



TIDSSKRIFT FOR
DANSK DIDAKTISK FORSKNING

En mellomtrinns lærers arbeid med posisjonering i samtaler med elevgrupper

*Johanne Ur Sæbø, førsteamanuensis,
Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger.*

I denne studien undersøkes tre lærerstyrte samtaler, med særlig interesse for hvordan en lærer posisjonerer seg selv og elevene. Samtalene ble gjennomført på 7. trinn i tre forskjellige elevgrupper, og med utgangspunkt i tekster. Lærers arbeid med å posisjonere seg selv og elevene i samtalene utgjør en utprøving som diskuteres med kolleger og forskere, der ambisjonen var å endre praksis. Samtalene med elevene er studiens primærdata, og de analyseres ved hjelp av Hetmars (2019) forståelse av begrepet posisjonering. Studien viser at læreren, som inntar en tradisjonell lærerrolle i den første samtalen, bevisstgjøres og endrer måten hun posisjonerer seg, og dermed også elevene, på i de to neste samtalene. Hennes posisjonering endrer samtalens struktur og bidrar til økt elevdeltakelse, der elevene går fra å posisjoneres som mottakere av kunnskap til å være aktive medskapere av mening. Denne endringen avspeiler en bevegelse fra en tradisjonell praksis til undervisning preget av dialogiske kvaliteter (Alexander, 2008; Nystrand et al., 1997; Wegerif, 2016).

“ Læreplan-
verkets idealer
avspeiler
forskning som
holder fram
at elevenes
læring, forstå-
else og evne til
problemløsning
er nært knyttet
til kvaliteten
på klasseroms-
samtalene
– at elevene,
gjennom å
bruke språket
sitt, får være
aktive i
utviklingen
av kunnskap.

Innledning

De siste tiårs raske og omfattende samfunnsutvikling utfordrer hvordan vi forstår kunnskap og læring. I et skiftende, komplekst og mangfoldig samfunn er det behov for at befolkningen kan ta ulike perspektiver, tenke kritisk og kommunisere og arbeide sammen for å løse problemer (Pellegrino & Hilton, 2012; OECD, 2016). Kompetanser som dette gjennomsyrrer fornyelsen av norsk læreplanverk (*Fagfornyelsen*, LK20), og det poengteres at undervisningen i norske klasserom skal støtte elevene i å uttrykke seg, stille spørsmål, utforske problemstillinger, granske idéer og reflektere sammen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreplanverkets idealer avspeiler forskning som holder fram at elevenes læring, forståelse og evne til problemløsning er nært knyttet til kvaliteten på klasseromssamtalene – at elevene, gjennom å bruke språket sitt, får være aktive i utviklingen av kunnskap (jf. f.eks. Alexander, 2008; Applebee et al., 2003; Mercer, 2002; Nystrand et al., 1997). På tross av denne innsikten ser det ut til at elevene i norsk skole i liten grad engasjeres i utforskende samtaler: Læreren er den som snakker mest, og samtalene som elevene blir invitert inn i, er preget av gjenkalling av kunnskapselementer og manglende dybde (Hodgson et al., 2012; Skaftun et al., 2021; Sæbø et al., 2021). Elevene gis i slike samtaler en mottakerrolle, mens læreren er den som besitter kunnskapen som skal formidles. Bevisstgjøring om undervisningens roller og forståelsen av dem kan utfordre slike samtalestrukturer. Denne artikkelen viser hvordan en lærer prøver ut og endrer lærerrollen, og dermed også endrer sin forståelse av elevrollen, i samtaler som hun gjennomfører med elevgrupper på 7. trinn. Endringen i rolleforståelse avspeiler hennes ambisjon om å komme tettere på kommunens mål og læreplanverkets idealer om en mer dialogisk samtalepraksis som bidrar til mer aktive og myndiggjorte elever. Utprøvingene og endringene læreren gjør, baseres på refleksjoner hun gjør sammen med profesjonsfellesskapet hun er del av.

Fagfornyelsen kan sies å bygge på progressive idéer om undervisning (Biesta, 2013; Dewey, 1938) gjennom sin vektlegging av elevaktive arbeidsformer, slik som samhandling, perspektivtaking og utforskning. Den avspeiler et syn på læring som grunnleggende sosial, der språket er en viktig ressurs, som et grunnvilkår for tenkning (jf. Dysthe, 2006, s. 49; Vygotsky, 1986). Et slikt sosiokulturelt syn på læring er også sentralt i dialogisk undervisning (Alexander, 2008; Nystrand et al., 1997; Wegerif, 2016), som vektlegger perspektivmangfold og felles meningskonstruksjon, og som kjennetegnes ved at spørsmål og svar stimulerer til tenkning og utløser nye spørsmål. Det forutsettes da at elevene får delta aktivt i dialoger der deres ytringer settes i forbindelse med de andre samtaledeltakernes, og at man sammen bringer inn og forhandler om perspektiver.

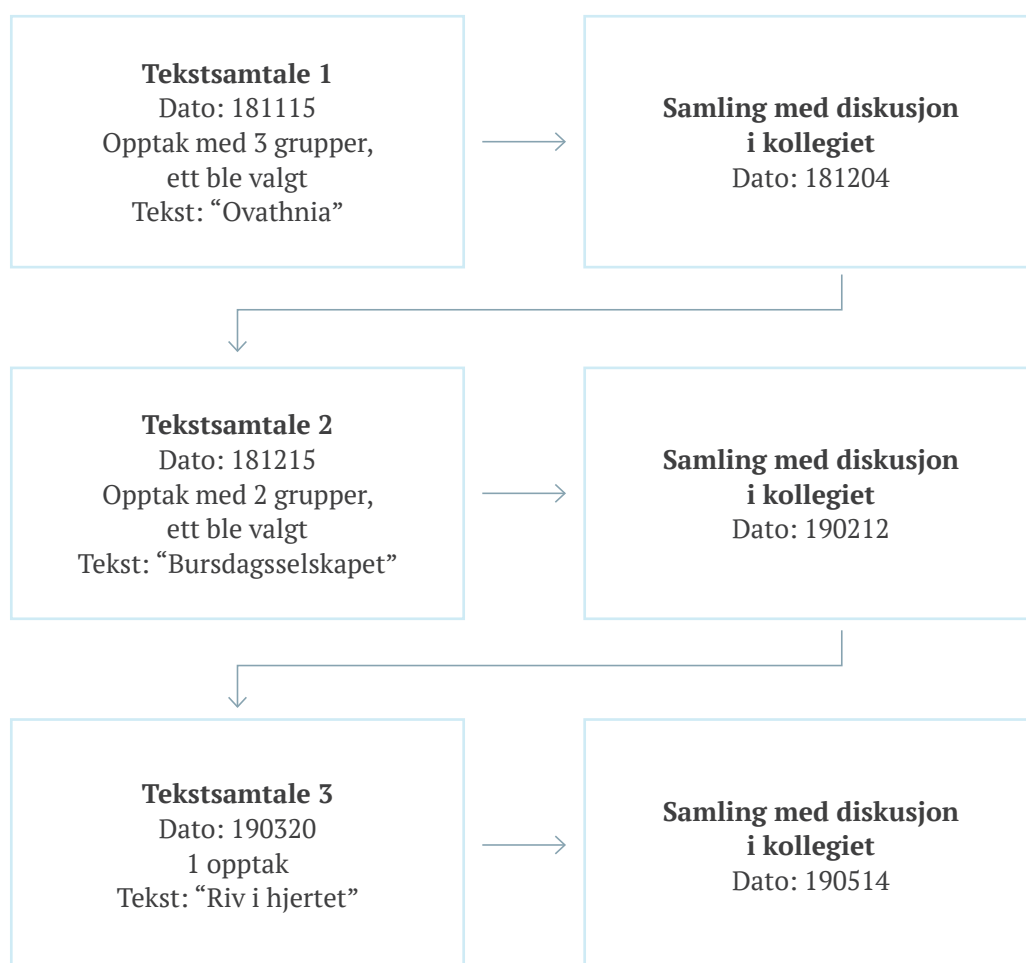
“ De lukkede spørsmålene i en typisk IRE-samtale vil med andre ord ikke være autentiske – de er ikke drevet fram av felles undring og nysgjerrighet.

Til tross for at progressive idéer om undervisning har preget de utdanningsfaglige og politiske diskusjonene i mange år, har idéene hatt begrenset innflytelse på det som faktisk skjer i klasserommene. Tradisjonelle praksiser (jf. Goodlad, 2004), der læreren styrer undervisningens *hva* og *hvordan* og elevene forventes å reprodusere kjent kunnskap, har vist seg dominerende og tilsvarende motstandsdyktige mot endringer. Faglige samtaler i undervisningen har tradisjonelt vært preget av lærerens initiativ og regulering, der elevene svarer på spørsmål fra læreren (jf. bl.a. Cazden, 2001; Mehan, 1979; Nystrand et al., 1997; Sinclair & Coulthard, 1975). Den typiske og utbredte formen for interaksjon, IRE-samtalen (Mehan, 1979), kjennetegnes ved at læreren initierer (I), elevene responderer (R) og læreren evaluerer (E) responsen. Lærerens initiativ har gjerne form av et spørsmål, og da gjerne et *lukket* spørsmål, der det kun finnes ett svar som læreren allerede vet svaret på. *Åpne* spørsmål vil derimot være spørsmål som ikke har et spesifikt svar, og som derfor åpner opp for ulike betraktninger og tolkninger (Andersson-Bakken, 2015; Nystrand et al., 1997). De lukkede spørsmålene i en typisk IRE-samtale vil med andre ord ikke være autentiske – de er ikke drevet fram av felles undring og nysgjerrighet. Samtalen som de lukkede spørsmålene da igangsetter, legger tilsynelatende ikke opp til utforskning av ukjente og elev-initierte problemstillinger. Sinclair og Coulthards (1975) modell, IRF (Initiativ – Respons – Feedback), synliggjør at lærerens tilbakemelding, i samtalestrukturens tredje ledd, likevel kan åpne samtalen og føre den videre. Læreren kan eksempelvis ta tak i et elevsvar og bringe samtalen videre på bakgrunn av det.

Endringer som fremmer en aktiv og utforskende elevrolle, kan synes krevende i og med at tradisjonell praksis og lærerdominerte samtalestrukturer ser ut til å være så grunnfestet i skolen. En mer aktiv elevrolle forutsetter at elevene tilbys et handlingsrom der de får sette sine erfaringer og spørsmål i spill, og at de er aktive i utviklingen av kunnskap. Hetmar (2019) bruker begrepet *posisjonering* om dette handlingsrommet. I elevrollen, som i andre roller, finnes det muligheter for å posisjonere seg gjennom de dynamiske, diskursive og relasjonelle prosessene som utspiller seg i den muntlige samhandlingen (Hetmar, 2019, s. 201). Læreren har, med sitt pedagogiske og didaktiske ansvar, en særskilt posisjoneringsmulighet, både for seg selv og elevene, og kan bidra til å rekonstruere egen rolle og elevrollen (jf. *rethorical redescription*, Harré & Langenhove, 2010) gjennom samtalene i undervisningskonteksten.

Denne studien undersøker hvordan en lærer – med støtte i diskusjonene hun har med kolleger og forskere – arbeider med posisjonering og rolleforståelse i samtaler hun har med elevene sine. Samtalene analyseres med utgangspunkt i etablerte samtalestrukturer (IRF-samtalen, Sinclair & Coulthard, 1975) og ved hjelp av begrepet *posisjonering* (Hetmar, 2019), som et uttrykk for samtaledeltakernes

handlingsrom. Selv om samtalene har utgangspunkt i tekster, har studien først og fremst en allmenndidaktisk vinkling ved at samtalene og rolleforståelsen er i studiens hovedsikte, og ikke tekstene. (Samtalene omtales likevel herfra som tekstsamtaler, for å skille dem fra samtalene i kollegiet.) Tekstsamtalene undersøkes ved hjelp av følgende spørsmål: *Hvordan kommer en lærers arbeid med å endre egen praksis til uttrykk i lærerstyrte gruppesamtaler om tekst?*



Figur 1: Oversikt over datainnsamling

“ De lærerstyrte tekstsamtalene utgjør denne studiens primærdata.

Metode

Innrammingen for denne studien er et toårig samarbeid mellom forskere ved Nasjonalt lesesenter ved Universitetet i Stavanger og mellomtrinns lærerne ved «Sørvestskolen». Samarbeidsprosjektet var initiert av lærerne og rektor, og formålet var å skape praksisendringer som gjorde det mulig å komme tettere på kommunens mål om kultur for dybdelæring og mer myndiggjorte elever, med spesielt blikk for muntlighet. I løpet av de to prosjektårene (2017/2018 og 2018/2019) ble det gjennomført jevnlig samlinger: ni det første året og sju det andre. Samlingene besto blant annet av diskusjoner og erfaringsutvekslinger i forbindelse med at lærerne prøvde ut dialogiske undervisningsformer i egne klasser. I tillegg ble det arbeidet med samtaler om tekster i form av utprøvinger i kollegiet som modellering for tilsvarende tekstsamtaler med elever. I tråd med innsikten om at det å se og diskutere praksiseksempler sammen er en lovende måte å utvikle praksis på (jf. f.eks. Borko et al., 2008; Hennessy & Davies, 2019), ønsket vi også å gjøre opptak av undervisning som vi kunne se og diskutere sammen i kollegiet. En lærer sa seg villig til å gjøre videoopptak fra sin undervisning, nærmere bestemt av lærerstyrte tekstsamtaler gjennomført i grupper av elever. Hun lot seg også intervju ved utgangen av prosjektet. De lærerstyrte tekstsamtalene utgjør denne studiens primærdata. De ble gjennomført i tre runder, med grupper på fire elever, og med ulike elever i hver av gruppene (se figur 1). Tekstene til de første to rundene¹ hadde vi jobbet med i kollegiet for å modellere tilsvarende tekstsamtaler i undervisningen. Teksten til den siste runden ble valgt av læreren («Riv i hjertet», av Sondre Justad, fra læreboka i norsk).

Alle tekstsamtalene med elevene ble filmet. For hver runde med tekstsamtaler ble det valgt ut ett opptak² som ble vist og diskutert på samling med lærerne og forskerne fra Nasjonalt lesesenter (se figur 1). Det ble gjort lydopptak av plenums- og gruppesamtalene i kollegiet og av intervjuet med læreren. Samtalene i kollegiet og intervjuet med læreren har en sekundær status – de har en utfyllende funksjon og gir tilgang til lærerens og kollegens refleksjoner rundt utprøvingen. Refleksjonene i profesjonsfellesskapet var rettet inn mot å gi innspill til lærerens utprøvinger (jf. design-eksperimenter, Reinking & Bradley, 2007). Studiens intervenerende og iterative preg gjorde det mulig å ivareta kontinuerlig refleksivitet, gjennom diskusjoner i samarbeidsprosjektet.

Alle deltakere, både lærere og elever/foresatte, hadde gitt samtykke til videoopptak. Krav til datalagring er oppfylt, og alt materiale er anonymisert. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (nå SIKT).

“ Formidling forstås som det å frambringe fagstoff og kunnskaps-elementer.

Analysemetoder

Alle tekstsamtalene ble transkribert, og transkripsjonene ble lagt inn i Nvivo. Tekstsamtalene viste seg å ha samme grovstruktur: innledning, høytlesing av tekst, samtale om teksten og avslutning. Innledningene og selve samtalene om teksten ble autokodet, noe som videre gjorde det mulig å få fram taledistribusjonen mellom læreren og elevene. Transkripsjonene ble lest gjennom gjentatte ganger, for å fange opp samtalestrukturer og endringer i disse (jf. studiens forskningsspørsmål). Analysearbeidet startet som åpen koding, på en måte som kan karakteriseres som det Hsieh og Shannon (2005) kaller *conventional content analysis*. I dette analysearbeidet viste det seg imidlertid raskt klare trekk fra IRF-samtalen (Sinclair & Coulthard, 1975), og dette etablerte rammeverket ble sammenligningsgrunnlag for de tre tekstsamtalene i det videre analysearbeidet. Rammeverket gjorde det også mulig å sammenligne tekstsamtalene internt for å avdekke endring. I dette analysesteget anla jeg med andre ord en mer deduktiv tilnærming (*direct content analysis*, Hsieh & Shannon, 2005), ved at analysen baserte seg på identifiseringen av elementene i et teoretisk rammeverk.

Analysen identifiserte lærerens ytringer som *initiativ* og *feedback* (altså IRF-samtalens I og F). Hovedkategorien *initiativ* innebærer følgende underkategorier: *instruksjon*, *spørsmål* og *formidling*. *Instruksjon* innebærer ytringer der læreren sier hva som skal skje. Kategorien *spørsmål* er delt i lukkede og åpne spørsmål. *Formidling* forstås som det å frambringe fagstoff og kunnskapselementer. Den andre hovedkategorien, *feedback*, innebærer underkategorien *videreføring*, der læreren bygger videre på en elevs innspill i sin ytring samt *gjentakelser* av det eleven sier.

I 16 tilfeller faller første del av lærerytringen inn under én kategori, mens andre del faller inn under en annen. Én ytring får da to koder. Oftest dreier det seg om at første del av ytringen er feedback på elevinnspill, mens siste del er et nytt initiativ i form av et spørsmål.

I samtale 2 og 3 var det en del lærerytringer som viste seg utfordrende å kode entydig. *Formidling* kunne i en del tilfeller også forstås som videreføring av det eleven hadde sagt, og *videreføring* grenset noen ganger opp mot formidling. Utfordringen er løst ved å kode det som i form og funksjon synes mest sannsynlig. Jeg ønsker likevel å synliggjøre at overgangene mellom formidling og videreføring var noe flytende i de to siste tekstsamtalene, og jeg har derfor valgt å la det komme fram i oversikten/tallmaterialet (se tabell 3). Kategoriene og kodingen er diskutert i flere omganger med to forskerkolleger.

Analyse

Analysen er tredelt. Første del gir en oversikt over tekstsamtalenes inndeling og tidsbruk, taledistribusjon og ytringstyper. Andre del er strukturert etter de tre tekstsamtalene, der jeg analyserer lærerytringene og ytringstypene som framkommer i datamaterialet. I tillegg setter jeg analysen og det som skjer i tekstsamtalene i forbindelse med diskusjonene læreren har med kollegene sine om tekstsamtalene i etterkant. I analysens siste del vil jeg – i tillegg til å trekke inn og diskutere relevante aspekter fra intervjuet med læreren – drøfte funnene opp mot begrepet *posisjonering* (Hetmar, 2019).

Del 1: Oversikt over tekstsamtalene

De tre tekstsamtalene som undersøkes i denne studien, ble gjennomført med elever i 7A og ledet av kontaktlæreren deres. I alle tekstsamtalene sitter elevene og læreren på et grupperom rundt et bord, med hvert sitt eksemplar av den aktuelle teksten på papir. Alle de tre tekstsamtalene har følgende struktur: innledning, høytlesing, samtale og avslutning.

Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3
Varighet totalt: 25:16 min.	Varighet totalt: 27:01 min.	Varighet totalt: 19:12 min.
Innledning: 1:38 min.	Innledning: 3:32 min.	Innledning: 1:04 min.
Høytlesing av teksten: 10:03 min.	Høytlesing av teksten: 10:58 min.	Stille lesing av teksten: 2:11 min.
Samtale om teksten: 10:42 min.	Samtale om teksten: 12:09 min.	Samtale om teksten: 15:45 min.
Avslutning (ikke kodet): 2:53 min.	Avslutning (ikke kodet): 0:22 min.	Avslutning (ikke kodet): 0:12 min.

Tabell 1: Inndeling og tidsbruk i tekstsamtalene

Taledistribusjonen i den første tekstsamtalen viser at antallet ytringer er ganske jevnt fordelt mellom lærer og elever (lærer: 47 %, elever: 53 %). Læreren står likevel for 67 % av ordene, mot elevenes 33 %. I den andre tekstsamtalen har elevene 64 % av ytringene og læreren 36 %. Fordelingen av antall ord er langt jevnere: Elevene står for 51 % og læreren 49 %. I den tredje tekstsamtalen er 59 % av ytringene elevenes og 41 % lærerens. Læreren står for 53 % av ordene og elevene 47 %.

En oversikt gis i tabell 2:

		Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3
Prosentvis fordeling av ytringer	Lærer	47%	36%	41%
	Elever (samlet)	53%	64%	59%
Prosentvis fordeling av ord	Lærer	67%	49%	53%
	Elever (samlet)	33%	51%	47%

Tabell 2: Oversikt over taledistribusjon i tekstsamtalene

Tekstsamtalenes lærerytringer ble kategorisert i to hovedkategorier: *initiativ* og *feedback* (se tabell 3).

Hovedkategorier (jf. Sinclair & Coulthard, 1974)	Underkategorier	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3
Initiativ	Instruksjon	2	16	5
	Spørsmål	38 (31 åpne og 7 lukka)	30 (30 åpne og 0 lukka)	42 (39 åpne og 3 lukka)
	Formidling	17	26 (der 13 tenderte mot videreføring)	25 (der 13 tenderte mot videreføring)
	Sum, antall initiativ	57	72	72
Feedback	Videreføring	31	26 (der 2 tenderte mot formidling)	33 (der 2 tenderte mot formidling)
	Gjentakelse	8	7	7
	Sum, antall feedback	39	33	40
Koda ytringer		89	113	109

Tabell 3: Antall lærerytringer innenfor hver av analysekategoriene

I den første tekstsamtalen har læreren 57 initiativer og 39 feedback. I den andre er det 72 lærerinitiativer og 33 feedback. Også i den tredje tekstsamtalen har læreren 72 initiativer, men 40 feedback. Dersom man sammenligner de tre tekstsamtalene, er tallene relativt like, med unntak av første samtales initiativ, der tallet er noe lavere enn i de andre samtalene. I samtale 2 og 3 er antallet formidlingsytringer noe høyere enn i samtale 1. Antallet instruksjoner i samtale 2 er dessuten vesentlig mye høyere enn i de andre samtalene, mens antallet spørsmål er noe lavere. En del lærerytringer i samtale 2 og 3 framsto som nevnt som mulig dobbelttydige. Dette er forsøkt synliggjort med utfyllende informasjon i parenteser i tabell 3.

“ Spørsmålene kan betegnes som kognitivt utfordrende ved at de forutsetter at elevene setter dilemmaene hovedpersonen i fortellingen møter, i forbindelse med egne vurderinger og formulerer begrunnelsene sine.

I tekstsamtale 1 stilles de 38 spørsmålene fra læreren i løpet av 10:42 min, noe som i gjennomsnitt gir elevene 17 s til å tenke og svare. I tekstsamtale 2 stiller læreren 30 spørsmål i løpet av 12:09 min, noe som tilbyr elevene 24 s. I tekstsamtale 3 stilles det 42 spørsmål i løpet av 15:45 min. Det gir elevene i gjennomsnitt 23 s til å reflektere og formulere seg.

Del 2: Analyse av tekstsamtalene

I den videre analysen vil jeg først gjøre kort greie for tekstsamtalens deltakere og teksten som benyttes, samt taledistribusjon. Derneft legger jeg fram distribusjonen av hovedtypene av lærerytringer i materialet, *initiativ* og *feedback*, og foretar en analyse av disse ytringstypene.

Tekstsamtale 1

I den første tekstsamtalen deltar to gutter og to jenter (G1, G2, J1 og J2). Teksten «Ovatniah», som er i fokus for samtalen, handler om ei amerikansk jente som besøker bestemora si og urbefolkning i Alaska. I tekstsamtalen står læreren for 47 % av ytringene og 67 % av ordene.

Lærerens *initiativ* i tekstsamtalen består av 2 instruksjoner, 38 spørsmål (der 31 er åpne og 7 er lukket) og 17 ytringer som har preg av formidling av fagstoff. Innledningen er én relativt lang *instruksjon*. Læreren ber elevene streke under «ord dere synes er vanskelige, ord dere ikke forstår». Etter å ha lest teksten høyt viser læreren til et spørsmål som er formulert i tekstens innledning («Hvordan forandrer det Maria å være her oppe hos bestemora?»), noe som indikerer at det er dette spørsmålet tekstsamtalen skal kretse om.

Noen av de 30 *åpne spørsmålene* i tekstsamtalen sirkler rundt innledningsspørsmålet («Hva har skjedd?», «Hva er det som gjør at ... hun har endret mening?»). Videre etterspør de åpne spørsmålene elevenes tanker («Hva tenker du?», «Hva ville du gjort?», «Hvorfor ...?»). Spørsmålene kan betegnes som kognitivt utfordrende ved at de forutsetter at elevene setter dilemmaene hovedpersonen i fortellingen møter, i forbindelse med egne vurderinger og formulerer begrunnelsene sine. Mot siste del av tekstsamtalen er det en tendens til at lærerens åpne spørsmål tegner opp alternativ («Hvem er du enig med? Er det mammaen til Marie, eller er det Marie eller bestemor eller?»), eller stiller spørsmål som kun krever at elevene svarer ja eller nei («Så du hadde solgt det videre?»). Selv om spørsmålene kan betegnes som åpne, behøver altså ikke elevene å legge mye kognitiv innsats i å svare.

De lukkede spørsmålene (7) dreier seg enten om å finne tekstelementer («Er det en plass i teksten du kan se at Marie ikke har lyst til å si det til moren sin?») eller om å holde i handlingen i fortellingen og forstå tekstinnholdet (eksempelvis «Hva er det som har skjedd med faren?», «Husker du hun fikk et oppdrag?»).

“ Læreren omdanner svarene til hele setninger, noe som kan forstås som en støtte til eleven, som modellering av tenkning, men som også kan tolkes som en måte å få ytringen og tekstsamtalen til å framstå som kvalitativt bedre på.

17 av lærerens ytringer i denne tekstsamtalen har preg av *formidling* av kunnskap. I starten av tekstsamtalen er ordforklaringer fram-tredende (f.eks. «Apasje, det er en type indianer»). Setningsstartere som «Det er ...» kan sies å være tegn på formidling av kunnskap som anses som gitt. Læreren synliggjør også sin tolkning og forståelse av teksten, slik som her, når hun kommenterer noe hovedpersonen gjør: «For hun mener jo det at de trenger de pengene sånn at de kan gå til dem til å sikre framtiden deres».

Lærerens *feedback* i tekstsamtalen er preget av *videreføringene* (31) hun gjør av elevenes svar. Når J2 eksempelvis sier «Det er bestemora hun bare har møtt to ganger», så kommenterer læreren «Ja, hun kjenner henne ikke». Et annet eksempel er dette:

G2: Så hun må liksom stole på at hun ikke sier det til noen.

L: Mhm. Så, ja, hun har jo gitt henne tillit.

G2: Mhm. Som hun ikke har gitt til noen andre.

L: Ja, og hvis hun hadde ... (...) Du ville ikke sagt noe på grunn av tilliten, altså at hun har gitt henne tillit. Og du G2 snakket jo litt om det der med at ... at det ikke er mening, det skal brukes til det du har tenkt å bruke det til.

G2: Ja.

L: Ja. Og at du kunne kanskje sagt det for å få lov til å bli, altså brukt det nesten som en slags forhandlings...

Her ser vi at læreren både bekrefter det G2 sier («Du ville ikke sagt noe på grunn av tilliten»), og at hun deretter legger til en videre utdypning («Og at du kanskje kunne sagt det for å få lov til å bli ...» osv.). Denne siste ytringen kan forstås som en utledning som læreren gjør på elevens vegne – den strekker seg utover det eleven selv sier. En slik tendens ser vi også når læreren stiller spørsmål som kan besvares med ett ord, slik som her:

L: Hvem er du enig med? Er det mammaen til Marie, eller er det Marie eller bestemor eller?

J1: Marie.

L: Du er enig med Marie. Hva tror du Marie har lyst til å gjøre?

J1: Bli.

L: Hun har lyst til å bli.

Selv om læreren stiller J1 et spørsmål som åpner for hennes mening, legger spørsmålet opp til enkle svar – en mulighet J1 benytter seg av. Læreren omdanner svarene til hele setninger, noe som kan forstås som en støtte til eleven, som modellering av tenkning, men som også kan tolkes som en måte å få ytringen og tekstsamtalen til å framstå som kvalitativt bedre på.

Oppsummerende kommentar

Tekstsamtalen som helhet har spor av at læreren ønsker at elevene skal komme med sine betraktninger og tanker. Dette kommer først og fremst til syne gjennom de åpne spørsmålene. Likevel ligger hovedvekten på at elevene skal gripe og forstå tekstinholdet. *Initiativene* synes å være rettet inn mot at elevene skal forstå handlingen og tematikken i teksten. Også lærerens *feedback* støtter denne antakelsen, fordi læreren utvikler og utleder elevsvarenes innhold utover det elevene selv sier.

Lærernes metasamtale

Lærerens vektlegging av egen forståelse av teksten bekreftes av henne selv, når hun i etterkant diskuterer lydopptaket av tekstsamtalen med kollegene sine og oss forskere. Da reflekterer hun over at hun mer eller mindre bevisst hadde planlagt tekstsamtalen ferdig i forkant – hva hun ville at elevene skulle «få tak i». Hun viser også til et sted i tekstsamtalen der en elev bringer inn et moment hun som lærer ikke hadde tenkt på, og at hun ikke klarte å spille videre på det, fordi hun ble «litt tatt på senga, for jeg hadde ikke tenkt på den selv, og så er du ikke klar i hodet (...). Og derfor så lukker du den ned» (gruppesamtale, 181204). Læreren ser også ut til å oppdage sammenhengen mellom samtaleform og det at *hun* stiller de fleste av spørsmålene: «Klart da blir det en samtale med meg og dem når det er jeg som stiller alle spørsmålene». Med sitt tilbakeblikk identifiserer hun tekstsamtalen som en IRE-samtale, og peker på at samtaleformens mekanismer kan være vanskelige å endre også for elevene, som «... blir trent på at de skal vente på tur og svare på det læreren sier». Den jevne fordelingen av ytringer mellom læreren (47 %) og elevene (53 %) tyder også på en lærerstyrt turtaking. Læreren kommenterer dessuten at hun burde ha ventet litt mer flere steder, slik at elevene kunne fått tid til å tenke og utdype sine egne resonnementer: «Fordi at hvis du venter litt, så må de mer frampå og du mer bakpå». Nettopp denne forflytningen uttrykker hun at hun vil undersøke; hun «... har lyst til å prøve ut til neste gang. Det med å la dem få snakke».

Tekstsamtale 2

Den andre tekstsamtalen gjennomføres en måned etter den første, og her deltar tre gutter og ei jente (G1, G2, G3 og J1). Teksten handler om ei jente som inviterer til bursdagsselskap, og dilemmaet i teksten dreier seg om hvorvidt hushjelpens datter er invitert som venninne eller som hjelper. I denne tekstsamtalen står læreren for 36 % av ytringene og 49 % av ordene.

Selv om læreren har en uttrykt intensjon om å bryte IRE-strukturen og dempe egen dominans, har hun i denne tekstsamtalen flere *initiativer* (72) enn i den første. Det høye tallet skyldes delvis de mange *instruksjonene* (16). 11 av dem er å finne i tekstsamtalens innledning, og de dreier seg om forventninger til samtaleformen.

“ Noen av lærerens spørsmål synes å være rettet mer mot selve teksten enn til elevene.

Læreren innleder på følgende vis: «...om dere ikke snakker til meg, men bare snakker med hverandre, så er det helt fint». Etter å ha lest teksten høyt for elevene sier hun: «Så nå må du tenke, har du et godt spørsmål som du kan stille resten av gruppen din om denne teksten?». Deretter setter hun seg tilbake i stolen, ser litt til siden og venter. Etter 12 sekunder kommenterer G2: «Dette tar tid». Etter enda noe venting (der læreren drikker litt vann, tar fram en håndkrem og smører hendene), og etter noen antydninger fra læreren («Har du noe ...?» og «Hva synes dere om ...»), så kommer det omsider et spørsmål fra G2: «Ja, hvorfor blir moren [i fortellingen] så bekymret?» Læreren synes å gripe muligheten til å få energi inn i tekstsamtalen igjen, og utdyper elevens spørsmål før hun retter det videre til gruppa: «Hva tenker dere?» Tekstsamtalen stopper noe opp igjen, og etter 5 sekunder og sukking fra G1 sier han:

G1: [G2], dette var vanskelig.

L: Veldig godt spørsmål [viser tilbake til G2s spørsmål] (14 s pause)

G1: Å herre min.

L: Er det flaut når det blir stille?

G1: Nei.

G2: Ja (ler). Pinlig stillhet.

Etter enda noe venting og famling kan det se ut til at samtalen fokuseres om teksten og G2s spørsmål igjen, og elevene kommer med alternative svar («Kanskje hun skulle få sparken», «Hvis hun [jenta i fortellingen] gjør noe dumt, så kan det være at det går ut over moren»).

Selv om læreren oppfordrer elevene til å stille spørsmål, synes det i realiteten å være krevende for henne å gi slipp på muligheten til denne typen initiativ. Hun stiller *åpne spørsmål* (30) som kaller på elevenes utdypninger og begrunnelser («Hva tror du ...?», «Hvorfor det, egentlig?»), og dessuten spørsmål som er ansats for at elevene kan kople sine tanker og erfaringer til tekstens tematikk, eksempelvis «Hvordan ville du følt deg hvis du hadde oppdaget det på slutten av festen?» Noen av lærerens spørsmål synes å være rettet mer mot selve teksten enn til elevene, slik som her: «Har hun snakket med henne i det hele tatt?» En slik tolkning begrunnes med at spørsmålet føyer seg inn i elevenes spørsmål til og funderinger rundt hendelser i fortellingen, og lærerens spørsmål har samme preg. Spørsmålet kan med andre ord sies å være svekket som initiativ, i og med at det vever seg inn i en mer utjevnet samtalestruktur.

26 av lærerinitiativene i denne tekstsamtalen er kodet som *formidling*. En tendens i tekstsamtalen er at lærerens formidling synes å være del av et felles resonnement. Det at det i kodingsarbeidet var utfordrende å skille lærerens formidling fra videreføringer, kan sies å være et tegn på dette. Et eksempel er når elevene har snakket sammen om hvorvidt

hovedpersonen i fortellingen er opptatt av rikdom. Læreren *viderefører* dette sporet og peker på beviser i teksten for det elevene har løftet fram. Deretter *formidler* hun et element i teksten på en måte som kan trekke i retning av en mer lukket forklaring: «Fordi når hun gir henne penger, så er det jo fordi at hun gir henne lønn ...» Det som kan forstås som et felles resonnement, går likevel videre. Dette viser seg også i tekstsamtalens *videreføringer*, slik som her, hvor lærerens ytring føyer seg inn i elevenes:

G2: Hvorfor snakker hun aldri med Luciana i bursdagen?

G3: Mhm, det er rart.

G2: Det skjer bare én gang.

G3: Merkelig.

L: Det gjør hun faktisk ikke. Det har jeg ikke tenkt på at hun ikke gjorde. (...)

G2: For jeg så for meg at siden hun kjenner henne, at hun snakker med henne hele tiden.

Dette trekket er dominerende i tekstsamtalen, etter den noe avventende starten. Elevenes og lærerens ytringer synes flere steder å være sammenlenkede tankerekker:

G2: =Hun syntes det var gøy.

G3: Ja, hun likte=

G2: =Hun likte det jo=

L: =Hun trodde hun var invitert.

G3: Ja.

G1: Hun sa jo at hun ville bli rik.

G2: Hun var jo invitert for å hjelpe til. Ikke invitert for at hun skulle være med på festen.

L: Nei.

G3: Nei.

L: Og det visste jo ikke Rossaura, ser det ut som.

Etter nær 25 min spør læreren hva elevene synes om teksten, noe som kan være tegn på at hun søker å oppsummere og runde av samtalen.

Etter å ha kommentert kort («Den var merkelig», «Rar») vender elevene tilbake til et av dilemmaene i teksten, og diskuterer det videre:

G3: Hun der med sløyfen, det Hun kjenner alle vennene.

Det kan jo være sant det hun sier da, for ...

L: Ja.

G3: Hvis Luciana=

G1: =Å ja, hvis=

G3: =Var ... er med henne for å utnytte henne, da ville jeg ikke akkurat kalt dem venner.

Læreren gjør deretter et nytt forsøk på å runde av tekstsamtalen, og signalet om avslutning forsterkes av at hun ber elevene sette arket med teksten i norskpermen.

Oppsummerende kommentar

At læreren lykkes med sin intensjon om å dominere denne tekstsamtalen mindre enn den første, viser tydelig igjen i taledistribusjon. Elevene står for 64 % av ytringene (mot lærerens 36 %), noe som kan sies å være et uttrykk for at IRE-strukturen er brutt opp. Mange sekvenser er preget av at elevene kommenterer og stiller spørsmål til hverandres innspill uten at turtakingen er innom læreren. Dette var da også noe av hensikten med lærerens instruksjon og deretter tilbaketrekking i starten.

Lærernes metasamtale

Lærerens kolleger kommenterer dette grepet når de ser videoopptak av tekstsamtalen; de synes det er positivt at læreren tør å ta denne risikoen, selv om de også er enige om at det nok bringer fram usikkerhet hos elevene. Læreren sier selv at «De [elevene] synes jo det er helt forferdelig» (gruppesamtale, 190212). En kollega kommenterer at læreren i denne tekstsamtalen «leder dem [elevene] mer på form enn på innhold», og kollegene diskuterer også balansen mellom å lede og samtidig gi elevenes innspill rikelig med rom. Læreren innvender i denne diskusjonen at man som lærer kan komme til å regulere en samtale for mye dersom man er opptatt av å «stille de riktige spørsmålene». Hun legger til at «hvis jeg ville snakket med noen oppriktig eller ærlig rett ut, så hadde jeg jo bare snakket om det ...» (plenumsamtale, 190212). Læreren ser ut til å ta med seg ønsket om en enda mer ærlig og jevnbyrdig interaksjon inn i den tredje tekstsamtalen.

Tekstsamtale 3

Også i den tredje tekstsamtalen deltar fire elever (G1, G2, J1, J2). Teksten for samtalen er sangteksten «Riv i hjertet» (Sondre Justad). Læreren står i denne tekstsamtalen for 41 % av ytringene og 53 % av ordene.

Lærerens *initiativer* i denne tekstsamtalen innebærer 5 instruksjoner, 42 spørsmål (39 åpne og 3 lukkede) og 25 ytringer med preg av formidling. Fire av de fem *instruksjonene* i tekstsamtalen er i innledningen og omhandler forventninger til samtaleformen og elevenes deltakelse. Læreren innleder tekstsamtalen med å si at elevene ikke trenger å rekke opp hånda eller «svare til meg» når de vil si noe, altså en lignende innramming som i samtale 2. Etter at alle har lest teksten, sier hun følgende:

«Nå tenkte jeg egentlig at jeg skulle gi lærerjobben til dere. For veldig ofte så er det jo læreren som på en måte skal komme med spørsmål og den som skal komme på hva teksten handlet om og sånt».

Etter den innledende instruksjonen starter en elev – uten spørsmål eller noe mer spesifikt oppdrag fra lærer – på sin umiddelbare tolkning av teksten («Jeg tror han mener at ...»).

“ Ingen av de lukkede spørsmålene fra læreren i denne tekst-samtalen dreier seg direkte om tekstinnholdet.

Ved å undersøke lærerens *åpne spørsmål* (39) ser vi at et par av dem har form av å være oppklaringsspørsmål (eksempelvis «Hva er angst?»), mens andre spørsmål kaller på at elevene kopler seg på tekstens tematikk (eksempelvis «Men hva tror dere han mener med *riv i hjertet?*», «Hvilke assosiasjoner får du?»). En del av lærerens åpne spørsmål er rettet inn mot samtalestrukturen, der læreren enten løfter fram et elevinnspill og ber de andre kommentere det («Hva tenker dere om det G1 sa? (3s) Synes du han var inne på noe, J1?»), eller peker på at elevene tilbyr ulike perspektiver inn i tolkningen. Dette kan spores tilbake til en oppfordring fra kollegene om å invitere elevene til å svare på hverandres innspill. Én sekvens utpeker seg ved at læreren eksplisitt kommenterer elevenes ulike perspektiver, og inviterer elevene til å tenke over hvordan de kan forholde seg til denne flerstemmigheten:

L: =Du mener at det [J1] sier er feil?

G2: Nei

L: Nei. Hvorfor kan begge to=

G2: =Men det er ikke rett?

L: =Være riktige?

G2: Vet ikke jeg.

L: Hvorfor går det an at sånn som det [G1] sa, det [G2] sa og det [J1] sa. Tenker dere at noe av det er feil?

G2: Nei.

J1: Jeg ... Nei, jeg føler alle har sin mening om ... Mening.

G1: Eller alt er rett liksom, bare at du sier det på forskjellige måter.

L: Ja. Hva tror dere det er som gjør at dere sier det på forskjellige måter?

Ingen av de *lukkede spørsmålene* (3) fra læreren i denne tekstsamtalen dreier seg direkte om tekstinnholdet. De omhandler selve samtalen, og synes å ha vurderende og konkluderende funksjon. Et eksempel er når læreren har pekt på at tekstsamtalen gjorde at alle fikk del i hva de andre tenkte og mente, og stiller det som kan tolkes som et ledende spørsmål: «Har den [samtalen] verdi, tenker du da?».

Også i denne tekstsamtalen *formidler* læreren kunnskap, nærmere bestemt i 25 av ytringene. Av disse er de sju siste del av tekstsamtalens avrunding, der læreren og elevene har fjernet seg noe fra tekstarbeidet. Ellers i tekstsamtalen forklarer læreren begreper, og hun leser utsnitt fra teksten. Også i analysen av denne tekstsamtalen viser det seg utfordrende å skille mellom formidling og videreføring (i 13 tilfeller). Et eksempel er når læreren – i en passasje der elever løfter fram sider de kjenner seg igjen i hos hovedpersonen – tilbyr sin refleksjon: «Så jeg kjenner meg igjen at han vil nok sikkert at det skal skje litt mer». Ytringen dreier oppmerksomheten mot lærerens tanker, og er en formidling av hennes erkjennelse, men den føyer seg inn i elevenes tilsvarende ytringer, og kan like gjerne forstås som en videreføring av tematikken de har løftet fram.

I lærerens *feedback* (40) i denne tekstsamtalen kan vi spore tre tendenser: Læreren holder fast i poenger og tolkninger fra elevene («Du sa jo, [G1], at han måtte finne seg selv litt»). Det er dessuten en del tilfeller (7) av at læreren gjentar nærmest ordrett det elevene sier, eller utdyper det de sier på en måte som minner om det vi ser i samtale 1, nemlig at det tenderer mot å bli lærerens ord i stedet for elevenes:

L: Men du sa at han ... Det virker ikke som han har funnet seg selv helt.

G1: Nei.

L: Han er ikke helt fornøyd.

G1: Nei.

L: Nei. Og du sier at egentlig savner han litt action.

G1: Han=

G2: =Ja.

Den tredje tendensen er det som kommer til syne også i noen av lærerens åpne spørsmål, nemlig at det gjøres koplinger mellom elevenes ytringer, og at læreren løfter fram elevytringer, slik som her: «Og [J1] sier at «jeg tror faktisk han er redd for ganske mye»».

Oppsummerende kommentar

Tekstsamtalen bærer preg av elevenes assosiasjoner og deres koplinger til erfaringer. Samtidig sporer læreren flere ganger samtalen inn på den sentrale tematikken i teksten – tilsynelatende ikke for å tilby en gitt tolkning, men for å rette elevenes oppmerksomhet mot den. Selv om læreren synes å lede denne tekstsamtalen i noe større grad enn den forrige, kommer elevene mer uoppfordret med sine tanker. Læreren spør etter elevenes assosiasjoner og verdsetter disse, og virker opptatt av å synliggjøre flerstemmigheten og vekke elevenes nysgjerrighet rundt hvorfor de tolker ulikt.

Dersom *initiativ* fra lærerens side er et uttrykk for dominans i samtalen (jf. IRE-samtalen), vil tallene vise at alle de tre tekstsamtalene er lærerstyrte, og de to siste faktisk mer enn den første. Likevel ser det ut til at læreren med sine initiativer, og da spesielt med sine spørsmål og sin formidling, åpner opp for elevenes deltakelse i større grad i de to siste tekstsamtalene. At initiativene i form av formidling dessuten føyer seg inn det som ser ut til å være felles tankerekker, forsterker dette inntrykket. Lærerens intensjon, slik hun uttrykker den i diskusjonene med kollegene sine, påvirker med andre ord de ulike ytringstypenes virkning, og den svekker det som kan sies å være IRE-samtalens regulerte form og rollefordeling. En slik aktiv stillingstaken fra lærerens side kan forstås som *posisjonering* (Hetmar, 2019), både av henne selv og av elevene.

“ Ved å ønske å «gi dem regien» gir hun elevene mye av ansvaret for tekstsamtalens rytme, initiativ og innhold.

Del 3: Lærersens posisjonering i de tre tekstsamtalene

Læreren i studien har, gjennom sin utprøving og sine refleksjoner sammen med kollegene, et uttalt ønske om å gjøre endringer i sin samtalepraksis som bidrar til mer aktive og mer myndiggjorte elever. Posisjoneringsbegrepet kan gjøre det mulig å få øye på hvordan dette endringsarbeidet kommer til uttrykk. Begrepet betegner de diskursive prosessene som utspiller seg i kommunikasjonssituasjoner, der deltakerne skaper handlingsrom for seg selv og andre i måten de ytrer seg og forholder seg til hverandre på (Hetmar, 2019, s. 201). Begrepet er med andre ord egnet til å fange opp den kompleksiteten som kjennetegner situasjonell samhandling og deltakernes (mer eller mindre bevisste) kontinuerlige tolkning av hverandres diskursive strategier (Hetmar, 2019, s. 201).

På tross av lærersens ønske om at elevene skulle være aktive, posisjonerer hun dem i den første samtalen i stor grad som mottakere av hennes forståelse av tekstens innhold. Hun kommenterer dette spesielt i intervjuet i etterkant: «Jeg var opptatt av å gi dem det de skulle fram til». Hun går ikke inn i elevenes selvstendige tolkninger «... fordi du [hun selv] er ikke klar på en måte», «fordi du hadde ikke tid til å vente» (gruppesamtale, 181204). Taledistribusjonen og elevenes tidvis korte og enkle svar, sammen med at læreren i gjennomsnitt stiller spørsmål hvert syttende sekund, avspeiler samtalens tempo og elevenes begrensede tid til å tenke og respondere. Lærersens vekt på instruksjon og formidling av tekstinnholdet tolkes dessuten muligens intuitivt av elevene som en oppfordring til å innta en mottakerrolle, der de skal føye seg inn i planen for tekstsamtalen. Samtalen avspeiler med andre ord en tradisjonell praksis (jf. bl.a. Cazden, 2001; Nystrand et al., 1997), preget av lærersens regulering og initiativ, der elevene forventes å motta kunnskapselementer basert på lærersens forståelse. Samtalen føyer seg inn i et tilsvarende bilde fra norske klasserom (Hodgson et al., 2012; Skaftun et al., 2021; Sæbø et al., 2021).

Den andre tekstsamtalen utgjør en kontrast til den første ved at læreren inntar en tilbaketrukket posisjon, noe hun flagger allerede i instruksjonen: Hun ber elevene tenke ut gode spørsmål. Mer påfallende er måten hun setter seg litt til siden på og vender blikket bort etter at de har lest teksten. Dette er intendert: «For det hadde jeg bestemt meg for, at nå skal jeg sitte og vente (...) Jeg hadde med vann og håndkrem og bare ...» (gruppesamtale, 190212). Gjennom måten læreren posisjonerer seg selv på, signaliserer hun en intensjon om å posisjonere elevene som aktive drivere av samtalen. Ved å ønske å «gi dem regien» (intervju, 190611) gir hun elevene mye av ansvaret for tekstsamtalens rytme, initiativ og innhold. De relativt lange pausene som følger, og elevenes kommentarer («Har du håndkrem?», «Kan jeg få litt?», «Ikke spør meg», «Å herre min», «Pinlig stillhet») tyder på at de motsetter seg lærersens intensjon. De avviser den posisjoneringsmuligheten hun legger fram. Man kan si at de her selvposisjonerer

seg (Hetmar, 2019) ved at de i stedet uttrykker sin frustrasjon eller er stille. En slik diskursiv strategi kan leses som en henstilling til læreren om å gjenoppta sitt ansvar. De tradisjonelle rolleforventningene er brutt gjennom lærerens grep, noe som også var hennes hensikt, og grepet får følger for denne samtalen. G2 stiller omsider et spørsmål som igangsetter en sekvens der elevene og læreren etter alt å dømme utvikler et felles resonnement. Sammen forfølger de spor som dukker opp, og de vekselvis forhandler om og støtter opp om en felles forståelse. Elevene posisjoneres med andre ord som viktige bidragsyttere, der de får utforske tekstens dilemma og konstruere mening sammen med læreren (jf. Alexander, 2008; Nystrand et al., 1997; Wegerif, 2016).

Lærerens innledning i den tredje tekstsamtalen kan sies å spille videre på denne jevnbyrdigheten ved at hun sier hun vil «gi lærerjobben» til elevene. Posisjoneringsmuligheten hun legger fram for elevene, skiller seg ikke vesentlig fra samtale 2, men hun posisjonerer ikke seg selv som like tilbaketrukket. I begge disse samtalene gis elevene bedre tid til å reflektere og respondere (hhv. 24 og 23 s pr. spørsmål) enn i den første (17 s pr. spørsmål), og et slikt tidsmessig handlingsrom vil potensielt også øke deres posisjoneringsmuligheter. I samtale 3 er det ikke spor av den usikkerheten som oppsto hos elevene i samtale 2, og de ser ut til å gripe muligheten til å dele sine forståelser og å kople tekstens tematikk til egne erfaringer. Læreren synes i denne tredje samtalen å være opptatt av å gjøre elevene oppmerksomme på deres ulike perspektiver. Gjennom det synliggjør og anerkjenner hun den enkelte elevs tenkning og stemme, samtidig som hun, gjennom denne framhevingen av flerstemmigheten, verdsetter den felles konstruerte tankerekken. Hun modellerer på et vis den dialogiske holdningen hun ønsker å fremme hos elevene (jf. Barak & Lefstein, 2021; Lefstein, 2010).

Kritiske refleksjoner

Tekstsamtalene i denne studien er gjennomført i grupper med fire elever. Tilsvarende samtaler i hel klasse vil naturlig nok ha en noe annerledes rytme og tempo. Handlingsrommet vil kunne oppleves som mindre, og de diskursive prosessene kan være mer komplekse og krevende å tolke. Intensjonene fra lærerens endringsprosjekt kan likevel være overførbare. De dreier seg om å ta et skritt tilbake, gi elevene mer tenke- og taletid og innta en dialogisk holdning (Lefstein, 2010).

Endringene i lærerens rolleforståelse og posisjonering av seg selv og elevene kommer til syne i løpet av de tre tekstsamtalene. Læreren var, som del av samarbeidsprosjektet, i en utprøvningsfase der hun gjennomførte flere tilsvarende tekstsamtaler med sine elever (jf. figur

1). Det er grunn til å tro at de samlede erfaringene med tekstsamtalene som helhet bidro til både lærerens endring og til elevenes tilvenning til en mer myndig og deltakende elevrolle.

Oppsummering og implikasjoner for praksis

Lærerens endring går fra å innta en tradisjonell og til dels styrende lærerrolle i den første samtalen, til en langt mer tilbaketrukket i den andre, og dernest en veiledende rolle i den tredje samtalen. Måten hun fyller lærerrollen på, har også betydning for forståelsen av elevrollen; hun beveger seg fra å posisjonere elevene som mottakere av relativt statisk kunnskap til å myndig- og ansvarliggjøre dem og anerkjenne deres tanke- og læringsprosesser. Denne endringen avspeiler en bevegelse fra en tradisjonell praksis til undervisning preget av dialogiske kvaliteter (Alexander, 2008; Nystrand et al., 1997; Wegerif, 2016). Læreren støtter elevene i å ta ulike perspektiver, til å stille spørsmål og reflektere sammen, i tråd med idealene som også preger læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019). Endringen fordrer et substansielt skifte; hun holder igjen på det hun vet om teksten, og nærmer seg den i stedet sammen med elevene, med åpenhet og nysgjerrighet (Barak & Lefstein, 2021, s. 15). Læreren i denne studien gjør dette skiftet, og tar risikoen på å prøve ut en for henne utypisk måte å være lærer på. Endringsarbeidet hjelpes fram av refleksjonene i kollegiet, der videoopptakene gjør det mulig å gripe det subtile i den flyktige samtaledynamikken. Arbeidet underbygger innsikten om at det å se opptak fra praksis sammen i profesjonsfellesskapet anses som en lovende måte å skape praksisendring på (Borko et al., 2008; Hennessy & Davies, 2019).

“ Endringsarbeidet hjelpes fram av refleksjonene i kollegiet, der videoopptakene gjør det mulig å gripe det subtile i den flyktige samtaledynamikken.

Referencer

- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Dialogos.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 34 (03-04).
- 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. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Barak, M. & Lefstein, A. (2021). Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and teacher education*, 24(2), 417-436.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dysthe, O. (Red.). (2006). *Dialog, samspel og læring*. Abstract Forlag.
- Goodlad, J. (2004). *A Place Called School: Twentieth Anniversary Edition*. McGraw-Hill Education.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (2010). Varieties og positioning. I L. van Langenhove (Red.), (2010). *People and societies. Rom Harré and designing the social sciences*. Routledge Advances in Sociology.
- Hennessey, S. & Davies, M. (2019). Teacher professional development to support classroom dialogue: Challenges and promises. I N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (Red.). *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 238-253). Routledge.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (No. NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. I *Educational dialogues* (s. 182-203). Routledge.

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (2002). *The art of interthinking*. *Teaching Thinking*, 7(1), 8-11.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue*. Teachers College Press.
- OECD. (2016). *Prioritisation of the 2017-18 oecd education work programme*. OECD, Directorate for education and skills.
- Pellegrino, J. W. & M. L. Hilton (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press.
- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). *On formative and design experiments: Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. (2017). *The Most Reasonable Answer: Helping Students Build Better Arguments Together*. Harvard Education Press.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Skaftun, A., Nygard, A. O., & Wagner, Å. K. H. (2021). Dialogic space in Norwegian early-years literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-24.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A. & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag>.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wegerif, R. (2016). Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the Internet Age. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-21. <https://doi.org/10.17239/>.

Fodnoter

- ¹ Tekstene til tekstsamtale 1 og 2 var valgt med utgangspunkt i råd fra *The most reasonable answer* (Reznitskaya & Wilkinson, 2017).
- ² Valg av opptak ble gjort i forskergruppa i samarbeid med læreren, på bakgrunn av at «det var viktig at det skulle være noe i samtalen som kunne løftes frem som kvaliteter» (feltnotat, 190212).