

Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy

Atle Skaftun

Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

Sammendrag

Artikkelen tar utgangspunkt i en forståelse av tale og skrift som sentrale tanketeknologier og et helhetlig perspektiv på literacy som tilgang til skriften, tekstmening og til diskursive fellesskap. Videre analyseres en literacy-hendelse fra en norsktime på andre trinn, hvor klassen samtaler om leseleksa. Alle elementene i en helhetlig leseopplæring innrettet mot elevenes utvikling inn i skriften, teksten og den faglige diskursen er til stede i eksempelet, men ikke desto mindre illustrerer eksempelet hvordan manglende blikk for sammenhengen mellom muntlighet og tenking hindrer at elementene kombineres til en meningsfull helhet. Mot dette bakteppet diskuteres muntlighetens plass i norsk og nordisk skolepraksis og utdanningsforskning, med blikket rettet mot framtidens skole.

Nøkkelord: *Helhetlig begrep om literacy; tanketeknologier; klasseromsdiskurs; tekstsamtaler*

Abstract

Dialogic space? Verbal thinking and text conversations in Norwegian L1 literacy

The starting point of this article is an understanding of oral and written language as thinking technologies and an integrated perspective on literacy, conceived of as access to writing, textual meaning and discursive communities. A literacy event is analyzed, from a grade two Norwegian (L1) lesson where the whole class is engaged in conversation about a reading assignment given as homework. All elements of an integrated reading education targeting student development into written language, text meaning and discursive community are present in the example. Nevertheless, the example also illustrates how the missing awareness of the connection between oral activity and thinking prevents the realization of the potential for integrating the elements of reading education into a meaningful, integrated whole. Against this backdrop, the place of oracy and dialogic activity in Norwegian and Nordic educational research and practice is discussed.

Keywords: *Integrated concept of literacy; thinking technologies; classroom discourse; talk about texts*

Responsible editor: Per Henning Uppstad

Received: November, 2019; Accepted: May, 2020; Published: July, 2020

*Korrespondanse: Atle Skaftun, epost: atle.skaftun@uis.no

© 2020 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-nc/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: A. Skaftun. "Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 6(1), 2020, pp. 238–258. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>

Innledning

Literacy-begrepet er en av våre nye konseptuelle landsmenn. Det har vært på besøk i de nordiske språkene tidligere, men etter tusenårsskiftet, og særlig etter den norske læreplanreformen i 2006,¹ har det etablert seg med fast bosted og arbeid i «Nordens utdanningsforskning». I begynnelsen opplevde vi det nok som litt fremmed; noen så det som et uønsket fremmedelement, mens andre lot seg fascinere av det uavklarte og enda ikke kjente som skjulte seg bak ordets overflate. I årene som har gått har vi blitt kjent med literacy-begrepet mer i dybden og tilskrevet det mening og funksjoner i de nordiske språkene, og vi kan bruke det til å identifisere og snakke om store meningskomplekser som vi tidligere ikke hadde ord for. Det er i bunn og grunn hva abstrakte begreper gjør for oss: De peker ut større komplekser, som ellers krever mange ord og lange tanker.

Literacy-begrepet har kommet inn i språket vårt, og det har allerede en virkningshistorie i nordiske læringskontekster (jf. Blikstad-Balas, 2016; Kleve et al., 2014; Pitkänen-Huhta & Holm, 2012; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013). Det har blitt assosiert med en vending mot grunnleggende ferdigheter, med eksplisitt undervisning i disse ferdighetene i alle fag, og etter hvert også med fagspesifikke måter å arbeide med tekster og faglige perspektiver på. I denne artikkelen vil jeg støtte meg til en forståelse av literacy som tanketeknologi, og videre argumentere for et helhetlig perspektiv på literacy som også favner om *samtalen om tekster* og dermed også *muntlighet* som tanketeknologi i samspill med skriften.

Flere har pekt på at muntlige ferdigheter har havnet i skyggen av lesing og skriving som grunnleggende ferdighet i skolen, og noen har også forsøkt å bøte på dette (jf. Børresen et al., 2012; Høegh, 2018; Penne & Herzberg, 2008). I den grad muntlighet vies oppmerksomhet i skolesammenheng, indikerer klasseromsstudier at det i stor grad handler om vurdering av muntlige presentasjoner uten støtte i eksplisitt *undervisning i muntlighet* (Herzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Når det gjelder *muntlighet i undervisningen* (jf. Haugsted, 1999), tegner store klasseromsundersøkelser (Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Projekt Skolesrog, 1979) et bilde av tradisjonell, lærerdominert praksis (jf. Cazden, 2001; Goodlad, 2004). Internasjonalt er det etter hvert mange forskere som etterlyser et større repertoar av talegenre og samtaleformer (Alexander, 2008) som kan understøtte elevenes substansielle engasjement (Nystrand & Gamoran, 1991) og et skarpere fokus på elevens læringsprosesser (Dysthe, 2003; Mercer, 2000; Mortimer & Scott, 2003).

Dialogisk undervisning er en blant flere tilgjengelige karakteristikk på en undervisning som har disse trekkene. Det å skape rom for elevens stemme er viktig innenfor

¹ *Kunnskapsløftet* (2006) løftet fram lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter i alle fag, og kompetansemål knyttet til ferdigheter og faglig innhold. Denne vendingen mot det man gjør i faget i tillegg til faglig kunnskap ligger til grunn for at planen ofte karakteriseres som en literacy-reform (Berge, 2005; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013).

denne forståelsesrammen, og muntlig interaksjon i helklasse og grupper får typisk mye oppmerksomhet. Dialogbegrepet kan være vanskelig å bruke, fordi det umiddelbart kan oppfattes som positivt ladet (jf. Mercer et al., 2019, s. 11). I vår sammenheng er det imidlertid en deskriptiv kategori, som kan tilbakeføres til Bakhtins dialogisme (Bakhtin, 1981, 1984, 1986).²

Dialogisk undervisning handler i stor grad om muntlighet, men i økende grad blir elevens stemme og dialogiske rom («dialogic space», Wegerif, 2013) lagt til grunn som modeller for å snakke om meningsproduksjon i andre modaliteter og om samarbeid i nye digitale rom. Rupert Wegerif (2013, 2019) foreslår dialogen som en forståelsesramme for en utdanning tilpasset internettets tidsalder. Literacyopplæring i skolen kan forstås som en opplæring i tenking og det å bruke tilgjengelige verktøy og teknologier til å tenke med, ifølge Wegerif. Det er imidlertid også en utbredt erkjennelse at det er svært vanskelig å etablere og konsolidere denne formen for mer dialogisk undervisning i etablert praksis (Alexander, 2019; Lefstein, 2008; Nystrand, 2006; Segal & Lefstein, 2016; Wilkinson et al., 2017).

Denne artikkelen føyer seg inn en økende interesse for *muntlighet som tilgjengelig tanketeknologi i undervisningen*, med særlig fokus på tekstarbeid i norskfaget. Tiden synes svært moden til nok en gang å tenke dypt og grunnleggende om muntlighet som del av et helhetlig perspektiv på literacy i skolen og i fagene. Et eksempel fra feltarbeid i andre klasse vil være en rød tråd i det resonnementet som følger.

Literacy som begrep og som tanketeknologi

Ordet literacy har en lang brukshistorie knyttet til det engelske språksamfunnet (jf. Barton, 1994). Som begrep for det komplekset vi fremdeles strever litt med å gripe, er historien mye kortere. Begreper *tingliggjør* abstrakte fenomener, og gjør det mulig å forholde seg til fenomenet på en mer analytisk måte. Selv om ordet literacy har vært i bruk i lang tid, skjer det noe vesentlig med hvordan ordet kan forstås på 1960-tallet.

² En annen utfordring er at begrepet brukes i ulike betydninger, også av Bakhtin selv. Bakhtin-filologene Morson og Emerson (1990) sorterer ut tre distinkte betydninger som begrepet kan ha hos Bakhtin. På et overordnet plan ser Bakhtin den konkrete åpne dialogen som en modell for verden: På samme måte som det alltid vil være noe som går forut for en replikk i en dialog og alltid et mulig svar i framtiden, så er verden åpen: det finnes ikke noe første ord eller noe siste ord. På det neste planet er begrepet avgrenset til å gjelde språket som utfoldelsesrom. Siden ordene alltid allerede er brukt av andre, trekker de med seg betydning, holdninger og verdier som andre har lagt til. I en enkelt ytring er det dermed ikke bare talerens stemme som er i sving (jf. Bakhtin, 1986, s. 88). Endelig, innenfor ytringens grense foregår det et mer aktivt spill mellom talerens intensjoner og andre stemmer. Dette er Bakhtins primære interesse i studiene av romanprosa: Hvordan forfatteren (og taleren) forholder seg til andres stemmer i spenningsfeltet mellom monologisk-autoritativ og mer dialogisk eller det han kaller «indre overbevisende» diskurs (Bakhtin, 1981, s. 345). Alle disse betydningene kan overføres til studier av klasseroms kontekster (jf. Skaftun, 2019), og er kanskje også nødvendige for å vurdere forskjellen mellom dialogisk overflate og dypstruktur (jf. Segal & Lefstein, 2016), eller mellom mer og mindre dialogisk engasjement (Maine & Hoffman, 2016).

Havelock, som var en sentral bidragsyter i dette skiftet, har beskrevet det som at en demning brister, i form av flere studier som uavhengig av hverandre og nokså samtidig kretser inn literacy som et sammensatt fenomen og som en rammefaktor for menneskelig tenking og samhandling. I sin epokegjørende studie *Preface to Plato* (1963) beskriver han skriftspråket som en tanketeknologi som i løpet av mange hundre år etablerer seg som en konkurrent til det muntlige språket som tanketeknologi i antikkens Hellas. Havelock poengterer også at «oppdagelsen» av literacy som vilkår bidrar til et nytt perspektiv på muntlighet, eller «orality». Brockmeier og Olson (2009) kan med fordel av historisk avstand identifisere det de kaller «The Literacy Episteme», som vokser fram på 1960-tallet med Havelock som en viktig bidragsyter.

Det er flere viktige forfattere som hører til i det bildet Brockmeier og Olson risser opp av framveksten av literacy som forståelsesramme. Av særlig interesse for det resonnementet jeg her er på vei inn i, er koplingen til Vygotskijs teorier om utvikling av språklig tenkning (Vygotskij, 2001). Selv om arbeidet til Vygotskij ble utført på 1920- og 1930-tallet, får det gjennomslag i Vesten med oversettelser som blir gjort på 1960-tallet. Felles for Vygotskij og literacy-forskerne på 1960-tallet er oppmerksomheten mot det vi kan kalle redskaps- eller teknologiaspektet ved bruken av språk og skrift. For Vygotskij er ordet et redskap for tanken, som tilegnes gjennom sosial samhandling. Literacy-forskerne ser skriften som et verktøy som ytterligere «teknologiserer [det talte] ordet», for å si det med litteratur- og literacy-forskeren Walter Ong (1982). Teknologi i denne sammenhengen er altså forstått i nær tilknytning til verktøy og mediering.

Framveksten av skriftkulturer endret vilkårene for både kommunikasjon og tenking i samfunn som før var prisgitt det muntlige språket. På tilsvarende måte er den digitale tekstkulturen en formidabel endringsagent. Den britiske utdanningsforskeren Rupert Wegerif (2013, 2016) beskriver en kulturhistorisk utvikling fra den muntlige kulturens binding til den umiddelbare dialogen ansikt til ansikt, gjennom en lang og langsom utvikling av et utdanningssystem der skriftens vilkår ligger til grunn, og videre fram til vår tids digitale rammevilkår. Med boklogikken som forståelsesramme er den selvstendige leseren og etter hvert skribenten modeller for den gode eleven og for læring. Wegerif er en av dem som hevder at vi ikke lenger lever i det trykte ordets tidsalder, men snarere i internettets tidsalder, og dermed at rammene for å forstå utdanning har endret seg.

I internettets tidsalder er mediebildet et annet, og den viktigste endringen er at dialogen vokser fram som et aspekt av skriftkulturen. Vi kan samtale med personer på den andre siden av kloden i skrift umiddelbart, vi samarbeider om og deler tekster på måter som har mer til felles med en samtale enn med den enslige forfatterens skriving. Og tekster og kunnskapskilder er tilgjengelig i vår umiddelbare nærhet – et tastetrykk unna, eller kanskje vi må innom en diskusjonsgruppe for å få hjelp til å finne det vi er på jakt etter.

Selv om det er viktige forskjeller mellom dialogens betydning i et samfunn uten skrift og det moderne mediasamfunnet, er det likevel vesentlige likhetstrekk,

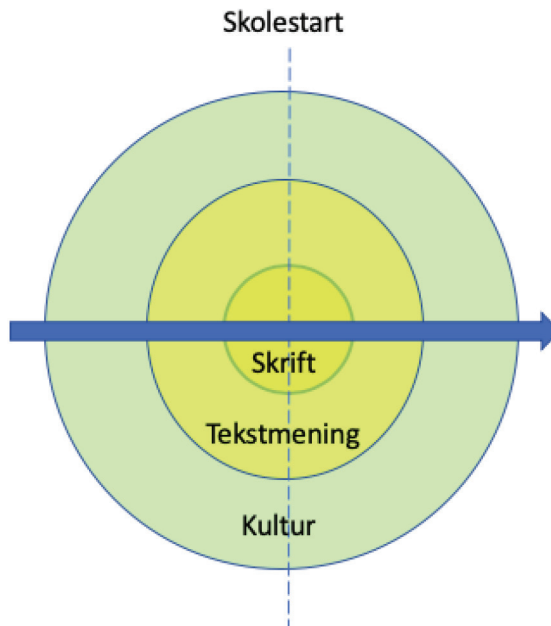
som gjør det meningsfullt å ha nettopp dialog og dialogisme som forståelsesramme for utviklingen av en utdanning for internettets tidsalder. Samspillet mellom teknologiperspektivet og den dialogiske forståelsesrammen åpner også for å nærme seg utviklingen av det muntlige språket i skolesammenheng med et friskt blikk (jf. Major et al., 2018; Mercer et al., 2017; Nygard & Skaftun, 2019; Wegerif, 2016).

Literacy som tilgang til skriften, tekstmening og til fagspesifikke diskurser

Literacy-hendelser i skolen er i stor grad knyttet sammen med talespråk og muntlig aktivitet. I begynneropplæringen må elevene lære og mestre koplingen fra lyder i talespråket til bokstaver og ord, og på den måten tilegne se det alfabetiske prinsippet som ligger til grunn for skriftspråket. Høytlesing i klassen, gjerne i flere runder er en måte å gi elevene mengdetrening i denne viktige koplingen fra det muntlige til det skriftlige. Ekspisitt leseopplæring etter begynneropplæringen, som etter hvert er et omforent lesedidaktisk ideal, forutsetter muntlige aktiviteter hvor teksten samt lesingen og forståelsen av teksten italesettes; det er talespråket som gjør det mulig å være ekspisitt om det man gjør når man leser. Samtalen om tekster er et umiddelbart nærliggende verktøy til å bearbeide elementer i teksten og skape felles forståelse; det muntlige språket er knyttet til elevenes erfaringsbase og aktiveres som grunnlag for å bli fortrolig med skriftspråk og tekster.

Klasseroms-samtalen – eller «muntlighet i undervisningen» (Haugsted, 1999) – er på den måten et middel til et lesedidaktisk mål i konkrete literacy-hendelser i klasserommet. Disse hendelsene utspilles innenfor rammen av faglige literacy-praksiser (Ivanic, 2009), og både hendelser og praksiser inngår i et sammenhengende læringsløp gjennom skoleårene. Muntlighethet er et viktig middel til lesedidaktiske mål i enkelthendelser. Når vi tenker utvikling og deltakelse i skolens og fagenes praksis, kan vi imidlertid diskutere om ikke den faglige samtalen i større grad representerer et mål i seg selv. I økende grad blir de tekstene elevene møter særegne for det faget tekstene hører til. I norskfaget blir man for eksempel i økende grad opptatt av formspråk (genre, fortellerstemme, komposisjon og virkemidler osv.) og teksten som tekst med en bestemt forfatter og historisk bestemthet på en måte som er mindre relevant i andre fag. Arbeid med fagets tekster er i et slikt perspektiv et middel til et større mål, som handler om å gi elevene anledning til å «utøve faglighet» i tale og skrift (Berge, 2005, s. 163), og på den måten ta plass i den *den faglige samtalen* – forstått litt abstrakt som den faglige diskursen, men også mer konkret knyttet til muntligheten i klasserommet i ulike fag.

En slik helhetlig forståelse av lese- og skriveopplæringen der utvikling av skriftspråklige ferdigheter fra kodemestring til deltakelse i skriftkulturen ses i sammenheng med språkutviklingen fram mot skolealder og gjennom skoleårene, kan illustreres på denne måten (jf. figur 1):



Figur 1. Individets vei inn i språklige og skriftkulturelle fellesskap – en illustrasjon.

Pilen i figuren representerer individets vei inn i og gjennom det skriftkulturelle fellesskap: Vi fødes inn en kultur som er der før vi blir født og etter at vi dør. Boka (eller tekster som fenomen) endrer betydning for barnet etter hvert som det vokser. For barnet som er på vei inn i språket vil boka framstå som et objekt som i ulik grad og på ulike måter er verdsatt i de kulturelle omgivelsene (jf. for eksempel lesing på sengekanten). Etter hvert som barnet utvikler språk, kommer meningsinnholdet i teksten mer i fokus, og mange fatter også interesse for skriftbildet og den underliggende koden som gjør det mulig å hente ut meningen fra teksten. Gjennom skoleårene ledes barnet fra mestring av skriftkoden til tekstmening av økende kompleksitet, og videre til fortrolighet med den måten skolen og de ulike fagene bruker språk som tankeverktøy på. Det som holder dette komplekset sammen som en helhet, er for en stor del samtaler. Høytlesing og samtale på sengekanten mellom foreldre og barn er en utbredt, om enn også sosialt bestemt, literacy-praksis som leder barnet inn i skriftkulturen og forbereder dem på det som møter dem i skolen (Gee, 1996; Heath, 1983). I skolen deltar elevene i klasseroms-samtaler og andre former for muntlighet i undervisningen, som ideelt sett inviterer elevene inn i faget og derfra videre innover i det faglige praksisfellesskapet gjennom skoleårene, og videre gjennom studier for de som velger å videreutvikle en faglig identitet.

Figuren er ment å illustrere en utvikling fra barnets første møte med og innvokning i talespråket som sosialt og kulturelt fenomen, via møter med meningsinnholdet i tekster, fram mot oppdagelsen av skriftkoden som ligger til grunn for den oppleste

teksten. Gjennom skoleårene går bevegelsen omvendt gjennom tilegnelse og mestring av skriftkoden, via myndiggjøring som leser av stadig mer komplekse tekster, til deltakelse i stadig mer spesialiserte, fagspesifikke skriftkulturelle diskurser og praksisfellesskap hvor man snakker om og diskuterer tekster.

Arbeidet med litteratur i skolen, og mer spesifikt, samtaler om litteratur i skolen, er et interessant eksempel på faglig praksis i morsmålsfaget, og kanskje også blant de aktivitetene i skolen som best illustrerer læringspotensialet knyttet til samtaler. I litterære samtaler kan deltakerne møte tekster som byr på motstand, og som krever arbeid og engasjement for å gi mening. I samtalen løp blir det skapt orden i en erfaring som i utgangspunktet er ugjennomskuelig. Det å være med på en slik prosess rettet mot å skape orden, er i seg selv en verdifull for ikke å si eksemplarisk erfaring, kunne vi si med støtte i Vygotskijs læringsteori: Det direkte læringsutbyttet knyttet til den ene teksten er kanskje ikke så viktig i og for seg. Men den generelle erfaringen av at forståelse er en bevegelse fra uklarhet til stadig større klarhet, og at dypere forståelse oppstår ved at man sammen med andre diskuterer egne erfaringer, er en grunnstein i det å utøve faglighet i arbeidet med litteratur, i dialogisk undervisning og, om enn mer implisitt, i gode læringsprosesser generelt. På dette grunnlaget kan samtaler om tekster som byr på litt motstand forstås som hjerteblodet i norskfagets bidrag til en helhetlig literacy-opplæring. Opplevelsen av å være med på å gjøre det uforståelige mer forståelig er ikke bare noe vi trekkes mot som mennesker, det er også en svært enkel og ekstremt nyttig måte å drive opplæring i tenking og literacy på en og samme tid. Og ikke minst: elever og studenter setter pris på å få anledning til å bryne seg på genuint åpne problemer, framfor å prøve å forstå hva læreren vil at de skal forstå. Det gjelder lærerstudenter (Michelsen et al., 2018), høytpresterende og motiverte elever i videregående skole (Gourvennec, 2017), men også elever på en vanlig ungdomsskole (Sønneland, 2018, 2019; Sønneland & Skaftun, 2017), og ikke minst yngre elever (Johansen, 2015).

Det å «åpne tekster» på denne måten (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 11), å gjøre dem tilgjengelige og forståelige, er en kjerneverdi i faglig arbeid med litteratur; en verdi som er – eller i alle fall *kan være* – en felles rettesnor for alle medlemmene i praksisfellesskapet. Det er etter hvert mange studier som peker mot hva litterære samtaler som faglig praksis og muntlige øvingsrom *kan være*. Mer og mindre eksplisitt illustrerer de Wegerif (2016) sitt poeng om at lese- og skriveopplæring må ses i sammenheng med muntlighet, og viktigst av alt: at det handler om å lære å tenke. Et kritisk spørsmål er hvor tidlig denne formen for faglighet kan bli en del av praksis. I det som følger vil jeg illustrere hvordan de tre tilgangsnivåene i begynneropplæringen med et eksempel fra 2. klasse. Eksempelet er valg fordi det også peker mot små grep som kan løse ut et stort potensiale hva angår elevenes muntlige deltakelse i skolens praksiser. Analysen beveger seg fra det lojalt beskrivende til kritisk og konstruktiv refleksjon om hvordan undervisningsopplegget med små grep kunne vært mer på linje med ambisjonen om å knytte literacy, muntlighet og (faglig) tenking sammen.

Gjennomgang av leseleksa som literacy-praksis i 2. klasse

Eksempelen er fra en ukes feltarbeid i en av seks andreklasser våren 2018,³ og er knyttet til arbeidet med leseleksa. I tredje time på tirsdagen (20. februar 2018) ble ny leseleksa introdusert som siste punkt i norsktimen før matpausen. Teksten var «Damen i hjerter» av Alf Prøysen, hentet fra læreverket Zeppelin (Elsness, 2005, s. 19):

Damen i Hjerter

Damen i Hjerter
hun baker små terter
med sukkerpynt på.
Knekten i Hjerter
han stjeler små terter
og flykter på tå.



Kongen i Hjerter
han savner små terter
og banker ham blå.
Knekten i Hjerter
må gi fra seg terter
og bukke og gå.



Fra *Barnerim og regler. Gåsemorvers*

Elevene får fire minutter til å lese gjennom diktet og blir bedt om å skrive vanskelige ord – ord som de «tror at kanskje andre ikke forstår» – i arbeidsboken sin, før læreren spør dem hvilke ord de har funnet. Teksten vises på smartboard, og læreren streker under de ordene som elevene trekker fram. Etter et par minutter er det fem ord med strek under – terter, sukkerpynt, banker, knekten og bukke – og læreren ber elevene

³ Prosjektet er en case studie av literacy-praksiser og elevdeltakelse, og inngår som et kvalitativt delprosjekt av en RCT-undersøkelse av effekten av økt læretetthet i begynneopplæringen (*Two Teachers in the Class*, jf. Solheim et al., 2017). De seks klassene i studien er fra samme kommune, og er forstått som et *embedded case*: klasser og skoler rammes inn av kommunens vedtak om å delta med 6 av totalt 9 skoler i *Two teachers*-prosjektet (jf. Wagner et al., sendt utgiver, for mer detaljert informasjon om case-studien). Eksempelen er fra en av disse skolene, hvor det ble observert 18 skoletimer i løpet av en uke i februar 2018, i all hovedsak timene på formiddagen. Datamaterialet består av feltnotater fra alle timene, samt narrative sammenfatninger og kommentarer til ulike fokusområder (jf. vedlegg 1). De 8 norsktimene i løpet av uken ble filmet med videokamera som sto plassert bakerst i klasserommet. I tillegg til mikrofon på kamera, hadde hver av de to lærerne på seg en «mygg».

om å finne ut hva ordene betyr til morgendagens arbeid med leseleksa. Onsdag morgen er det dobbeltime norsk. De begynner med lesesiesta (kl 0820–0834), etterfulgt av arbeid med leseleksa (kl 0843–0906), introduksjon av ny leseleksi (kl 0906–0917) og individuelt arbeid med skriftforming (kl 0925–0950). Mellom aktivitetene går det litt tid til administrasjon osv. I det som følger er det gjennomgangen av leseleksa jeg vil fokusere på som eksempel.

Denne sekvensen varer i til sammen 23 minutter, og kan deles inn i seks deler eller episoder (jf. tabell 1).

Tabell 1. Episoder i gjennomgangen av leseleksa.

Del 1 7 min	Del 2 1 min	Del 3 4 min	Del 4 2 min	Del 5 3 min	Del 6 6 min
Helklasse: Samtale om ord	Helklasse: Hva slags type tekst er dette?	To og to: Finn rimord	Helklasse: Gjennomgang rimord	To og to: Les høyt for lærings-vennen	Helklasse: 4 opplesninger foran hele klassen

Den første og lengste episoden er en helklassesamtale med diskusjon om hva de fem ordene betyr. Læreren skriver ordene og forklaringer som elevene kommer med på tavlen etter hvert. Det er 2–3 hender i været om gangen og mye de samme, men flere kommer til etter hvert, og alle ser ut til å følge med. I feltnotatene har jeg merket meg at elevene kommer med til dels lange, forklarende sekvenser. Dette må forstås som *relativt* mye. I helklasseundervisning sett under ett snakker lærerne nærmere 80 % av tiden, mens de i eksempelsekvensen har ca. 70 % av taletiden (jf vedlegg 2. Det er altså litt mer rom for elevdeltakelse i denne sekvensen enn vanlig, kan vi si).

Samtalen om ordbetydning varer i syv min. Så er det et nytt perspektiv: «Hva slags type tekst er dette?», spør læreren og etter en kjapp avklaringsrunde (del 2, 1 min), setter hun dem til å finne alle rimordene sammen med læringsvennen sin (del 3, 4 min), før hun gjennomgår rimmønster og strofebygning ved å peke på smartboard (del 4, 2 min). Til slutt er det høytlesing; først leser læringsvennene for hverandre «med fin stemme» (del 5, 3 min), så gjør læreren plass til at fire elever leser opp teksten for hele klassen, etterfulgt av applaus og utdeling av stjerner (del 6, 6 min).

I eksempelet fra midtveis i andre klasse arbeides det aktivt med å gi elevene tilgang til skriften som kodesystem, til tekstmeningen, og til fagspesifikke måter å lese tekster på (jf. Nicolaysen, 2005; Shanahan & Shanahan, 2008; Skaftun, 2015). Elevene må lese mange ganger for å øve opp leseflyt og bli fortrolige med skriftbildet. De retter oppmerksomhet mot betydningen av vokabular for leseforståelsen, og ved å fokusere på ordenes betydning i klassesamtalen viser lærerne vei inn i et landskap av fagovergrepene lesestrategier som kjennetegner god leseopplæring utover begynneropplæringen. Endelig, når de fokuserer på rim i teksten, kan vi si at elevene inviteres til å lese med norsk- og litteraturfaglige øyne. Læreren gjør altså mye som vi forbinder med god leseopplæring. Hun står solid plantet i begynneropplæringen,

kunne vi si, med blick for veien inn i den videre leseopplæringen og mer fagspesifikke måter å lese tekster på. Og hun inviterer elevene inn i et fellesskap for deling og kritisk vurdering.

Læreren inngår i det jeg oppfattet som et «profesjonelt engasjert kollegium, som synes å tenke og arbeide sammen om hele småskoletrinnet på en integrert og helhetlig måte, [og hun] synes å være trygt plassert som solid i dette fellesskapet, med positiv bevissthet om egen posisjon» (oppsummering av feltarbeidet 22.02.2018, med referanse til deltakelse i morgenmøte for kollegiet). I en feltsamtale med henne senere i uken kommenterer hun sine egne og kollegiets idealer på denne måten: Elevene skal være aktive, og «egentlig høre minst mulig på» læreren, som er mer «en veileder». Hun er opptatt av å få i gang elevenes tankeprosess, og hun kopler denne til selvstendighet og «den der indre motoren». Disse verdiene ligger til grunn for det profesjonelle fellesskapet hun er en del av, de «synes på hele huset», og ikke minst vil man møte dem i praten på lærerrommet, mener hun:

L1: Ja, det ... jeg synes de skal være mest mulig aktive.

L1: Ehm ... og egentlig høre minst mulig på meg. Altså ikke ...

L1: Høre ... Misforstå meg rett men at det er ... jeg er bare en veileder.

L1: Men det ... Det å få deres tankeprosess i gang og det å ... At de er selvstendige og har den der indre motoren som ... Som du hører om på lærerrommet er viktig.

L1: Og det er gjerne litt sånn ... Gjerne synes på hele huset. (Fra transkripsjon, 21.02.2018)

Mitt inntrykk av henne er at hun er en faglig sterk, myndig og varm klasseleder, som også framstår anerkjent som en flink lærer i kollegiet.⁴ Hun er trygg nok til å slippe taket innimellom i klasserommet, og liker når hun har med seg en lærerkollega som hun kan improvisere med i klasserommet. Det er også en positiv klassekultur, preget av disiplin og orden, og engasjerte elever som søker og får lærerens anerkjennelse.

⁴ Jeg deltok på de daglige morgenmøtene for kollegiet. Oppsummeringen fra torsdag 22. februar underbygger karakteristikken av L1 (øvrige navn er fiksjonaliserte): «Sally leder morgenmøtet (08-0810) i dag, ettersom Freddy er borte i faglig ærende; Det er effektive møter dette her, med relativt mange relativt store saker på agendaen; De diskuterer *konferanseskjema* opp i mot en ny ordning med presentasjoner knyttet til foreldremøter (innforstått nok til at jeg ikke ser hele intensjonsdybden her). Det dreier seg om formater som er i utvikling flere steder, og det kommer kjappe og tydelige signaler med tilbud om deling osv. En av lærerne forteller hvordan de har presentert med utgangspunkt i ferdigheten og hatt eksempler fra fagene, og på den måten unngår gjentakelser. *Overføring* som tema er også oppe igjen. Silje har fortalt meg at lærerne har klassene 1–3, 4–5 og 6–7, for på den måten å skape bedre overganger mellom hovedtrinnene. Overføringstematikken handler om hva de gjør for å kvalitetssikre overføringen av elevene fra en lærer til en annen. Silje foreslår to møtepkt – ett etter et par uker i tillegg til det i forkant. Jeg får inntrykk av engasjert kollegium, som virkelig synes å tenke og arbeide sammen om hele småskoletrinnet på en integrert og helhetlig måte. Silje synes å være trygt plassert som solid i dette fellesskapet, og med positiv bevissthet om egen posisjon.» (Oppsummering 220218)

Ikke desto mindre, både etter første besøk i første klasse og etter en hel uke i andre klasse satt jeg igjen med en følelse av ambivalens. Denne ambivalensen handler ikke bare om hva læreren gjør og ikke gjør. Det handler vel så mye om gjenkjennelige hendelser som peker mot like velkjente strukturer i klasserommet – eller det vi gjerne kaller tradisjonell praksis (Cazden, 2001; Goodlad, 2004), om enn ikke ved første øyekast: Det er mye individuelt arbeid i klassen (67 % i norsktimene og 58 % i alle timene sett under ett), og mindre helklasseundervisning enn i de øvrige klassene i studien (25 % i norsk og 37 % i alle timene sett under ett. Denne klassen er også klassen der det forekommer mest arbeid i par,⁵ om enn det ikke er mye (6 % av tiden i norsktimene, 3 % i timene sett under ett). Pararbeidet er imidlertid gjennomgående korte sekvenser, som i liten grad er rettet mot utforskende aktiviteter eller samtaler (jf. Barnes, 1977; Maine & Hoffman, 2016; Nystrand & Gamoran, 1993). Det er denne bruken av ulike organiseringsformer, samt fordelingen av taletid som i helklasseundervisning (jf. ovenfor og vedlegg 2) ligger til grunn for gjenkjennelsen av tradisjonelle lærer- og elevroller og karakteristikken «tradisjonell praksis».

Eksempelet vårt er symptomatisk for en spenning mellom underliggende rollefordeling og det mer progressive preget over organiseringen av aktivitetene. Leser vi eksempelet mer kritisk, vil sikkert noen merke seg at samtalen om ord foregår løserevet fra teksten som helhetlig forståelsesramme. Meningsinnholdet i teksten blir ikke diskutert i det hele tatt. De fem ordene blir diskutert hver for seg og satt inn i ulike kontekster – men i liten grad inn i teksten. Når lærer og elever snakker om ordet «banker», beveger de seg utforskende mellom ulike betydninger av verbet, og de er innom at det også er flertallsformen av et substantiv, før læreren spør hva det betyr i denne teksten. Det slås fast at det handler om å banke opp, og læreren spør hvem som får og hvem som gir bank i teksten. Det er inngangen til en ny ekskurs om ordet knekt. I diskusjonen om hva «knekt» betyr, oppstår det et øyeblikk med genuin åpenhet, fordi ingen kan si helt bestemt hva ordet betyr. I den situasjonen tyr læreren til Google – eller til «Mr. Internett», som hun sier – uten å finne en entydig forklaring. Også forskeren trekkes inn i denne genuint utforskende samtalen (jf. vedlegg 2). Det forblir likevel en samtale om ordet «knekt» i og for seg, mer enn en produktiv ekskurs for å klargjøre tekstens mening.

Når det gjelder vendingen mot genre og formspråk, kan vi litt spissformulert si at heller enn å benytte anledningen til å knytte bånd mellom faglig kunnskap og barns språklige erfaring, introduserer læreren en klisje om hva norskfaget er, som går ut på at elevene analyserer dikt og prøver å finne ut hva læreren vil at de skal si. Elevene er ivrige etter å bidra i vurderingen av hverandre, og de gjør det på en generøs måte. Men det er også noe mekanisk og innøvd over denne sekvensen, med lite rom for elevenes egen dømmekraft.

⁵ Gruppearbeid forekommer ikke i materialet. I de øvrige klassene er det en del stasjonsarbeid, men ikke i denne klassen.

Som sagt, det er mange fine kvaliteter i denne samtalen, men det er ingen tegn til at formålet er å la elevene utforske innholdet i teksten og sette ord på sin egen forståelse, og dermed heller ingen interesse for sammenhengen mellom tekstforståelse og tenking. Samtalen om ordbetydning blir en aktivitet ved siden av mange andre som er avgrenset til tekstens overflate. Jeg liker å tenke at disse andreklassingene også ville latt seg engasjere i en helklassesamtale om teksten som representasjon – som form og innhold – og at elevene ville hatt større utbytte av å diskutere seg fram til hva ordene betyr i den konkrete teksten, enn å spørre hjemme om hva ordene betyr hver for seg. Med små grep kunne arbeidet med leseleksa blitt transformert til kollektivt forståelsesarbeid, og til en begynnelse på en lang og meningsfull norskfaglig samtale gjennom årene på skolen.

Tekstsamtalen som tenketank: Tanker om hvordan det kunne vært gjort

Valget av tekst kan ha stor betydning hvis man ønsker å skape faglig engasjement knyttet til problemløsning. I diskusjoner med kolleger om eksempelet er det flere som har stilt seg spørrende til valget av akkurat denne teksten, med ulike kritiske begrunnelser. Jeg for min del har ikke de store innvendingene; når denne leseleksa dukket opp, ble jeg umiddelbart begeistret, fordi jeg så for meg at jeg skulle få et eksempel på litteraturundervisning i andre klasse. Jeg har alltid vært glad i moro-vers av denne typen, og tenkte med meg selv at det er en enkel og litt morsom fortelling, som samtidig byr på gode og løselige problemer. Erfaringsmessig er et grunn til å tro at elevene intuitivt godtar at aktørene er hentet fra kortstokken. Ikke desto mindre er det pedagogisk potensial i å understreke denne innrammingen av handlingen, og mange måter å gjøre det på. Den relativt enkle handlingen gir også i seg selv en ramme som gjør det rimelig å anta at elevene ville kunne arbeide seg fram til forståelse av de fleste ordene.

Hva om elevene fikk lese teksten høyt for hverandre som utgangspunkt for å diskutere hva den handler om? På den måten vil den lesetekniske øvingen ha et meningsfullt formål. Det handler om å utnytte den språklige forståelsen elevene har med seg inn i skolen som grunnlag for å få tilgang til teksten, kunne vi si.

Den utforskende samtalen blant elever tjener mange formål. Den bidrar til at elevene sammen kan skape klarhet i det uklare, knyttet til ordbetydning og kanskje også kortstokk-logikken. Samtalen representerer en mulighet for elevene til å tenke språklig, bruke sin egen stemme, og få respons fra sine likemenn i faget. Sammenhengen mellom literacy og tenking og det uendelige potensialet for læring knyttet til muntlighet i undervisningen blir veldig tydelig med et slikt perspektiv på de utforskende gruppesamtalene.

Basert på slike gruppesamtaler er det grunn til å tro at elevene i større grad ville gitt retning til og tatt større plass i en oppklarende samtale i helklasse. På den måten ville læreren kunne inntatt en rolle som fasilitator og veileder, som bruker sin egen forståelse til å gi retning til elevenes tankeprosesser. På den måten ligger det til rette

for å bygge broer mellom elevenes hverdagspråklige horisont og mer faglige tenke- og talemåter i arbeidet med å forstå tekster. Læreren får tilgang til hvordan elevene forstår ved å høre på dem, og dermed et godt utgangspunkt for å klargjøre og illustrere. Da ville trolig også den stille jenta bakerst i klasserommet, med tospråklig bakgrunn, som i første omgang lurte på hva «gi» i andre strofe betydde, fått med seg innholdet. Kanskje vel så viktig er det at en slik måte å møte elevene på er en måte å signalisere verdsetting av hva de tenker og forstår, som kunne vært begynnelsen på et faglig praksisfellesskap. De kunne gjerne tatt teksten med hjem som leselekse og lest den for foreldrene for mengdetreningens skyld. Kanskje de til og med kunne fått i oppgave å forklare alle sammenhengene de hadde snakket seg fram til sammen med lærer og medelever?

Eksempelet er interessant på mange måter i mine øyne. For det første illustrerer det hvordan alle de tre tilgangsnivåene – skrift, tekst og kultur – er i spill fra starten av opplæringen. I eksempelet ser vi dem i form av sideordnede aktiviteter som beveger seg på overflaten av teksten, heller enn at de integreres til en helhet som åpner vei til forståelsesdybde. Samtidig åpner eksempelet for å tenke gjennom hvordan det kunne vært gjort; hvordan arbeidet kunne vært planlagt med blikk for faglig utvikling gjennom skoleårene, selv om kanskje kodemestring og leseflyt er i forgrunnen i leseopplæringen i andre klasse.

For det andre illustrerer eksempelet en spenning mellom ulike forståelser av muntlighet. I tradisjonell praksis er muntlighet primært et middel til formidling fra lærer til elev. Mot dette bildet av muntlighet står en ide om muntlighet som tanketeknologi og som en vesentlig læringsressurs når elevene skal arbeide seg inn i tekster og fagspesifikke perspektiver. Eksplisitt undervisning i muntlighet er viktig nok, men muntlighet som forekommer i undervisningen er en formidabel og relativt utnyttet ressurs knyttet til det å lære seg å tenke ved hjelp av språklige verktøy.

Læreren i eksempelet vårt er ikke nødvendigvis en tradisjonell lærer, men hun arbeider i et praksisfelt med lange og dype tradisjoner. Disse tradisjonene er i vesentlig grad bestemmende for hvordan aktørene – både lærere og elever – tenker om og forholder seg til klasserommet som sosialt praksisfelt med sine bestemte roller, settinger, aktiviteter og artefakter (jf. Ivanič, 2009). Tradisjonen regulerer rollefordeling mellom lærer og elev, hva slags aktiviteter som er hensiktsmessige og hvorfor de er det, samt hvor og hvor lenge aktivitetene skal pågå. I eksempelet inngår det artefakter i form av tekster, og tradisjonen regulerer hva slags tekster som har relevans og hvorfor. Læreren er selvfølgelig ikke uten innflytelse, men det er dypt urettferdig å la læreren bære ansvaret for at tradisjonen er så motstandsdyktig.

For det tredje, hvis vi kan godta at eksempelet er et uttrykk for tradisjonell praksis, er det interessant som et innblikk i en tidlig fase av formingen av denne praksisen, før strukturene stivner, kunne vi si, og før elevene skjønner «spillet» som utfolder seg i klasseromsundervisningen (jf. Lundgren 1979, s. 158; Mehan, 1979). Det er gjennomgående en «god og varm tone», med «mye ros og verdsetting» fra lærerne sin side (jf. Klette, 2003, s. 49ff), og positiv stemning og vilje til å bidra fra elevene sin side.

Som forsker i rommet ser man imidlertid også rammene og reglene for spillet. De yngste elevene er gjerne uendelig positive til skolen og til tradisjonelle rammevilkår. Men før eller senere vil de oppdage og forstå rammene. Da hjelper det lite med mer av det samme, hvis målet er å gi elevene meningsfulle utfordringer.

Et utviklingsperspektiv på denne problemstillingen tilsier at rammene for aktivitetene i fagene og på skolen generelt med fordel kan gjennomtenkes og justeres gjennom skoleløpet. En tilsynelatende enkel løsning, som vi også møter i viktige styringsdokumenter for skolen, er å gi elevene tilgang til faglige problemer, samt å gi dem anledning til å bruke hensiktsmessige verktøy – eller tanketeknologier – til å løse disse problemene. Eksempelene med litterære samtaler blant eldre elever viser at det er mulig å tenne faglig engasjement med enkle grep. Det som er en virkelig utfordring for lærere, og trolig for alle oss som er interessert i og bryr oss om skolen og faget vårt, er å bygge om den sosiale praksisen som omgir og motiverer aktivitetene. Det er en stor og omfattende oppgave, som ikke kan gjøres over natten. Vi trenger gode metaforer for å forstå denne kompleksiteten.

Literacy og tanketeknologier i skolen

Rupert Wegerif hevder at vi i internettets tidsalder står midt i et skifte av forståelsesmodeller for kunnskap og læring. Den gamle modellen har den trykte boka og bruken av denne som utgangspunkt. Denne modellen forteller oss at kunnskapen finnes mellom permene, og må hentes ut derifra av den individuelle leseren. Læring og undervisning forstås i analogi til den individuelle leseprosessen. Innenfor en slik forståelsesramme er klasseroms-samtalen primært en hensiktsmessig metode for læreren å formidle kunnskap på.

Den digitale teknologien og internettet er i ferd med å endre måten vi tenker om kunnskap og læring på, mener Wegerif. Hvis skriften i sin tid ble et middel til å overskride den fysiske dialogens nærvær, bidrar internettet til en re-aktualisering av dialogen som forståelsesramme for hva det betyr å være en del av den digitale skriftkulturen, og dermed også for en utdanning for internettets tidsalder.

Med på lasset følger en aktualisering av gamle teorier om tanketeknologier. Vygotskijs teori om læring og utvikling knyttet til språklig tenking og ordet som verktøy for tanken, resonnerer svært godt med forståelsen av dialogen som forståelsesramme for utdanning i vår tid. Dersom vi godtar denne sammenhengen, er veien kort til også å innse at literacy-opplæring i skolen kan ses i sammenheng med opplæring i tenking, og videre: at opplæring i tenking handler om å lære å bruke kulturelt anerkjente redskaper til å tenke med, og ikke minst få anledning til å øve seg i å bruke disse verktøyene. Når det gjelder talespråket som tanketeknologi, så handler det om å gi elevene anledning til å bruke språket til å tenke gjennom faglige problemstillinger, og på den måten raffinere både språk og tanke.

Interessen for muntlighet i skolen kan sies å være like gammel som skolen selv. Dialogisk orientert utdanningsforskning inspirert av Vygotskij og Bakhtin er en tradisjon

som strekker seg mange tiår bakover i tid. Det som har endret seg, er de kontekstuelle rammene for dialog og muntlighet i klasserommet. Policydokumenter på alle nivå understreker i økende grad verdien av elevaktiv læring, kritisk tenking, utforskertrang og problemløsning, på måter som er dypt forenlige med de idealene som ligger til grunn for teorier om dialogisk undervisning. Det gjelder i aller høyeste grad for de nye læreplanene som skal omsettes til praksis i norsk skole fra og med høsten 2020. *Fagfornyelsen*, som reformen har blitt hetende, peker mot fornyelse av faglig praksis med dybdelæring som retningsgivende. Plandokumentene synliggjør sammenhenger mellom utforskning, kritisk tenking, problemløsning og elev-engasjement, med store samfunnsrelevante tema som referanseramme for det faglige arbeidet. *Kunnskapsløftet* (2006) har blitt tolket som en literacy-reform av mange utdanningsforskere (Berge, 2005; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013) fordi den flytter fokus fra kunnskapsinnhold til ferdigheter og utøvelse av faglighet. Fagfornyelsen inviterer i enda større grad elevene til å øve opp og bruke faglig dømmekraft på veien mot å bli deltakere i den store samtalen – eller dialogen – om vår tids store problemer.

Teknologi er et viktig element i et slikt bilde av hva skolen kan være. Bruken av datamaskiner av ulike slag i skolen kan nok ha utilsiktede konsekvenser, som når det dokumenteres at det dialogiske rommet krymper heller enn å utvides som følge av mer bruk av digital teknologi (Selwyn, 2017; Slotte, 2019). Ikke desto mindre, den digitale teknologien og internettet representerer en modell for å tenke undervisning på som gjør at gamle teorier om tenking, tale og dialogisk interaksjon framstår i nytt lys. Mer konkret og håndgripelig, kanskje, enn hva som har vært tilfellet når dialogbølgen har skyllet inn over en skole mer ensidig dominert av forholdet mellom bok og leser som forståelsesramme for læring. Ikke minst, teknologifokuset knyttet til digitalisering bidrar til at vi får øynene opp for teknologier vi har tatt for gitt, eller aldri har tatt inn over oss ordentlig i skolesammenheng. Vygotskijs teorier om språklig tenking og om ordet som verktøy for tanken, framstår langt mer konkret, forståelig og anvendelig i en slik situasjon. Dersom vi aksepterer at skolen skal lære elevene å tenke og bruke hensiktsmessige verktøy til dette, så synes tiden moden for å skape og fornye rommene for muntlighet i skolen, her vi står så vidt over terskelen til internettets tidsalder.

Forfatterbiografi

Atle Skaftun er professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Han har skrevet en rekke artikler og bøker om litteratur og lesing. I den senere tid har han også arbeidet med digitalisering av skolen og tanketeknologier i videre forstand, og da særlig med muntlighetens plass i skolehverdagen.

Referanser

- Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (4 utg.). Thirsk: Dialogos.
- Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268>

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist & C. Emerson, Overs.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (M. Holquist & C. Emerson, Red.; V.W. McGee, Overs.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barnes, D. & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Oxfordshire: Routledge & Kegan Paul.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- 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). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brockmeier, J. & Olson, D. R. (2009). The literacy episteme. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *The Cambridge handbook of literacy* (s. 3–22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Børresen, B. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2 utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspill og læring*. Århus: Klim.
- Elsness, T. F. (2005). *Zeppelin: 1.-2. Start Elevbok*. Oslo: Aschehoug.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Oxfordshire: Routledge.
- Goodlad, J. (2004). *A Place Called School: Twentieth Anniversary Edition* (2 utg.). New York: McGraw-Hill Education.
- Goody, J. & Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–345. <https://doi.org/10.1017/S0010417500001730>
- Gourvenec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen" En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis (Phd-avhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Haugsted, M. Th. (1999). *Handlende muntlighet: Muntlig metode og estetiske læreprosesser*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Havelock, E. A. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform* (Vol. 97). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport* (No. NF-rapport nr. 4/2012). Bodø: Nordlandforskning.
- Høegh, T. (2018). *Muntlighet og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Ivanič, R. (2009). Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum. I M. Baynham & M. Prinsloo (Red.), *The future of literacy studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid; Interaksjons-og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleve, B., Penne, S. & Skaar, H. (2014). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus forlag.
- 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>
- Lundgren, U. P. (1995). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- Maine, F. & Hofmann, R. (2016). Talking for meaning: The dialogic engagement of teachers and children in a small group reading context. *International Journal of Educational Research*, 75, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.007>
- Major, L., Warwick, P., Rasmussen, I., Ludvigsen, S. & Cook, V. (2018). Classroom dialogue and digital technologies: A scoping review. *Education and Information Technologies*, 23(5), 1995–2028. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9701-y>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.

A. Skaftun

- Mercer, N., Hennessy, S. & Warwick, P. (2017). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187–199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Mercer, N., Wegerif, R. & Major, L. (Red.). (2019). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. <https://doi.org/10.4324/9780429441677>
- Michelsen, P. A., Gourvenec, A. F., Skaftun, A. & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. Norsk Litterær Årbok. Oslo: Samlaget.
- Morson, G. S. & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics*. California: Stanford University Press.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning Making In Secondary Science Classrooms*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kultur deltaking. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red.), *Kultur møte i tekstar*. Oslo: Samlaget.
- Nygard, A. O. & Skaftun, A. (2019). Teknologi og tenking i C-klassen. I M.-A. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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). Berkeley: McCutchan Publishing.
- Nystrand, M., Gamoran, A. & Heck, M. J. (1993). Using small groups for response to and thinking about literature. *The English Journal*, 82(1), 14–22.
- Ong, W. J. (2012). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London & New York: Routledge.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pitkänen-Huhta, A. & Holm, L. (Red.). (2012). *Literacy practices in transition: Perspectives from the nordic countries*. Bristol: Multilingual Matters.
- Prosjekt skolesprog. (1979). Skoledage: 1. I GMT's serie: Vol. 150. Kongerslev: GMT. Linjeskift Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Segal, A. & Lefstein, A. (2016). Exuberant voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–19.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S. & Johnson, N. F. (2017). Left to their own devices: the everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford Review of Education*, 43(3), 289–310. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1305047>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaftun, A. (2019). Dialogic Discourse Analysis: A methodology for dealing with the classroom as a text. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.277>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: 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*.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.). (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slotte, A. (2019). Mer flerspråkigt, mer digitalt, mer uppkoplat – Förändrade förutsättningar för undervisning och lärande i dagens nordiska klassrum. Keynote på den nordiske forskerkonferansen *Skriv! Les!*
- 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.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35–49.
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønne». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 8. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Hentet 3. mars 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (A. Kozulin, Red., T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. London: Routledge.
- Wegerif, R. (2016). Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the Internet age. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–21.
- Wegerif, R. (2019). Towards a dialogic theory of education for the Internet age. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. <https://doi.org/10.4324/9780429441677>
- Wilkinson, I. A., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., ... Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65–82.

Vedlegg 1. Oppsummering fra 21. februar 2018

S6_180221-oppsummering-AS

FELTSKJEMA Seaside-CASE VÅREN 2018

OPPSUMMERING AV DAGEN

– Med hovedvekt på norsktimene, og med dagen som bakgrunn

Del 1 – fylles ut først SKOLE: KLASSE: 2 «Stjernene» INTERVENSJONSGRUPPE: 2 DATO: 21.02.18 LÆRERE: L1 og L2	OPPSUMMERING AV DAGEN (narrativ oppsummering. Fortellingen om dagen, med hovedvekt på norsktimene): Onsdag var en kort dag for min del, med en dobbelttime norsk og en time matematikk fram til matpausen. Etter matpausen var det dobbelttime gym, som jeg valgte å stå over for å sikre lading av kamera etc, samt å få skrevet ut feltnotater. Mattetimen var preget av at læreren i K-klassen var borte, slik at L1 sammen med de to assistentene måtte håndtere alle 40 elevene på trinnet. Løsningen da var individuelt arbeid i den digitale portalen til læreverket Multi. Etter morgenmøtet kl 0800-0810 fulgte jeg L1 til klasserommet, hvor vi rigget i hver vår ende av rommet foran norsk i første time. L2 var opptatt med å forberede ipader til gruppearbeid utenfor klasserommet. L1 fortalte at det i dag var den dagen de mest strukturert brukte grupperom, og at det derfor sikkert var like greit å starte gruppekameraet med en gang. Jeg fulgte dette rådet. Alle kamera var i gang før timen startet i dag. Timen besto av tre deler: Først en del med lesestia, mens lærerne sjekker leksene fra igår (15 min), så en del om lesing (leseleker, 50 min), så en del med med individuelt arbeid med «finskrift», eller skriftforming (25 min). I lese-delen jobbet de først med leksen til i dag, så med forberedelser til ny leseleke. I går fikk elevene i oppgave å undersøke hjemme hva noe ord i teksten betydde. Dette blir utgangspunktet for en ganske lang plenumsamtale om betydning og betydningsnyanser, hvor elevene også bidrar substansielt. Gjennom denne delen av timen er det mange ulike arbeidsmåter i spill, og elevene får aldri anledning til å kjede seg. Veldig mye aktivitet som stemmer godt med idealer for god praksis knyttet til veier inn i teksten, og ingen opplevelse av oppjaget tempo, selv om jeg i ettertid tenker at tempoet er litt av årsaken til at jeg føler at jeg henger etter i å notere det som skjer; havner litt i «og så»-modus. En kritisk hendelse i betydning at den kanskje er klargjørende ift. noen fornemmelser: Jeg snakket med L2 etter timen, og tøyset litt med at hun begynte å bli vant til å være foran kamera – litt som i Beatles-sangen Act naturally. Jeg sang litt av den, og hun kjente den godt – veldig godt, faktisk: Hun kunne hele teksten ord for ord som barn forteller hun, men har aldri tenkt over hva den betyr. Jeg gjorde henne oppmerksom på det pedagogiske potensialet i denne innsikten, ikke minst ift. det som har foregått i plenum denne timen med gjennomgangen av Prøysen-diktet.
--	---

	<p>Jeg fortalte henne at jeg mistenkte at noen elever ikke egentlig hadde tatt inn over seg hva teksten handlet om. Alt som skjedde i undervisningen bidro til å indikere at dette var uvesentlig: Det var fokus på enkeltord, på teksttype og rim, men ingen støtte til å faktisk se for seg handlingen og sette ord på hva som skjer. Dette gjorde de veldig fint i engelsken i går, da elevene fikk gjenfortelle med egne ord etter å ha lyttet på engelsk. Tror kanskje at de tar helhetsforståelsen for gitt; den er dels i spill i samtalene om ordbetyddninger.</p>
Del 2	Denne norsktimen er det 100 % arbeidsdeling, der 2T-læreren er ute av klasserommet med skiftende grupper av elever. Først de svakeste, så de sterkeste elevene.
Lærersamarbeid	Planleggingen felles ligger i grovstrukturen for gangen gjennom uken.
– Hierarki	
– Arbeidsdeling	
– Integreering	
– Spor av felles planlegging	
Muntlighet	Elevene får snakke ganske mye denne timen; i plenum og i par.
– Åpne/lukka spørsmål	Parsamtalene er imidlertid ganske korte, og jeg ser ikke helt at de tilskrives stor verdi av læreren. Det meste foregår i plenum, i form av samtaler om testene som er leselekse, og særlig i den første sekvensen (0834–0850) hvor de snakker om de vanskelige ordene i teksten som de har undersøkt betydningen av hjemme.
– Utfordringer	I denne økta lå det også til rette for mer utforskende arbeid med å se og se for seg. Dette potensialet blir nesten aktivt forbigått, idet de faktisk overhodet ikke snakker om handlingen i det fortellende diktet.
– Oppfølging	
– Respons	
– ...	
Hvilken type lesing?	Mange former for aktiv lesing; lærer og elever den nye leseleksa sammen, elevene leser for hverandre, og de vurderer også hverandre sopplesning foran klassen. «Høringen» er knyttet til enkeltord og arbeid hjemme med å finne ut av betydning. Det gir til dels rike samtaler.
– Lærers høgtlesing	
– Elevenes egen lesing	
– Gjennomgang/høring av leselekse	
– ...	
Hvilken type skriving?	Skriftforming i 25 minutter denne dobbelttimen.
– Utfyllingsoppgaver	
– Skriftforming	
– Individuell tekstskriving	
– ...	
Digital teknologi	Ipad (klasesett i skap på gangen) i bruk i gruppene som tas ut av ordinær undervisning. De svake arbeider med appen som heter Poio. Ellers er smartboard integrert som tavle i det meste som skjer.
– Type teknologi (nettbrett, tavle, PC...)	
– Hvordan brukt (i lesing, i skriving; app, produkt fra forlag...)	
– Hvordan organisert (individuelt, i datarom; klasesett...)	
– Praktiske utfordringer (støy, tekniske vansker, lærer-elev)	

Vedlegg 2. Oversikt taledistribusjon

Tabell 2. Taledistribusjon i gjennomgangen av leseleksa (eksempelkvensen)

	Ant. ytringer	Ant. ytringer %	Ant. ord	Ant. ord %
Lærer	124	48,4	2912	72,5
Gutter	67	26,2	378	9,4
Jenter	51	19,9	621	15,5
Forsker	14	5,5	104	2,6
SUM	256	100	4015	100

Tabell 3. Taledistribusjon helklasseundervisning: Snitt norsktimene i løpet av en uke 2018

	Ytringer %	Taletid %
Lærere		
– Eksempelskolen	53,9	76,8
– Alle skoler	54,2	78,9
Elever		
– Eksempelskolen	46,1	23,2
– Alle skoler	45,8	21,9