit 2: Gymnasiedidaktiske overvejelser**

Den undersøgende tilgang er central i nutidens gymnasiedidaktik (Elf et al., 2019). I undervisningsministeriets vejledning for dansk i gymnasiet optræder det hele syv gange i afsnittet om fagets identitet, og det sættes blandt andet i spil med udviklingen af elevernes udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed (Undervisningsministeriet, 2020):

Faget har både en receptiv og produktiv dimension, som indgår i et tæt samspil med undervisningen, og som gennem undersøgelsen af tekster kombinerer tekstlæsningens sproglige, historiske og æstetiske synsvinkler med et fokus på at udvikle elevernes udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed.

Men spørgsmålet er, hvad det konkret vil sige gennem en undersøgende tilgang at udvikle sin udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed? Det er Forfatterskolens tekstlæsningsmodel med de fremlagte turtagningsprocedurer et eksempel på. Navnlig de mange mulige færdiggørelsespunkter



giver mulighed for at deltage frit i samtalen, de lange tænkepauser efterlader tid til at granske tekstlige elementer fra flere forskellige perspektiver, og med de lange taleture opøves udtryksfærdigheden.

Hvis vi vil eksperimentere med en tekstlæsningsinspireret samtale i gymnasiet, vil det være en fordel at dele klassen op, således at maksimalt 12 elever deltager, mens de øvrige elever arbejder selvstændigt med andre opgaver. Jeg ser det som en mulighed at tage udgangspunkt i de konkrete turtagningspraksisser, som de er fremlagt længere oppe på side 17, og jeg finder det væsentligt eksplicit at forklare dem for eleverne. Det tager tid at aflægge allerede indlærte kommunikationsvaner. Flere gymnasielærere fortæller, at deres erfaring med såkaldte *shared readings*, hvor de trækker sig fra samtalen, viser, at det ikke er lige til for eleverne at vænne sig til at se bort fra lærerens eventuelle bedømmelse af deres udsagn, også på trods af lærerens fravær. Jeg foreslår, at vi direkte illustrerer og forklarer tekstlæsningens turtagning for eleverne, så de har chance for at vide hvordan de kan indgå i samtalen, og hvad der forventes af dem. En sådan teoretisk mundtlighedsundervisning kan understøttes af en samtalemanual til eleverne, udarbejdet på baggrund af resultaterne af Forfatterskolens turtagningspraksis:

- Tag selv ordet, når du vil sige noget
- Del en iagttagelse, når det falder dig naturligt
- Hold tænkepauser, mens du taler
- Brug de lange tænkepauser til at granske teksten
- Du må gerne taletænke, også selvom det betyder, at du fumler med ordene
- Hvis du tvivler, er kritisk eller uenig må du gerne sige det og eventuelt begrunde det
- Giv dig nogle gange god tid til at tale længe, også selvom det måske føles uvant
- Vær god til at lytte

Med erfaringen af at der er forskellige måder at tale om litteratur på og med metasamtaler om det, vil eleverne således også opøve deres formidlingsbevidsthed.

De to samtalemodeller medfører forskellige positioneringer af teksterne. I gymnasiets lærer-elev-samtale knyttes spørgsmålene ofte an, ifølge mine observationer, til analyse- og fortolkningsbegreber, som dermed bliver indgangsvinklen til teksterne. Ved Forfatterskolens tekstlæsninger indgår de danskfaglige begreber tilfældigt, hvor det er relevant ud fra en aktuel observation. Det er i høj grad teksternes æstetiske lag i form af ordvalg, rytme og billeddannelse, som tekstlæserne hæfter sig ved (Rosendal Bang, 2020b). Det betyder ikke, at lærere og elever i

gymnasiet ikke også taler æstetisk om tekster, men det betyder, at der i højere grad er tale om at positionere litteraturen som indgang til noget sanseligt og kunstnerisk.

### **Diskussion og afrunding**

Denne analyse skal ses som et forståelsesgrundlag for et forandringspotentiale og bidrager med nogle håndtag at gribe fat i for de gymnasielærere, som ønsker at supplere IRE-samtalen med en anden måde at tale med eleverne om litteratur på. Ligeledes bidrager analysen med ny viden om Forfatterskolens tekstlæsninger og de grundlæggende mekanismer, som gør sig gældende.

Der kan se ud til at være nogle validitetskonflikter i det at hente inspiration fra én institutionel kontekst til en anden, for eksempel i det tilfælde at formålet direkte oversættes til, at lærere i gymnasiet skal lære at gøre som lærere på Forfatterskolen i en én-til-én-forståelse, og der dermed ligger noget skjult normativt bag det ellers deskriptive udgangspunkt. Det er ikke baggrunden for undersøgelsen. Præmissen er derimod, at ny viden om tekstlæsningens lærer-elev-turtagninger kan relateres til gymnasiet, idet de begge repræsenterer læreren, eleverne, samtalen og litteraturen som de væsentligste omdrejningspunkter. Undersøgelsen viser, hvor gymnasiets lærerstyrede samtale *kan* bevæge sig hen i et tekstlæsningsinspireret perspektiv, og hvordan den *kan* tage sig ud, men ikke hvordan den skal eller bør foregå dikteret af tekstlæsningens samtalemodel.

Den lærerstyrede samtale om litterære tekster er vigtig, blandt andet fordi den *både* inviterer eleverne til at dele deres personlige læsninger *og* viser dem vejen ind i den erfarne og faglige læsemåde. Spørgsmålet er, hvordan vi udvikler samtalemodeller, som faciliterer begge dele. Ved tekstlæsningsmodellen bliver lærerens observationer et eksempel på den erfarne og tekstnære læsning, som eleverne kan tage til sig og spejle. Samtidigt har de muligheden for at være medbestemmende og tale på en mere improviserende måde uden en klar opskrift på, hvor samtalen er på vej hen – ligesom jazzmusikernes tilgang. Selvom jazzen er et nonverbalt område og ikke direkte kan overføres til sprog, er der en væremåde omkring turtagningen, der minder om det gehør for taletursskift, som gør sig gældende under tekstlæsningen og afspejler en grundlæggende anden samtaledynamik end IRE-formatet.

## Referencer

- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne. *Nordic studies in Education*, 35(3), 280-298.
- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologica Norvegica*, 30, 97-118.
- Barrett, F. J. (1998). Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for organizational learning. *Organization Science*, 9(5), 605-622.
- BBC (u.å.). Teaching knowledge database. Lokaliseret den 10/1-2021.
- Brandt, P. A. (2015). Om skriftens skoling. Teser fra Testrup. I Dorph, C. & Llambías, P. (Red.), *Teksten er til at tale om – Et nordisk seminar om skriveundervisning* (s. 117-124). Basilisk.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Collins, J. (1982). Discourse style, classroom interaction and differential treatment. *Journal of Reading Behavior*, 14, 429-437.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Elf, N., Høegh, T. & Christensen, V. (2019). Brug af litteratur i skole og undervisning. I: Mai, A-M. (Red.). *Litteratur i brug* (s. 90-122). Forlaget Spring.
- Elf, N. & Illum Hansen, T. (2017). Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk [rapport]. Lokaliseret d. 12/8-2020.
- Elf, N., Illum Hansen, T. & Gissel, S. T. (2017). Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning [rapport]. Lokaliseret d. 12/8-2020.
- Femø Nielsen, M. & Beck Nielsen, S. ((2005)2013). *Samtaleanalyse* (4. udgave). Forlaget Samfundslitteratur.
- Forfatterskolen (u.å.). Lokaliseret den 1/9-2017. <https://www.forfatterskolen.dk/>
- Garfinkel, H. ((1967)1984). *Studies in Ethnomethodology*. Blackwell Publishing Ltd.
- Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori. I Schnack, K. (Red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 97-118). DPU.
- Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv*, 7, 78-99.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hultin, E. (2006). *Samtalgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Örebro universitetsbibliotek.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Hørslev, L. (2018). *Dagene er data*. Rosinante.

- Illum Skov, L. (2022). *Meget mere mundtlighed*. Akademisk Forlag.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I: Lerner, G. H., *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (s. 13-31). John Benjamins Publishing Company.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer*. Syddansk Universitet.
- Llambías, P. (2015). Forfatterskole – et nordisk seminar. Velkomsttale ved Pablo Llambías, forfatter og rektor på Forfatterkolen. I: Dorph, C. & Llambías, P. (Red.), *Teksten er til at tale om – Et nordisk seminar om skriveundervisning* (s. 8-15). København: Basilisk.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Harvard University Press.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Routledge.
- Molloy, G. (2002). *Läreren Litteraturen Eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* [afhandling]. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, A. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue*. Teachers College Press.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [afhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rosendal Bang, L. (2020a). Deltagelsesmuligheder i den litterære klassesamtale – Hvad kan vi lære af Forfatterskolens kollektive læsninger? I Haas, C. & Mathiesen, C., *Fagdidaktik og demokrati* (s. 233-256). Samfundslitteratur.
- Rosendal Bang, L. (2020b). Det' lig' som teksten sådan bølgér. Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur. *Passage*, 35(3), 15-33.
- Rødnes, A. K. (2014). Skjønnerlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica*, 8(1), 1-17.
- Rørbech, H. (2016). *Mellem tekster*. Samfundslitteratur.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simple Systematic for the Organization of Turn Taking in Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sidnell, J. & Stivers, T. ((2012)2014). Introduction. I Sidnell, J. & Stivers, T., *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 11-31). Wiley-Blackwell.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Skardhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og Praksis* (3. udgave). Universitetsforlaget.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Toft, A, & Øberg, D. (1997). *Det litterære væksthuis: Forfatterskolen og prosaen 1987-96*. Odense Universitetsforlag.

Undervisningsministeriet. (2020). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Dansk A, stx, Vejledning, <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2020>

Wiedemann, E. (1958). *Jazz og jazzfolk*. Aschehoug.