

# «Alle kan ikke være gud, alle sammen»? Dialogisk potensial i elevspørsmål og lærers respons

Johanne Ur Sæbø

## SAMMENDRAG

Elevs spørsmål kan være igangsettere for utforskende dialog i læringsfellesskapet. En videre utvikling av en slik samtale avhenger av lærers respons. I denne studien undersøkes en samtalesekvens som oppstod med utgangspunkt i et elevspørsmål i en KRLE-time med helklasseundervisning. Det dialogiske potensialet i elevspørsmålet identifiseres og undersøkes. Begrunnet i en interesse for samtalemekanismer undersøkes også betydningen av lærers respons. Studien er basert på observasjon i en 7. klasse, og lydopptak og feltnotater utgjør datamaterialet, og den søker å gi svar på følgende spørsmål: *Hva utgjør det dialogiske potensialet i elevspørsmålet, og hvilken betydning har lærers respons?* Studien viser at elevens spørsmål setter i spill faglig relevante perspektiver som potensielt kan åpne for utforskning av en autentisk problemstilling. Betydningen av lærers respons viser seg i at dette anslaget til dialog likevel ikke videreutvikles til en utforskende samtale. Studien tilbyr et reelt eksempel fra praksisfeltet som diskuteres i et mulighetsperspektiv.

**Nøkkelord:** *dialogisk potensial; elevspørsmål; lærerrespons*

Johanne Ur Sæbø,  
Universitetet i  
Stavanger, Norge,  
e-post: [johanne.u.sebo@uis.no](mailto:johanne.u.sebo@uis.no)

## ABSTRACT

*“They can’t be god, all of them”? Dialogic potential in student’s questions and teacher’s response*

Student generated questions can initiate exploring dialogue in the learning environment, and further development of conversation depends on the teacher’s response. This study examines a classroom conversation that was triggered by a student’s question in a religion lesson. The dialogic potential in the student’s question will be identified and examined, as well as how the teacher’s response affects the progress of the conversation. The study is based on observation in a 7th grade class, and the data material consists of

sound recordings and field notes. The study seeks to answer the following questions: *What does the dialogic potential in the student's question consist of, and how does the teacher's response affect the development of the conversation?* The study indicates that students ask academically challenging questions, also in situations not necessarily intended for further exploration. There are reasons to be optimistic as to the dialogic potential of student questions; however, there is an unrealized potential for richer exploratory conversations as the outcome of these questions. The study offers a real-life example from the field of practice which will be discussed in a perspective of possibility.

**Keywords:** *dialogic potential; student questions; teacher response*

## Innledning

Elevs spørsmål kan være tegn på engasjement og nysgjerrighet, de kan synliggjøre elevenes tenkning og avdekke møtene mellom deres erfaringer og forståelser og ny kunnskap (Applebee et al., 2000; Chin & Brown, 2002; Nystrand et al., 1997, 2010; Twiner et al., 2013; Yuksel, 2014). Slike spørsmål kan bringe inn nye perspektiver som kan utfordre den kunnskapen som presenteres, og kan på den måten være igangsettere for utforskende dialog i undervisningen. Til tross for disse mulighetene er elevspørsmål viet lite oppmerksomhet innen forskning, spesielt dersom man ser det i forhold til den plassen læreres spørsmål har fått (Alexander, 2015). Dette kan være et uttrykk for en vektlegging og verdsetting av lærerens ytringer i undervisningen, noe som igjen kan spores til en tradisjonell forståelse av undervisning – en undervisning der læreren instruerer og stiller spørsmål, og elevens rolle er å respondere på lærerens initiativer (Alexander, 2015). En slik tradisjonell forståelse viser seg også i undervisning i KRLE-faget, noe som til dels kan begrunnes ut fra fagets opprinnelse i normativ teologi, men også ut fra de siste tiårs vekt på formidling av nøytral kunnskap om de ulike religionene (Husebø et al., 2019; Hølen & Winje, 2017). En undervisning preget av dialogiske kvaliteter, der formålet er utforskning og meningskaping i møte med fagstoffet, forutsetter en langt mer aktiv elevrolle enn den som kommer til uttrykk i tradisjonell undervisning, og da vil elevenes spørsmål være like så interessante som lærerens. Hvorvidt elevens spørsmål utvikles til faglig utforskende dialog, beror likevel på hvordan læreren responderer på spørsmålet og støtter den videre utforskningen (jf. Alexander, 1997; Lefstein & Snell, 2014; Twiner et al., 2013; Yuksel, 2014).

Denne studiens interesse er rettet inn mot å løfte fram og undersøke det dialogiske potensialet i elevspørsmål, samt å undersøke betydningen av lærers respons. Spørsmål og påfølgende responsmekanismer forstås som uløselig knyttet sammen, og på bakgrunn av dette er en samtalesekvens bestående av både elevens spørsmål og lærers respons gjenstand for analyse i artikkelen. Samtalesekvensen er hentet fra en KRLE-time på 7. trinn som var del av et fem ukers feltarbeid i fem klasserom, der ambisjonen var å identifisere og undersøke den muntlige interaksjonen i helklasseundervisningen på mellomtrinnet. Sekvensen fanget min interesse i

observasjonssituasjonen og framsto som «a teachable moment» (Langer, 2011a, s. 135), altså en situasjon som oppstår ut av elevers nysgjerrighet og spørsmål, og som åpner for å utvikle idéer og forståelse. Spørsmålet og dets potensial for å igangsette utforskende dialog (Applebee et al., 2000; Chin & Brown, 2002; Nystrand et al., 1997, 2010; Twiner et al., 2013; Yuksel, 2014), samt lærers respons, analyseres og diskuteres i et mulighetsperspektiv ut fra innsikten at om elevspørsmålet tilbyr anledninger til å utforske faglige problemstillinger i samspill med andre, slik det framholdes i norsk læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtalesekvensen undersøkes med tanke på å besvare følgende spørsmål: *Hva utgjør det dialogiske potensialet i elevspørsmålet, og hvilken betydning har lærers respons?*

## Klasseromsinteraksjon mellom tradisjon og dialogisk fornying

En undervisning der elevene utforsker ulike perspektiver og faglige problemstillinger, står i et spenningsforhold til det Goodlad (2004) kaller «tradisjonelle praksiser», hvor elevene først og fremst forventes å reprodusere kjent kunnskap og svare på lærers spørsmål ved å gjenkalle presentert lærestoff. Omfattende klasseromsforskning fra de siste tiårene peker på at slike tradisjonelle praksiser er dominerende og solid etablert over tid (Alexander, 2008; Cazden, 2001; Hicks, 1995; Mortimer & Scott, 2003; Nystrand et al., 1997, 2010; Nystrand & Gamoran, 1991; Segal & Lefstein, 2016). Også i norsk sammenheng tegner rapporter og studier et bilde av en tilsvarende stabil praksis (Anderson-Bakken, 2015; Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Klette & Ødegaard, 2015; Skaftun & Wagner, 2019; Sæbø et al., 2021). Dette til tross for at det å drøfte idéer og arbeide sammen i et gjensidig faglig fellesskap har vært en av grunntankene i de siste tiårs læreplaner.

Det å omsette pedagogiske idéer til praksis er med andre ord en brokete vei. Selv om en etter hvert solid teoretisk og empirisk forskningsbase viser at kvaliteten på klasseromssamtalen henger sammen med kvaliteten på elevenes læring, problemløsning og forståelse (jf. Applebee et al., 2003; Mercer, 1995, 2000; Murphy et al., 2009; Nystrand et al., 1997; Nystrand, 2006; Wegerif et al., 1999), og selv om lærere anerkjenner denne sammenhengen, omsettes ikke nødvendigvis denne innsikten til dyptgripende og gjennomgående endringer i praksis (Klette, 2003; Lefstein, 2008; Nystrand, 2006). Et ideal om samhandling og dialog kan eksempelvis forstås som å gi rikelig rom for elevenes stemmer, der det snarere blir en betoning av *at* det snakkes, heller enn av hva det snakkes om og hvordan (Segal & Lefstein, 2016). En omfattende norsk studie av lærernes praksis under Kunnskapsløftet (SMUL-rapporten) viser at det foregår mye muntlig samhandling i landets klasserom, men at denne praksisen i stor grad er preget av manglende dybde, der samtalene viser seg å være mer preget av enkel reproduksjon av kunnskapselementer enn av kritisk tenkning og utforsking (Hodgson et al., 2012, s. 11).

Læreren kan ha idealer om og legge til rette for kumulativ dialog, men den faglige samtalen kan likevel komme til å bli overfladisk og rituell ved at elevene i stor grad forsøker å ta etter lærerens stemme og prøver å speile det faglige innholdet og lærerens vokabular, dersom de oppfatter det som det verdsatte (Segal & Lefstein, 2016). Det avspeiler et pedagogisk problem som dreier seg om at lærerens forståelsesrammer er styrende for undervisningen framfor elevenes. Barnes (1990) betegner dette som «the gulf between teacher and thought» (s. 28), altså en avgrunn mellom lærerens forståelse og elevenes vilkår for å forstå. Læreren underviser ut fra sine referanser, mens elevene får den krevende jobben med å få lærestoffet til å stemme overens med egne referanserammer og på den måten skape mening. I motsatt fall vil lærerens undervisning være rettet inn mot nettopp å støtte elevenes internalisering av fagstoffet, ved å tilby muligheter for å tenke og samtale for å skape mening i møtet mellom ny kunnskap og egne forståelser (Mortimer & Scott, 2003).

Ved at faglige problemer bringes inn og diskuteres i elevfellesskapet, tar man på alvor et syn på læring som situert i sosiale praksiser (Säljö, 2017; Vygotskij, 1986). I dialogen anerkjennes perspektivmangfold og den/de andres stemmer, slik de bringes inn og undersøkes fra ulike posisjoner (Bakhtin, 1981). Gjennom dette «sam- og motspelet» involveres elevene i å artikulere, bearbeide og utfordre idéer (Igland & Dysthe, 2006, s. 111). I en slik undervisning posisjoneres elevene som myndige og lærende subjekter som kan ha substansielle bidrag inn i de faglige samtalene. Posisjoner er diskursivt produsert, og posisjoneringen skjer i dynamikken i interaksjonen (Hetmar, 2019; Kayi-Aydar & Miller, 2018). I KRLE-faget vil en posisjonering av elevene som utforskende innebære at elevene får sette ulike perspektiver i spill; faget er komplekst ved at det innebærer refleksjon som dreier seg om mening og ulike virkelighetsbilder, der kulturell forståelse, sosial tilhørighet, tro og livstolkning er sentrale elementer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det at elevene skal kunne ta både innenfra- og utenfraperspektiver, er en uttalt ambisjon i læreplanen (2019). I Eidhamars perspektivmangfoldsmoell (2019) skilles det mellom personlige og faglige innenfra- og utenfraperspektiver.

Personlig forhold Utenfraperspektiv	Personlig forhold Innenfraperspektiv
Faglig forhold Utenfraperspektiv	Faglig forhold Innenfraperspektiv

**Figur 1.** Eidhamars religionsdidaktiske perspektivmangfoldsmoell (2019)

Det personlige utenfraperspektivet er måten man som individ ser på religioner og livssyn man selv ikke tror på, mens et tilsvarende innenfraperspektiv dreier seg om forholdet man har til eget livssyn. Et faglig utenfraperspektiv beskriver religioner og livssyn nøkternt og vitenkapelig, mens et faglig innenfraperspektiv også innbefatter

beskrivelser som tilhengerne av religionen kan kjenne seg igjen i (Eidhamar, 2019). Perspektivtaking kan ha et kognitivt aspekt som blant annet handler om kritisk tilnærming og utforskning av egne og andres erfaringer og overbevisninger (Vestøl, 2020). Spørsmål som utfordrer etablert forståelse har potensial til å være igangsetter for denne typen utforskning.

## Elevspørsmål og lærerrespons

Elevspørsmål er innen forskning viet langt mindre oppmerksomhet enn læreres spørsmål. Flere studier peker på at helklasseundervisning domineres av lærerspørsmål (jf. Andersson-Bakken, 2015; Lemke, 1993; Mercer & Dawes, 2008). Et viktig utbytte av den lange tradisjonen av klasseromsforskningen er påvisningen av IRE-strukturen som et typisk samtalemønster, der lærer stiller et spørsmål (*initiativ*), en elev svarer (*respons*), hvorpå lærer *evaluerer* elevens svar (Mehan, 1979). Nystrand og kollegaer (2010) har i sin omfattende studie av klasseromsinteraksjon undersøkt læreres spørsmål, men med en særskilt interesse for hvordan autentiske spørsmål og lærerens anerkjennelse og videreutvikling av elevenes svar påvirker samtalen. Selv om de også undersøker elevenes innspill, er utgangspunktet deres likevel *lærerens spørsmål*. At *elevspørsmålet* også viser seg å ha et vesentlig potensial, framstår i studien som en overraskelse.

Til forskjell fra læreren stiller elever nesten alltid autentiske spørsmål i den forstand at de etterspør oppklaring på noe de faktisk lurer på (Nystrand et al., 1997; 2010). Elevspørsmål viser seg å være spesielt kraftfulle bidrag i klasseromssamtalen: «The most important and consistent index seemed to be the prominence of student questions» (Nystrand et al., 2010, s. 150), og blir vurdert å ha høyere dialogisk verdi enn lærernes. I tillegg til at elevspørsmål vitner om engasjement, skaper slike innspill mer symmetri i klasseromssamtalen, og de åpner for diskusjoner (Applebee et al., 2000), samt at de i mange tilfeller bidrar til å «løse opp» lærers rutinemessige monologiske «grep» om undervisningen (Nystrand et al., 2010). Uventede elevspørsmål og -bidrag tilbyr verdifulle undervisnings- og læringsmuligheter (Twiner et al., 2013), og elevers faglig utfordrende spørsmål kan bidra til en mer produktiv diskusjon og til meningsfull kunnskapskonstruksjon (Chin & Brown, 2002).

Nystrand og kollegaer bruker metaforen *dialogic bid* om elevspørsmålet som dialogens igangsetter. Begrepet viser til et bud om noe som kan skje, en hendelse eller ytring som bærer bud om dialog, kan man si (Nystrand et al., 2010, s. 150–151). Det skisseres en eksemplarisk situasjon der lærer gir rom for et spørsmål eller en idé som en elev introduserer, og at det med dét skjer et skifte fra en monologisk klasseromsdiskurs til en mer dialogisk. Dersom initiativet utvikles videre med (to eller flere) spørsmål eller innspill fra elever og lærer, betegnes dette som *dialogic spell* (2010, s. 151). Ordene kan på norsk omsettes til dialogisk fortryllelse, men en mer nøktern tolkning går i retning av en hendelse som er rik med tanke på dialogiske kvaliteter. Distinksjonen mellom de to begrepene illustreres ytterligere ved å

sammenligne *dialogic bid* med gnistene som kan bidra til å tenne bålet, altså *dialogic spell* (2010, s. 173).

Elevspørsmålet forstås her som et *nytt initiativ*, som forholder seg til den gitte faglige tematikken, men som likevel har utspring i eleven og dennes erfaring og forståelse. Lærers respons vil da dreie seg om å forstå elevens utgangspunkt og intensjon framfor å følge opp elevens svar på *lærerens eget spørsmål*, slik vi ser det i IRE-samtalen. Lærerens respons er av betydning for hvorvidt elevspørsmålet utvikles videre til en engasjerende læringssituasjon (Alexander, 1997; Mortimer & Scott, 2003; Nystrand et al., 1997, 2010; Twiner et al., 2013). Twiner og kollegaer (2013) vektlegger betydningen av lærerens «willingness and ability to explore pupils' interpretations» (s. 105) og viser videre i sin studie til nødvendigheten av at lærer evner å improvisere når slike elevspørsmål dukker opp, og at improvisasjonen baseres på faglig trygghet. Forskning på klasseromsinteraksjon peker likevel i retning av at oppfølgingen av elevinnspill har mer preg av direkte svar enn av opptak og støtte til refleksjon (Jenssen et al., 2020; Nystrand et al., 2010; Yuksel, 2014). Å videreutvikle et elevspørsmål til utforskende dialog krever ifølge Lefstein og Snell (2014) at lærer er sensitiv for potensialet i innspillet som et «kritisk øyeblikk» (s. 7). Langer (2011a) peker på at slike «teachable moments» krever umiddelbare avgjørelser fra lærerens side, både når det gjelder å tolke situasjonen og den problematikken som løftes fram av eleven, men også å vurdere hvilken språklig og faglig støtte eleven trenger. Videre forutsettes det at lærer har et repertoar av ulike handlemåter, slik at vedkommende kan møte innspillet på best mulig måte. I tillegg kreves kontinuerlig vurderingsevne for å kunne justere samtalens utvikling (Alexander, 1997; Lefstein & Snell, 2014).

## Metodiske og metodologiske betraktninger

Denne studiens interesse er rettet mot en samtalesekvens som oppstod i en KRLE-time på 7. trinn på det jeg velger å kalle Sørvestskolen. Den aktuelle timen inngikk i et etnografisk inspirert<sup>1</sup> feltarbeid, der jeg – i tillegg til at jeg deltok på mellomtrinnets planleggings- og avdelingsmøter – observerte i alle de fem klassene på skolens mellomtrinn, en uke i hver klasse. Hensikten med feltarbeidet var å få et rikt bilde av klasseromshverdagen og den muntlige interaksjonen i undervisningen over tid. Jeg utarbeidet derfor et skjema for feltnotater som ga rom for en fylldig narrativ beskrivelse, med en egen kolonne for tanker og tolkninger som måtte dukke opp underveis (se vedlegg 1). I tillegg ønsket jeg å registrere organiseringsformer, læringsaktiviteter og tidskoder, og jeg la derfor inn mulighet for å gjøre det i feltnotatet. I syvendeklassen ble det også gjort lydopptak, da alle i denne klassen ga samtykke. Den større etnografiske studien var rettet mot å skape kunnskap om den muntlige interaksjonen, avgrenset til én skoles mellomtrinn og fem uker, og

1 Jeg antar et etnografisk perspektiv og benytter etnografiske verktøy (Green & Bloome, 1997).



den forstås som en case (Stake, 1995; Yin, 2018). Samtalesekvensen som undersøkes i denne artikkelen, kan sies å være en integrert case (*embedded case*, Yin, 2018) i den større casestudien. Sekvensen fanget min interesse fordi den skilte seg ut i forhold til det som viste seg å være den dominerende samtaleformen i undervisningen i mellomtrinnsklassene, nemlig lærers instruksjon uten vesentlig rom for elevinnspill (Sæbø et al., 2021). Også den aktuelle KRLE-timen var preget av lærerdominans og instruksjon, mens samtalesekvensen på sin side initieres av eleven og domineres av spørsmålet hans. Ut fra dette er det nærliggende å definere sekvensen som en uvanlig case (*unusual case*, Yin, 2018; *extreme/deviant case*, Flyvbjerg, 2006). Ifølge Flyvbjerg kan slike atypiske eksempler gi rik informasjon fordi de framstår som kontrasterende til det sedvanlige. I dette tilfellet var det den umiddelbare opplevelsen av et annerledes og kritisk øyeblikk som gjorde at sekvensen fanget min interesse, og valget av case er sånn sett et uttrykk for forskerens kontinuerlige fortolkning underveis i observasjonssituasjonen (Emerson et al., 2011; Freeman et al., 2007; Maxwell, 2008; Ragin & Becker, 1992).

En annen side av det at samtalesekvensen står i kontrast til den observerte undervisningen ellers, er at selve kontrasten kan bidra forsterkende i tolkningen av sekvensen. Studien som feltarbeidet inngår i, er overordnet rettet inn mot å identifisere rom for elevenes stemmer, og dialogisk undervisning (Alexander, 2008) representerer den teoretiske optikken. Med det er noen idealer lagt til grunn. En opplevelse av begrenset rom for elevenes stemmer generelt sett gjør at valg av case kan komme til å gjøres ut fra begeistring; en elevs stemme bryter igjennom og skaper anslag til dialog. Jeg har forsøkt å tøyle denne begeistringen i analysen av samtalesekvensen og balansere den opp mot det samtidige ønsket om å løfte fram de mulighetene elevspørsmålet kan åpne for. Sekvensen og min framstilling av den er presentert og diskutert i to ulike forskningsgrupper, også med søkelys på lærer- og forskerrollen og maktelementet i en observasjonssituasjon, ut fra ønsket om å utfordre mitt perspektiv (May & Perry, 2013). Diskusjonen førte til en mer nøktern framstilling av praksiseksempelen gjennom en påminning om at lærerens respons kan antas å være påvirket av opplevd press i form av elevens krevende spørsmål i kombinasjon med lydopptak og forskerens tilstedeværelse. Diskusjonen brakte også opp dilemmaet mellom å synliggjøre eller å unngå eksempler fra mindre god praksis (Wedin, 2020). Mulighetsperspektivet i denne studien er uttrykk for et ønske om å løfte fram et potensial for utforskning og dialog framfor å peke på uheldige sider ved den observerte undervisningen.

## Analysemetoder

Sekvensen er valgt ut på bakgrunn av tolkning i og etter selve undervisningssituasjonen. På den måten kan utvelgelsen sies å være en dobbel seleksjon. I første omgang framstod sekvensen som et interessant utsnitt allerede under observasjonen. I den etterfølgende mer systematiske analysen av datamaterialet fra hele den

fem uker lange observasjonsperioden ble sekvensen kodet som én av mange (58) samtaler med dialogisk potensial (se vedlegg 2) i helklasseundervisning, ut fra at den ble identifisert som et produktivt muntlig rom med muligheter for utforsking i fellesskapet. Sekvensen inngår som en av flere samtalesekvenser (29) initiert av elever. Videre er det blant dem noen relativt lange (> 1 min) sekvenser (9). Av disse er de fleste rettet inn mot faglige mål (8). Flere av disse sekvensene har interessante aspekter, men KRLE-sekvensen i 7A er likevel i særstilling som eksempel på et elevspørsmål som synes å springe ut av genuin nysgjerrighet. Analysen av sekvensen er gjort ved nærlesing av transkripsjonen, der lytting til lydopptakene bidrar utfyllende og kvalitetssikrende. Nærlesingen innebærer en kronologisk og narrativt fortolkende gjennomgang, med interesse for å komme tett på og formulere fenomenet som et håndgripelig case (jf. Ragin & Becker, 1992). Fokus er rettet mot det dialogiske spillet og responsmekanismer, og analysen tar sikte på å foreslå mulige tolkninger framfor en bestemt betydning.

## Analyse

Timen der samtalesekvensen oppstår, er en førstetime, dag to i observasjonsuka i syvendeklassen. Læreren underviser kun i KRLE i denne klassen, noe som betyr at hun er i klassen to timer i uka. KRLE-timen (som også er beskrevet i feltnotat 181120\_1, se vedlegg 1) varer i 45 minutter og kan deles inn en serie hendelser, som illustrert i tabell 1:

**Tabell 1.** Oversikt over KRLE-timens hendelser

Hendelse, nr.	Tidskoder	Beskrivelse, innhold	Replikknr.
1	08.15–08.21	Inngang/oppstart	1–40
2a	08.21–08.31	Leksesjekk i helklasse: muntlig gjennomgang av lekser	41–196
2b	08.31–08.34	<i>Samtalesekvens initiert av elev</i>	197–255
2c	08.34–08.35	Videre leksesjekk	256–295
3	08.35–08.36	Instruksjon i helklasse om videre arbeid	296–303
4	08.36–08.58	Individuelt arbeid	304–506
5	08.58–09.00	Avslutning/utgang	507–511

Timen starter med at elevene står ved pultene og lærer sier «god morgen». Deretter henter elevene bøkene, og lærer informerer om at de skal gå gjennom lekser de fikk sist KRLE-time. Dette følges av en diskusjon om hvor lekser står, og hvem som har gjort den. Det viser seg at to–tre av elevene har gjort leksene, noe læreren uttrykker at hun er skuffet over. Lærers løsning er at de elevene som ikke har gjort oppgavene, skal skrive ned svarene nå når de skal gå gjennom dem sammen. Etter hvert går de gjennom hvert spørsmål, og elever som rekker opp hånda, leser opp sitt svar.



Spørsmålene er fra læreboka, relaterer til teksten og bildene der og etterspør kunnskapselementer, eksempelvis «I hvilket land er det flest hindutempler?». Når elever leser sine svar, gjentar læreren det elevene sier, samt utvider svarene noe. Hun stiller også oppfølgingsspørsmål i to av tilfellene.

Etter at seks spørsmål og svar er gjennomgått, rekker en elev opp hånda og får ordet. Han<sup>2</sup> begynner noe nølende («Ehm ...»), som kan være tegn på at han vurderer hvordan han skal formulere seg. Han starter så på en slags innsirkling:

- Elev (197): Ehm ... Vi lærer om gudene i den, ja?  
 Lærer (198): Ja  
 Elev (199): Ja, om India. Og så vi har lært om kristendom?  
 Lærer (200): Ja  
 Elev (201): Ehm ... Jeg har ... Og i verden mange som tror på mye.  
 Lærer (202): Mhm.  
 Elev (203): Ja, men en er ikke ... Alle kan jo være ikke guder. Alle kan ikke gud ... Alle kan ikke være gud, alle sammen?  
 Lærer (204): Nei  
 Elev (205): Ja, men jeg er av .... Det er én gud, ja?

Han starter altså med å vise til denne timens lærestoff, til det nære og åpenbare, og etablerer et felles forståelsesgrunnlag med læreren med utgangspunkt i undervisningen hennes. Videre knytter han hinduismen («gudene i den») til geografi («Ja, om India»). Så utvider han perspektivet ved å henvise til nok en religion, som om han vil påpeke at «det finnes flere av disse». Han synliggjør med det en konseptuell forståelse av religion. I siste steg av resonnementet zoomer han ytterligere ut og legger fram en logikk om at det – dersom man tar hele verden med i dette bildet – jo finnes mange religioner, tilsvarende hinduismen og kristendommen, og han påpeker trosaspektet («... mange som tror på mye») innen religion. Resonnementet han legger fram, fører til at lærer må si seg enig, steg for steg, noe hun også gjør. Han legger så fram, etter litt formuleringssvør, det jeg forstår som hans egentlige spørsmål: «Alle kan ikke være gud, alle sammen?» Han avdekker med det noe som muligens er en opplevd logikkbrist (for ham) i møtet med polyteistiske religioner, at man innen disse religionene forholder seg til flere guder. I observasjonssituasjonen og på lydopptaket oppleves eleven som pågående og spørsmålet hans som innstendig. Underliggende anes en mulig religionstilhørighet, og det kan tenkes at elevens eget gudsbegrep plutselig er blitt utfordret. Selv om utfordringen muligens er personlig for eleven, legger han fram et saklig og allment resonnement ved hjelp av faglige begreper. På bakgrunn av den kunnskapen som har blitt formidlet så langt i religionsundervisningen, bringer han indirekte inn tro som et relevant begrep. Lærer svarer «nei» på elevens spørsmål (204), noe som kan forstås som en bekreftelse på elevens spørsmål, at alle gudene i religionene ikke

2 Eleven har begrensede norskspråklige ferdigheter.

er gud, forstått som «den eneste ene». Eleven ber læreren om å stadfeste det ytterligere («... Det er én gud, ja?» (205)), som om det er dét svaret han håper på. I stedet for å fastholde sin første respons viser læreren nå til hinduismens mange guder.

- Lærer (206): Det er ... I hinduismen så er det mange guder  
 Elev (207): Ja, ja, men ... Jeg sa i verden  
 Lærer (208): Ja, i verden. Ja  
 Elev (209): Og så er det mange som tror forskjellige tro  
 Lærer (210): Mhm  
 Elev (211): Ja, men alle som tror mennesker på hindu, kristne, på Jesus, på muslim tror på Allah  
 Lærer (212): Mhm  
 Elev (213): Ja, men en av de er ... gud?  
 Lærer (214): Det er alltid en opprinnelig gud, altså en sånn hovedgud, det er det, i hinduismen og så er det på en måte en hovedgud, men han har ingenting å si til vanlig fordi det er alle de andre gudene som er viktige. I hinduismen. Det er ganske vanskelig å forstå  
 Elev (215): Ok  
 Lærer (216): Mhm

Hun trekker med dét samtalens fokus tilbake til gjennomgangen av lærebokas fakta om hinduismen. Det synes å være en avsporing som eleven ikke godtar, og han henter samtalen tilbake til sitt perspektiv. Han nærmest irettesetter lærer ved å si «... Jeg sa i verden» (207) og tar med dét ny sats. Lærer innordner seg elevens insistering og bekrefter hans innspill. Eleven nytter denne enigheten til å gjenta sitt resonnement (209 + 211), og han søker og får bekræftelse fra lærer (210 + 212). Han stiller så spørsmålet sitt igjen: «Ja, men en av de er ... gud?» (213). Lærer forsøker kan hende å imøtekomme elevens insistering ved å si «Det er alltid en opprinnelig gud, altså en sånn hovedgud» (214). Hun trekker deretter svaret mot hinduismen igjen, før hun muligens forsøker å runde av samtalen ved å påpeke at det hele er vanskelig å forstå.

Likevel tar eleven sats igjen («Men de fleste er ikke ...» (217)), og denne gangen synes lærer å være mer offensiv. Hun gjentar at dette er vanskelig å forstå, før hun starter en forklaring som klinger sammen med elevens resonnement, nemlig at hver religion har sin/sine guder. Eleven prøver å komme til med sin innvending (219), mens lærer fortsetter sin forklaring (220). Når eleven så gjentar spørsmålet sitt, som nå har form av en påstand (221), svarer lærer nok en gang med utgangspunkt i hinduismen (222).

- Elev (217): Men de fleste er ikke ...  
 Lærer (218): Ja, nei, vi forstår det ikke fordi vi forstår ikke helt hvorfor. For vi er vant og så ... Kristne er liksom på en måte ... Kristendommen, det er liksom én gud. I muslimsk så er det òg én gud, sant

- Elev (219): Ja, men ...  
 Lærer (220): I jødedommen så er det òg én gud  
 Elev (221): Ja, men alle kan være ikke én gud, alle kan være ikke én gud  
 Lærer (222): Nei, men her er det liksom på en måte mange forskjellige  
 Elev (223): Ja  
 Lærer (224): Som har viktige funksjoner

Med sitt «her» (222) viser hun til den gjeldende timens undervisningsfokus og kunnskap om hinduismens guder (224). Elevens neste ansats kan tyde på at han tolker lærerens respons som at hun ikke har forstått spørsmålet hans. Han går enda mer direkte på og reformulerer spørsmålet ved å spørre om læreren vet hvilken gud som er den beste (225). Han nøler noe ved denne betegnelsen, muligens fordi han aner at den ikke fungerer helt. Usikkerheten bekreftes ved at han trekker det tilbake og går tilbake til sin opprinnelige formulering («... én gud» (226)). Denne gangen svarer lærer «Ja, altså, gud er jo gud» (230), som kan forstås som en henvisning til den subjektive forståelsen av at gud er «den eneste ene» for dem som har en gudstro. Elevens respons («Å, ja!» (231)) kan tyde på en slags åpenbaring.

- Elev (225): Men ...vet du det hvem ... hvem i verden er den best ... ehm ...  
 en gud. Hvem er ... Vet du det hvem er?  
 Lærer (226): En gud som er best?  
 Elev (227): Nei, ikke best, ja, men én gud  
 Lærer (228): Én gud?  
 Elev (229): Ja  
 Lærer (230): Ja, altså, gud er jo gud  
 Elev (231): Å, ja!  
 Lærer (232): Tenker du ...

Læreren skaper en åpning for elevens perspektiv ved å spørre etter hva han tenker (232). Eleven tar imot denne invitasjonen og gjentar resonnetet han hadde i starten.

- Elev (233): Ja, men se, de tror på ...  
 Lærer (234): Å, ja, ja, de ... ja, det er jo da forskjellige guder»=  
 Elev (235): Ja. India tror på de ... de der  
 Lærer (236): [Hysjer på andre elever]  
 Elev (237): På  
 Lærer (238): Ja  
 Elev (239): Ja, men jeg sier  
 Elev 2 (240): Vi tror på ... på Jesus  
 Lærer (241): Ja

- Elev (242): Muslimer tror på Allah  
 Lærer (243): Ja  
 Elev (244): Og noen tror på [?], på alle, ja  
 Lærer (245): Mhm  
 Elev (246): Ja, men  
 Lærer (247): Mange forskjellige  
 Elev (248): Ja, mange forskjellige de er alle ... Ja, men en av de kan være ...  
 En av de er en gud  
 Lærer (249): Ja

En annen elev kommenterer ved ett tilfelle (240), og ytrer et felles «vi». Om han her viser til et tenkt felles religiøst og kulturelt ståsted, eller om ytringen avdekker hans egen personlige tro, er uvisst. Den samme usikkerheten er knyttet til lærerens bekreftelse. Lærerens respons kan også forstås som én i rekken av mange, som en bekreftelse som driver samtalen framover, og at intensjonen er å la eleven få legge fram sitt resonnement, heller enn å bekrefte enkeltytringer. Eleven lander nok en gang på en variant av sitt spørsmål («... En av de er en gud» (248)), og denne gangen svarer læreren faktisk «Ja» (249). Det er sannsynlig at også dette er mer en bekreftelse på resonnementets framdrift enn på spørsmålet, for når eleven så spør en gang til (250), direkte og ufravikelig, svarer lærer tydelig «nei» (251). Eleven ser ut til å ville forsikre seg, og spør nok en gang (252), og lærer gjentar sitt svar (253).

- Elev (250): En av dem. Kan du si hvem han er?  
 Lærer (251): Nei  
 Elev (252): Vet du det?  
 Lærer (253): Nei  
 Elev (254): Å, ja, ok  
 Lærer (255): [ler] Vet ikke det. Men vi kan gå videre, fordi at når de har ringt med bjellene og guden har blitt ... forstått at de kommer på besøk, så går jo da folk inn, og så hvor er da det helligste stedet i hindutempelet? Hvor er på en måte den plassen i tempelet som er helligst?

Med sitt «Å, ja, ok» (254) synes eleven å ha fått en avklaring, om ikke annet at lærer ikke kan svare på spørsmålet hans. Det vil si: Lærer sier hun ikke vet, noe som stopper for å spørre mer.

Stemningen gjennom hele sekvensen er ganske lystig og gemyttlig, noe som jo kan sies å være interessant med tanke på det mer anspente samspillet mellom lærer og klassen tidligere i timen. Resten av timen jobber elevene individuelt, der oppgaven er å skrive stikkord om åtte av de hinduistiske gudene, og tegne to av dem, med utgangspunkt i to sider i læreboka.

## Diskusjon

Det skjer et skifte i undervisningen når eleven får ordet. Fra at undervisningens grunnlag er læreboka, rettes oppmerksomheten mot elevens bestrebelse for å forstå et komplekst fenomen. Med elevens spørsmål kommer hans forståelsesrammer til syne og blir styrende, med utgangspunkt i et autentisk problem som det ikke finnes svar på i læreboka, og spørsmålet er ansats til å utforske forståelser av religion både som fagfelt og som trospraksis.

Elevspørsmål innehar i seg selv ikke nødvendigvis et potensial for dialog. De kan – som lærerspørsmål – være lukkede ved at de etterspør ett bestemt svar. Denne studiens elevspørsmål («Alle kan ikke være gud, alle sammen?») kan sies å søke etter enten en bekreftelse eller et «nei». Selv om vi ikke vet om det faktisk er en slik avklaring eleven ønsker, er det grunner til å tro at læreren forstår eleven slik. Det at elevens spørsmål er formulert så direkte (eksempelvis «Ja, men en av de er ... gud?»), at spørsmålet gjentas og kan sies å tilta i intensitet («En av dem. Kan du si hvem han er?»), er en indikator på at eleven ønsker et avklarende svar. Ut fra en slik tolkning kan spørsmålet sies å være lukket og i tillegg umulig for læreren å svare direkte på uten å bryte med mandatet om ikke-forkynnende undervisning (Opplæringslova, 1998, § 2–4). Det ligger likevel en didaktisk mulighet i spørsmålet som glipper ved en slik tolkning.

Elevens spørsmål kan forstås som en kritisk fortolkning av den objektive framstillingen av gudsbegrepet. Når han, i møte med alle de ulike religionenes guder, spør hvilken gud som er «den ene», etterspør han en framstilling ut fra et annet perspektiv enn det rent objektive. Man kan si at eleven med sitt spørsmål insisterer på at det finnes andre måter å betrakte den presenterte kunnskapen om religionene på. Spørsmålet synliggjør et komplekst dilemma mellom det å betrakte religioner objektivt og faglig og det å forstå religion ut fra et monoteistisk trosperspektiv. Det iscenesetter en mulig dialog nettopp ved at et faglig problem bringes inn i fellesskapet, der nye perspektiver settes i spill (Bakhtin, 1981; Igland & Dysthe, 2006). Eleven artikulere én idé og utfordrer en annen, og spørsmålet hans kan sies å være et *dialogisk bud* ved at det åpner for en dialogisk prosess (Nystrand et al., 1997).

Mens leksegjennomgangen tidligere i timen posisjonerer elevene som tilpasset det som kan sies å være en tradisjonell aktivitet i skolen, og tildeler dem oppdraget å gjengi kunnskapselementer, bryter eleven denne diskurstråden med sitt kritiske spørsmål (jf. Hetmar, 2019). Han skaper plass for sitt dilemma og foretar en selvposisjonering som endrer samtalens karakter. Fra den lærer- og lærebokstyrte planmessige spørsmål- og svaresekvensen dreier eleven samtalen inn mot en autentisk og kompleks problemstilling og inntar en myndig posisjon ved at han forsøker å regulere samtalen inn mot sitt resonnement. Med dét påvirker han også undervisningen og lærerens posisjon (jf. Hetmar, 2019; Nystrand et al., 2010).

Med læreboka som utgangspunkt anlegger læreren i sin undervisning et faglig utenfraperspektiv (Eidhamar, 2019), der hinduismen betraktes på avstand

(eksempelvis ved bruk av pronomenet *de* om tilhengerne), og der fakta om utbredelse, historie, ritualer og guder etterspørres. Eleven på sin side nærmest insisterer på et innenfraperspektiv – at det i undervisningen om religioner også er relevant at man forholder seg til trosaspektet. På bakgrunn av resonnementet han legger fram kan det argumenteres for at han anlegger et *faglig* innenfraperspektiv, selv om spørsmålet kanskje har et personlig utgangspunkt. Han forholder seg indirekte kritisk til undervisningens framstilling, og perspektivet hans åpner for å betrakte religioner slik tilhengerne gjør det. Aukland (2021) viser til religionsundervisningens *å lære om* (kunnskapsmål) og *å lære av* (danningsmål), og foreslår å inkludere *å lære hvordan* for å skape muligheter for å forstå hvordan kunnskap om religioner produseres. Som del av dette hører det til å undersøke kunnskapen, og å forstå menneskers holdninger til og syn på religion. Og det er til dels dét eleven i studien gjør; han stiller spørsmål til den presenterte kunnskapen, og ber læreren være med på tanken om monoteisme som en «konstruksjon» som er relevant fra et trospektiv. Læreren på sin side synes å fastholde timens anlagte faglige utenfraperspektiv. Man kan si at hun til en viss grad aksepterer *posisjonen* hun tilbyr av eleven som den som kan gi svar på spørsmålet hans, men hun avviser *perspektivet* han løfter fram. Hun kan med sin respons mene å implisitt betone respekt, og at det underliggende finnes en uro for at kompleksiteten i elevspørsmålet og perspektivskiftet det forutsetter kan komme for nær enkeltelevers personlige livssynsforutsetninger og eksistensielle refleksjoner (jf. Husebø et al., 2019; Vestøl, 2020). Dragningen mellom elevens spørsmål og lærerens svar kan ses som et uttrykk for elevens behov for å diskutere en presserende og muligens personlig problemstilling, og lærerens ønske om å holde undervisningen på et nøytralt spor. En mellomting kan være å invitere til en mer prinsipiell undersøkelse av problemstillingen som eleven løfter fram. Det kan ifølge Hølen og Winje (2017, s. 95) tilføre et språk og en metode til KRLE-faglige temaer som oppleves som følsomme eller vanskelige å håndtere.

Bevisst perspektivtaking er relevant i mange fag, men KRLE peker seg ut ved at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse og en forståelse for religioner som sammensatte fenomener, samtidig som det kan komme til å berøre personlige aspekter. En sensitivitet fra lærerens side for elevers behov for å forstå seg selv og utvikle sin identitet vil da være nødvendig. En slik sensitivitet vil i denne studien dreie seg om å gripe det potensialet og det meningssøkende aspektet som elevens spørsmål egentlig er rettet inn mot. Å ta det på alvor vil ha den følge at læreren enten må akseptere elevens perspektiv som relevant, og da forholde seg aktivt til tematikkens kompleksitet, eller at elevens perspektiv avvises. I denne studien er det det siste som skjer. Læreren lukker ned ansatsen til dialog («Det er ganske vanskelig å forstå» (214)), uten å bringe den inn i klassefelleskapet. Dersom læreren hadde blitt med på elevens tankesprang, kunne det blitt bygget bro mellom elevens forforståelse og kunnskapen som ble formidlet (Barnes, 1990; Twiner et al., 2013). En slik manøver krever et repertoar av handlemåter som igjen baseres på faglig



trygghet (Alexander, 1997; Lefstein & Snell, 2014). Ved at læreren anerkjenner denne og andre elevers ulike erfaringer og forståelser og etterspør deres forklaringer og begrunnelser, settes ulike perspektiver i spill. Dersom elevene også engasjeres i å stille spørsmål både til fagstoffet og til andres og egne forståelser, vil undervisningen rettes inn mot et nivå for tenkning som kan tilby mening, og som kan ha gyldighet og betydning ut over den aktuelle situasjonen. I denne studien ville en utnyttelse av det dialogiske potensialet i elevspørsmålet kreve at læreren bryter med den tradisjonelle praksisen som timen ellers er preget av, og at elevene posisjoneres som utforskende lærende subjekter. I stedet legger undervisningens aktiviteter, som leksegjennomgang, faktaspørsmål og avskrift fra læreboka, opp til at elevene skal motta og gjengi statisk kunnskap.

## Oppsummering og didaktiske implikasjoner

Formålet med denne studien har vært å undersøke det dialogiske potensialet i et elevspørsmål og på den måten løfte fram de didaktiske mulighetene slike spørsmål kan tilby. Eleven i studien sin nysgjerrighet og innstendige resonnement lokker på optimisme, og det er oppmuntrende å være vitne til at elever bryter igjennom med sine utforskende spørsmål. Det at samtalen ikke utvikles videre til dialog, beror på at lærer i sin respons avviser perspektivskiftet som eleven tilbyr. Begrunnelsen for dette er uvisst, og det er mulig at lærerens avgjørelse påvirkes av dilemmaer i undervisningssituasjonen, som for eksempel tidsrammer og behovet for å følge oppsatt plan. I KRLE-faget oppstår også dilemmaet mellom nøytralitet i undervisningen og ønsket om å bidra til personlig relevans for elevene, og derav en uro for å skape ubehagelige og uhåndterbare situasjoner for enkeltelever. Likevel; ved å kun legge opp til trygge og ukompliserte undervisningssituasjoner utnyttes ikke det engasjementet og læringspotensialet som en mer utfordrende og meningssøkende undervisning kan tilby.

Selv om det å granske faglige idéer sammen med andre har vært et gjennomgående ideal i læreplanene de siste tiårene, og det å stille spørsmål, se sammenhenger og utforske problemstillinger poengteres i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det ikke gitt at slike idealer gjennomstyrer klasseromspraksis (Anderson-Bakken, 2015; Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Sæbø et al., 2021). Å legge til rette for utforskende dialog forutsetter en verdsetting av den muntlige interaksjonen. I kjølvannet av Kunnskapsløftet kan det se ut til at muntlighet har kommet noe i skyggen av lesing og skriving (Møller et al., 2010), og med dét kan også idealer om dialog komme til å framstå som uklare. Det er med andre ord behov for å løfte fram betydningen av den muntlige interaksjonen som pedagogisk ressurs og skape rom for elevenes stemmer og forståelser i møte med faglige problemstillinger. Elevspørsmålets potensial som anslag til utforskende og engasjerte samtaler ansporer til mer forskning på hvordan dette potensialet kan utnyttes.

## Referanser

- Alexander, R. J. (1997). *Policy and practice in primary education: Local initiative, national agenda*. Routledge.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. (4. utg.). Dialogos.
- Alexander, R. J. (2015). Dialogic pedagogy at scale: Oblique perspectives. I L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Red.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (429–440). American Educational Research Association.
- Anderson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 34(3-04), 280–298. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55300>
- 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. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Applebee, A. N., Burroughs, R. & Stevens, A. (2000). Creating continuity and coherence in high school literature curricula. *Research in the Teaching of English*, 34, 396–428.
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Norddidactica*, 11(1), 103–121. <https://journals.lub.lu.se/norddidactica/article/view/22032>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Barnes, D. (1990). Language in the secondary classroom. I D. Barnes, J. Britton & M. Torbe (Red.), *Language, the learner and the school* (4. utg.). Boynton/Cook.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. utg.). Heinemann.
- Chin, C. & Brown, D. E. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, 24(5). <https://doi.org/10.1080/09500690110095249>
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 70(1), 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K. & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25–32. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X06298009>
- Goodlad, J. (2004). *A place called school: Twentieth anniversary edition* (2. utg.). McGraw-Hill Education.
- Green, J. L. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated practice. I J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Red.), *Handbook of research on*

- teaching literacy through the communicative and visual arts* (s. 181–202). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781410611161>
- Hicks, D. (1995). Discourse, learning, and teaching. *Review of Research in Education*, 21(1), 49–95. <https://doi.org/10.3102/0091732X021001049>
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport, 4* (NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Husebø, D., Skeie, G., Allaico, A. K. T. & Bjørnevik, T. H. (2019). Dialogue in an upper secondary school and the subject Religion and Ethics in Norway. *Religion & Education*, 46(1), 101–114. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577714>
- Hølen, V. & Winje, G. (2017). «Skal vi svare eller spørre?» Elevenes møte med religion og filosofi. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforskning i alle fag* (s. 77–100). Cappelen Damm Akademisk.
- Iglund, M.-A. & Dysthe, O. (2006). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107–129). Abstract.
- Jenssen, E. S., Fossøy, I. & Uglum, M. I. (2020). Hvordan kommer lærerens støtte for læring til uttrykk gjennom klasseromssamtalen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 20–37. <https://doi.org/10.23865/up.v14.1900>
- Kayi-Aydar, H. & Miller, E. R. (2018). Positioning in classroom discourse studies: A state-of-the-art review. *Classroom Discourse*, 9(2), 79–94. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1450275>
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. & Ødegaard, M. (2015). Instructional activities and discourse features in science classrooms: Teachers talking and students listening or ...? I K. Klette, O. K. Bergem & A. Roe (Red.), *Teaching and learning in lower secondary schools in the Era of PISA and TIMMS*. Springer.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Langer, J. A. (2011a). *Envisioning literature: Building literacy in the academic disciplines*. Teachers College Press.
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the English national literacy strategy: A micro-interactional perspective. *American Educational Research Journal*, 45(3), 701–737. <https://doi.org/10.3102/0002831208316256>
- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lemke, J. (1993). *Talking science: Language, learning and values*. Ablex.

- May, T. & Perry, B. (2013). Reflexivity and the practice of qualitative research. I U. Flick (Red.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (kap. 8). Sage.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The Sage handbook of applied social research methods*, 2, 214–253.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- 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.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in science classrooms*. Open University Press.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Aasen, P. (Red.). (2010). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (rapport 42). NIFU STEP.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Student engagement: When recitation becomes conversation. I H. C. Waxman & H. J. Walberg (Red.), *Effective teaching: Current research* (s. 257–276). McCutchan.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40, 392–412.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. A. (2010). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135–198. [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17–61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ragin, C. C. & Becker, H. S. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. University Press.
- Säljö, R. (2017). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Segal, A. & Lefstein, A. (2016). Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–19. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skaftun, A. & Wagner, Å.K.H. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>

- Skovholt, K. (2018). Anatomy of a teacher-student feedback encounter. *Teaching and Teacher Education* 69, 142–53.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- 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>
- Twiner, A., Littleton, K., Coffin, C. & Whitelock, D. (2013). Meaning making as an interactional accomplishment: A temporal analysis of intentionality and improvisation in classroom dialogue. *International Journal of Educational Research*, 63, 94–106. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.009>
- Vestøl, J. M. (2020). Å ta andres perspektiv. Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, 71(4), 361–375. <https://doi.org/10.5617/pri.8365>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Red.) MIT Press.
- Wedin, Å. (2020). Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1). <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.06>
- Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9(6), 493–516. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00013-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00013-4)
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1–38.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Yuksel, D. (2014). Teacher's treatment of different types of student questions. *Classroom Discourse*, 5(2), 176–193. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.893894>

## Vedlegg 1

Skjema for observasjon 181120\_1

FELTNOTATNR:	9 - 1		
KLASSE:	7A		
DATO:	181120		
TIME, TID:	1. time, 08:15–09:00		
FAG:	KRLE		
LÆRER(E):	M		
ANTALL ELEVER:	TIL SAMMEN: 17	JENTER: 5 (1 syk)	GUTTER: 10 (1 syk)
RAMMEFAKTORER:	Første time, jeg har ikke hilst på lærer før. Leksesjekk (uventa for elevene) i starten, ellers individuelt arbeid.		
RESSURSER:	Tavla (til sidetall), lærebøker, arbeidsbøker, blyanter, farger. Noen (tre) elever har pc.		

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08:15	BESKRIVELSE:	TOLKNING:	
ADMINISTRASJON	ANNET	Jeg sitter på gangen og venter, og lærer kommer 08:16 og låser opp. Hun går ut på gangen og møter elevene med håndhilsing og god morgen. En elev skriver noe som ligner på plan over dagen på tavla, med «god helg» nederst. (Det blir ikke kommentert eller retta på av lærer.) Lærer gir beskjed fra gangen og inn i klasserommet at elevene kan legge mobilene framme mens de venter på at alle elevene skal komme inn.  08:20 «God morgen», og alle setter seg, etter litt venting.		
Leksesjekk	Inngang/oppstart			x
	Utgang/avslutning			
Samle inn / dele ut	Rydding			
Informere/ gi beskjeder	Forflytning			
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?			
Leser	Forteller			
Skriver	Instruerer			
Snakker	Informerer			
Lytter	Spørsmål/svar			
venter	Individuell hjelp			
ORGANISERINGSFORM				
Helklasseundervisning	x			En-til-en, lærer og elev
Gruppearbeid, lærerstyrt				En-til-en, elev og elev
Gruppearbeid, elevstyrt				Individuelt arbeid*
Brukt skjema med repertoar?				
Kommentarer:				



HVA SKJER?		TIDSKODE: 08.21	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET		Lærer: «Jeg ser at noen har funnet fram KRLE-bøkene.» Hun vil at resten skal hente dem. Hun går ned til en elev i treergruppa og tar av ham buff-en.	Det ligger en viss motstand i luften. Har det med
Leksesjekk	x	Inngang/oppstart		leksene å gjøre, sjekken som kom litt uventet?
		Utgang/avslutning		
Samle inn / dele ut		Rydding	Lærer: Finn fram lekse. Hun sier at det ikke er alltid det er lekse i KRLE, men at hun måtte gi litt. Står framme «Jeg ventet til det er ro.»	Lærer sier ofte spørsmålet
Informere / gi beskjeder		Forflytning	Det kommer tre elever ramlende inn. Lærer ventet. De går og henter bøkene sine.	to ganger. Hvorfor? For
HVA GJØR ELEVENE?		HVA GJØR LÆREREN?		å kople på, gi tid. Antar
Leser		Forteller	Lærer: Om lekse. At det dreier seg om at de jobba litt lite en time, og at hun ville at de skulle gjøre de oppgavene. Derfor har de fått det som lekse.	hun at de trenger det
Skriver		Instruerer	Hun sier at noen har gjort det, og at noen også har sendt dem. En som ikke har gjort det, sier det, og jeg hører ordet glemmekryss. Lærer sier han kan gjøre det nå mens de går igjennom. «Da sier jeg det for tredje gang i dag.»	for å få det med seg?
Snakker		Informerer		*Dette kan tolkes som
Lytter	x	Spørsmål/svar		to ting: Enten er de bare
Venter		Individuell hjelp		stille og høflig avventende
<b>ORGANISERINGSFORM</b>				
Helklasseundervisning	x	En-til-en, lærer og elev	Lærer går gjennom spørsmålene, leser dem høyt. Det er få som rekker opp. Hun stopper og spør hvor mange som har gjort lekse, og to rekker opp hånda. Lærer sier at hun ikke er imponert, at hun er skuffet. Kommentarer fra elev; det står ikke på lekseplanen, men lærer sier «Ingen diskusjon».	til at han skal bli ferdig, eller så synes de faktisk at dette er interessant.
Gruppearbeid, lærerstyrt		En-til-en, elev og elev	Hun vil at alle skal skrive svarene nå, mens de går igjennom. Jeg er usikker på om de gjør det, selv om flere sitter med blyanten.	
Gruppearbeid, elevstyrt		Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?			Når hun leser spørsmålet er det en til tre som rekker opp. Lærer elaborerer både spørsmålet og svaret, som hun oftest også gjentar.	
Kommentarer:			Hun gir respons som ok, supert til de som svarer. Lærer spør (etter at en elev har gitt et svar) en annen elev om han er enig, og synliggjør på den måten en positiv holdning. Jeg tror hun er åpen for svaret.	

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08.21	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
		<p>Ett av svarene er: «Det skal minne om himmelretningene.»                      Lærer spør videre, til klassen: «Hvilke himmelretninger har vi?», og en elev svarer fyldig (sør-vest osv). Lærer kommenterer positivt at han tok med «de imellom også».</p> <p>08:31 En elev kommer med en lengre utlegning om at det finnes mange guder, mange religioner, men at det må være bare en gud. Han legger ut som om han funderer over dette, og ikke får det til å gå opp. (Flerspråklig gutt (framme til venstre), snakker ok norsk og tar seg ikke stoppe av et litt begrenset språk.)</p> <p>Lærer svarer med referanse til kristendommen. Eleven gir seg ikke, han vil at lærer skal svare på hvem som er den ene guden (totalt sett). Lærer gir et slags svar, men velger å gå videre på spørsmålene. Det er ganske stille mens eleven legger ut.*</p> <p>08:34 Lærer relaterer et av spørsmålene til hva en prest i den kristen kirka gjør. Spør («hvis du går i xxx-kirka ...») en elev som yter motstand. Ingen rekker opp. Lærers respons er «Ingen som tar sjansen på å svare?». På slutten, fra lærer: «Pass på å få gjort leksene»</p>	

(Forts.)

(Forts.)

HVA SKJER?		TIDSKODE: 08:35	BESKRIVELSE:	TOLKNING:	
ADMINISTRASJON		ANNET	Lærer: «Nå skal dere slå opp på side 262–263 i boka deres.» (Skriver sidetall på tavla). Lærer går fram og tilbake foran tavla, med hendene på ryggen, når hun instruerer klassen om oppgaven. Oppgaven er å lese og skrive om gudene, velge en og tegne den.		
Leksesjekk		Inngang/oppstart			
		Utgang/avslutning			
Samle inn / dele ut		Rydding			
Informere / gi beskjeder		Forflytning			
HVA GJØR ELEVENE?		HVA GJØR LÆREREN?			
Leser		Forteller			
Skriver		Instruerer			x
Snakker		Informerer			
Lytter	x	Spørsmål/svar			
Venter		Individuell hjelp			
<b>ORGANISERINGSFORM</b>					
Heklasseundervisning	x	En-til-en, lærer og elev			
Gruppearbeid, lærerstyrt		En-til-en, elev og elev			
Gruppearbeid, elevstyrt		Individuelt arbeid*			
Brukt skjema med repertoar?					
Kommentarer:					

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08:36	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET		
Leksesjekk	Inngang/oppstart	Elevene skal i gang med individuelt arbeid. Et par-tre elever sitter bare og ser som om de har fått «stirra».	Jeg er litt usikker på hvorfor hun stopper hos de elevene hun stopper hos. Er det bare et generelt sveip, men noen utvalgte stopp underveis?
Samle inn / dele ut	Utgang/avslutning	Eleven som i stad ytte motstand rekker opp, og lærer går bort til ham. Høres ut som om det er en ok prat.	
Informere / gi beskjeder	Rydding	En annen elev lærer snakker med, sier noe om at det er kjedelig å måtte tegne. Jeg hører ikke lærers svar. Lærer går til den «stirrende eleven», og hjelper ham å finne rett side. (Det er bilder av gudene, tegna i samme stil, på sida. Lite inspirerende å «tegne av» en annens tegning?)	Hva hvis de måtte tegne sammen, og forhandle om hvordan guden skulle se ut?
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Leser	x Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	Informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
Tegner	x	En og annen elev rekker opp. Lærer går til utvalgte elever + de som rekker opp, og hjelper. Jeg hører ikke samtalen dem imellom.	Er kontakten en til en egentlig fin og god, mens klassesdynamikken er en ganske annen? Trigger lærerne dette, eller kan det egenskapsforklares hos elevgruppa? Jeg ser at det her er en del elever som trenger en del (faglig, emosjonelt, språklig), men hva har det å si for denne dynamikken?
Venter	Individuell hjelp	x	
ORGANISERINGSFORM			
Helklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev	En elev (framme til høyre) er visstnok ikke i form. Lærer finner bøkene hennes og legger dem åpne på pulten hennes.	
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*	Også i denne klassen må de rekke opp for å få gå på do.	
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			

(Forts.)

(Forts.)

	<p>En elev sier til lærer at han ikke vet hvilken han skal velge. Sidemannen spør lærer om hun kan tegne en av gudene på tavla. «Nei, du vet ikke hva jeg tegner.» Tilsynelatende god relasjon mellom lærer og de to elevene (bakerst til venstre, i treergruppa).</p> <p>08:44 Spørsmål fra elev: «Hvilken side skal vi være på?» Litt seint å spørre, tenker jeg. Gjør han det for å markere? Lærer svarer «263» umiddelbart, selv om det står på tavla.</p> <p>Lærer går rundt i klasserommet mellom radene og ser på elevenes arbeid. Hun stopper hos enkelte. De fleste elevene ser ut til å være i gang med å tegne, men han med stirra, sitter enda og ser (08:48). Det er helt stille i klasserommet, bortsett fra litt hvisking og hosting nå og da.</p> <p>Lærer går ned til treer-rekka, og snakker med eleven som har morsmålsundervisning.</p> <p>Støttende hånd på ryggen til eleven i det hun går videre.</p> <p>God og hyggelig kontakt med elev (nest bakerst til venstre, ved vegg). Denne eleven var på kanten til ufin i starten av timen, da det ble snakk om leksene.</p> <p>Selv om en av treerne snakker med vanlig stemme i et så stille klasserom, bidrar ikke det til at noen tar opp tråden, det fortsetter å være helt stille når han tier.</p>
--	--

HVA SKJER?		TIDSKODE: 08:58	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON		ANNET		
Leksesjekk		Inngang/oppstart		
		Utgang/avslutning	x	
Samle inn / dele ut		Rydding	x	
Informere / gi beskjeder		Forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?		HVA GJØR LÆREREN?		
Leser		Forteller		
Skriver		Instruerer		
Snakker		Informerer	x	
Lytter	x	Spørsmål/svar		
Venter		Individuell hjelp		
<b>ORGANISERINGSFORM</b>				
Helklasseundervisning	x	En-til-en, lærer og elev		
Gruppearbeid, lærerstyrt		En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt		Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?				
Kommentarer:				



## Vedlegg 2

Framstilling av datareduksjon og kategorisering av samtalesekvenser:

Observert undervisning, minutter	Helklasseundervisning, minutter	Samtaler med dialogisk potensial, minutter	Samtaler med dialogisk potensial, antall sekvenser
1710	631	106	58

  

	Korte (< 1 min) sekvenser, antall		Lange (> 1 min) sekvenser, antall	
	Faglige sekvenser, antall	Ikke-faglige sekvenser, antall	Faglige sekvenser, antall	Ikke-faglige sekvenser, antall
Lærerinitierte sekvenser, antall	9	4	15	1
Elevinitierte sekvenser, antall	10	10	8	1