

Lærereens rolle i litterære samtaler

Veiledning, støtte og dialog

The teacher's function in literature conversations

Guidance, support and dialogue

Caroline Foldvik Skjellet



Høgskolen i **Hedmark**

Bachelor,

Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

GLUS 1-7, 2011

Våren 2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA x NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Lærerens rolle i litterære samtaler. Veiledning, støtte og dialog	
Forfatter: Caroline Foldvik Skjellet	
År: 2014	Sider: 30
Emneord: Lærerrollen i litterære samtaler, sosiokulturell teori, veiledning, støtte og dialog.	
Sammendrag: Temaet i denne bacheloroppgaven er lærerens rolle i litterære samtaler. Hensikten med oppgaven er å finne ut om støtte og veiledning fra læreren har innvirkning på elevers deltakelse i litterære samtaler. Problemstillingen min er: Hvordan kan veiledning og støtte fra læreren bidra til elevenes deltakelse i samtaler om litteratur? Oppgaven er basert på kvalitativ datainnsamling, hvor jeg har tatt i bruk deltakende observasjon i samtale med elever. Samtalen dreide som om en bok vi hadde lest og denne samtalen ble utført på fire forskjellige grupper, en gang med sterk lærerstyring og en gang med en svakere lærerstyring. Dette for å finne svar på problemstillingen min i forhold til hvor mye veiledning og støtte spiller inn for deltakelsen til elevene. Funnene i observasjonene knyttes opp mot teori. Teorien det er tatt utgangspunkt i er: sosiokulturell læringsteori med Vygotsky, Bruner, Bakthin og Dyste, samt teori om litterære samtaler hentet fra Anne- Kari Skarðhamar, Åsmund Hennig, Tove Sommervold og Kunnskapsløftet. Resultatet av mine undersøkelser gav flere indikasjoner på at litterære samtaler elevene i mellom, uten noe særlig form for styring fra læreren, ikke vil føre til det store læringsutbytte for dem. Ut i fra hvordan min undersøkelse var organisert, viste det seg at det var signifikante forskjeller i elevenes deltakelse i de to metodene, sterk og svak lærerstyring.	

Engelsk sammendrag

Title: The teacher's function in literature conversations. Guidance, support and dialogue	
Author: Caroline Foldvik Skjellet	
Year: 2014	Pages: 30
Keywords: teacher's function in literature conversations, sociocultural learning theory, guidance, support and dialogue.	
Summary: <p>This bachelor's theme is the teacher's function in literature conversations. The purpose is to investigate if support and guidance from the teacher has impact concerning the student's participation in such conversations. My thesis is: How can guidance and support from the teacher contribute regarding participation in literature conversations?</p> <p>The assignment is based on qualitative collection of data, where I have used sympathetic observation in conversation with students. The conversation dealt with a book we had read, and the students was conducted in four different groups; once with strong teacher directive in literature, the other with weak teacher directive. This was to investigate my thesis concerning how much of a role guidance and support plays in the student's contribution. The results from my observations are then tied up to theory. The theory used is sociocultural learning theory by Vygosky, Bruner, Bakhtin and Dyste, and theory about literature conversations from Anne-Kari Skardhamar, Åsmund Hennig, Tove Sommervold and Kunnskapsløftet.</p> <p>The result from my investigations shows several indications that literature conversations among students, without directives from the teacher, gives a negative learning outcome. My study shows significant differences in the student's contribution in the two methods; strong and weak teacher directive.</p>	

Innhold

Forord	5
1. Innledning	6
2. Teori.....	8
2.1 Dialog, samtale, veiledning, støtte og lærerrollen	8
2.2 Litterær samtale og spørsmål i samtalen	10
3. Metode	12
3.1 Sterk lærerstyring	14
3.2 Svak lærerstyring	14
4. Presentasjon av funn og resultater	16
4.1 Valg av litteratur til samtalene.....	16
4.2 Hvordan fungerte metodene	17
5. Drøfting av funn og resultater i lys av teori.....	20
5.1 Drøfting	20
6. Konklusjon og avslutning	24
7. Referanseliste.....	26
8. Vedlegg.....	29
8.1 Vedlegg 1 Spørsmål til litteratursamtalen	29
8.2 Vedlegg 2 Bearbeidelsesark	30

Forord

Jeg synes at arbeidet med oppgaven har vært interessant og lærerikt. Jeg opplever at arbeidet med bacheloroppgaven kan sammenliknes litt med sporten orientering. Før startskuddet går, kan man oppleve spenning og forventning og ser frem til å komme i gang. Underveis befinner man seg i både flatt og oversiktlig terreng med god sikt, men man opplever også å komme til steder med uoversiktlig og ukjent terreng, hvor kartet ikke ser ut til å stemme med terrenget, hvor det kan være utfordrende å navigere og bestemme seg for veien videre mot målet. Når målstreken nå er passert, føler jeg at fordypningen i og arbeidet med denne oppgaven, har gitt meg ny kunnskap og innsikt. Jeg vil ta med meg denne kompetansen inn i arbeidslivet, mitt arbeid som lærer og jeg håper å kunne bidra til å ha en betydningsfull rolle for elever, spesielt med tanke samtaler om litteratur.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min praksislærer og hans elever for deres åpenhet og velvilje til å prøve noe nytt og for den betydningen det har hatt for oppgaven. Jeg vil også takke min familie for all støtte og oppmuntring underveis i prosessen og spesielt mine to barn som tross sin unge alder, har akseptert at mamma kanskje ikke har vært så tilstedeværende som de har ønsket.

Til slutt, og ikke minst, takker jeg min veileder ved høgskolen, Morten Løtveit, for veiledning, nyttige råd og kyndige tilbakemeldinger som har hatt betydning for mitt arbeid med oppgaven.

Vallset, 4. mai 2014

1. Innledning

I denne oppgaven skriver jeg om lærerens rolle i litterære samtaler i klasserommet. Hovedfokuset er på lærerens kompetanse og evne til å veilede og støtte elevene i litteratursamtaler. Oppgaven befinner seg i grenseland mellom pedagogikk- og elevkunnskapsfaget og norskfaget. Samtidig kan den også knyttes til mer allmenn pedagogikk, da den inkluderer perspektiver, metodikk og didaktikk som kan relateres til flere fag, når det gjelder arbeid med samtaler omkring tekst.

Begrunnelsen for å fordype meg i dette, er at jeg gjennom praksis har opplevd at elever har ulike forutsetninger og evner til både å lytte til, reflektere omkring tekster og samtale om litteratur. Jeg har observert ulike arbeidsmåter og tilnærminger som lærere benytter i arbeidet med litterære samtaler, og at det innvirker på elevenes deltagelse i samtalen.

Problemstillingen min er utformet med bakgrunn i det som er nevnt ovenfor, men også ut fra et utsagn i Åsmund Hennigs bok *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Her referer Hennig til forskerne Kong og Fitch, som har skrevet en artikkel om litteratursamtaler på barnetrinnet, der de hevder; ”Det viser seg nemlig at alle barn er i stand til å delta i meningsfulle samtaler om litteratur, ... hvis de bare får de rette veiledningen og støtten” (sitert i Hennig, 2012, s. 31). Jeg ser på dette som et interessant perspektiv som jeg ønsker å se nærmere på, og problemstillingen min er: **Hvordan kan veiledning og støtte fra læreren bidra til elevenes deltagelse i samtaler om litteratur?**

For å kunne belyse og svare på problemstillingen har jeg tatt i bruk to ulike metoder, som jeg har kalt sterk og svak lærerstyring. Kort forklart handler det om at lærerrollen er aktiv og styrende i den første metoden, mens den er mer tilbaketrukket i den andre. Ved hjelp av de to metodene ønsker jeg å identifisere forhold knyttet til lærerrollen som kan innvirke på elevenes deltagelse i samtaler om litteratur.

Etter begrunnelsen for og presentasjon av problemstillingen i innledningskapitlet, gir jeg en oversikt over de teoretiske perspektivene jeg har tatt med. Videre redegjør jeg for forskningsmetoden, samt at jeg beskriver det praktiske undervisningsopplegget som ble gjennomført. Deretter presenterer jeg funn og resultater fra selve undervisningen, før jeg drøfter disse i lys av teori. I konklusjon - og avslutningskapitlet forsøker jeg å gi svar på det problemstillingen min spør om, samt at jeg foretar en oppsummering av arbeidet med oppgaven.

På grunn av oppgavens begrensninger knyttet til antall ord, har jeg vært nødt til å gjøre noen avgrensninger og utvalg av fagstoff. Mye annen relevant teori kunne vært med, blant annet mer fra sosiokulturell læringsteori og kommunikasjons- og motivasjonsteori. Opplegget rundt de litterære samtaler kunne vært mer detaljert beskrevet og utdypet, samt at høytlesingsbøkene også kunne vært fyldigere omtalt.

Ut i fra mine erfaringer, er litterære samtaler en arbeidsform man ofte forbinder med norskfaget, men jeg mener også at det kan være nyttig og hensiktsmessig å benytte litterære samtaler i flere fag og på ulike tekster, for eksempel i RLE, samfunnsfag og naturfag. Læreplan for Kunnskapsløftet fremhever muntlige ferdigheter gjennom å bruke begreper som drøfte, diskutere, snakke, beskrive, gjøre rede for, forklare, tolke, analysere, presentere og sammenligne (Utdanningsdirektoratet, 2014). Slik jeg tenker omkring litterære samtaler, vil alle begrepene være en integrert del av arbeidet med samtaler om tekst, uavhengig av fagene som litteratursamtalen benyttes i, og ha læringspotensial på en rekke områder. Det kan blant annet bidra til dypere forståelse av tekstinholdet, utvikling av ord- og begrepsforråd, skape nye perspektiver, empati, respekt for andres syn, innspill og tanker, turtaking, muntlig fremstillingsevne, kulturforståelse, evne til lytting, relasjonsbygging, sosial interaksjon og mestringsfølelse.

Jeg ser det som vesentlig for elevenes læring at de får utvikle evnen til refleksjon omkring tekst de hører og leser, både skjønnlitteratur og sakprosa, slik at lesing i skolen ikke står i fare for å begrense seg til teknisk avkoding og overfladisk skumlesing av et gitt antall sider på kortest mulig tid.

2. Teori

I kapittelet som følger trekker jeg inn teoristoff som jeg mener har betydning for oppgaven, blant annet det sosiokulturelle perspektivet på læring. Hovedfokus i oppgaven er på lærerens rolle i samtaler, og derfor mener jeg at samarbeids- og samhandlingsaspektet i det sosiokulturelle perspektivet er relevant å benytte som en fremtredende teoretisk referanse. Begreper som lærerrollen, veiledning, støtte, dialog og litterær samtale er også vesentlige elementer som trekkes inn og utdypes i denne delen av oppgaven.

2.1 Dialog, samtale, veiledning, støtte og lærerrollen

”En dialog er en samtale mellom to eller flere personer preget av gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid. Den er en samtale der man sammen strekker seg mot et felles mål” (Svare 2006, s.7). Slike elementer er viktig i kommunikasjon mellom mennesker, også med hensyn til litterære samtaler. Trekker man tråder fra antikken og filosofen Sokrates sin samtalekunst og kopler den opp mot funksjonen som samtale kan ha i dagens klasserom, er det flere viktige forhold man kan bli minnet om. Sokrates benyttet samtalen som et redskap for å nå ut til folket, og ønsket å oppmuntre, rettlede og vekke samtalepartnerens egen iboende evne til refleksjon, til kritisk tenkning, erkjennelse og til å dele sine tanker og ideer med andre, og gjennom det utvikle selvinnsikt og oppnå læring. Olga Dysthe skriver at tankegodset fra filosofene har vært med på å danne grunnlaget for pedagogikkens vektlegging av kommunikasjon, interaksjon og dialog, og at dette er begreper som også står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet på læring (Dysthe, 1995, s.76). I boka *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære* skriver Dysthe om det monologiske og det dialogiske klasserommet, og fremhever at dialogisk undervisning kjennetegnes ved at forståelse, mening og læring blir konstruert gjennom samhandlingen. Uttrykket flerstemmige klasserom kan knyttes til den russiske litteraturforskeren Mikhail Bakthin og ordet polyfoni, hvor det henvises til at klasserommet preges av mange ulike elevstemmer som må få komme til orde. Bakthin fremhever språkets dialogiske perspektiv, og at samarbeid og dialog med andre gir innsikt i deres kunnskaper, tanker og erfaringer. Bakthin løftet også frem forskjellighet som en ressurs og en kilde til dypere forståelse, nye tanker og ny innsikt og dermed læring (Dysthe, 1995). For å hjelpe elevene til bygge ut eksisterende kunnskap er det viktig at læreren utfordrer, støtter og veileder elevene. Lærerrollen kan da sammenlignes med et støttende stillas,

et uttrykk som knyttes til teoretikeren Jerome Bruner. Når eleven tilegner seg ny kunnskap, kan de bevege seg fra det som Vygotsky betegner som den aktuelle utviklingszone og mot eller over i den nærmeste utviklingszone. Forfatteren av boka *Vygotsky i pedagogikken* forklarer at ”den nærmeste utviklingssonen betegner altså forskjellen mellom det et barn kan hanskkes med alene på det kognitive området, og det det kan løse av oppgaver under medvirkning av en voksen” (Bråten, 2002, s.32).

De teoretiske perspektivene som er presentert her, vil ha implikasjoner knyttet til lærerens rolle i de litterære samtaler i klasserommet og i forhold til hvordan lærere i skolen tenker omkring sin egen rolle både med hensyn til planlegging og gjennomføring. Helt grunnleggende og overordnet er det viktig å være bevisst på at ”Det lærerfaglige arbeidet går ut på å foreta utvalg av lærestoff, velge metode, formulere mål for undervisningen, organisere undervisningsaktiviteter, gi tilbakemeldinger til elevene i læringsprosessen og vurdere elevenes arbeider” (Nordahl og Manger, 2010, s 81). Dette omfatter og gjelder alle lærere, all undervisning og alle fag. Når det gjelder litterære samtaler, kan det være hensiktsmessig at den enkelte læreren setter seg spesifikt inn i hva som skal til for å planlegge og gjennomføre slike samtaler med elevene. I Jon Smiths bok *Norskdidaktikk – ei grunnbok* vises det til flere empiriske undersøkelser og studier som nettopp tar for seg litterære samtaler og drøfter lærerens rolle i gruppesamtaler i klasserommet (Bjørkeng 2009, Matre 2009 og Wicklund 2009). Forhold som gjennomgående løftes frem her, er hvordan læreren utøver sin støtte, veiledning, styring og tilrettelegging, og hvilken innvirkning og betydning det har på samtalskvalitet og på elevenes deltagelse og læringsutbytte. Tove Sommervold er høgskolelektor i norsk, og har skrevet en artikkel med fokus på hvordan læreren kan legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. Hun fremhever blant annet at det er viktig at læreren stiller elevene spørsmål som bidrar til refleksjon og til at elevene ”får anledning til å øve på å si seg enig og uenig med hverandre, lære å delta i samtale, lære å bruke samtalen til å utvikle oppfatningene sine, se hvordan andres innspill kan utvikle ens egne tanker om teksten, osv ” (Sommervold, 2011, s 40). Derfor vil det være av stor betydning at lærere har et bevisst, reflektert og nyansert syn på egen utøvelse og rolle. Universitetslektor, Geir Halland skriver i boken *Læreren som leder* at ”Læreren har en sentral rolle i å utvikle og påvirke læringsklimaet slik at støtte, oppmuntring og undring blir sentrale verdier” (Halland, 2009, s. 44). Dette kan knyttes til lærerrollen nettopp fordi lærerens oppgave blant annet er å veilede, oppmuntre og støtte, samtidig som læreren også skal legge til rette for undring, nysgjerrighet og refleksjon hos elevene. Litterære samtaler kan betraktes

både som en arbeidsmåte og som en læringsstrategi og bli en del av det metodemangfoldet som er nødvendig for å skape læring hos elevene. Ved å ha et bredt utvalg av metoder og strategier som elevene kan nytte seg av, kan skolen og lærerne være med å bidra til at undervisningen blir best mulig tilpasset den enkelte elev sine evner, behov og forutseninger, i tråd med opplæringslovens krav, og læreplanens intensjoner og målsetninger, om tilpasset opplæring.

2.2 Litterær samtale og spørsmål i samtalen

I boka *Effektive lesere snakker sammen*, har Hennig referert til et sitat av Peterson og Eeds som kort kan være med å forklare litterære samtaler. ”Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst” (Peterson og Eeds, sitert i Hennig, 2012, s. 27). Åsmund Hennig er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger og underviser blant annet i lesevitenskap og norsk og har blant annet forsket på litteraturredidaktikk. Bøkene jeg har brukt av Hennig er *Litterær forståelse* og *Effektive lesere snakker sammen*. I disse bøkene skriver han om forhold som har vært viktig for meg i min oppgave knyttet til litterære samtaler og i bøkene sine henviser og referer han til ulike studier, avhandlinger, undersøkelser og ulik faglitteratur av blant annet Rosenblatt, Mjør, Penne, Hvistendahl, Skarðhamar, Tønnessen, Roe og til læreplan for kunnskapsløftet (Hennig, 2010, 2012). Utdanningsdirektoratets artikkel *Eksempler på god praksis i lesing*, fremhever viktigheten av at det forklares og diskuteres med elevene hva som kjennetegner samtaleformen, hva den innebærer og at det skisseres noen felles regler for samtalen. Videre bør det legges til rette for en kultur i klasserommet med vekt på en aktiv elevrolle, deltagelse, åpenhet og respekt. Artikkelen poengter også at læreren skal opptre lyttende og støttende og være bevisst på sin styring og deltagelse, uten å dominere. ”Læreren kan også bringe sin stemme inn i samtalen, ikke for å dominere eller lansere noen rett forståelse, men for å modellere engasjert og aktiv lesing gjennom å vise fram egen opplevelse av og refleksjon rundt teksten” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I Anne-Kari Skarðhamars bok *Litteraturundervisning, teori og praksis* fremheves spesielt tre kategorier spørsmål som kan være relevante i litterære samtaler; identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Identifikasjonsspørsmål kan være spørsmål som får eleven til å tenke seg inn i hovedpersonens ståsted og ta en annens perspektiv. Spørsmålene kan fungere godt som en samtaleoppstart, for å knytte teksten og leseren

sammen. Spørsmålene appellerer til elevens erfaringer og følelser, og mindre til hva eleven har oppfattet, reflektert over eller har kunnskap om. Skarðhamar understreker imidlertid at spørsmålstypen muligens ikke bidrar til dyp refleksjon omkring teksten, og at det derfor er viktig også å benytte refleksjonsspørsmål. Spørsmålene skal bidra til refleksjon og resonnement omkring teksten, og ”Målet er å trene elevene i å lese oppmerksomt og å beskrive og forklare de fiktive personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger”, samt hjelpe elevene med til å ”undersøke hvordan fortellingen er fortalt, fortellerens posisjon og fortellingens struktur” (Skarðhamar, 2011, s. 82). Videre presiseres det at elever på barnetrinnet vil ha mest nytte av spørsmål omkring personene i teksten og forholdet mellom dem. Det kan bidra til og utvikle elevenes empati, medmenneskelighet, rettferdighetssans og forståelse for forhold mellom mennesker, følelser og handlinger. Å stille spørsmål av ulik vanskegrad som gir alle elevene mulighet til deltagelse, vil være i tråd med Kunnskapsløftets formuleringer om tilpasset opplæring. Den siste typen spørsmål som Skarðhamar nevner er overføringsspørsmål. De dreier seg om å knytte teksten til virkeligheten, om innholdet i boka er virkelig eller fiktivt og om dette kunne hendt dem og kan relateres til deres liv. Elevenes meninger og oppfatninger er viktig å få frem her.

Det er av betydning at læreren setter seg inn i og tenker igjennom hvordan det vil være mest hensiktsmessig å benytte de tre spørsmålstypene med elevene. Grundig planlegging og forberedelser knyttet til spørsmålene er nødvendig og viktig, noe som er i tråd med Skarðhamars utsagn om at ”samtalen om en litterær tekst blir mest meningsfull og læringsfull om den struktureres av læreren og forberedes grundig” (Skarðhamar, 2011, s. 78).

3. Metode

En metode kan betraktes som et verktøy og en fremgangsmåte som benyttes når man skal studere og samle inn informasjon. ”Ved hjelp av metoder kan vi bruke våre sanser på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn det som er vanlig i andre av livets situasjoner. Vi ser etter noe spesielt og skjerper dermed oppmerksomheten omkring dette” (Halvorsen, 1993, s. 15). Innen forskningen finnes det en rekke ulike tilnæringsperspektiv og metoder, der både kvalitative og kvantitative metodene er sentrale.

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, med målsetting om å ”innhente informasjon, det vil si data eller empiri, fra den virkelige verden for å prøve ut om våre oppfatninger og antakelser er riktige eller ikke” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2009, s. 32). Min tilnærming for å besvare problemstillingen er basert på en kombinasjon av studier av faglitteratur og deltakende observasjon. I deltakende observasjon blir jeg som forsker en del av situasjonen og samhandler med de andre aktørene. Ottar Hellevik påpeker: ”Ved *deltakende observasjon* er forskeren selv medlem av det sosiale systemet hun observerer” (Hellevik, 2002, s.108). Ved bruk av denne metoden må man være spesielt oppmerksom på sin egen rolle og subjektivitet. Man bør: ”...unngå å opptre på måter som kan påvirke den situasjonen hun observere” (Hellevik, 2002, s 108). Observasjon kan gi ”et særlig godt grunnlag for å få informasjon om personers handlinger og hvordan de forholder seg til hverandre” (Thagaard 2009, 62). Likevel er det viktig å være bevisst på at observasjoner knyttet til menneskelig adferd og verbale utsagn, vanskelig kan gi helt like og etterprøvbare resultater. I tillegg vil observatørens forforståelse, hvordan og hva vedkommende ser, hennes tolkninger og vurderinger virke inn på funn, resultater og konklusjoner. Dette kan være svakheter med å benytte deltakende observasjon, noe jeg har forsøkt å være bevisst på i mitt arbeid. I tillegg til observasjon kan studier og lesing av faglitteratur fra feltet man fordyper seg i, også gi ny kunnskap og ny innsikt. Kombinasjonen av metoder kan utfylle og berike hverandre og bidra til å gi et nyansert og helhetlig bilde av det som skal undersøkes. Christoffersen og Johannessen skriver i boka *Forskningsmetoder for lærerutdanningen* at ”Teorier som ikke er empirisk underbygd, kan lett bli spekulasjoner, mens empiriske undersøkelser uten forankring i teoretisk referanseramme lett kan bli isolerte beskrivelse av enkeltfenomener som har begrenset verdi og ikke gir noen ny innsikt ...” (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 27).

Undersøkelsene mine er gjennomført i en praksisperiode sen vinteren 2014. Elevene som var med i undersøkelsen, hører til på småskoletrinnet. Trinnet besto av trettiseks elever, fordelt på to klasser. Opplegget ble utarbeidet for å undersøke hvordan svak eller sterk lærerstyring påvirker elevenes deltakelse i litteratursamtaler. Jeg har gjort en komparativ studie, og sammenlikner hvordan elevdeltakelsen arter seg ved bruk av de to forskjellige metodene. I begge metodene hadde jeg med meg en medstudent som referent. Planleggingen av undervisningsopplegget ble utarbeidet og diskutert med kontaktlærer tidlig i praksisperioden for at det skulle passe inn i klassens og kontaktlærers øvrige planer og aktiviteter. Jeg fikk kjennskap til forskjellige forhold og faktorer som kunne innvirke på og måtte tas hensyn til i planlegging og gjennomføring av det pedagogiske undervisningsopplegget, slik Bjørndal og Lieberg beskriver i sin didaktiske relasjonsmodell (Nordahl og Manger, 2010, s. 66-68). Jeg snakket med min praksislærer om elevgruppas erfaringer med litterære samtaler, og de hadde lite erfaring med slike samtaler. Derfor tok jeg en grundig felles introduksjon med elevene, der de fikk informasjon om hvordan vi skulle arbeide, hvorfor og opplysninger om de to ulike metodene. Jeg demonstrert hvordan samtalene med sterk og svak lærerstyring var tenkt gjennomført. Vi diskuterte også hva god samtaleskikk er, som å rekke opp hånda, vente på tur, være høflig, respektere andre og være aktive deltakere. I fellesintroduksjonen, leste jeg boken *Pøbler i pels og pysjamas* av Ingvild Bjerkeland, etterfulgt av en litteratursamtale med sterk lærerstyring. Til slutt fikk elevene skrive og tegne fra teksten.

Før høytlesingsøktene, hang jeg opp et fargebilde av boken vi skulle lese. Slik kunne elevene bli nysgjerrige og skape seg forventinger til boken. Undervisningsøkten ble innledet med at jeg leste tittelen på boken, forsiden ble studert og snakket om, forfatter og illustratør ble presentert, baksideteksten ble lest, vi snakket om elevenes forventinger til boken, samt at viktige og ukjente ord og begreper i boken ble forklart. En slik førlesefase er av stor betydning for å forberede, motivere og ”tone” elevene inn på hva som skal foregå. Artikkelen *Eksempler på god praksis i lesing* fremhever: ”Å aktivere elevenes førkunnskaper i førlesefasen skaper engasjement og ambisjoner for lesingen” (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I den komparative studien, ble klassen delt i mindre grupper, ni elever på hver gruppe. Gruppe en og tre fikk høre bildeboka *Diktatoren* av Ulf Stark, etterfulgt av en litterær samtale med sterk lærerstyring. Gruppe to og fire fikk høre *Diktatoren* med svak lærerstyring. Noen dager seinere fikk gruppe en og tre høre boken *Johannes Jensen føler seg annerledes* av Henrik Hovland, etterfulgt av en samtale med svak lærerstyring, og gruppe to og fire fikk høre denne boken etterfulgt av metoden sterk lærerstyring. I alle gruppene ble litteratursamtalen, den

første gangen, gjennomført med sterk lærerstyring. Dette fordi jeg ville at alle elevene skulle bli trygge på gjennomføringen, før de selv skulle delta i litteratursamtaler med svak lærerstyring. Førlesefasen, høylesingen og bearbeidingen ble organisert etter samme opplegg, uavhengig av om metoden var sterk eller svak lærerstyring, noe som innebar at lærerrollen kun var forskjellig i selve litteratursamtalen. I den sammenheng vil jeg ta med at Hennig påpeker at ”...det er vanskelig å finne balansegangen mellom de ulike rollene en lærer kan spille i samtaler (leder, deltaker eller bare tilgjengelig), for å finne frem til den posisjonen som er mest tjenelig til enhver tid” (Hennig, 2010, s.195).

3.1 Sterk lærerstyring

Begrepet sterk lærerstyring i denne oppgaven, innebærer at min lærerrolle er aktiv, at jeg involverer meg og deltar, samt er med på å påvirke og styre innholdet i litteratursamtalene. Jeg forsøkte å inspirere, motiverer og trekke elevene aktivt inn i samtalen, samtidig som jeg kom med innspill. Spørsmålene var av forskjellig karakter og vanskegrad og hadde som hensikt å få alle med i samtalen. Jeg fulgte opp elevsvar og hjalp elevene med å ta andre elevers perspektiv, de fikk øve på å uttrykke seg og stå opp for egne meninger, samt å respondere på hverandres utspill. Spørsmålene var planlagt og strukturert på forhånd, samtidig som noen ble til underveis, ved å bygge videre på elevenes innspill, tanker og refleksjoner. Spørsmålene som jeg utarbeidet, bygger på Skarðhamar sine anbefalinger om spørsmål som kan være relevante og hensiktsmessige å bruke i litterære samtaler med elever.

3.2 Svak lærerstyring

Begrepet svak lærerstyring innebærer en annen lærerrolle enn den jeg har beskrevet ovenfor. Lærerrollen her er mindre fremtredene og elevene skal i stor grad drive samtalen fremover på eget initiativ og ved hjelp av hverandre. Jeg stilte ingen spørsmål og deltok ikke aktivt i samtalen. Imidlertid, rett før samtaleøkten, snakket jeg med elevene om at samtaleformen nå ville bli annerledes enn tidligere, med mindre deltakelse og inngripen fra min side. Jeg repeterte kortfattet om hva de kunne snakke sammen om, og minnet dem om begreper og ord som blant annet hovedperson, handling, tema, fortellerstemme, tekst, illustrasjon. Jeg ba dem forsøke å huske tilbake på hvordan vi hadde gjort i litteratursamtalen med sterk lærerstyring

og at de måtte bruke samtalereglene. Lærerrollen i selve samtalen, var nå å sitte sammen med elevene, skape trygghet og ro, samt at jeg også opptrådte som ordstyrer.

I forbindelsen med min lærerrolle, er jeg klar over at det kan ha forekommet nyanser i måten jeg utførte undervisningen på, og at det også kan ha vært andre forhold som kan ha påvirket undervisning, og dermed de funn og resultatene som fremkom. I forhold til undersøkelsens validitet, opplever jeg likevel mine funn og resultater som gyldige, relevante og nyttige å ha kjennskap til og kunnskap om knyttet til arbeid med litteratursamtaler. Dette til tross for at undersøkelsen er relativt liten med hensyn til at samtalene kun ble gjennomført et fåtall ganger, på et beskjedent antall elever, kun ett klassetrinn, ved en skole og over en kort tidsperiode. Undersøkelsens reliabilitet er forsøkt ivaretatt, blant annet ved å gi samme informasjon til alle elevene, ved at premissene for undervisningsøktene foregikk etter samme opplegg, samt at førlesefasen, høytlesingen og bearbeidingsøkten ble gjennomført så likt som mulig. Jeg var også opptatt av at teoristoffet skulle være seriøst og pålitelig fagstoff av god kvalitet.

Man kan stille spørsmål om metoden svak lærerstyring, egentlig er ”svak”. Jeg mener at lærerrollen her, fremstår klart mindre aktiv og deltagende i litteratursamtalen, selv om den preges av noe styring fra læreren, som blant annet at jeg minnet elevene på samtaleregler, repeterte kort hva de kunne snakke om, samt at jeg satt sammen med dem under samtalen og gav dem noen innspill underveis. Jeg antar at den svake metoden kunne fungerte annerledes, dersom elevene hadde hatt mer erfaring med og øvelse i samtaleformen, slik at læreren gradvis kunne overlatt mer styring til elevene, noe som Bruners stillasbegrep også fokusere på. Jeg kunne ha modellert og demonstrert mer for elevene, slik at de fikk mer kjennskap til og innsikt i hvordan litteratursamtaler kunne foreløpe, slik at de ville få utvikle større evne til deltakelse og selvstendighet i samtalene, og beveget seg mot eller over i den nærmeste utviklingssonen, slik Vygotsky beskriver.

En annen metode jeg vurderte å bruke for å undersøke hvordan lærerrollen påvirker elevenes deltakelse i litterære samtaler, var at jeg kunne ha samtalt med elevene individuelt. Imidlertid kunne en slik samtale trolig ha virket noe skjematisk, konstruert, løsrevet og fjernt fra selve undervisningen og høytlesing. Metoden ville vært tidkrevende og omfattende, og kanskje ikke belyst min problemstilling på en nyansert nok måte. Metoden ble valgt bort fordi jeg ville studere elevenes interaksjon i klasserommet. Olga Dysthe understreker nettopp at ”... kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar” (Dysthe, 2001, s. 42).

4. Presentasjon av funn og resultater

4.1 Valg av litteratur til samtalene

De tre bøkene jeg benyttet til høytlesning og samtale var; *Pøbler i pels og pyjamas* av Ingvild Bjerkeland, *Diktatoren* av Ulf Stark og *Johannes Jensen føler seg annerledes* av Henrik Hovland. Bøkene har tekst, samt detaljerte illustrasjoner. Bøkene berører tema og forhold som appellerer til barn og som kan være med på å ivareta barneperspektivet ved å ”skildre kjensler og opplevingar slik at det gir inntrykk av barnleg autentisitet og truverde” (Mjør, Birkeland og Risa, 2006, s. 21). Slik kan bøkene bli en inngangsport til samtalene. Overstående beskrivelser var med å styre mitt valg av bøker til høytlesingen, men det endelige valget av bøker ble først tatt etter at jeg ble kjent med elevgruppen. Dette fordi jeg opptatt av at bøkene i størst mulig grad skulle være egnet i forhold til elevgruppens forutsetninger med hensyn til alder, modenhet, kjønn, kulturbakgrunn og interesser.

I teksten som følger nedenfor omtaler jeg kort bøkene jeg benyttet. Boken *Pøbler i pels og pyjamas* er skrevet av Ingvild Bjerkeland og illustrert av Jens Kristensen og utgitt i 2013. Illustrasjonene er fargerike tegninger som er utformet og avstemt på en måte slik at de tydelig understreker stemningen som teksten formidler. Boken handler om storesøster og lillebror. En dag forsvinner lillebror inn i en brennende skog, storesøster løper etter for å lete etter lillebror. Til slutt finner hun ham, men oppdager at hun ikke trenger å bekymre seg, fordi han har blitt venn med et stort monster. En enkel historie med mye spenning og fantasi. Det er mange elementer i både teksten og i illustrasjonene som kan appellere til barns fantasi, fabulering, tanker og følelsesliv. Tema kan relateres til omsorg, det å ikke dømme noen på grunn av utseende, frykt, hva som kan oppleves som skummelt og det å utfordre det man er utrygg på. Boken egner seg for barn fra førskolealderen, men også for elever på småskoletrinnet.

Boken *Diktatoren*, utgitt i 2012, er skrevet av Ulf Stark og er illustrert av Linda Bondestam. Boken forteller om et barn som vil bestemme over alt og alle. Etter hvert oppdager han at denne oppførselen fører til både motstand, frustrasjon og ensomhet. Teksten er relativt ordknapp, men likevel presis og tydelig. Illustrasjonene er fargerike, med mange detaljer som forsterker teksten, samtidig som de gir rom for tolkninger. Tema kan blant annet handle om hersketeknikker, makt, tyranni, trass, opposisjon, konflikter, selvopptatthet, egoisme, avvising og ensomhet, men også om hvordan kjærlighet fra foreldre og forelskelse kan bidra til at et menneske kan forandre seg i positiv retning og få det bedre. Boken kan passe for barn

i mange aldre, fra barnehagealder og hele barnetrinnet. Boken er skrevet og illustrert med humor, men også med en undertone av alvor som viser at forfatteren betrakter bokens temaer som sentrale i forhold til barns oppvekt i dag. Tekst og illustrasjonene viser også til historiske hendelser og skikkelser, noe som for eldre elever og voksne kan gi assosiasjoner til både den kalde krigen, Kina og Sovjetunionen.

Johannes Jensen føler seg annerledes er skrevet av Henrik Hovland og illustrert av Torill Kove og ble utgitt i 2003. Boken handler om krokodillen Johannes og hans ensomme hverdagsliv. Han føler seg annerledes enn andre, og vi får innblikk i hans grublerier og bekymringer om det, men også i hvordan utfordringer og problemer løses. Boken har en optimistisk og rørende slutt, der man ser hvordan Johannes Jensen på 17. mai står med hevet hode og føler seg vel sammen med alle de andre omkring seg. Illustrasjonene forteller i stor grad det samme som teksten, men til tider forteller de også mer enn det teksten formidler. Illustrasjonene er i duse pastellfarger og uttrykker hovedpersonens fremtreden og følelser på en beskrivende måte. Boken passer på småskoletrinnet og elevene kan kjenne seg igjen i det å føle seg annerledes og utenfor, og i ønsket om å være som alle andre. Boken tar opp forhold som likheter og forskjeller, ensomhet, selvbilde, mindreverdighet, og den kan gi støtte til og aksept for at man er forskjellige og vise at vansker og problemer kan overvinnes og løses sammen med andre. En humoristisk bok, til tross for et alvorlig og sårt tema.

4.2 Hvordan fungerte metodene

I kapittel 3, der jeg beskrev metodene, sterk og svak lærerstyring, understreket jeg at min rolle som lærer ble utført likt i begge metodene i tilknytning til både førlesefasen, høytlesingen og bearbeidingen. Felles for elevenes deltakelse ved bruk av begge metodene, var at de aller fleste elevene var aktive, viste interesse og tok initiativ i samtalen, fulgte samtalereglene, tok hensyn til hverandre og utviste respekt for hverandres innspill og meninger. Alle gruppene evnet godt å samtale i førlesefasen og om identifikasjonsspørsmålene, både med sterk og svak lærerstyring. Forskjellene ble mer tydelig når det gjaldt å samtale omkring forhold knyttet til refleksjonsspørsmålene og overføringsspørsmålene. Jeg vil også nevne at jeg la merke til at det var noen forskjeller når det gjaldt elevenes arbeid med skrivning og tegning.

I metoden med sterk lærerstyring i litteratursamtalen, var elevene engasjerte, aktive, interesserte og kom med en rekke innspill til spørsmålene mine. Fem elever i gruppe en, var ekstra ivrige og rakk opp hånda på nesten alle av mine spørsmål. Noen avbrøt også midt i

spørsmålene for å si sin mening. De andre elevene på gruppe en, var noe mer tilbaketrukket i starten av samtalen og svarte bare dersom jeg gav ordet direkte til dem. Etter hvert som samtalen gikk, kom også disse elevene mer og mer på banen, det var kun ei jente som fortsatt var litt tilbakeholden, men svarte på direkte henvendelser fra meg. Noe av det sammen var også gjeldende i gruppe to. Der var jentene aktive og hadde mange innspill, mens to av guttene var mest opptatt av hverandre og måtte hjelpes inn i samtalen av meg. I gruppe tre var situasjonen noe annerledes enn i de andre gruppene. Her var alle elevene veldig engasjerte, de stilte mange spørsmål til hverandre og var ivrige til å svare på mine spørsmål. Det ble noe liten tid til spørsmålene jeg hadde satt opp og av og til måtte vi bare gå over på neste spørsmål. I den siste gruppe var graden av deltakelse veldig ujevn. Et par elever var svært engasjerte, mens de fleste var reserverte og stille. Spesielt ei jente vegret seg for å si noe, hun rakk verken opp hånda eller svarte "vet ikke" når jeg henvendte meg til henne. Generelt for alle gruppene, var elevene i stor grad flinke til å følge opp spørsmålene med egne refleksjoner og nye spørsmål til hverandre og bidro til å holde samtalen i gang og å bygge den ut underveis. Da de skulle skrive setninger og tegne, var alle ivrige og flere av dem skrev innholdsrike og relativt godt utbygde setninger med egne refleksjoner og tolkninger som var knyttet til bokens innhold. Tegningene var detaljrike og tydelig inspirert av ulike hendelser fra boken. Noen av elevene hadde tegninger der bildene bar preg av at elevene hadde dannet seg egne oppfatninger og bilder av det de hadde hørt. Elevene jobbet iherdig og noen ønsket mer tid til skrive- og tegneaktiviteten.

Ved bruk av metoden med svak lærerstyring i litteratursamtalen, er det en del fellestrekk ved elevenes deltakelse som går igjen i alle fire gruppene. De fleste av elevene var engasjerte og aktive når de snakket om åpenbare hendelsene og personer fra boken, såkalte identifikasjonsspørsmål. Enkelte av elevene kom med betraktninger og innspill som viste at de hadde reflektert omkring flere forhold i boken, både når det dreide seg om tema og hvordan bokens innhold kan settes i sammenheng med opplevelser og hendelser i eget liv. Elevene var likevel jevnt over mindre verbalt aktive og mer tilbakeholdende med sine ytringer enn hva elevene var i metoden med sterk lærerstyring. Da de skulle samtale omkring refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål virket flere av elevene rådville og usikre. De så på meg og noen sprute hva de nå skulle snakke om. Det kun en til to elever i hver gruppe som bidro til å holde samtalen i gang og drive den fremover, men også deres deltakelse ble redusert utover i samtalen. Enkelte elever så ut til å bli noe oppgitte over situasjonen. Elevene klarte kun å snakke sammen en kort stund før det ble pauser i samtalen, og det virket som de

strevde med å holde tråden og komme med nye innspill og oppfølgingsspørsmål til hverandre. Noen så ut til å miste fokuset og interessen, de ble urolige og begynte å prate om helt andre ting. Etter dette begynte arbeidet med skriving og tegning. Her var de fleste iherdige, men noen hadde vansker med å vite hva de skulle skrive og tegne fra boken uten støtte eller tips fra medelever. Tegningene var inspirert av hendelser og figurer som var fremtredende og tydelig i boken. Mange av elevene hadde i stor grad bare tegnet det samme som illustrasjonen i boken viste. Setningen de skrev var kortere og bar preg av lite egen refleksjon og liknet mye på setninger fra boken. Kun fem elever hadde skrevet setninger som hadde innslag av noe egen refleksjon.

5. Drøfting av funn og resultater i lys av teori

I dette kapittelet drøfter jeg lærerrollen knyttet til bruken av de to metodene, sterk og svak lærerstyring. Jeg vil presisere at drøftingen kun utdyper deler av de mange utfordringene som kan være knyttet til lærerrollen i litteratursamtaler med elevene. Jeg har forsøkt å trekke inn og å gjøre meg nytte av teoristoffet på en slik måte at det best mulig skal være med å belyse, utdype og forklare de funn, resultater og erfaringer som fremkom gjennom den praktiske undervisningen jeg gjennomførte.

5.1 Drøfting

Jeg opplevde at måten jeg utøvet lærerrollen min på i de to metodene, virket forskjellig inn på elevenes deltakelse i litteratursamtalene. Sterk lærerstyringen så ut til å fungere godt med hensyn til elevdeltakelse i samtalen. Jeg så at min veiledning og støtte hjalp elevene til å reflektere og uttrykke seg i samtalen. Gjennom mine spørsmål, oppfølging av innspill, støttet jeg elevene i deres tankeprosesser og forsøkte å få dem til å reflektere dypere og utvikle en ny forståelse av teksten. En slik støtte kan hjelpe elevene gå over fra det Vygotsky betegner som den aktuelle sonen, og mot eller over i den nærmeste utviklingssonen, og dermed oppnå ny innsikt og læring. Metoden med sterk lærerstyring fungerte godt, selv på grupper med lite kjennskap til litterære samtaler, fordi jeg veiledet og støttet samt styrte og regulerte samtalen med spørsmål og innspill. Lærerrolle i den svake metoden var mindre styrende og støttende og så ut til å redusere elevdeltakelsen, men jeg antar at dersom elevene hadde hatt mer kjennskap til og trening i metoden, ville de muligens hatt større evne til deltakelse og å bruke samtalen som læringsredskap. Når elever blir bedre kjent til litterære samtalers form, kan man la elevene gradvis overta mer av ansvaret for samtalen. Dette fikk jeg anledning til å prøve ut ved bruk av den svake lærerstyrte metoden. Her var elevdeltakelsen mindre fremtredende og elevene virket med tilbakeholdende. Det kan det være flere årsaker til, blant annet min evne til informasjon og veiledning i forkant, mangel på oppfølgingsspørsmål og direkte støtte fra læreren. Som tidligere beskrevet, ble elevene mer passive jo lengre ut i samtalen de kom, og de strevde med å komme med innspill til hverandre og å holde tråden. Grunnen til det, kan være at det som Bruner betegner som et støttende stillas, ikke var tilstede for elevene. Videre kan elevenes mangel på erfaring med litteratursamtaler, samt deres alder og modning innvirke. I den sammenheng viser jeg til Piages teori om kognitiv utvikling. Der fremholder

han at barn i det konkret - operasjonelle stadiet ennå har mangelfull utviklet evne til å tenke abstrakt, bruke logiske resonnementer og benytte seg av flere måter å se en ting på (Imsen, 1998, Helland, 2009). Ut ifra Piagets teori vil barn i denne alderen ennå ha svak evne til å samtale ”alene”, og fortsatt ha behov for lærerstyring og voksendeltakelse. Piagets teori kan relateres til min antakelse om at svak lærerstyring vil påvirke elevens deltakelse. Blant annet av en slik grunn, var både min praksislærer og jeg noe spente, og kanskje forutinntatte, med tanke på gjennomføringen av metoden med svak lærerstyring. På grunnlag av dette mener jeg at metoden muligens ville fungert annerledes på eldre elevene på barnetrinnet, fordi de da er kommet over i det som Piaget beskriver som det formell operasjonelle stadiet, og da har utviklet sine kognitive strukturer og tenkemåter. I tillegg vil også elevenes muntlige ferdigheter ha utviklet seg og de har fått mer erfaring med og trening i å uttrykke seg verbalt gjennom å diskutere, drøfte, argumentere og redegjøre, slik læreplanen beskriver (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Kommunikasjon og dialog med elevene er viktig i arbeidet med litterære samtaler og er en kompleks oppgave for læreren. I boka *Effektive lesere snakker sammen* skriver Hennig at en utfordring for læreren kan ligge i å finne former for kommunikasjon som ivaretar alle elevene. Han hevder imidlertid at det gjennom gode metoder er fullt mulig at alle kan få ”kommunisere sin litterære erfaring eller sin litterære respons på en tekst til andre lesere”, og slik ”gå inn i et dialogisk felleskap med andre lesere, der alle utvikler sin kompetanse og faglighet” (Hennig, 2012, s. 20). Spørsmål kan være en metode som skaper et dialogisk felleskap dersom læreren evner å benytte spørsmålene på en god måte, og likeledes at spørsmålene som bringes inn har en kvalitet og utforming som kan gi elevene adekvat hjelp til å gå inn i teksten og reflektere omkring dens språk, form og innhold, samt at spørsmålene også bidrar til at elevene utfordres til å sette teksten i relasjon til sitt eget liv og verden omkring. I boka *Litteraturundervisning. Teori og praksis* skriver Skarðhamar at refleksjonsspørsmål kan stå i fare for å ekskludere elever som trenger ekstra tid til tenkning og refleksjon, men at det ”kan motvirkes ved at læreren blander vanskelige refleksjonsspørsmål med enklere spørsmål som bygger på ren observasjon og hukommelse” (Skarðhamar, 2011, s. 83). Dette gjorde jeg bevisst i samtalene med elevene, for å ivareta at alle elevene får mulighet til deltagelse og innspill, noe som jeg mener at vil være med å ivareta målene og prinsippene for tilpasset opplæring i skolen.

Tove Sommervold minner imidlertid om at ”spørsmålene i seg selv gir etter alt å dømme ingen garanti for at elevene leser teksten med et mer analytisk blikk” (Sommervold, 2011 s.

40). Skarðhamars tre spørsmålstyper og spesielt identifikasjonsspørsmålene, kan være nyttige å bruke for å få den enkelte elev med i samtalen, og stiller spørsmål som man antar at eleven kan svare på eller har erfaring med. Gjennom dette kan elevene også her bevege seg fra det Vygotsky betegner som den aktuelle sonen til den nærmeste utviklingssonen. Dette var noe jeg la vekt på da jeg laget spørsmålene som jeg skulle stille til elevene når jeg brukte den sterke metoden. Da elevene ikke fikk spørsmål fra meg i den svake metoden, ble det vanskelig for elevene å samtale og reflektere over egne erfaringer og kunnskaper. Der lærerrollen var sterk, klarte elevene imidlertid å stille spørsmål til hverandre og ha ulike meninger, noe som i følge Bakhtin kan føre til læring, utvikling av deres perspektiver og kunnskap. At alle de forskjellige stemmene i en gruppe blir hørt, betegner Bakhtin som polyfoni. Olga Dysthe skriver om det flerstemmige klasserommet, der også hun poengterer at alle elever skal kunne høres og komme til orde i klasserommet. I denne sammenheng legger Halland vekt på at utvikling av samspillet mellom elevene, er en av lærerens sentrale oppgaver (Halland, 2009). Ut i fra slik tenkning, mener jeg at strukturerte klasseromssamtaler kan betraktes som en strategi for læring og dersom det skal bli en strategi som elevene skal kunne dra nytte av, må læreren gi elevene grundig innføring og forklaring på hvorfor og hvordan de skal bruke litteratursamtaler. Læreren må modellere, demonstrere og veilede elevene under gjentagende utprøving og bruk, samt være en støtte og hjelp på veien mot elevenes internalisering og automatisering av strategien over tid. Sommervold understreker også viktigheten av at ”læreren modellerer en konkret fremgangsmåte og viser veier til ulike tenkemåter for dem” (Sommervold, 2011, s. 40). Gjennom regelmessig bruk av litteratursamtaler, kan elevene få oppleve struktur, forutsigbarhet og helhet. I tilknytning til det jeg har drøftet ovenfor, viser jeg kort til en artikkel som omhandler internasjonale studier av skoleprestasjoner, og som hevder at elever i norsk skole har et ”Smalt spekter av læringsstrategier, manglende oppfølging og fordypning” (Utdanningsdirektoratet, 2014), noe som kan forebygges ved at læreren har et reflektert syn på lærerrollen og legger til rette for å bevisst benytte samtalen som læringsstrategi.

Som beskrevet ovenfor i dette kapitlet, har jeg kunnet identifisere forhold ved lærerrollen som virker inn på elevenes deltakelse i samtaler om litteratur. Som et siste punkt vil jeg i tillegg nevne at forskjeller mellom de to metodene også kom til syne da elevene skulle skrive og tegne i bearbeidingsfasen. Elevene som hadde hatt sterk lærerstyring som metode, hadde mer uttrykksfulle tegninger og lengre setninger enn da metoden med svak lærerstyring ble benyttet. Årsaker til dette kan være flere. Blant annet kunne metoden med sterk lærerstyring

ha bidratt til at vi fikk samtalen om flere elementer i boken og at det forekom en grundigere refleksjon hos elevene på grunn av oppfølgingsspørsmålene som ble stilt. At lærerrollen min var deltakende, styrende og støttende mener jeg også hadde innvirkning.

I dette kapitlet har jeg drøftet min funn og resultater opp mot teoristoffet. Gjennom dette tydeliggjøres ulike forhold og sider ved lærerrollen, som ser ut til å påvirke både hvordan elevene deltar og graden av deres deltakelse i samtalen.

6. Konklusjon og avslutning

Min problemstilling stilte spørsmål om hvordan veiledning og støtte fra læreren kunne bidra til elevenes deltakelse i samtaler om litteratur. I arbeidet med oppgaven har jeg studert, sammenliknet, analysert og drøftet funnene i lys av relevant faglitteratur og mine observasjoner i praksis.

Jeg opplever at min undersøkelse viser at lærerens veiledning og støtte kan virke positivt inn på elevenes deltagelse og aktivitet i litteratursamtalene. Likeledes peker funnene mine på at de to lærerrollene jeg inntok og prøvde ut i litteratursamtalene, også influerte på elevenes innsats og arbeid med bearbeiding i form av skriving av setninger og tegning. Ut i fra de premisene som var lagt til grunn for min undersøkelse, fungerte metoden sterk lærerstyring, bedre enn metoden med svak lærerstyring.

Min undersøkelse har ikke hatt til hensikt å skape noen oppskrift på hvordan man som lærer skal gjennomføre litterære samtaler med elevene i klasserommet, heller ikke har den hatt til hensikt å generalisere eller gi bastante konklusjoner. Mitt fokus har i hovedsak vært å studere og løfte frem forskjellige forhold knyttet til lærerrollen og elevdeltakelse i samtaler. Jeg opplever at mine funn og resultater trolig ikke har den bredde, dybde og det omfanget som skal til for å presentere entydige anbefalinger om hvordan læreren helt spesifikt skal opptre og utøve rollen sin for å gi elevene best mulig støtte og veiledning. Likevel mener jeg at slike studier er av verdi og er viktige for å skape innsikt i ulike forhold som kan ha betydning for arbeidet med litterære samtaler i klasserommet. Jeg håper at det jeg har skrevet om og drøftet i oppgaven kan være av interesse og for andre, og at studenter og lærere kan ha nytte av å lese dette og at de kan gjøre seg sine egne refleksjoner og kanskje la seg inspirere og motivere av det jeg har presentert her.

Jeg opplever at arbeidet med oppgaven, har gitt meg ny innsikt, kunnskaper om emnet og erfaringer som vil påvirke min fremtidige lærerrolle, spesielt i forhold til litterære samtaler. Jeg håper oppgaven har bidratt til å utvikle mitt metaperspektiv på egen praksis når det gjelder hvordan jeg kan støtte, veilede og velge metoder som medvirker til at det oppstår konstruktive og gode samtaler mellom aktørene i klasserommet. Som student ser jeg betydningen og verdien av den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom både undervisningen jeg har gjennomført og ikke minst ved å studere og fordype meg i teoretisk fagstoff gjennom hele prosessen med oppgaven min. I forbindelse med dette vil jeg nevne at

jeg synes det kunne vært svært interessant og fått anledning til å prøve ut litterære samtaler i flere fag. Jeg ser det som mulig at dette lar seg gjøre, enten i praksis til neste år eller i mitt kommende arbeid som lærer.

Skarðhamar poengterer i den sammenheng at ”Det må være en del av studentenes utvikling å bearbeide og omsette teorien i praktisk undervisningsarbeid” (Skarðhamar, 2011, s.132), noe som jeg håper at denne oppgaven kan ha gjort meg bedre i stand til.

7. Referanseliste

- Bjerkeland, I. (2012). *Pøbler i pels og pysjamas*. Oslo: Cappelen Damm
- Bjørkeng, P.H. (2009). Klassesamtale om litteratur- Lærerens rolle. I J. Smith. (red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 304-310). Oslo: Universitetsforlaget
- Bråten, I. (2002). *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Cappelen Akademiske Forlag as
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Otta: Abstrakt forlag AS
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Otta: Abstrakt forlag as
- Halland, G.O. (2009). *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet. En innføring i vitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftøkonomens Forlag AS.
- Helland, T. (2009). Vi lærer hele tiden. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, I *Livet i skolen I. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 119-151). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hovland, H. (2003). *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Oslo: Cappelen Damm
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tangen: Tano Aschehoug
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* Lokalisert på <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Matre, S. (2009). Grppesamtale. I J. Smith, (red.). I *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 221-235). Oslo: Universitetsforlaget

Matre, S. (2009). Klassesamtale. I J. Smith. (red.). I *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 211-220). Oslo: Universitetsforlaget

Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Oslo: JW. Cappelens Forlag AS

Nordahl, T. & Manger, T. (2010). Samhandling, kommunikasjon og engasjement. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, I *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 65-96). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren 4/2011*, s. 32-41. Lokalisert på <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0411/tovesommervold.pdf>

Stark, U. (2012). *Diktatoren*. Oslo: Aschehoug

Svare, H. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag.

Svare, H. (1997). *I Sokrates' fotspor. Filosofi- og vitenskapshistorie*. Oslo: Pax Forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Eksempler på god praksis i lesing*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinn-i-utvikling/Lesing/Ressurser/Eksempler-pa-god-praksis-i-lesing/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). Oppfølging av PISA. Lokalisert på <http://www.hisf.no/no/content/download/31671/222028/file/Betydningen+av+PISA++Sogndal++rev.pdf>.

Wicklund, B. (2009). Leselyst og leseutvikling. I J. Smith. (red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 272-278). Oslo: Universitetsforlaget

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 Spørsmål til litteratursamtalen

Identifikasjonsspørsmål

Har du opplevd noe av det samme som de personene vi hører om i boka?

Hva ville du gjort dersom du var dem?

Refleksjonsspørsmål

Hvem er hovedpersonen?

Hvem er med i boka?

Hvilket forhold er det mellom personene i boka?

Hvor foregår handlingen i boka?

Hva handler boka om?

Hva er temaet i boka?

Kan du si noe om følelsene til personene i boka?

Hvorfor oppfører personene i boka seg slik de gjør?

Kan du si noe om fortellerstemmen i boka?

Hva skjer på den siste siden i boka?

Overføringsspørsmål

Si noe om miljøet i boka. Kunne dette ha skjedd i virkeligheten?

Hvem syns du boka passer for?

Hva kan vi lære av teksten?

Kan vi sammenlikne denne boka med en vi leste tidligere? Hva er likt og hva er forskjellig?

8.2 Vedlegg 2 Bearbeidelsesark

Johannes Jensen føler seg annerledes

Skriv minst 5 setninger som starter med: Jeg har hørt om...

Tegn noe du husker fra boka

