

# På sporet av faglighet i begynneropplæringen: tekstsamtaler i norskfaget

Ingeborg Margrete Berge<sup>\*</sup>, Arild Michel Bakken og Atle Skaftun  
*Universitetet i Stavanger, Norge*

## Sammendrag

Denne artikkelen undersøker hvordan læreren legger til rette for elevenes deltakelse i tekstsamtaler på 2. trinn og hvilken faglig praksis som er representert i disse samtale. I analysene tar vi utgangspunkt i Mortimer og Scotts (2003) rammeverk for å gripe og beskrive talens betydning og funksjon knyttet til undervisning og læring i skolefag, og vi knytter elevenes faglige praksis til Shanahan og Shanahans (2008) sortering i tre nivå av literacyutvikling: *basic*, *intermediate* og *disciplinary literacy*. Resultatene indikerer at lærernes bruk av tekster er avgjørende for hva slags didaktiske formål som settes i spill i undervisningen, og at tydeligere faglig forankring kombinert med enkle grep kan tilføre tekstarbeidet i begynneropplæringen både dybde og en meningsfull retning.

**Nøkkelord:** *literacypraksiser; kommunikativ tilnærming; dialogisk undervisning*

## Abstract

### Tracing disciplinary literacy in year 2. Text conversations in Norwegian L1 classrooms

This article examines how the teacher facilitates the students' participation in text conversations in 2nd grade Norwegian L1 classrooms, and which literacy practice is represented in these conversations. The analyses are based on Mortimer & Scott's (2003) framework designed to grasp and describe the significance and function of talk in education and learning in school subjects, and the students' literacy practices are analyzed through Shanahan and Shanahan's (2008) three levels of literacy development: *basic*, *intermediate*, and *disciplinary literacy*. Results indicate that how teachers use the text determines which teaching purposes are in play, and that a deeper disciplinary anchoring combined with a few simple moves can provide more depth and meaningful direction for working with texts in early literacy instruction.

**Keywords:** *literacy practices; communicative approach; dialogic teaching*

Ansvarlig redaktør: Gustaf B. Skar

Mottatt: Juli, 2022; Antatt: Mars, 2023; Publisert: Mai, 2023

---

<sup>\*</sup>Korrespondanse: Ingeborg Margrete Berge, e-post: [ingeborg.m.berge@uis.no](mailto:ingeborg.m.berge@uis.no)

© 2023 Ingeborg Margrete Berge, Arild Michel Bakken & Atle Skaftun. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

*Citation:* I. M. Berge, A. M. Bakken & A. Skaftun. "På sporet av faglighet i begynneropplæringen: tekstsamtaler i norskfaget" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 9(1), 2023, pp. 91–112. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v9.4038>

## Innledning

Norske læreplaner på 2000-tallet representerer et kraftig brudd med 1900-tallets forståelse av fag og faglighet. Den største endringen er kanskje at eksplisitte innholdsbeskrivelser nedtones, til fordel for mer eksplisitte beskrivelser av hvordan et sett med grunnleggende ferdigheter aktiveres som verktøy for å utøve faglighet. En slik forståelse ligger til grunn for å kalle *Kunnskapsløftet* (2006) en literacyreform (Berge, 2005). Denne vendingen mot elevene som utøvere og deltakere i faget understøttes av en mer generell orientering mot elevmedvirkning i faglig praksis, som tydelig ligger til grunn for de nye læreplanene (LK20).

Norskfaget har lenge hatt et særskilt ansvar for leseopplæringen i skolen, og arbeidet med tekster har en selvfølgelig plass i faget (Gabrielsen, 2014). I løpet av de siste ti årene har både leseopplæringen og tekstarbeidet fått mer eksplisitt oppmerksomhet enn tidligere, noe som har ført til en sterk oppblomstring av forskningsinteresse knyttet til literacy i norsk utdanningsforskning (Blikstad-Balas, 2016; Skaftun et al., 2015; Skjelbred & Veum, 2013). I denne prosessen kan vi se en langsom modning av begrepet literacy i form av økende forståelse og interesse for literacy som fagspesifikt fenomen i tillegg til den mer bokstavelige betydningen knyttet til skrifttegn og tekstmening. Denne artikkelen skriver seg inn i en voksende interesse for hvordan vi kan gripe og diskutere faglighet og faglig utvikling i et literacyperspektiv i begynneropplæringen i norsk, med fokus på samtaler om tekster.

I et literacyperspektiv, slik det er modnet i en norsk og nordisk utdanningskontekst, kjennetegnes norskfaget av å være et tekstfag hvor arbeid med tekster utgjør kjerneaktiviteter i faget (Bakken, 2019; Gourvennec, 2017; Nielsen et al., 2014; Skaftun & Michelsen, 2017; Skarøhamar 2011; Skjelbred & Veum, 2013; Sønneland, 2019). De språklige ferdighetene utvikles i interaksjon med tekster, og arbeid med form, språk og struktur er faglige praksiser som skiller faget fra andre fag (Skaftun & Michelsen, 2017). Samtaler om tekst får en særlig betydning i arbeidet med litteratur i norskfaget. Det er en sentral måte å arbeide seg inn i fagstoffet på, og en konkret måte å utøve faglighet på. På mer overordnet nivå er det også meningsfullt å betrakte de konkrete samtalene som en vei inn i det faglige fellesskapet – den faglige samtalen, diskursen – eller *den faglige fortellingen*, om man vil (Mortimer & Scott, 2003). I samtaler om litteratur kan elevene få anledning til å øve opp det Shanahan og Shanahan (2012) kaller fagspesifikk literacy (*disciplinary literacy*). Vendingen mot det fagspesifikke er knyttet til utvikling og progresjon gjennom skoleårene, men det rettes økende oppmerksomhet mot å tenke fagspesifikk lesekompetanse også som del av begynneropplæringen (Håland & Hoel, 2016). På lang sikt handler det om en måte å forholde seg til tekster på. På kort sikt kan det handle om hensiktsmessige måter å gå frem på i arbeidet med en spesifikk tekst. Strategier for å forstå innhold (Duke & Pearson, 2002; McLaughlin & Allen, 2002; Palinscar & Brown, 1984) vil kunne understøtte den tekniske lesingen, og en forståelse av sjanger vil kunne støtte forståelsen av innholdet og hva slags leserytme som er naturlig, som igjen vil understøtte forståelse av innhold og av sjanger.

Tekstsamtaler kan beskrives som et dialogisk rom der faglig innhold og grunnleggende ferdigheter settes i spill på produktivt vis (Skaftun, 2019). De dialogiske aspektene ved dette rommet har også egenverdi knyttet til sentrale læreplanmål. Et mål for den norskfaglige opplæringen er å gjøre elevene til trygge språkbrukere gjennom «en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtaler om tekster har en sentral plass i tekstarbeidet på alle trinn i skolen, og fremheves som arbeidsform i kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* ved at elevene skal «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er imidlertid ingen selvfølge at slike formuleringer omsettes til praksis. Verdsetting av dialogiske rom for elevdeltakelse på faglig grunn hviler på en forståelse av læring som en tolknings- og approprieringsprosess. I et slikt perspektiv er det meningsfullt å legge til rette for muntlige prosesser der elevene selv arbeider seg frem til forståelse av faglige problemer. I praksis er likevel en forståelse av læring som resultatet av kunnskapsoverføring dominerende (Gage, 2009; Lefstein, 2008), og en rekke studier peker mot et uutnyttet potensial når det kommer til muntlighet i norske klasserom: for utforskende samtaler og faglig dybde i samtalene (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hodgson et al., 2012), for systematisk arbeid med muntlighet (Penne & Hertzberg, 2015) og for muligheter til å ytre seg og bruke eget språk (Skaftun & Wagner, 2019; Sæbø et al., 2021).

I en tidligere studie av det materialet som ligger til grunn for denne artikkelen, søkte forskerne etter dialogiske rom i seks klasserom på andre trinn (Skaftun et al., 2021). Forskerne fant at det er lite rom for elevene til å bruke sin egen stemme i par- og gruppearbeid, og at stasjonsarbeid i overveiende grad er like stille som individuelt arbeid. På dette grunnlaget vendte de oppmerksomheten mot helklassesamtaler, og undersøkte bredt distribusjon av taletid og ulike samtaleformer. I siste analysesteg undersøkte forskerne hva som er tema i samtalene de kategoriserte som *konversasjon*. Denne kategorien besto av samtaler med dialogisk potensial og omfattet 18 prosent av helklasseundervisningen. Cirka halvparten av tiden med dialogisk potensial ble brukt til samtaler om tekst, og forskerne peker på tekstsamtaler med fokus på elevdeltakelse som produktivt felt for didaktisk utviklingsarbeid.

Denne artikkelen søker å kaste lys over tekstsamtalenes betydning for elevenes mulighet for deltakelse i faglig forankret arbeid i begynneropplæringen. Vi ønsker å se nærmere på tekstsamtalene som ble inkludert i kategorien konversasjon, med vekt på elevens mulighet for deltakelse i praksis. Tekstsamtaler forstås som lærerstyrte samtaler om ulike typer tekster, inkludert elevenes egenproduserte tekster. Vi undersøker hvilke muligheter elevene i disse samtalene har til å delta i det faglige fellesskapet og søker å besvare følgende to spørsmål:

1. Hvordan legger læreren til rette for elevenes deltakelse i samtaler?
2. Hvilken faglig praksis er representert i tekstsamtalene?

Deltakelse forstår vi som bestemt av hva slags rolle læreren tilskriver eleven i interaksjonen, og dermed av det Mortimer og Scott (2003) kaller lærerens kommunikative tilnærming («communicative approach», vår oversettelse). Faglig praksis handler om hva vi gjør i faget. I vår undersøkelse avgrensner vi dette til å se på hvordan undervisningen er rettet mot å gi elevene tilgang til skriften på tre nivå: tilgang til selve skriften, tilgang til tekstens mening og tilgang til den faglige tekstkulturen (Shanahan & Shanahan, 2008; Skaftun, 2015).

## **Teori**

Analysene i denne studien er forankret i en sosiokulturell forståelse av språk, tekst og læring (Bakhtin, 1981, 1986; Vygotskij, 2001), og et rammeverk som er utviklet på dette grunnlaget for å gripe, karakterisere og planlegge taleaktivitet i skolen (Mortimer & Scott, 2003). Rammeverket er utviklet for naturfag, men kan med noen tilpasninger benyttes i norskfaget. Et sentralt begrep hos Mortimer og Scott er «the scientific story», som vi oversetter med «den faglige fortellingen». Opplæringens mål og lærerens rolle i naturfag beskrives som at det handler om å «gjøre den faglige fortellingen tilgjengelig og å hjelpe elevene til å forstå fortellingen» (Mortimer & Scott, 2003, s. 25, vår oversettelse). De sammenligner undervisningen med en sceneopptreden, der læreren iscenesetter manus og leder elevene gjennom varierte aktiviteter med faglige mål i sikte. Den faglige fortellingen beveger seg rytmisk fra utforskning av et faglig problem eller tema, til videreutvikling av elevenes forståelse av det faglige problemet.

Lærerens kommunikative tilnærming er et viktig verktøy i denne iscenesettelsen, og handler for det første om hvorvidt elevene kommer til orde (interaksjon eller ikke-interaksjon), for det andre om hvordan læreren forholder seg til elevenes perspektiver (autoritativt eller dialogisk). Vi bruker kun dette siste begrepsparet i våre analyser, ettersom datamaterialet allerede er bestemt som interaktivt. En autoritativ tilnærming innebærer at lærerens og fagets perspektiv dominerer, mens en dialogisk tilnærming innebærer at elevenes perspektiv også blir viktig og styrer samtalen.

Ulike kommunikative tilnærminger er hensiktsmessige til ulike tider eller i ulike steg av et undervisningsforløp, og må derfor ses i sammenheng med formålet med den aktiviteten vi studerer. Mortimer og Scott knytter seks ulike formål til den faglige fortellingen (2003, s. 25–26): (1) åpne opp et faglig problem; (2) utforske og arbeide med elevenes forståelse; (3) introdusere og utvikle den faglige fortellingen; (4) veilede elevene i arbeid med faglige ideer og støtte internalisering; (5) veilede til bruk av faglige tenkemåter, overføre disse til andre situasjoner og gi ansvar for bruken til elevene selv; (6) opprettholde utviklingen av den faglige fortellingen.<sup>1</sup> I analysene av undervisningen til en naturfaglærer på ungdomstrinnet finner Mortimer og Scott en

---

<sup>1</sup> Det er ikke slik at alle disse undervisningsformålene alltid vil opptre i et undervisningsforløp, eller at det skulle finnes en algoritme som var ideell (Mortimer & Scott, 2003).

«fundamental rytme» (2003, s. 69–71, vår oversettelse) i hvordan naturfagets faglige fortelling utvikles i klasserommet, en rytme de karakteriserer som *utforske – utvikle – repetere* («explore – work on – review», vår oversettelse). For å utforske elevenes forståelse kreves en dialogisk tilnærming, men når forståelsen skal utvikles i møte med den faglige fortellingen, er en interaktiv autoritativ tilnærming mer hensiktsmessig. Til slutt «repeteres» den nye faglige forståelsen, og læreren inntar en ikke-interaktiv autoritativ tilnærming.

I overgangen mellom naturfag og norskfag må «den faglige fortellingen» gis nytt innhold. Det strukturerte og autoritative «innholdet» som naturfaget kan oppvise finnes i mindre grad i norskfaget. «Fortellingen» er gjerne mindre synlig, men vi mener likevel denne metaforen på fruktbart vis kan belyse hva som står på spill i norskfaget. Som nevnt forstår vi norskfaget som et tekstfag, der kunnskaps- og studieobjektet, eller det faglige problemet (Sønneland, 2019), er *tekster*. I vår forståelse av den norskfaglige fortellingen står teksten i sentrum for undervisningen.

En nyttig måte å operasjonalisere den faglige fortellingen inn i norskundervisningen er å knytte den til den pågående diskusjonen om fagovergripende versus fagspesifikk literacy. Shanahan og Shanahan (2008) setter opp en pyramidemodell for literacyutvikling bestående av tre nivå: *basic literacy*, *intermediate literacy* og *disciplinary literacy*. *Basic literacy* er ferdigheter som inngår i praktisk talt alle literacyaktiviteter, som for eksempel avkoding og kunnskap om høyfrekvente ord. *Intermediate literacy* er ferdigheter som er nyttige i mange literacyaktiviteter, som for eksempel generelle forståelsesstrategier, kunnskaper om vanlige ords betydning og grunnleggende leseflyt. *Disciplinary literacy* er ferdigheter som er spesielle for hvert fag.

For våre formål, og i norskfaget, tenker vi pyramiden som en modell for tilgang på tre nivå: tilgang til skriften, tilgang til teksten og tilgang til deltakelse i spesialiserte norskfaglige praksiser (Skraftun, 2015). Disse tre nivåene kan representere norskfagets faglige fortelling, og det er møtet mellom disse og elevenes perspektiver som på ulike måter må iscenesettes og orkestreres i tekstsamtaler. Slik vi forstår dem, henger de tre nivåene nøye sammen. Mestring av skriftkoden er ikke et mål i seg selv, men en forutsetning for tilgang til meningsinnholdet i tekster, og på lengre sikt til skriftkulturelle nisjer, med sine sjangre og måter å forholde seg til tekster på. I skolen representerer fagene slike nisjer, og det å kunne bevege seg mellom slike nisjer kan betraktes som formålet med skolens helhetlige leseopplæring. Da vil tekstsamtaler i begynneropplæringen ikke avgrenses til skriftnivået, men sikte mot å forstå meningsinnholdet og foregripe mer spesialiserte lese-, tenke- og talemåter i møtet med tekster.

## Metode

Denne studien inngår i en casestudie av literacypraksiser i begynneropplæringen (jf. protokoll for «The Seaside Case», Wagner et al., 2020). Casestudien var i utgangspunktet et kvalitativt sidespor til et stort RCT-prosjekt (jf. protokoll for «Two Teachers in the Class», Solheim et al., 2017), som skulle undersøke effekten av å være

to lærere i norsktimene i de fire første skoleårene. Casestudien var i utgangspunktet innrettet mot en eksperimentell klasseromssituasjon, men med den nye lærernormen som ble implementert høsten 2018, er virkeligheten casen beskriver realistiske scenarier i alle norske klasserom i småskolen. Kommunen i «The Seaside Case» er en mellomstor, landlig kommune, med sterk økonomi og en befolkningssammensetning som ikke skiller seg ut fra landsgjennomsnittet hva angår utdanningsnivå og antall immigranter. I kommunen er det til sammen ni barneskoler. Seks klasser fra seks forskjellige skoler i denne kommunen inngår i casestudien, og rekrutteringen av disse er gjort innenfor rammene av «Two Teachers in the Class». De seks klassene representerer dette skoleuniverset, som kan betraktes som et lite stykke Skole-Norge, om enn med en helling mot den privilegerte siden. Klassestørrelsen varierer mellom 14 og 20, og til sammen 105 elever inngår i studien. Alle elevene har samtykket til deltakelse, og etiske vurderinger er gjort i samråd med NSD, som har godkjent prosjektet. Mer detaljer om «The Seaside Case» og «Two Teachers in the Class» er tilgjengelig i publiserte protokoller (Solheim et al., 2017; Wagner et al., 2020).

Seks forskere observerte hvert sitt klasserom fra de seks forskjellige skolene gjennom en uke. Forskerne var deltakende observatører og førte feltnotater underveis i timene, samt laget narrative og tematisk fokuserte oppsummeringer etter hver skoledag. Feltnotatene la vekt på å fange opp flyten i undervisningen ved å registrere aktiviteter, skifter og tidsbruk, samt noen forhåndsdefinerte spørsmål knyttet til elevdeltakelse og organisering av undervisningen. Oppsummeringene gjaldt hele skoledagen, og hadde et knippe fokusområder som ble kommentert i forlengelsen av en helhetlig fortelling om observasjonsdagen. Skjema for feltnotater og narrative oppsummeringer er vedlagt (vedlegg 1, 2 og 3). Alle norsktimene ble filmet med ett kamera, plassert bakerst i klasserommet, og alle videoopptakene er transkribert. Det er disse 47 norsktimene som er bakteppet for denne artikkelens fokus på tekstsamtaler i begynneropplæringen.

Samtalesekvensene som utgjør forgrunnsstoffet i denne artikkelen er identifisert på grunnlag av en møysommelig kodingsprosedyre for datareduksjon i «The Seaside Case». Alle data er kodet for *organiseringsskjema* (helklasseundervisning, individuelt arbeid, stasjoner, par-/gruppearbeid) og hvordan de to lærerne organiserer samarbeidet. I transkripsjoner av videoopptak ble alle ytringer knyttet til lærere og elever (gutter og jenter), og helklasseundervisning videre kodet for samtalestype. Atten prosent av helklasseinteraksjonen ble kodet som formalisert tale, forstått som allsang eller høytlesing, 32 prosent var lærerinstruksjon uten elevbidrag, og to prosent av tiden var erfaringsdeling i samling foran tavlen. Resten av tiden (48 %) hadde form av lærerstyrt samtale (for mer detaljer om kodingen av samtaletyper, se protokoll for «The Seaside Case», Wagner et al., 2020).

Det var lite utpreget dialog i de lærerstyrte samtalene, men likevel ansatser til at elevbidragene var lengre eller mer utførlige. Sekvenser med dialogisk potensial ble kodet som konversasjon, inspirert av Nystrand og Gamorans (1991) grenseoppgang mellom det de omtaler som IRE-basert resitasjon, og samtaler som utspiller seg i

hverdagslige sammenhenger. Kodingen av samtaleyter var dermed først og fremst en form for datareduksjon, innrettet mot å sirkle inn potensial for dialogisk deltakelse (jf. Skaftun et al., 2021). Helklassesamtaler fylte 42 prosent av tiden i de 47 norsktimene, og av denne tiden ble i underkant av 20 prosent inkludert i kategorien konversasjon (til sammen cirka 180 minutter, det vil si cirka åtte prosent av den samlede undervisningstiden som ble observert). Cirka halvparten (54 %) av aktivitetene med dialogisk potensial var knyttet til samtaler om ulike tekster, fordelt på ti samtaler av ulik lengde.<sup>2</sup>

De ti samtalene er nærlest og karakterisert hva angår kommunikativ tilnærming og faglig literacypraksis forstått som orientering mot skriftmestring, leseforståelse og fagspesifikke lesemåter i norsk. Dette tolkingsarbeidet er gjort i fellesskap, og grensetilfeller er forhandlet frem i enighet. Eksempler på hvordan vi har karakterisert noen utdrag finnes i vedlegg 5. Analysen faller i to hoveddeler. I del 1 forfølger vi de to forskningsspørsmålene på tvers av de ti samtalene med sikte på å fange noen overordnede trekk. I del 2 går vi i dybden på en av disse sekvensene, samtale 3, som også settes inn i en større kontekst av aktiviteter som kan knyttes til arbeidet med teksten. Denne samtalen peker mot et stort potensial for å skape sammenheng i norskfagets lesepraksis.

### Analyse del 1: Ti tekstsamtaler med dialogisk potensial

De ti tekstsamtaler foregår alle i klassenes norsktimer. I både klasse 3 og 4 finnes det to tekstsamtaler, mens i klasse 5 oppstår det én. Klasse 6 er representert med fem. Tekstsamtalene varierer i lengde fra 1,5 til 33 minutter. I syv av de ti samtalene er skjønnlitterære tekster utgangspunkt for samtalen, mens de resterende er sentrert rundt sakprosaetekster. En samlet oversikt over alle samtalene er fremstilt i vedlegg 3. De ti samtalene er videre beskrevet som enkelthendelser i vedlegg 4.

#### Kommunikativ tilnærming

Tekstsamtalene i vårt utvalg bygger på utvalgsriterier knyttet til relativt høy grad av samhandling og elevdeltakelse. Tabell 1 viser mer eksakt fordelingen av taletid (basert på antallet talte ord) mellom elever og lærere i de ti tekstsamtalene. Klasse 1 og 2 er utelatt ettersom det ikke var noen slike samtaler i disse klassene.

Tabell 1. Taledistribusjon under tekstsamtaler – klassevis og samlet

	Klasse 3	Klasse 4		Klasse 5	Klasse 6	Alle klasser
	S1 <sup>3</sup> og S2	S3	S4	S5	S6, S7, S8, S9 og S10	
1: Lærere	70,84 %	52,57 %	68,85 %	70,66 %	73,47 %	70,71 %
2: Elever	29,16 %	47,43 %	31,15 %	29,34 %	26,53 %	29,29 %

<sup>2</sup> Et eksakt tall som omfatter alle varianter av samtaler knyttet til tekst i løpet av de 47 norsktimene kunne vært interessant, men en slik oversikt er dessverre ikke tilgjengelig.

<sup>3</sup> S1 viser til samtale 1.

En første observasjon er at lærerne opptar markant mest av taletiden i disse samtalene. Elevene er likevel betydelig mer aktive enn i helklasseundervisning generelt, hvor lærerne i snitt opptar hele 78 prosent av taletiden. I klasse 4 og samtale 3 ytrer elevene seg mest. Her er fordelingen 52 prosent lærertale og 47 prosent elevtale.

Analysen som følger presenterer først funnene innen kommunikativ tilnærming i tre underkategorier; som autoritativ, som vekselvis autoritativ og dialogisk og som dialogisk. I tre av samtalene fremstår lærerens tilnærming som autoritativ (samtale 1, 2, 4). Her avgrenses elevenes mulighet til deltakelse til korte svar på lærerens spørsmål til tekstene. I samtale 1 finner vi et åpent spørsmål som gjentas, «Hva tror du/dere?», men som ikke følges opp, mens i samtale 2 og 4 er hovedvekten av spørsmålene av lukka karakter. Det forekommer at elevene tar initiativ i samtalene, men dette avsluttes av læreren på en vennlig, men bestemt måte. Det er lærerens stemme, eller lærerens perspektiv alene, som i hovedsak dominerer disse tre tekstsamtalene.

Samtale 5 til 9 skifter mellom det autoritative og det dialogiske. Samtale 5 illustrerer dette samtalemønsteret (se utdrag i vedlegg 5). Her inviterer læreren til dialog og medtolking av tittel og bokomslag ved å spørre elevene om hva de ser på bildet. Læreren stiller oppfølgingsspørsmål og tar med seg elevenes ytringer i den videre dialogen. Her er flere hender i været. Lærerens respons til en elev som forteller at hun har lest teksten før, dreier imidlertid fokus bort fra innholdet i teksten og mot leksearbeidet. Intensiteten i samtalen øker, elevene snakker i munnen på hverandre og vil gi respons på hvorvidt de har lest teksten tidligere. Læreren styrer så samtalen mot ord i teksten som «sag» og «hammer». Teksten leses deretter med innslag av lesestopp og nye spørsmål til teksten. Her beveger samtalen seg i autoritativ retning med lukka spørsmål rettet mot tekstforståelse; gjennom finne-spørsmål og spørsmål som oppfordrer til å trekke slutninger. Avslutningsvis, i refleksjonsspørsmålene rundt karakterenes ulike motiv og til moralen i fortellingen, blir interaksjonen igjen mer dialogisk, men læreren styrer elevenes moralske vurderinger mot gode verdier som inkludering og omsorg.

Av samtaler med dialogisk tilnærming peker samtale 3 og 10 seg ut. I samtale 10 kommer elevenes stemmer til uttrykk på mer enn *en* måte; ved at elevenes egne tekster er gjenstand for høytlesing og ved at elevene får anledning til å gi sine vurderinger av hva som var bra i medelevenes tekster. Læreren følger opp elevinnspillene, men oppfordrer ikke til elaborering. Samtalen er kjennetegnet av at mange elever bidrar med korte tilbakemeldinger på tekstene.

Også i samtale 3 åpner læreren for elevenes perspektiv ved å be dem gruble over et autentisk spørsmål knyttet til tematikken fra teksten: Hvorfor går ikke hunder oftere på to bein? Denne samtalen blir nøyere gransket i del to av analysen.

### Tekstsamtalene som literacyopplæring

Elevene i vårt utvalg er i 2. klasse godt i gang med å utvikle basisferdigheter i lesing, skriving og muntlighet. Flere av tekstsamtalene preges av øving på delferdigheter i tekstarbeidet, mens andre peker mot å gi tilgang til tekstlig mening og tekstkultur.



Karakteristisk for samtlige tekstsamtaler er at ulike literacynivå settes i spill, gjerne parallelt, rettet mot overflate så vel som dybde. I literacyopplæringen inngår gjerne arbeid med overflate- og dybdestrategier (Alexander, 2005; Pressley, 2000; Royer et al., 1996). Mens overflatestrategier retter seg mot arbeid på ordnivå, er dybdestrategier orientert mot å forstå teksten som helhet. Strategiarbeidet kan ses som en indikator på hvordan de tre literacynivåene er representert i tekstsamtalene. Videre vil funnene bli presentert etter samtaler der strategiarbeidet peker mot literacynivået skrift, tekstmening og tekstkultur.

I samtale 2, 4 og 5 er det tydelig at formålet med samtalene er å øve på avkoding og leseflyt. Gjennom elevenes høytlesing og lærerens spørsmål rettes oppmerksomheten mot ordnivå i teksten. Dette er mest fremtredende i samtale 2, hvor elevene hyppig minnes på å bruke «lesefingeren»<sup>4</sup> og trekke bokstavene sammen, og hvor lærerens tekstspørsmål retter seg mot terping på ordavkoding og forståelse av utvalgte ord. Her arbeides det mest med overflatestrategier der tekstinholdet vies liten oppmerksomhet. I samtale 4 og 5 inngår arbeid med skrift i noen grad i samspill med tekstmening, for eksempel ved at lærer tester elevenes forståelse gjennom faktaspørsmål.

For å få tilgang til innholdet i tekster må elevene mestre ulike generiske forståelsesstrategier og dybdestrategier (Afflerbach et al., 2008). I de fleste tekstsamtalene i vårt utvalg inngår forståelsesstrategier som del av literacyopplæringen. Arbeidsmåtene er særlig fremtredende når læreren stiller kontrollspørsmål til teksten elevene har lest (samtale 6 og 9), ber elevene stille ulike typer spørsmål til tekstene (samtale 6), gir elevene i oppgave å selv finne ord som er vanskelig å forstå (samtale 7), eller ber dem finne ut hva ordene betyr (samtale 8). Det viser seg imidlertid at tekstenes helhetlige meningsinnhold i liten grad er gjenstand for bearbeidelse. I samtale 8 forstås ordene løsrevet fra teksten og i samtale 6 kommer det å mestre strategiene (ulike typer spørsmål) i forgrunnen, mens innholdet i den aktuelle teksten stilles i bakgrunnen. I samtale 3 arbeides det også med forståelse ved å svare på et spørsmål elevene har stilt, men også her er det en svak tematisk sammenheng mellom tekstinholdet og tema for samtalen.

Å lese og tolke skjønnlitterære tekster regnes som en kjernepraksis i norskfaget. At lesing av skjønnlitterære tekster inngår i mange av samtalene i vårt utvalg (samtale 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10), peker mot arbeid med faglige tekstkulturer. Vi ser eksempler på fagspesifikke strategier når lærer modellerer estetisk lesing i litterære samtaler (samtale 1, 3, 4, 5), for eksempel gjennom førlesingsstrategier som oppfordrer elevene til å predikere handlingen i tekstene. Vi ser det også i samtale 10, hvor lærer leser elevtekster høyt og inviterer elevene til å kommentere dem, som ferske medlemmer av det norskfaglige vurderingsfellesskapet. Like fullt peker funn fra analysen på at fagligheten kommer til kort når predikeringen blir formålsløs gjetting, når arbeid med litterær form i Prøysens tekst «Damen i hjerter» strandede i leting etter rimmønster og når samtalen om elevenes tekster ikke utvikles.

---

<sup>4</sup> Omtales i skolehefter som læringsstrategi for å opprettholde oppmerksomheten på bokstavene.

## Oppsummering

Det første forskningsspørsmålet vårt handlet om hvordan læreren la til rette for elevenes deltakelse i tekstsamtalene. Analysene av tekstsamtalene i vårt utvalg avdekker at lærerens kommunikative tilnærming er dialogisk i to av ti samtaler. I tre av samtalene finnes det lite åpenhet for elevenes perspektiver. I de øvrige fem samtalene veksler læreren mellom autoritativ og dialogisk tilnærming.

Det andre spørsmålet dreide seg om hvordan den faglige praksisen er representert i samtalene. Her var det literacy som tilgang på tre nivå vi ville undersøke: skriften, teksten og kulturen. Konklusjonen er at alle lærernes aktivisering av elevene i undervisningen er i berøring med de tre literacynivåene, men disse synes å være lite integrert i en hermeneutisk, helhetlig prosess. I flere av samtalene (1, 2, 4, 6, 9) virker strategiundervisningen å være et mål i seg selv, heller enn et middel til dypere forståelse av tekstene. Videre viser analysen at både overflate- og dybdestrategier anvendes, men at strategier i arbeid på ordnivå er mest fremtredende. Der dybdestrategiene tas i bruk er det mer som et uforløst potensial for meningsskaping.

Av de ti samtalene fanger særlig samtale 3 vår oppmerksomhet og byr seg frem til nærmere analyse og kontekstualisering av tre grunner: For det første viser taledistribusjonen høy elevdeltakelse, 47 prosent (se tabell 1), og for det andre er det et autentisk spørsmål fra elevene som er gjenstand for samtale. For det tredje preges samtalen av høyt elevengasjement. Elevengasjement forstås her fenomenologisk, basert på en helhetlig tolkning av situasjonen og energien i rommet. Etter å ha besvart de to forskningsspørsmålene våre for utvalget som helhet, vil vi nå stille de samme spørsmålene til denne samtalen og timen den inngår i.

## Analyse del 2: Fortellerstolen iscenesatt

Samtale 3 inngår i en time hvor innholdet i teksten spiller en viktig rolle for struktureringen av timen, og hvor det tekstlige innholdet bearbeides på ulike måter (tabell 2).

Tabell 2. Timen inndelt i 4 sekvenser

1. sekvens (4 min)	2. sekvens (16 min)	3. sekvens (10 min)	4. sekvens (samtale 3) (5 min)
I fortellerstolen (i sirkel)	«Hva slags dyr har du?» (i sirkel)	Høytlesing «Mona i i fortellerstolen» (plenum)	«Hvorfor går ikke hunder mer på to bein?» (først i par, så i plenum)

Teksten det samtales om er lærebokteksten «Mona i fortellerstolen» (Elsness, 2005, s. 32–33). Samtale 3 utgjør den fjerde sekvensen i et forløp hvor det aktiveres ulike kommunikative tilnærminger som spenner fra det autoritative til det dialogiske knyttet til ulike steg i forståelsesprosessen. Det er ikke tale om et perfekt planlagt og gjennomført undervisningsdesign, men snarere om et levende eksempel fra en

engasjerende time med faglig og didaktisk potensial. Det er dette potensialet vi vil løfte frem i analysen.

Med utgangspunkt i temaet «hund» (som også motiverer valget av tekst) har elevene formulert spørsmål som de har levert til læreren, og det er et av disse spørsmålene som diskuteres og prosesseres i tekstsamtalen. Denne indirekte koblingen til teksten ligger til grunn for å følge tekstarbeidet bakover til starten av timen. Timen skiller seg ut i datamaterialet ved at samme tekst brukes på ulike måter.

Dagen før har læreren lest den to sider lange historien om «Mona i fortellerstolen», og elevene har hatt første side i leselekse. Valg av leselekse har implikasjoner vi vil komme tilbake til. I teksten forteller Mona en selvopplevd historie. Vi skjønner av illustrasjonene at Mona er lærer og forteller til elevene sine. Hun forteller en morsom historie om en hund som smatt inn sammen med dem da hun og Lasse skulle besøke sin nye nabo, Lise. Det morsomme poenget er at Lise tror hunden er deres, mens de tror den er Lises. Lise og elevene må le da dette til slutt blir oppklart. Vi vil nå se nærmere på lærerens kommunikative tilnærming og hvordan de tre literacynivåene er representert i de fire sekvensene.

### Sekvens 1

I den første sekvensen sitter to elever i fortellerstolen etter tur med elevgruppen samlet i sirkel framme i klasserommet. Oppdraget er å gjenfortelle historien fra leselekse, eller som læreren sier: «Kanskje i hvert fall litt av den samme historien som [hun] fortalte [dagen før].» Lærerens kommunikative tilnærming i denne sekvensen virker i utgangspunktet dialogisk. Elevene skal fortelle, og det virker som om læreren vil høre deres versjon av teksten. Utsagnet om at de skal fortelle «i hvert fall litt av den samme historien» som læreren hadde fortalt, kan tolkes som et signal om at elevene får stor frihet innenfor en gitt ramme. Ser en på hva som faktisk skjer, er det imidlertid mer nærliggende å tolke utsagnet som at det uttrykker en skepsis til om elevene vil klare å gjengi hele historien – men at det ideelle ville vært om de faktisk klarte dette. Elevene holder seg tett opp til historien, noe som kan indikere at det er dette de tror læreren forventer. Læreren sier videre: «Og da kommer det litt an på hvor ... hvor mye en husker av historien. Og det gjør ingenting om en ikke husker alt.» Avvik fra teksten presenteres her riktignok som noe som ikke «gjør» noe, men som implisitt likevel ikke er ønskelig. I samme retning peker en kommentar som lærer 2 gir til den første eleven: «Se det, du sa 'jeg' òg.» Her verdsettes det at eleven bruker bokmål heller enn dialekt i fortellingen sin, og dermed legger seg nært opp til den bokstavelige teksten. Den andre eleven frir seg noe mer fra teksten, og får også skryt for dette: «Så flott at du husket så mye. Da får du fortelle med dine egne ord.» Inntrykket bekreftes av at denne eleven i motsetning til den første også «shower» litt og får medelevene til å le. Der Lasse i teksten sier «Nei, jeg er redd for hunder, jeg», sier eleven i stedet «Nei, jeg hater hunder» til stor munterhet i sirkelen. Det kan virke som om læreren i sekvensen har stor toleranse for elevenes påfunn, samtidig som hun åpner for mer bokstavelig bruk av teksten fordi hun tror dette er lettest for elevene.

Arbeidet i sekvensen synes å være rettet mot utvikling av tekstmening når elevene blir bedt om å gjenfortelle med bruk av egne ord. Samtidig som elevenes egen forståelse av innholdet i teksten verdsettes, åpnes det for elevenes muntlige engasjement i arbeid med tekster. Ved ett tilfelle byr det seg en gylden anledning for læreren til å gå inn på en mer faglig diskusjon. En av elevene spør om det er lov å fortelle vitser, men læreren svarer at i dag må vi fortelle historien fra leseleksen. Denne fortellingen har faktisk likheter med vitsesjangeren, noe som dermed kunne vært tematisert.

### Sekvens 2

Sekvens 2 begynner med at læreren uten overgang sier: «Jeg lurte på en ting. Hvor mange av dere er det som har hund hjemme eller et kjæledyr?» Deretter tar hun runden i sirkelen, og alle som har dyr får fortelle. Det kan virke som om formålet er meningsskaping der elevenes kunnskaper aktiveres og hvor de får utfolde seg muntlig.

I denne sekvensen er lærerens tilnærming dialogisk. Læreren har i liten grad noe spesielt hun vil frem til i sekvensen, men gir elevene fritt spillerom. Elevene styrer, og også elever som ikke står for tur får slippe til. Læreren griper inn med jevne mellomrom for å gi ordet videre til neste elev, eller for å stille oppfølgingsspørsmål. Engasjementet blant elevene er stort, og latteren sitter løst. I takt med at elevstemmene trer tydeligere frem, marginaliseres imidlertid teksten, og blir bare et påskudd for samtalen. Den eneste forbindelsen mellom teksten og samtalen synes å være den tematiske fellesnevneren at de begge handler om dyr.

### Sekvens 3

I sekvens 3 setter elevene seg ved pultene, og alle leser høyt fra første side av leseleksen etter tur. Det uttalte formålet i denne sekvensen er arbeid med skrift ved at elevene skal lære seg å lese høyt, med god stemmebruk og tempo. Dette nevnes eksplisitt av læreren i overgangen mellom sekvensene: «Vi øver på å heve stemmen og bruke litt mer volum på når vi leser.» Den kommunikative tilnærmingen blir her utpreget autoritativ. På den ene siden er det læreren som blir autoriteten med sine formaninger om at de som ikke leser må være stille. På den andre siden blir teksten her en autoritet.

Noen trekk ved høytlesingen bidrar likevel til å svekke det fagspesifikke arbeidet i denne sekvensen. Som nevnt innledningsvis var leksen bare å lese den første av tekstens to sider. Det er også bare den som blir gjenstand for høytlesing. Dermed fremstår teksten mer som øvingsmateriale enn som en tekst med en mening. At teksten leses mange ganger for at alle elevene skal få lest, peker i samme retning. Elevenes arbeid fremstår dermed som hovedsakelig orientert mot å få tilgang til skriften.

### Sekvens 4

I den fjerde og siste tekstsamtalen vender læreren seg til spørsmålene om hunder som elevene har formulert dagen før. Et av disse spørsmålene var hvorfor hunder ikke oftere går på to bein. I denne sekvensen skal elevene først diskutere dette med

læringsvennen sin, før læreren tar en runde i plenum for å høre hva de ulike parene kom frem til. Samtalen virker å ha som hensikt å igangsette tenkning omkring et undrende spørsmål som springer ut av elevenes lesing av teksten.

Elevene skal altså ha en utforskende samtale rundt et autentisk spørsmål, og lærens kommunikative tilnærming er utpreget dialogisk. Hun iscenesetter i starten at spørsmålet er autentisk og at hun selv ikke vet svaret:

Men det som jeg ... Når jeg søkte ... Ikke klarte å finne svar på, som jeg trenger hjelp av dere, det er det spørsmålet om hvorfor går ikke hundene oftere på to bein? Husker dere at dere lurte på det?

Elevene reagerer svært positivt på oppdraget. Det er ikke mulig å høre hva de sier under samtalene med læringsvennen, men videoopptaket viser at engasjementet er stort. De snakker høyt, gestikulerer og bruker bøkene som rekvisitt i samtalen for å vise hva de mener. Alle svarene som kom frem i plenum viser et mangfold av ideer:

De har for tynne bein til å holde balansen og stå oppe.  
De skal jo bare gå på fire bein.  
Hvis de skulle gått på to bein kunne de ikke løpe så raskt, fordi da bare løper de sånn. [Reiser seg og hopper fra bein til bein]  
De er vant med å gå på fire bein.  
Det er jo litt slitsomt for de å gå på to bein.

Læreren har åpenbart ikke noe svar hun vil frem til i samtalen, men bygger opp under elevenes svar ved å utdype dem («De har for tynne bein til å holde balansen og stå oppe. Derfor så trenger de støtte med de to foran, bra») eller omformulere dem for å gjøre dem mer forståelige («G: De skal jo bare gå på fire bein. L1: De er laget for å gå på fire bein. Det er sånn de er skapt, mhm»).

Som i sekvens 2, er det også i denne sekvensen slik at teksten får mindre betydning for innholdet i samtalen i takt med at elevstemmene kommer mer frem.

### Oppsummering

Denne timen viser en stor bredde i hva en tekst kan brukes til. Læreren orkestrerer timen med sans for variasjon – både for at elevene skal få en god opplevelse og for at de skal utvikle sine literacyferdigheter i faget. Vi kan skimte en bølgebevegelse mellom dialogisk og autoritativ samtaletilnærming og mellom skrift og tekstmening som retningsgivende for undervisningen. En slik beskrivelse harmonerer med Mortimer og Scotts tanke om at en dialogisk tilnærming ofte vil være passende for å utforske elevenes synspunkter, mens en autoritativ tilnærming egner seg bedre for å «jobbe med» elevenes synspunkter (det vil si la dem brytes mot *fagets* synspunkter) (2003, s. 103).

Vi ser også at selve teksten trekkes unna i de mest dialogiske sekvensene. Det at teksten som faglig kraftfelt ikke utnyttes når elevenes stemmer skal komme frem, kan markere et område for utvikling. Det er selvsagt ikke sikkert læreren hadde tenkt at de mest dialogiske sekvensene, sekvens 2 og 4, skulle være tekstsamtaler. Men

likevel – kunne det samme engasjementet som oppstår i disse to samtalene kommet til syne i en samtale om tekstens innhold?

### **Drøfting og didaktiske muligheter for norskfaglige tekstsamtaler i begynneropplæringen**

Samtale 3 berører mange mulige tilnærminger til tekstarbeidet. Vi har imidlertid vansker med å se at rekkefølgen av sekvensene er motivert av et overordnet formål, eller en forståelse av progresjon i forløpet. Arbeid med tekstkultur på spesialiserte norskfaglige måter synes å være lite fremtredende. Snarere fremstår sekvensene som varierte, sideordnede aktiviteter innrettet mot tilgang til skriften, med teksten som et middel heller enn et faglig kunnskapsobjekt i seg selv. I det følgende vil vi trekke frem sentrale aktiviteter som viser seg i tilknytning til samtale 3 og diskutere disse opp mot tidligere forskning. Deretter vil vi skrive frem hva som kunne vært gjort for å utnytte mulighetene samtalen byr på til arbeid der fagspesifikk literacy er retningsgivende.

Lærers høytlesing av teksten i forkant av timen gir elevene en første tilgang til teksten og kan fremstå som forbilledlig for elevenes egen høytlesing. Å redusere elevenes lekselesing til kun den ene av to sider handler trolig om å gjøre leksearbeidet overkommelig for alle elevene. Samtidig gir det lite mening å kun lese deler av teksten og dermed gå glipp av poenget i vitsen.

Ved å gjenfortelle med egne ord (sekvens 1) åpnes det for å fordype seg i teksten som faglig objekt. Den dialogiske tilnærmingen gir elevene mulighet til å formidle sin forståelse av teksten, og læreren får innblikk i hvor elevene er i sin forståelsesprosess. I sekvensen synes dette å komme i skyggen av en delvis uttalt forventning om å gjenfortelle ordrett. Fokuset på å mestre skriften virker forstyrrende på formålet om medtolkende tekstarbeid.

Å koble ny kunnskap til elevenes eksisterende forkunnskaper (sekvens 2) regnes som et viktig prinsipp i leseopplæringen (Brevik et al., 2019; Roe, 2011; Strømsø, 2010). Analysen av samtale 3 viser likevel at samtalen løsrives helt fra innholdet i teksten og fremstår dermed heller ikke i denne sekvensen som en utdypning av tekstmeningen, ei heller som arbeid med fagets tekstkultur.

Elevenes høytlesing i timen (sekvens 3) fremstår som en aktivitet med automatisering og leseflyt som formål. Det er vanskelig å se noen direkte sammenheng med foregående læringsaktivitet, og den kobles heller ikke tydelig til den påfølgende. Sekvensen sørger imidlertid for at alle elevene får lesetrening, og gir læreren mulighet til å sjekke de tekniske leseferdighetene. Det fremstår like fullt som et tankekors at aktiviteten som er tettest på teksten, er minst dialogisk.

Å stille spørsmål til teksten og samtale over spørsmål (sekvens 4) omtales ofte som en utdypningsstrategi (Roe, 2011), men som analysen viser, forholder heller ikke denne sekvensen seg direkte til teksten. Arbeidet med teksten fremstår som avsluttet.

Flere literacyforskere har pekt på at arbeid med fagspesifikk literacy gjerne kan starte tidlig i opplæringen (Håland & Hoel, 2016; Moje, 2008, 2015; Shanahan &

Shanahan, 2008, 2012, 2014). Vi ser samtale 3, slik den inngår som en blant flere aktiviteter i denne timen, som illustrerende for det potensialet for dialog og meningsfullt arbeid med tekster som finnes i begynneropplæringen. Hver for seg peker aktivitetene mot viktige steg i en læringsprosess som bygger bro mellom elevenes erfaring og den norskfaglige fortellingen. Vi har imidlertid også sett at de ulike aktivitetene er orkestret på en måte som i liten grad utløser dette potensialet. Vi vil i det som følger foreslå et alternativt forløp i tråd med det vi forstår som «the scientific story» i norskfaget, forstått i lys av de seks undervisningsformålene (Mortimer & Scott, 2003):

- 1) *Åpne opp et faglig problem*: Vi ser åpningsfasen i dette alternative samtaleforløpet som en mulighet for å engasjere elevene inn i tekstarbeidet og samtidig forløse tekstens faglige potensial (vitsen som litterær sjanger). Elevenes forkunnskaper kan aktiveres i en samtale der lærers spørsmål retter seg mot deres erfaringer med dyr, men også til hvilke vitser de kan fra før. Åpningsfasen gir anledning til å etablere et dialogisk rom der det gis plass til utforskende og engasjerende samtaler hvor elevstemmene kan få betydning.
- 2) *Utforske og arbeide med elevenes forståelse*: Samtidig som elevene deler erfaringer, vil læreren kunne utforske nærmere hvor elevene er i sin hverdagsforståelse av det faglige temaet. De to første undervisningsformålene forutsetter dialogisk tilnærming, tar på alvor den tekstkompetansen elevene besitter og legger grunnlaget for engasjerende tekstarbeid.
- 3) *Introdusere og utvikle den faglige fortellingen*: Videre kan lærerstyrte samtaler introdusere elevene for den faglige fortellingen gjennom spørsmål om hva som skaper komikk i vitser og hvorfor vi forteller vitser, oppfølgingsspørsmål som retter elevenes engasjement mot teksters form og funksjon. Tilgang til teksten gis ved at lærer leser høyt samtidig som elevene leser teksten i boka. Leseleksen gir trening i automatisert lesing, men også til aktivt tekstarbeid gjennom å formulere spørsmål til teksten. I senere høytlesingssekvenser og formidlinger av teksten i «fortellerstolen», kan lærer vurdere elevenes avkodingsferdigheter og vokabular så vel som tekstforståelse. Observasjonene legger grunnlaget for oppfølging og tilrettelegging i elevenes videre arbeid med den norskfaglige fortellingen.
- 4) *Veilede elevene i arbeid med faglige ideer og støtte internalisering*: I neste fase er det meningsfullt å samtale om tekstinnholdet. Læreren kan stille spørsmål som aktiverer ulike forståelsesprosesser. Det er også et godt grep å gi elevene mulighet til å formulere spørsmål til teksten. Det er nettopp verdien av å arbeide med tekstens innhold vi mener overses i samtalene i denne studien. Om teksten gir leseren noe å lure på, vil det være rom for engasjerte tekstsamtaler lik den som oppstår i samtale 3. Samtalene gir også anledning til å identifisere og forklare ord ut fra konteksten. Samtalen vil kunne romme arbeid der både tekstlig mening og tekstkultur inngår.
- 5) *Veilede til bruk av faglige tenkemåter, overføre disse til andre situasjoner og gi ansvar for bruken til elevene selv* og 6) *Opprettholde utviklingen av den faglige fortellingen*:

De to siste formålene henger uløselig sammen i norskfaget og dreier seg om fortsatt arbeid mot dypere forståelse av tekster. I en videre utvikling av elevenes kunnskaper og forståelse kan samtidsteksten «Mona i fortellerstolen» kobles til folkedikningen, som skrønen eller skjemteeventyret. Elevene kan også ta arbeidet med inn i egen skriving.

Samtale 3 springer ut av en kontekst vi har ønsket å ivareta ved å se timen som helhet. Samtidig vil vi aldri kunne yte full rettferdighet til den hele og fulle sammenhengen en enkelt tekstsamtale alltid vil stå i. Det er en begrensning i studien at vi ikke har tilgang til lærernes egne tanker om formål, slik intervjudata kunne gitt. Begrensningene tatt i betraktning peker studien på at lærerens bruk av tekstene i faget er avgjørende for hvilke didaktiske formål som settes i spill. Faglig forankring i formål for den norskfaglige fortellingen kan tilføre tekstarbeidet i begynneropplæringen både dybde og en meningsfull retning. Analysen av tekstsamtalen viser at det er uutnyttede muligheter for å knytte spørsmålene tettere til tekstens innhold.

### Forfatterbiografier

**Ingeborg Margrete Berge** er universitetslektor i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser omfatter lesestrategier, litteraturdidaktikk og muntlighet i undervisningen. Hun har tidligere arbeidet som norsklektor i videregående skole.

**Arild Michel Bakken** er førsteamanuensis i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hans forskningsinteresser omfatter vurdering av lesing, litteratur og litteraturdidaktikk og begynneropplæring i lesing.

**Atle Skaftun** er professor i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hans forskningsinteresser omfatter leseopplæring, fagspesifikk literacy og litterære samtaler, og i økende grad deltakelsesstrukturer i skolens og fagenes praksiser. Muntlig interaksjon er en fellesnevner for mange av disse interessene.

### Referanser

- Afflerback, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413–436. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704\\_1](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1)
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Red., C. Emerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (M. Holquist & C. Emerson, Red., V. W. McGee, Overs.). University of Texas Press.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget.



- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Ekström, L. (2019). Lesestrategier – en kunnskapsoversikt. *Bedre Skole*, 31(1), 62–69.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What research has to say about reading instruction* (s. 205–242). International Reading Association.
- Elsness, T. F. (2005). *Zeppelin. Elevbok 2B*. Aschehoug.
- Gage, N. L. (2009). *A conception of teaching*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09446-5>
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 15–33). Gyldendal Akademisk.
- Gourvenec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen»: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport* [NF-rapport nr. 4/2012]. Nordlandsforskning.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=no>
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the English national literacy strategy: A micro-interactional perspective. *American Educational Research Journal*, 45(3). <https://doi.org/10.3102/0002831208316256>
- McLaughlin, M. & Allen, M. B. (2002). *Guided comprehension. A teaching model for grades 3–8*. International Reading Association.
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96–107.
- Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254–278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181–198). Cappelen Damm Akademisk.
- 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.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Royer, J. M., Carlo, M. S., Dufresne, R. & Mestre, J. (1996). The assessment of levels of domain expertise while reading. *Cognition and Instruction*, 14(3), 373–408. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1403\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1403_4)
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? I M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (bd. 3, s. 545–561). Lawrence Erlbaum.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–61.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). The implications of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(8), 628–631. <https://doi.org/10.1002/jaal.297>
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>

- Skaftun, A. (2019). Respons: En kasusstudie av digitalisering av ungdomsskolen. I A. Skaftun, M.-A. Igland & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 15–51). <https://doi.org/10.18261/9788215031606-2019-03>
- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (2015). Towards an integrated view of literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.167>
- 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), 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- 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(1–2). <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Skardhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.). (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, O. J., Rege, M. & McTigue, E. (2017). Study protocol: «Two teachers»: A randomized controlled trial investigating individual and complementary effects of teacher-student ratio in literacy instruction and professional development for teachers. *International Journal of Educational Research*, 86, 122–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.002>
- Strømsø, H. I. (2010). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 20–44). Cappelen Akademisk Forlag.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Sæbø, J. U., Skaftun, A. & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <http://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (A. Kozulin, Red., T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Å. K., Skaftun, A. & McTigue, E. (2020). Literacy practices in co-taught early years classrooms. Study protocol: The seaside case. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(4), 70–97. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2212>

### Vedlegg 1. Oversikt over ti samtaler

Samtale	Tid (min)	Sjanger	Tekster	Kommunikativ tilnærming	Literacynivå
1	9	Skjønnlitteratur	Tre nivåtilpassa bøker: <i>Venner igjen</i> ; <i>Klara går på line</i> ; <i>Sam og Noa vil fange en huggorm</i>	Autoritativ	Tekstkultur
2	7	Sakprosa	Utdrag fra læreverket <i>Gaia</i> , natur- og samfunnsfag	Autoritativ	Skrift
3	5	Skjønnlitteratur	Utdrag fra læreverket <i>Zeppelin</i> , norsk: «Mona i fortellerstolen»	Dialogisk	Tekstmening
4	13	Skjønnlitteratur	Nettressursen <i>Salaby</i> : «Morten måke»; «Hva gjør Pepsi?»; «I regnskogen»	Autoritativ	Skrift/tekstmening/tekstkultur
5	33	Skjønnlitteratur	Utdrag fra læreverket <i>Salto</i> , norsk: «Bestevenner»	Autoritativ/dialogisk	Skrift/tekstmening/tekstkultur
6	2	Sakprosa	Faktatekst om ulv	Autoritativ/dialogisk	Tekstmening
7	1,5	Skjønnlitteratur	Utdrag fra læreverket <i>Zeppelin</i> : «Damen i hjerter»	Autoritativ/dialogisk	Tekstmening/tekstkultur
8	22	Skjønnlitteratur	Utdrag fra læreverket <i>Zeppelin</i> : «Damen i hjerter»	Autoritativ/dialogisk	Tekstmening/tekstkultur
9	9	Sakprosa	«Quiz»	Autoritativ/dialogisk	Tekstmening
10	14,5	Skjønnlitteratur	Elevelekter: «Min vinterferie»	Dialogisk	Tekstkultur

Samtale 1 og 2 er hentet fra 3. klasse, samtale 3 og 4 fra 4. klasse, samtale 5 fra 5. klasse, og samtale 6–10 fra 6. klasse.

## Vedlegg 2. Ti samtaler beskrevet som enkelthendelser

**Samtale 1** (S3 2 180125 2–3 NO (ÅKHW)): Denne tekstsamtalen på ni minutter tar utgangspunkt i tre nivådelte fiksjonstekster og har som overordna formål å introdusere *lesesiesta*, en stillelesingsøkt der elevene får velge bok selv. Læreren gjør bruk av førlesingsstrategier og elevene predikerer handlingen ut fra overskrift og bilde (OB-strategi). Samtalen posisjonerer de lyttende elevene på vei inn i teksten gjennom å gjenta spørsmålet «Hva tror du/dere?» og holder seg slik sett nært teksten. Deretter leser læreren fra starten av teksten og avslutter før en spenningstopp – alt motivert av at læreren skal «lese slik at de får lyst til å lese» (feltnotat fra S3, 25.1.18). Aktiviteten gjentas tre ganger og synes styrt av en estetisk lesemåte. Kommunikasjonen er autoritativ; læreren har stort sett ordet og er den som formulerer spørsmålene. Det er lite rom for lengre elevsvar, eller for elevenes egne spørsmål til tekstene. Det synes som om målet er å komme dit at elevene selv kan velge bok de vil lese. Elevenes engasjement synes å ebbe ut mot slutten av sekvensen.

**Samtale 2** (S3 2 180125 6 NO (ÅKHW)): I denne tekstsamtalen er det en naturfaglig saktekst som er senter for en sju minutter lang samtale. Samtalen styres av en efferent lesemåte med klart formål om å avkode og forstå ordene *natt, dag, døgn, gå i bane*. Det kan synes som om elevenes konsentrasjon om lesingen gjennom å bruke «lesefingeren» inngår som en viktig del av tekstarbeidets formål. Høytlesing og spørsmål gir stor nærhet til teksten, men mer til begrepsinnlæring og enkeltord enn til en tekstlig helhetsforståelse. Læreren har en autoritativ interaktiv tilnærming hvor IRE-strukturen lukker for elevinitiativ.

**Samtale 3** (S4 2 180127 2 NO T (AON)): Et autentisk spørsmål er utgangspunktet for en fem minutter lang utforskende tekstsamtale. «Hvorfor går ikke hunder mer på to bein?» er et elevspørsmål læreren ønsker elevene skal gruble over i par. Etter en kort samtalesekvens med læringsvennen gir læreren elevene ordet på rundgang. Teksten som er bakgrunnen for samtalen er dagens leselekse, «Mona i fortellerstolen», der vi møter en rampete hund. Det er en svak tematisk sammenheng mellom tekstsamtalen og teksten der teksten fremstår mer som et påskudd for samtalen. Formålet kan være å gi elevene rom til å filosofere over et «ekte» spørsmål, oppøve tenkeevnen og kunne søke svar gjennom muntlig bruk av språket. Tekstsamtalen har til dels et stort engasjement, både i pararbeidet og i svarene som kommer frem i plenum etterpå. Selv om spørsmålet har noe humoristisk over seg, legges det fram med stor grad av alvor. Samtalesekvensen får en lekende avslutning der elevene må trene på å gå på fire bein.

**Samtale 4** (S4 2 180302 1 2 NO (AON)): I denne norsktimen leses tre tekster fra den digitale nettressursen Salaby; to illustrerte skjønnlitterære tekster («Morten måke» og «Hva gjør Pepsi?») og en illustrert sakprosatetekst («I regnskogen»). To av tekstene og påfølgende flervalgsspørsmål leses høyt av elevene, som også foreslår svar. Det er grunnleggende leseopplæring med vekt på avkoding og leseflyt, men også sjekk av tekstforståelsen gjennom «finn ut-spørsmål» som styrer tekstsamtalen

som varer i 13 minutter. Det er høy grad av nærhet til teksten gjennom høytlesingen og spørsmålene, men ut over det er det ingen dialog om innholdet i tekstene. Interaksjonen er autoritativ. Mot slutten av sekvensen oppstår det en samtale om nettstedet og en elev gjenkjenner en tekst, «Hva gjør Pepsi?», som hun ber om de kan få høre opplest på nytt. Denne tekstopplesingen synes å vekke et elevengasjement, for elevene responderer flere ganger med latter.

**Samtale 5** (S5 2 180522 1 2 NO T (PHU)): En skjønnlitterær tekst, «Bestevenner», er utgangspunkt for den lengste litterære tekstsamtalen i utvalget (33 minutter). Læreren leder samtalen, der flere formål synes å aktiveres, først gjennom førlesingsstrategier («Salto sitt superblick»), der elevene ut fra bildene i teksten predikerer handlingen, deretter til nærlesingsarbeid på vei mot en dypere forståelse av teksten. Her vendes samtalen mot det tematiske nivået i teksten med et klart sosialiseringformål om å være en god venn. Det inngår også spørsmål retta mot grammatikk i denne delen. Selv om samtalen har IRE-form, finner vi dialogiske trekk ved at elevene inviteres til å interagere med teksten gjennom spørsmål som åpner for refleksjon. Her er likevel mange lukka spørsmål som styrer tekstforståelsen og tolkingen av karakterenes motiver. Samtalen får til tider et intervjupreg ved at lærer bekrefter elevutsagn, men ikke oppfordrer til videre utforskning. Elevene svarer også ofte kort. Etter hvert blir plenumssamtalen over til å handle om sammensatte ord, med tittelen «Bestevenner» som påskudd. Denne delen av timen virker improvisert for å fylle tiden, men skaper et visst engasjement, selv om det går litt på tomgang faglig sett.

**Samtale 6** (S6 2 180220 3 NO T (AS)): I denne norsktimen finnes det to tekstsamtaler (samtale 6 og 7). Den første på to minutter tar utgangspunkt i leseleksa, en saktekst om ulv. Lærerens tilnærming er dialogisk ved at elevene gis anledning til å stille sine spørsmål til teksten. Samtidig er IRE-mønsteret tydelig ved at læreren både gjentar spørsmålet og gir respons. Lærerens bestilling er først åpen, men endres underveis i retning av visse typer spørsmål: mot innhold, mot aspekt («les og finn» og «tenk selv») og formulert som hele setninger. Det kan synes som om formålet med sekvensen endres i løpet av samtalen og at metanivået, hvilke typer spørsmål som stilles, blir viktigere enn selve teksten. Samtalen starter i det tekstnære, men beveger seg bort fra tekstens innhold.

**Samtale 7** (S6 2 180220 3 NO T (AS)): I denne samtalen på ett og et halvt minutt er det igangsettende arbeid med ny leselekse, reglen «Damen i hjerter», som står på agendaen. Det er en dialogisk tilnærming ved at elevene foreslår ord fra teksten de tror kan være vanskelige å forstå. At læreren har en stram regi på samtalen der det er lite rom for andre initiativ ut over å foreslå ord, peker derimot mot mer autoritative trekk. Ordene hentes fra teksten, noe som gir en viss nærhet til teksten, men det er samtidig en avstand til meningsinnholdet i teksten.

**Samtale 8** (S6 2 180221 1–2 NO T (AS)): Den første tekstsamtalen i denne timen er en fortsettelse av elevenes arbeid med ord i «Damen i hjerter» fra dagen før. Gjennom

en lang dialog mellom lærer og elever (22 minutter) utforskes mulige betydninger av ordene. Kun ved to anledninger knyttes forståelsen av ordene til meningen i teksten, ellers er det stor avstand til teksten. Mens de arbeider med ordforståelse er læreren også innom sammensatte ord og kildekritikk og læreren modellerer hvordan gjøre søk på internett. Dette byr imidlertid på utfordringer for når hun skal finne svar på ordet «knekt», finner hun ikke det svaret hun søker etter. Mot slutten blir tekstens form gjenstand for samtalen og elevene bes identifisere rimpar.

**Samtale 9** (S6 2 180221 1–2 NO T (AS)): Den andre tekstsamtalen i denne timen (9 minutter) forbereder leseleksa og åpner dialogisk ved at læreren spør elevene om hva ordet 'quiz' betyr. Deretter leses teksten høyt og det dialogiske rommet lukkes.

**Samtale 10** (S6 2 180222 1–2 NO (AS)): Tekstsamtalen i denne norsktimen knytter seg til skriveopplæringen og elevenes egne tekster til tema «Min vinterferie». Læreren leser flere tekster høyt og åpner for dialogisk samtale der elevene oppfordres til å gi positiv respons («stjerne») på de andres tekster. Å utvikle elevene som skrivere gjennom respons og ved å gi tekstene mottakere ses her som overordna formål. Lærerens spørsmål er av lukka karakter, men hindrer ikke elevene i å gi rike svar. Til tross for noe bruk av opptak og elaborering fra lærerens side, har samtalen en stram regi med lite rom for utvidelse. Læreren minner om at formålet for skriveoppgaven er å bruke stor forbokstav og punktum. Sjangeren er åpen for både faktatekster og for skjønnlitterære fortellinger. Det er stor grad av tekstnærhet i samtalen. Her er det elevenes skrivekompetanse uttrykt gjennom tekstene som er gjenstand for samtalen.