

Håper du har plass til dialog, elevstemmer og utforsking i undervisinga di

Ti elevar og ein lærar på ungdomssteget utforskar songteksten «Håper du har plass» av Cezinando.

Utforsking og dialog er fyndord som er sett på dagsordenen med innføringa av ny læreplan LK20. Denne artikkelen ser nærare på korleis elevar samhandlar med andre elevar når dei utforskar ein tekst, og dilemma lærarar kan møte når dei skal legge til rette for at elevar får utveksle eigne tankar og forståingar i møte med litteratur.

TEKST *Isabella Rubie Pareliussen*

Nye læreplanar ber med seg nye tankar og nye forventingar om korleis skulen skal vere. LK20 har tydelege forventingar til at elevane skal vere aktive deltakarar i eiga opplæring. Dei skal utforske og delta i dialogiske praksisar. Elevmedverknad og engasjement er viktige stikkord som kan stå i motsetnad til mykje av det som tradisjonelt har gått føre seg i klasserommet. Sjølv om forskarar som Dewey, Mead og Vygotskij allereie tidleg på 1900-talet formulerte liknande tankar som LK20 (Børresen, 2016; Skaftun, 2020), er desse perspektiva på læring enno ikkje tekne inn i skulen til fulle. Til dømes viser forskning at heilklassemamtalar i klasserommet ofte er svært overflatiske og berre i liten grad fokuserer på utforskinga og forståinga til elevane (Hodgson et al., 2012, s. 188). Desse perspektiva i LK20 verka inspirende. Eg ville sjå nærare på korleis ein kunne legge til rette for samtalar om litteratur i klasserommet, der eg hadde ambisjonar om å la elevane få meir innverknad.

Samtalar i klasserommet har interessert meg lenge, mellom anna fordi mykje forskning viser samanhengen mellom kvaliteten på klassemamtalen og læringa til elevane (jf. Applebee et al., 2003; Mercer, 1995). For å forstå må elevane reflektere over læringsarbeidet sitt. Til dømes må dei reflektere over hensikta med å lære og korleis dei lærer best. For å kunne reflektere må ein formulere det ein veit, trur og forstår eller er usikker på.

Dette gjer ein best ved å snakke til og med andre, i ein samtale prega av utforsking, plan og konsentrasjon (Børresen, 2016, s. 89). Tidlegare undersøkingar som eg hadde gjort i eige klasserom, viste at eg som lærar var den som hadde mest taletid, og at berre nokre elevar deltok. Dette er i tråd med det mange forskarar har funne ut (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 70), og ikkje akkurat uventa. Ville det vere mogleg å få til ei forandring?

Eg fekk høve til å forske på korleis utforskande samtalar kan utvikle forståinga til elevar då eg skulle skrive masteroppgåve. Inspirert av forskingsprosjektet *Partners in practice*¹, sette eg saman eit undervisningsopplegg. Elevane skulle få stille eigne spørsmål til ein sjølvvalt tekst, og deretter få utforske moglege tolkingar av teksten i ein samtale dei sjølve skulle styre. Men sjølv om eg ville legge til rette for utforsking av tekst, var det ikkje sikkert at elevane verkeleg ville utforske teksten. Når elevane ikkje er vande med å utforske tekstar på eiga hand, vert dei kanskje usikre og leitar etter den rette tolkinga, tradisjonen eller læraren si tolking. Då vert det i lita grad elevane sine stemmer som kjem fram. Korleis kunne eg gje rom til elevstemmene? I dette undervisningsopplegget søker eg måtar å svare på dette spørsmålet. Opplegget er altså tenkt som ein måte å utforske nye undervisningsmetodar og strekke undervisinga mot eit ideal. Men



– I ein litterær samtale vil ein kunne utveksle delar av denne førestillingsverda og få ta del i andre sine førestillingar, og bygge førestillingar saman med dei.

det var også eit ynskje om å la elevane oppdage verdien av litteratur og det å få uttrykke egne tankar i ein utforskande samtale om litteratur.

Kva er ein utforskande samtale?

Når ein les litteratur, skaper ein ei førestillingsverd, ei mental verd av bilete, tankar og kjensler (Langer, 2011). I ein litterær samtale vil ein kunne utveksle delar av denne førestillingsverda og få ta del i andre sine førestillingar, og bygge førestillingar saman med dei. Ein utforskande samtale om litteratur har med seg både opplevingar av ein tekst og ei utforsking saman med andre av kva denne teksten kan bety (Hennig & Eriksen, 2021). Men omgrepet utforskande samtale er nytta av fleire, til dømes Barnes (2008). Barnes (2008) forklarar *exploratory talk* eller utforskande samtalar som ein samtale der poenget er å utvikle eller prøve ut nye idear, finne ut korleis ein kan organisere tankar, og å høyre andre sine responsar. Samtalen vert ein måte å

komme fram til kva ein sjølv tenkjer om emnet, samtidig som ein forstår kva andre tenkjer (Barnes, 2008).

Wegerif (2013) brukar omgrepet «dialogisk rom» om ein samtale mellom to eller fleire der det ligg til rette for ei moglegheit for at idear kan møtast, utfordrast, utforskast og utviklast gjennom samtale. I det dialogiske rommet er meiningar flytande og midlertidige, og moglegheitene i responsane er multiple. Wegerif (2013) forklarar at det er den kreative spenninga mellom ulike perspektiv som skapar opplevinga av meining. Det er altså desse ideala eg prøvde å strekke meg mot i undervisninga.

Undervisningsopplegg der elevane vel tekst sjøve

Undervisningsopplegget vart i stor grad gjennomført som vist i tabell 1. Eg har prøvd ut opplegget fleire gongar, sidan nye måtar å arbeide på oftast må øvast på.

Tabell 1 Undervisningsdesignet

| Hending | Arbeidsmåte |
|---|-------------------------------|
| 1. Elevane vel ut ein norsk songtekst sjøve. | Individuelt arbeid, før timen |
| 2. Læraren vel ut ein av songtekstane elevane har føreslått. | Førebuing til time. |
| 3. Elevane lyttar til songen læraren har valt ut. | Heil klasse |
| 4. Elevane les teksten to gongar medan dei rangerer forståinga si og strekar under interessante oppdagingar. Elevane noterer også ned spørsmål til teksten. | Individuelt arbeid |
| 5. Elevane samtalar om kva dei har oppdaga med teksten, presenterer spørsmåla og skriv ned spørsmål på tekstarket. | I grupper |
| 6. Elevane samtalar om teksten i sirkel | Heil klasse |

Klassa som gjennomførte undervisningsopplegget, var berre på ti elevar. Før sjøve samtalen fekk elevane sjøve finne fram til songtekstar i bøker eller på internett. Tekstane skulle ha ei gåte i seg, som til dømes noko dei undra seg over. Etter ein del lesing og lytting leverte alle inn ein tekst. Eg valde ut Cezinando: «Håper du har plass». Cezinando skriv om ein far som ber innstendig om å få kontakt med barnet sitt igjen, sjølv om han har oppført seg dårleg. Teksten minner om likninga «Den bortkomne sonen» frå Bibelen, men rollene er bytta om. Her er det den føresette som ber barnet om tilgjeving og om å få kome heim.

Samtalen byrjar

Læraren trekte seg tilbake då klassesamtalen byrja. Stemninga var spent, og Alise² byrja ved å invitere: «Er det nokon som har lyst til å starte?» Den første fasen av klassesamtalen var litt nølande og usikker. I denne første fasen verka det som om elevane var mest opptekne av å stille spørsmåla dei hadde førebudd og gjere det læraren forventa av dei. Desse spørsmåla krinsa mykje rundt kva ulike delar av teksten kunne bety. Ein elev stilte eit spørsmål, ein annan kom med ei forklaring, og deretter sa ein eller fleire elevar seg einige. Klassesamtalen bar i startfasen nesten preg av eit ritual eller mønster. Slik kunne dette mønsteret kome til uttrykk:

Alice: Ja, eg lurte litt på kvifor han syng om at det han håper han har plass? Eh ... inntil nokon andre? Det skjønnte eg ikkje heilt.

Cecilie: Eg tenkjer fordi han ikkje heilt føler han høyrer til nokon plass, og då har han lyst til liksom å komme inn i ein gjeng, eller med ho. Ja.

Alice: Ja.

To elevar skilde seg ut i samtalen. Dersom alle var stille, sørgde desse to for at spørsmål vart stilte. Ytringane deira retta seg i stor grad mot prosessen i klassesamtalen og evaluering av det andre sa. Det er mogleg at desse elevane kjende på eit ansvar for at klassesamtalen skulle verte «bra». Eg tolka det slik at elevane ikkje ville at klassesamtalen skulle stoppe opp og at dei ynskte at alle elevane skulle få tid i samtalen.

På mange måtar likna dette mønsteret på eit klassisk IRE-mønster (Cazden, 2001, s. 30), der læraren stilte eit spørsmål (I), elevane responderte (R) og læraren evaluerte svaret (E). I dette tilfellet tok elevane overraskande nok over lærarrolla. Elevane stilte spørsmål om kva tekstutdrag kunne tyde, andre bidrog med sine tankar og tolkingar, og så kom støtteerklæringar frå dei andre elevane. Utforskinga stoppa då opp eller skifta fokus, som til dømes at eit nytt spørsmål vart stilt. Sjølv om IRE-mønsteret var mest tydeleg i byr-

jinga av klassesamtalen, låg det ofte under overflata gjennom heile samtalen, særleg ved at elevane sa seg einige og støtta utsegnene til andre.

Ein smak av usemje

Utover i klassesamtalen vart det mindre av ritualet som er skildra ovanfor. Elevane vart meir «varme i trøya», og fleire elevstemmer kom på bana. Ei spennande utveksling mellom Even og dei andre elevane vart viktig i samtalen. Utvekslinga tok utgangspunkt i dette spørsmålet: *Spørsmålet mitt er eigentleg det der med at: «...hjertet ditt som du arvet av din mor og meg»*. Even hadde tydeleg grubla på denne formuleringa og var klar til å utforske korleis utdraget kunne forståast. Dagny lytta til det som var sagt, og kom raskt med ei forklaring om at mødrer ofte er viktige i livet. Even var tydeleg misnøgd med forklaringa til Dagny. Når to ulike forståingar kom til uttrykk, vart ritualet i samtalen utfordra. Sjølv om Dagny viste usikkerheit ved å bruke formuleringar som «eg trur» og «litt», kunne ein merke at dette svaret hadde ein autoritet i seg. Etter nokre utvekslingar bekrefta dei andre elevane unison forklaringa til Dagny, og samtalen stilna av utan å eigentleg utforske forskjellane i forståinga til dei to elevane.

Det kunne verke som om Even gav litt opp, for han vart stille lenge, til trass for engasjementet i byrjinga av utvekslinga. Kanskje stilna stemma hans av fordi ho ikkje vart lytta til og verdsett av dei andre elevane? Ein føresetnad for å realisere si eiga stemme er at andre lyttar nøyge og tek til seg det du har å seie (Segal & Lefstein, 2016, s. 6). Til trass for den unisone stadfestinga kan denne delen av samtalen verke som eit steg i retning av ein meir utforskande samtale, fordi vi har ulike stemmer som ytrar seg, med ulike opplevingar av teksten.

Læraren gjer noko ho ikkje hadde planlagt

Eg hadde planlagt at læraren ikkje skulle vere med i samtalen til elevane. Men slik vart det ikkje. Etter utvekslinga mellom Even og Dagny byrja eg å undre på om eg skulle seie noko. Eg bestemte meg for å vente til elevane var ferdige med samtalen. Lydopptaket viste likevel at eg venta berre fem sekund før spørsmålet «*Er de ferdige?*» kom. Dette funnet viser kanskje det tidlegare undersøkingar har vist, at lærarar trur dei gjev elevane tid til å tenkje før dei må svare, men eigentleg er det berre dei elevane som er raskt ute, som får ta ordet (Black et al., 2003, s. 32).

Spørsmålet som eg stilte, var dette: «Kven er denne personen her, og kven er du som han snakkar til? Håper du har plass?» I observasjonsnotata mine hadde eg notert at intensjonen med spørsmålet var å støtte elevstemma som stilna av. I ettertid ser eg at intervjuasjonen min også kunne verte oppfatta som eit signal til elevane om at deira utforsking ikkje var god nok, og at læraren visste det var «meir» å finne ut av.

No forandra samtalen karakter. Det var plutsleg mange ivrige elevar som avbraut kvarandre og interagererte over fleire utvekslingar. Utsegnene deira vart meir usamanhengande og innflokke, samstundes som dei oftare bygde på det andre hadde sagt. Det vart spurt etter kva andre meinte og om dei hadde forstått kvarandre rett. Ein elev kom med ein påstand om at det var ei jente som var mottakaren for songen, og at denne jenta var den tidlegare kjærasten til stemma i diktet. Elevane var delvis einige i at det handla om ei jente. Elevane grunn gav dette utifrå pronomenbruk. Men elevane var ikkje einige om kven denne jenta var. Og no kom Even med i samtalen igjen. Intensjonen min med å få fram stemma til denne eleven såg ut til å fungere, og dermed kan ein kanskje seie at spørsmåla mine førte klassesamtalen i ei meir dialogisk retning. Even fekk formulere kva han meinte, og dei andre elevane spurte korleis dette kom fram i teksten. Det kunne verke som om fleire elevar prøvde å få tekstdelane til gå saman til eit heile.

Likevel hadde delar av tolkingsarbeidet meir preg av gjetting enn at elevane sine egne tankar og refleksjonar kom til uttrykk. Kanskje verka det slik fordi mange elevar gav få grunnar for meiningane sine, eller kanskje verka det slik fordi elevane avbraut og snakka samtidig om forskjellige ting. Kanskje lytta dei ikkje nok til kvarandre, eller kanskje var utsegnene deira for uklare. Det viktige dialogiske trekket med å lytte nøye til kva andre seier (Segal & Lefstein, 2016, s. 6), kom ikkje fram i særleg grad. Kan det vere at det som vert sagt av dei andre elevane, ikkje var interessant? Var det andre grunnar til at dei var ivrige?

Ein kan undre om elevane leita etter «sanninga som læraren har peika mot», heller enn å prøve å finne ut kva dei sjølv tenkte. Det var særleg observasjonen av at elevane snakka forbi kvarandre og ikkje lytta til kvarandre, som kunne tyde på at dei eigentleg leita etter det rette svaret. Her kan det vere at klassesamtalen gjekk føre seg innanfor to epistemologiar, nemleg ei forståing der elevane saman skulle konstruere forståing av teksten, og ein der læraren hadde eit «fasitsvar» på korleis teksten skulle forståast (Segal & Lefstein, 2016, s. 16). Ein kunne observere engasjement og mange som snakka, men eigentleg var det berre ei jakt etter det rette svaret. Dysthe (1996, s. 124) seier det er vanskeleg å tenkje seg ein reell dialog om eit spørsmål dersom ein av partane sit inne med fasiten eller svaret, og det eigentlege formålet er å formidle dette svaret. Då vert klassesamtalen meir ein skinndialog, noko som etterliknar ei utforskning av kva teksten kan bety. Det er nok ei meir kjend rolle for elevar å skulle vise læraren at dei hadde forstått kva læraren tenkte (Mercer, 1995, s. 44).

Då meininga til Even kom fram i klartekst, dreia samtalen mot å handle om korleis teksten kunne

underbygge at teksten handla om eit forhold mellom barn og ein forelder. Denne dreinga var nok påverka av at eg instruerte nokså eksplisitt kva elevane skulle undersøkje: *Ein far og ei dotter? Les i teksten, sjå kva de finn*. Elevane gjorde som dei fekk beskjed om, og fleire sitat frå teksten vart tekne fram. Den no etablerte sanninga om at det var ein far som ynskte kontakt med barnet sitt, førte også til at nye forslag kom fram. Nokre av forslaga var grunngevrne med sitat frå teksten, andre var meir spekulasjonar. Alexander (2020, s. 202) nemner drøfting, diskusjon og argumentasjon som viktige verktøy for dialogisk undervisning, men strekar under at det er ikkje disputtar ein er ute etter, eller å verte einige, men å forstå. Elevane sjølv sa dei forstod meir etter samtalen, og det var også mitt inntrykk.

Korleis utforskar elevane teksten?

Trass i at eg som lærar hadde planlagt at elevane skulle få utforske ein tekst dei hadde valt sjølv, der dei fekk rom, og teksten bad på gåter for utforsking, var nok utforskinga famlande. Då eg undersøkte samtalen, såg eg:

- Eit overordna blikk på samtalen viste at det var nokså lite av både usemje, utfordringar, argumentasjon og kumulative utvekslingar.
- Semje om tolkingar kom raskt.
- Grunngevring frå tekst mangla ofte, det var heller personlege erfaringar som låg til grunn.
- Elevane bygde på kvarandre sine utsegner til ein viss grad. Desse utvekslingane var verken lange eller svært utbygde.
- Utvekslingane vart lengre og skjedde jamnare utover i klassesamtalen.

I utforskande samtalar vert utsegner utfordra, og når fleire elevstemmer kom fram, fann eg fleire og lengre utsegner. Elevane var usamde om kven stemma i diktet var, kven stemma vende seg til, og kva tittelen på songen kunne bety. I samband med slike utfordringar vart elevane ivrigare, gløymde ritual og rekkefylgje, og ein finn til og med argumentasjon med grunngevringar frå teksten.

Ynsket om å lyfte fram einskilde elevstemmer, og kanskje også manglande utforsking, førte til at eg som lærar gjekk inn og styrte samtalen. Denne intervensjonen førte til at elevane utforska teksten djupare. Men det er også observasjonar som tyder på at elevane la egne tankar om teksten til side og heller gjetta på kva læraren hadde tenkt. Skal elevane få styre samtalen sjølv, kan ein risikere at dei fylgjer tradisjon og ritual, og det vert lite utforsking. Om ein grip inn, utforskar dei kva læraren meiner, ikkje kva dei sjølv meiner. Slike dilemma skapar refleksjonar. Det gav i alle fall meg noko å tenkje på.



Når elevane får velje tekst

Både eg og elevane var opptekne av at elevstemmene skulle kome fram i samtalen. Det at ulike elevstemmer, altså at usemje og utfordringar kjem fram, er viktig for å få til ein utforskande samtale. Då må ein tenkje på kva tema for samtale som kan vere relevant for elevar å ha meiningar om. Eg tenkjer for det første at det er viktig at ein har ekte problem, noko som ingen har svaret på, og at alle deltakarar veit at dette er eit ekte problem. Ein tekst kan vere eit slikt problem. Det kan difor vere lurt at elevane sjølv får velje tekst som dei tenkjer er verd å utforske. Det å ha eit val er i seg sjølv motiverande (Solheim, 2014), og når elevane får velje tekst, er det større sjanse for at elevane eig problemet sjølv, og at deira syn er relevante. I det ligg det ei oppfordring om å ta i bruk stemma si.

Ulike måtar å organisere samtalen på

Gruppestørrelse er viktig å tenkje på. Alexander (2020) seier at mange slags organiseringar kan fungere for utforskande samtalar og dialogisk undervisning. Men når undersøkingar (Hodgson et al., 2012, s. 63) viser at 61 % av tida i klasserommet vert brukt til heilklasse-samtalar, og at læraren brukar mest av denne tida, er det kanskje logisk at det vert meir tid til enkeltelevane om samtalen skjer i grupper. Samstundes viser denne

studien at sjølv om større grupper med læraren til stades kan ha ein einsrettande og autoritativ verknad, så kan lærarar også vere med på å løfte fram elevstemmer og gje viktige innspel til utforskinga. Slik sett er nok grupper eller klassesamtalar ikkje eit anten eller, men eit både og.

Læraren si rolle

Likevel vil eg peike på viktigeita av at elevane får rom for samtalar utan at læraren deltek. Elevane seier dei set pris på moglegheita, og det gjev rett og slett meir taletid til enkelteleven. Når elevane samtalar sjølv, kan læraren lytte og observere korleis elevane utforskar tekst. Kanskje kan læraren gå rundt eller gjere lydopp-tak? Observasjonen kan vise utviklingspunkt som læraren seinare kan bruke i undervisninga. Til dømes kan observasjonane nyttast til å vise elevane at utfordringar og mangfald av tolkingar kan føre til djupare utforsking. Når elevane får styre samtalen sjølv, får læraren også tid til å finpusse avgjerslene sine om når, kva og korleis ein kan interagere med elevane.

Av og til skal læraren vere tilretteleggjar, andre gongar deltakar, eller nokre gongar ha hovudrolla på klasseromsscena. Til ulike tider, og avhengig av føremålet, må læraren vere litt av alt. Og som denne samtalen viser, får det læraren vel å gjere, konsekvensar. I

denne samtalen fører lærerspørsmåla ikkje berre til at samtalen vert meir utforskande, men også til at elevane utforskar kva læraren vil fram til, i staden for kva dei sjølve tenkjer om teksten.

Lefstein og Snell (2014, s. 6) seier at læraren må vere sensitiv, kunne tolke situasjonar, ha eit allsidig repertoar og ta avgjersler for når og korleis ein nyttar ulik undervisning. Dysthe (1996, s. 172) seier at læraren si rolle er uvurderleg, og at læraren kan vere ein tilretteleggjar, men samstundes må læraren bruke fagkunnskap, livserfaring og menneskekunnskap ved å stille viktige spørsmål, framheve elevstemmer med uventa perspektiv, og ved å peike på samanhengar som elevane sjølve ikkje får auge på. Alexander (2020, s. 47) seier at sjølv om læraren si rolle vert å fasilitere munnlege aktivitetar for elevane, er det læraren seier og gjer i desse situasjonane, svært viktig. Sett i desse perspektiva er denne klassesamtalen eit døme på korleis ein kan sameine to ulike lærarroller, ein del der læraren trekkjer seg tilbake for å gje plass til elevane sine stemmer og tankar, og ein del der læraren tek del for å samhandle med elevane for å utfordre, hjelpe og peike ut moglege retningar i læringsarbeidet, og bidra til djupne i samtalen.

Nokre kommentarar til slutt

Fyndorda utforsking og dialog har ei lang historie, og no er tida mogen for å verkeleg leite etter produktive måtar å la elevane realisere stemmene sine på. Denne studien viser at det er mogleg å gje elevane rom og høve til å samtale. Grepa med å la elevane sjølve velje tekst og styre samtalen kan vere ein veg å gå. Ein må la elevane få rike erfaringar med forma, som til dømes nytte både små og store grupper og ulike tekstar. Dette undervisningsdesignet er ikkje tenkt som ei rask løysing for å lukkast med dialogisk undervisning og utforsking, men eit bod om kva som kan vere produktivt og utviklande når ein let elevane sjølve utforske tekstar i norskfaget.

Studien her viser likevel at dilemma kan oppstå, og at kva læraren vel å gjer, får konsekvensar. Læraren

har ei viktig rolle, også i dialogisk undervisning. Spørsmålet er kva læraren skal bidra med, når læraren skal bidra, og kvifor dette bidraget er viktig for utviklinga til elevane (Dysthe, 2020, s. 172). Refleksjonane rundt ulike dilemma som kan oppstå, er også verdfulle. Kanskje er slike refleksjonar kjernen i krafta til dialogisk undervisning (Lefstein & Snell, 2014, s. 26). Refleksjon kan gjere læraren betre til å finpusse avgjerslene sine om når, kva og korleis ein kan gje rom for elevstemmene i klasserommet.

Litteratur

- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Barnes, D. (2008). Exploratory work for Learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in School: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 1-15). SAGE.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for Learning Putting it into practice*. Open University Press.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet - Samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-117). Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. utg.). Heinemann.

Dysthe, O. (Red.). (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (3. utg.). Cappelen akademisk forl.

Dysthe, O. (2020). Læreren betydning og rolle i dialogisk pædagogik. Casestudie fra en præstationsorienteret skolevirkelighet. I O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (1. utg., s. 143-175). Forlaget Klim.

Hennig, Å., & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforsking. Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport, 4* (Nr. 4/2012). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>

Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature* (2. utg.). Teachers College Press.

Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.

Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. (2022, februar 22). *Partners in practice*. Forskningsprosjekter, Lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/forskning/partners-in-practice>

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Multilingual Matters Ltd.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=170176>

Segal, A., & Lefstein, A. (2016). Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, S.I. Dial. Ped. (Dial. Ped.), 1-19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>

Skafthun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), Art. 1. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>

Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka - Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm akademisk.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic Education for the Internet Age*. Routledge.

Fotnoter

1 (Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 2022). Forskningsprosjektet er eit samarbeid mellom forskarar, skuleleiarar, lærarar og elevar ved Universitetet i Stavanger, Jærskulen og Lesesenteret. Samarbeidet tek sikte på å fornye og utvikle gode faglege praksisar basert på fagfornyinga. Munnlege ferdigheiter, utforskande samtalar, engasjement og elevmedverknad er sentrale omgrep, alt basert på ambisjonar frå fagfornyinga. <https://www.uis.no/nb/forskning/partners-in-practice>.

2 Alle namn er fiktive.



Isabella Rubie Pareliussen

Isabella Rubie Pareliussen arbeider no som høgskulelektor ved Nynorsk-senteret, Høgskulen i Volda. Ho har tidlegare undervist i som allmennlærer grunnskulen i over 30 år, mellom anna i faga norsk, engelsk, og naturfag. I 2022 skreiv ho masteroppgåva "Dialog og utforsking. Litterære samtalar på ungdomstrinnet".