

9

Lydopptak av litterære samtaler – litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer

ÅSMUND HENNIG

SAMMENDRAG I artikkelen tar vi utgangspunkt i evalueringssamtaler etter en treårig studie, der lærere og elever uttaler seg om bruken av lydopptak av litterære samtaler i litteraturundervisningen. Elevene er i all hovedsak nøytrale til opptakenes innvirkning på deltakelse og substans i samtaler, men positive til muligheten for perspektivutveksling. Lærerne betoner ny innsikt i elevenes måter å tenke og lese tekst på, og læringspotensialet i å la elevene lytte til opptak.

NØKKEWORD litterære samtaler | lydopptak | litterær transaksjon | multiperspektivisme

ABSTRACT The article is based on evaluation interviews after a three-year study, where teachers and students comment on the use of sound recordings of literature circles. The students are essentially neutral to the impact of the recordings on participation and substance in the literature circles, but positive to the opportunity for perspective exchange. The teachers emphasize new insights into the students' ways of thinking and reading text and the learning potential of letting students listen to the recordings.

KEY WORDS Literature circles | sound recording | literary transaction | multi-perspectival

En viktig oppdagelse i en treårig studie på mellom- og ungdomstrinnet, der litterære samtaler har stått sentralt, var at det å gjøre lydopptak av elevenes samtaler skapte en rekke nye litteraturdidaktiske muligheter for både lærerne og elevene.

Utgangspunktet for studien var et ønske om å undersøke de dialogiske prosessene som skjer i klasserom der det arbeides systematisk med litterære samtaler over lang tid, og hvordan slike prosesser påvirker elevenes utvikling av litterær kompetanse og faglighet. Det var da snakk om et mangfold av dialogiske prosesser, men med særlig vekt på dialoger mellom elever plassert i mindre grupper, og en mer langvarig dialog mellom lærer og elever, der lærer responderer på elevenes faglige prestasjoner i de litterære samtalene.

Som del av Respons-prosjektet har det å undersøke bruken av teknologi i tilknytning til samtalene vært et vesentlig element. Ved inngangen til studien var vi på jakt etter mulige bruksområder for de teknologiske ressursene som fantes i de ulike klasserommene, i forbindelse med litterære samtaler som gjennomgripende arbeidsmåte i norskundervisningen. Vi vurderte blant annet å la elevene gjennomføre samtaler ved hjelp av chatting eller tilsvarende digital kommunikasjon.¹ Lydopptak viste seg imidlertid å ha et særskilt didaktisk potensial og ble etter hvert en helt sentral del i litteraturundervisningen. Det har medført et behov for å tenke gjennom og drøfte ulike muligheter og utfordringer knyttet til lydopptak av litterære samtaler som litteraturdidaktisk tilnæringsmåte.

Slike utfordringer og muligheter er av både generell og mer spesifikk art. De generelle utfordringene dreier seg i stor grad om hvordan elevene agerer, og da i forhold til hvordan tilvenningen til lydopptakene tar form, hvilke sosiale spenninger lydopptakene skaper, og hvor genuine samtalene er når de blir tatt opp. De mer spesifikke utfordringene er relatert til analysen av elevenes litterære faglighet, slik den kommer til uttrykk i samtalene. Dertil er det spesifikke utfordringer knyttet til teknologi, som viser seg å ha en relativt stor innvirkning på den litteraturdidaktiske virksomheten, både med hensyn til gjennomføring av, tilgjengelighet til og respons på lydopptakene. Klassene har brukt ulike bærbar enheter for å ta opp samtalene. I hovedsak innebærer det mobiltelefon, iPad og Chromebook. Med forskjellige digitale opptaksenheter etableres ulike lydfiler og lagringsformer, noe som også betyr varierende tilgjengelighet til lydfilene, både for elevene, lærerne og forskerne. For læreren er dette også relatert til hva slags muligheter eller utfordringer som er knyttet til det å gi elevene respons på opptakene, eventuelt å la elevene selv respondere på disse.

Litterære samtaler tilbyr ofte gode rammevilkår for utvikling av litterær faglighet. Den åpenbare fordelene med å ta opp elevenes samtaler er at læreren kan høre gjennom alle samtalene i ettertid, analysere dem og så gi elevene presis og målrettet respons, både gruppevis og individuelt. Dessuten kan elevene i læringsøye-

1. Kongshavn 2011

med høre egne og andres elevers samtaler. Forholdene lå særlig godt til rette for slike opptak i denne studien, ettersom mange samtaler foregikk i små, elevstyrte grupper uten lærers tilstedeværelse. I løpet av studien har elevene lest og diskutert blant annet twitternoveller, fantasyromaner, klassikere, bildebøker, barnedikt, musikklyrikk og film.

I denne artikkelen ønsker vi å komme til større klarhet i både lærernes og elevenes erfaringer med og meninger om å gjøre lydopptak av litterære samtaler. Basert på resultatene fra to lydopptak av evalueringssamtaler som lærerne gjennomførte, og til sammen 34 lydopptak av evalueringssamtaler som elevene gjennomførte i avslutningen av prosjektet, er det særlig tre perspektiver som står fram som spesielt interessante å drøfte nærmere, nemlig elevenes deltakelse i samtalen og samtalenes substans, samtalenes karakter av konstruktiv og produktiv faglig utveksling av perspektiver og dermed deres potensial for økt tekstforståelse, samt læringspotensial knyttet til elevenes gjennomlytting av og refleksjoner om egne litterære samtaler. Drøftingen tar utgangspunkt i lærernes og elevenes utsagn i evalueringssamtalene om erfaringene sine fra prosjektet og belyses gjennomgående av aspekter knyttet til de teknologiske rammevilkårene i de ulike klasserommene. Både lærere og elever løfter også fram mulige konsekvenser for framtidig undervisning, basert på de erfaringene de har gjort i prosjektet, og artikkelen avsluttes derfor med et forsøk på å samle momenter fra disse utsagnene.

TRANSAKSJON, MULTIPERSPEKTIVISME OG LITTERÆR FAGLIGHET

Teori knyttet til litterære samtaler, slik det blir forstått og definert i dette prosjektet, er fundamentert på en transaksjonsorientert teori om lesing av litteratur og den litteraturdidaktikken som har vokst fram som et resultat av transaksjonsteorien. Sentralt står da Louise M. Rosenblatt,² Judith Langer,³ Jeffrey Wilhelm⁴ og Vibeke Hetmar.⁵ Her er det ikke rom for å gå videre inn i denne teorien. Vi skal bare understreke at Rosenblatts forklaring av hva lesing er, har vært et viktig omdreingspunkt: Å lese litteratur er en konstruktiv, selektiv prosess over tid i en spesifikk kontekst.⁶ Det vil si at prosjektet har vært basert på teori som vektlegger de meningsskapende møtene mellom ulike tekstelementer og individuelle lesere og deres sosiokulturelle kontekst.

2. Rosenblatt 1994

3. Langer 1995

4. Wilhelm 2008

5. Hetmar 1996

6. Rosenblatt 1995: 25

Et annet sentralt begrep har vært *multiperspektivisme*. Her er begrepet basert på en tidligere tolkning av James Paul Gees refleksjoner over Michael Tomasellos teori om språkets iboende evne til å fange opp og kommunisere ulike perspektiver på verden, ettersom språket alltid er relatert til språkbrukerens individuelle perspektiv.⁷ Gjennom litterære samtalers utveksling av perspektiver utvikles større innsikt i forhold til både tekst, verden og samtalens deltakere. En slik forståelse av samtalenes potensial er også basert på mer generell dialogteori, ikke minst slik Neil Mercer har vektlagt den utforskende samtalen.⁸

Like fullt er det teori spesifikt relatert til litterære samtaler som danner studiens teoretiske kjerne. Teori utviklet av blant andre Aidan Chambers, Harvey Daniels og Nancy Steineke⁹ har dannet et fundament for en innføringsbok i litterære samtaler som teori og metode,¹⁰ og i denne boken presenteres noen grunnprinsipper som har fungert som ledesnorer for hvordan samtalene i prosjektet har funnet sin form. To av de viktigste prinsippene er at elevene i størst mulig grad skal lese og samtale om tekster de selv velger, og at samtalene skal foregå i små, elevstyrte grupper (omtrent fire elever). Det vil si at gruppene ofte vil være dannet på grunnlag av elevenes valg av tekster, og at læreren ikke deltar i samtalene.

Sentralt i prosjektet står også begrepene litterær kompetanse og litterær faglighet. I formidlingsøyemed har jeg tidligere hevdet at litterær kompetanse kan forklares ved hjelp av fire komponenter: litterær leseferdighet og kunnskap om tekst, kontekst og lesing.¹¹ Det er et omdiskutert begrep, men her begrenser jeg meg til å poengtere at den forklaringen som i det påfølgende blir gitt av den litterære kompetansens fire komponenter, reflekterer en vid forståelse:

Litterær leseferdighet innebærer evnen til å danne rike *forestillingsverdener*, det vil si den typen bilder, tanker og følelser som en leser danner i møte med litteraturen,¹² blant annet ved å lese oppmerksomt lenge nok til å stige inn i fiksjonen, og ved å lese på en aktiv måte, der vi bruker fantasi og intellekt for å fylle ut tomme rom i teksten. *Kunnskap om tekst* innebærer analytisk kunnskap, det vil si kunnskap om hvordan vi fanger opp spor knyttet til form og innhold, for å argumentere for vår lesning av tekstens mening. *Kunnskap om kontekst* innebærer blant annet kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap, om samfunn og kulturer som litteraturen forteller om eller oppstår i, og om intertekstualitet. *Kunnskap*

7. Gee 2004: 52 ff.; Hennig 2012: 29

8. Mercer 2000; Mercer & Howe 2012

9. Chambers 1985; Chambers 1993; Daniels 2002; Daniels & Steineke 2004; Steineke 2002

10. Hennig 2012

11. Hennig 2012; Hennig 2017

12. Hennig 2017: 10; Langer 1995: 9 ff.

om lesing innebærer blant annet kunnskap om ulike måter å lese ulike tekster på og innsikt i egne og andres lesemåter.

Denne forklaringen av litterær kompetanse ligger til grunn for begrepet litterær faglighet, slik det er blitt forstått i dette prosjektet som *evnen til å bruke den litterære kompetansen i lesing av litterære tekster og i kommunikasjon med et fellesskap av andre lesere*.¹³ En slik forståelse impliserer at faglighet er en sosial størrelse som inkluderer kommunikasjon med andre mennesker og deltakelse i et faglig fellesskap. Perspektivet tar utgangspunkt i teoriene til Vibeke Hetmar og hennes vektlegging av hvordan barn og unges omfattende litterære kompetanse kan bli brukt og kommunisert effektivt, når rammevilkårene er riktig utformet.

DELTAKERE OG DESIGN

Seks klasser fra to ulike skoler har deltatt i prosjektet. To av klassene er på Nordøstskolen, som altså allerede var en del av Respons. Som de andre skolene i Respons-prosjektet er det en 1–10-skole i en delvis landlig nabokommune til en storbykommune. De to klassene det er snakk om her, er en klasse på ungdomstrinnet og en klasse på mellomtrinnet. Elevene på ungdomstrinnet hadde, som del av den kommunale beslutningen om at ungdomsskoleelevene i kommunen skal ha hver sin bærbare digitale enhet, Chromebook tilgjengelig gjennom hele den perioden prosjektet fulgte dem, det vil si gjennom 9. og 10. trinn. Klassen består av 20 elever. Den andre klassen på skole 1 var en del av studien da elevene befant seg på 5. og 6. trinn. I utgangspunktet var studien rettet mot ungdomstrinnet, men i dialog med klassens engasjerte lærer ble det åpenbart at innsamlet materiale på mellomtrinnet ville gi interessante komparative perspektiver. De 25 elevene i denne klassen fikk imidlertid ingen digitale enheter utlevert, siden den nevnte kommunale ordningen bare gjaldt ungdomstrinnet.

Studien har for øvrig fulgt alle elevene på en annen skole (skole 2) gjennom de tre årene på ungdomstrinnet. Dette er en 8–10-skole i en storbykommune. I utgangspunktet var skole 2 ikke en del av Respons, men ble det gjennom denne studien om litterære samtaler. På forhånd var det etablert kontakt mellom en av forskerne og en av lærerne på trinnet, gjennom andre kanaler, og da læreren sammen med de andre norsklærerne på trinnet uttrykte ønske om utvidet kontakt for kompetanseheving, var det naturlig å inkludere dem og klassene deres i den planlagte studien. Til sammen er det på skole 2 snakk om 107 elever, fordelt på fire klasser. I disse klassene fikk elevene utdelt Chromebook på 10. trinn som del av

13. Hennig 2017: 79 ff.

en beslutning på kommunenivå, og skolen gikk da over fra en Windows-basert læringsplattform (365) til Google Classroom. De to første årene var elevene stort sett avhengige av private enheter. Det var da særlig mobiltelefoner og nettbrett som ble brukt til opptak.

Alle klassene startet mer systematisk med lydopptak av samtale ved inngangen til det siste året i studien. I all hovedsak har det blitt organisert slik at en elev i hver gruppe har fått ansvaret for å ta opp samtalen og å dele lydfilen med lærer. Lærerne hører gjennom, analyserer og gir respons på samtalen. Responsen blir primært gitt i form av det som i studien kalles for miniforelesninger. Det er små undervisningsøkter i plenum på fem til ti minutter, som rammer inn elevenes arbeid, som regel i forkant av nye samtaler. Lærernes rolle har derfor hovedsakelig vært som tilrettelegger, coach og dialogisk orientert foreleser. Samtidig har lærerne også vært del av en «studiegruppe» sammen med forskere fra UiS, der litterære samtaler som teori og metode har blitt diskutert, og undervisningsopplegg har blitt utviklet. Forskernes rolle i denne gruppen har vært som faglig diskusjonspartner, og de har kommet med forslag til for eksempel tekstvalg og samtaleform. Alle beslutninger knyttet til undervisningen har likevel blitt gjort av lærerne.

Artikkelens materiale består blant annet av opptak av 28 elevgrupper på 10. trinn og 6 elevgrupper på 6. trinn, der elevene blant annet diskuterer spørsmålet: «Hvordan opplever du det å ta opp litteratursamtalene?» Dette var ett av fire spørsmål elevene skulle diskutere i evalueringen av prosjektet, og opptakene er mellom tre til tolv minutter, omtrent. Gruppene består av tre til fem elever, de fleste med fire elever. Det er ingen voksne til stede under samtale. I all hovedsak gir gruppene inntrykk av å svare oppriktig og seriøst på spørsmålene, selv om det er et par tilfeller av uheldig gruppedynamikk som fører til mindre seriøsitet.

De to opptakene av lærernes evalueringssamtaler er begge på rundt 28 minutter. Den ene samtalen gjennomføres av L1 og L2 på skole 1, begge svært erfarne lærere. De fire lærerne på skole 2 gjennomfører den andre samtalen. Denne gruppen er litt mer sammensatt med hensyn til erfaring, men ingen er uerfarne. Alle lærerne er både norsklærer og kontaktlærer i klassene sine. Lærergruppenes instruksjon før samtale var litt løsere. De skulle diskutere noen mer generelle spørsmål om hva de synes har vært mest og minst nyttig, utfordrende og lærerikt i arbeidet med dette prosjektet om litterære samtaler. Dessuten fikk de noen stikkord de kunne forholde seg til, blant annet ordet «opptak». Ytringene som blir behandlet i denne artikkelen, er alle ytringer som dreier seg om bruken av lydopptak. Det er vel åpenbart at disse lærernes innstilling til arbeidet med litterære samtaler er grunnleggende positiv. De har selv tatt initiativet til samarbeid med UiS og til å gjennomføre et langsiktig prosjekt som har hatt stor innvirkning på under-

visningen deres. De har altså investert mye i litterære samtaler, og da er det naturlig at de også kan være mer tilbøyelige til å vurdere disse positivt. Den systematiske bruken av lydopptak har derimot utviklet seg som et uventet element i dette arbeidet, og kanskje noe som lærerne i utgangspunkt har vært skeptiske til i varierende grad. Det innebærer også at det er sannsynlig at meningene deres i så måte i all hovedsak er objektive.

LÆRERNES VURDERINGER AV LYDOPPTAK AV LITTERÆRE SAMTALER SOM DIDAKTISK VERKTØY

Lærerne i denne studien har vært opptatt av å utvikle elevenes dialogiske kompetanse, som en sentral del av deres litterære faglighet. De har derfor hatt teoretiske undervisningsøkter om samtalen som form, og sammen med elevene har de diskutert og utarbeidet samtaleregler. De har modellert gode og dårlige samtaler, og de har latt elevene trene på spesifikke samtaleferdigheter, som å stille spørsmål, lytte, stille oppfølgingsspørsmål, fordele taletiden og så videre. Målet har vært at samtalene blir så åpne og naturlige som mulig, samtidig som de også er faglige og utforskende, slik samtalen i en velfungerende lesesirkel vil være.

HVORFOR OPPTAK

Med dette som mål har det vært behov for å registrere hva som faktisk skjer i samtalegruppene, og hva elevene sier, og hvordan de agerer. Dette er ikke mulig å gjøre hvis læreren skal observere ulike grupper som har samtaler samtidig. Dekkende blir heller ikke bildet når elevene utarbeider rapporter eller logger fra samtalene. Observasjoner gjort i klasserommene, der forskerne har lyttet til og skrevet fortløpende notater fra gruppers samtaler, viser at elevenes skriftlige redegjørelser som regel blir fragmentariske og til dels misvisende. Det er først og fremst fordi elevene ikke selv registrerer alle de faglige komponentene samtalen inneholder. Elevene er også lite motivert for skriveoppgaver, og det ender gjerne med at én i gruppen fort skriver noen setninger, uten videre diskusjon i gruppen. Rapportskrivningen er dessuten ofte strategisk, ved at elevene skriver det de tror at læreren vil høre. Noen lærere har observert hele samtaler i enkeltgrupper. Dette er imidlertid tid- og ressurskrevende. Dessuten rapporterer både lærere og elever at samtalen preges negativt av lærerens nærvær, ved at elevene føler seg langt mindre frie i samtalerollen.

Lydopptak av samtaler har vist seg å være en vei rundt eller forbi slike utfordringer. L4 legger dessuten vekt på et grunnleggende demokratisk aspekt ved opptakene:

L4: Ellers så har det vært utrolig kjekt å ha de opptakene. Det tror jeg elevene også synes. De føler seg trygge på at de blir hørt. For jeg husker før når jeg sprang fra gruppe til gruppe, det har sikkert du også vært med på, så er det kanskje noen som føler at de har snakket ferdig når du kommer til dem og at «det var mye bedre i sted da vi snakket». Nå får alle dette liksom første, gode opptaket, det er det vi hører på, og vi kan høre på det mange ganger i ro og mak hjemme. Vi får jo veldig innblikk i det elevene tenker, da. (20:08)

Elevenes ønske om og rett til å bli hørt imøtekommes på en ny måte ved bruk av opptak. Det gir elevene mulighet til å bruke fagligheten sin i møte med en stor variasjon av tekster og i samtaler med flere forskjellige medelever, og altså til å vise læreren en rekke ulike sider ved sin litterære faglighet. Det hender også at elevene gjør flere opptak, fordi de mener de kan prestere bedre enn det de gjorde i første opptak. Lærerne framhever at elevene er positive til arbeidsmåten, og at de gir uttrykk for at de setter pris på muligheten til å snakke sammen, dele sine perspektiver med medelever og ikke minst få høre hva andre mener og tenker om en tekst.

Dette er noen av grunnene til at lærerne i stadig større grad har gått over til å gjøre lydopptak av gruppens samtaler. I fortløpende dialog med forskerne og hverandre har lærerne etter hvert utviklet et bedre verktøy for å fange opp det som skjer i samtaler. I vurderingene sine er lærerne opptatt av hvordan opptakene gir dem ny kunnskap om elevenes litterære faglighet, både i samtid og i et mer langsiktig utviklingsperspektiv.

DELTAKELSE OG SAMTALESUBSTANS

Ved observasjon kan det være vanskelig å få et dekkende bilde av elevenes deltakelse og aktivitetsnivå og av substansen i bidragene deres i samtaler. Både L1 og L2 understreker at opptakene har gitt dem bedre oversikt i så måte, og at opptakene kan gi dem informasjon som gjør at de må justere etablerte oppfatninger om elevens faglighet. Noen opptak avdekker eksempelvis at elever som lærerne omtaler som ellers tause, sier mer i gruppene. Dette kan imidlertid også slå ut den andre veien, ved at elever som lærerne har større forventninger til, basert på erfaringer med klassesamtaler, er mindre aktive i elevstyrte grupper. I neste omgang vil slike observasjoner påvirke lærerens planlegging av videre undervisning, slik lærerne

her viser til hvordan de utvikler alt fra miniforelesninger til treningsopplegg for spesifikke samtaleferdigheter, basert på observasjoner de gjør i opptak av elevenes samtaler.

Et hovedinntrykk er likevel at elevene er innstilt på å agere i samtalegruppene slik læreren ber dem om å gjøre. Eksempelvis understreker L1 at fra første stund har elevene lydlig gjennomført samtale i henhold til oppdragenes poengtering av for eksempel fordeling av taletid, spørsmålsstilling og perspektivutveksling. Dette har selvsagt variert i gruppen, både med hensyn til omfanget på enkelte elevers bidrag til samtale og ikke minst når det gjelder innholdet i elevenes bidrag. I så måte har det vært et ønske om at elevene skal bli enda flinkere til å respondere substansielt på hverandres perspektiver. Det gir seg utslag i at lærerne og elevene har jobbet mye med det å stille produktive spørsmål til teksten og konstruktive oppfølgingsspørsmål til hverandre. L1 registrerer gjennom opptakene hvordan denne delen av undervisningen har bidratt til en positiv utvikling. Hun betoner sterkt at elevene i hennes klasse stadig har utviklet større ferdigheter, men at de gjerne glemmer å stille oppfølgingsspørsmål når de blir svært engasjerte og selv har mye de vil ha sagt.

L5 understreker at det også har vært utfordrende å få elevene til å lytte så grundig til hverandre at de stiller gode oppfølgingsspørsmål. Riktignok har også elevene på skole 2 gjennom hele prosjektet vært flinke til å gi hverandre positiv respons i form av anerkjennelse og bifall. Men dette innebærer ikke nødvendigvis at de også har gått grundig inn i innholdet i hverandres utsagn. Det har til tider vist seg utfordrende for elevene å følge hverandre opp på mer substansielle måter.

Likedan poengterer L4 at opptakene viser at det er rom for å arbeide mer med selve spørsmålsformen for å unngå for mange konkrete, lukkede eller efferente spørsmål, selv om hun også understreker at flere elever har utviklet gode ferdigheter. L3 understreker på sin side at elevene i hennes klasse, som hun overtok ved inngangen til 10. trinn, utmerker seg på en positiv måte i forhold til klasser hun har hatt tidligere.

Det er også variasjon med hensyn til graden i elevenes utvikling. L2 viser til at hennes elever (6. trinn) fremdeles har et relativt klart utviklingspotensial når det gjelder å etablere mer naturlige, utforskende samtaler. Selv om dette nok er en riktig observasjon, er det verdt å poengtere at i samlingen av opptak fra klassen hennes finnes også en rekke eksempler på samtaler som kan beskrives som naturlige og utforskende. L1 mener at innslaget av slike samtaler nå er stort i hennes klasse, samtidig som opptakene viser at det fremdeles er elever som trenger tydeligere rammer og instruksjoner.

Større har imidlertid utfordringene vært med hensyn til hvordan opptakene har påvirket elevenes samtaler og hvordan de agerer i gruppene. Lærerne registrerer at en del elever blir litt nervøse, og at samtalen til dels blir noe konstruerte. Men vi må ikke glemme, sier L1, at alle samtaler eller muntlige prestasjoner blir påvirket av situasjonskonteksten. Ingen former for gruppesamtaler i et klasserom vil få samme form som samtaler utenfor skolen mellom venner, slik heller ikke det å snakke foran en stor forsamling er det samme som å samtale i et mindre selskap. Dertil mener lærerne at elevene relativt raskt blir vant til opptakene og ikke tenker så mye på det, bortsett fra at de kanskje blir litt mer fokuserte på det de oppfatter som samtalsoppgave.

PERSPEKTIVUTVEKSLING OG TEKSTFORSTÅELSE

Alle lærerne i studien er opptatt av hvordan elevene samarbeider i forsøkene på å forstå tekster bedre og utvikle mer fyllestgjørende lesninger. Det er naturlig at lærerne har vært opptatt av dette, siden det teoretiske utgangspunktet for samtalen i så stor grad vektlegger utveksling av perspektiver i en felles utforskning av litteraturen. Variasjonene er i så måte relativt store. L1 viser eksempelvis til konkrete opptak der elever gir uttrykk for et genuint ønske om å få innsyn i andre elevers måter å lese og tenke på, mens i samtale 2 poengterer L4 at opptak viser at det er en del elever som er mer opptatt av å få de ulike perspektivene til å falle sammen i en form av enighet, enn av å forfølge dem i diskusjoner orientert mot den formen for multiperspektivisme, mangfold og kanskje forsterket uenighet som lærerne har forsøkt å promotere.

Viktigere enn å registrere en slik variasjon i formen på samarbeid mellom elever har det imidlertid vært at opptakene har gitt lærerne god innsikt i hva slags interpretative perspektiver elevene faktisk presenterer og diskuterer. Lærerne framhever da særlig at opptakene har vist dem hvor ulike elevenes perspektiver faktisk kan være. Det vil si, slik L1 understreker i en kommentar, at opptakene gir lærerne innblikk i både hvordan enkeltelever leser en tekst, og hvordan elevene utvikler tolkninger sammen, med utgangspunkt i sine unike perspektiver.

En side ved dette nye innblikket i elevenes individuelle responser og kollektive lesninger er at lærerne også har fått øynene opp for hvordan og i hvor stor grad elevenes perspektiver kan skille seg fra deres egne. Lærerne understreker dette som en svært interessant erfaring, som har gjort dem enda mer bevisste på at og hvordan elevene tenker annerledes enn det de selv gjør. Opptakene løfter slik opp viktige sider ved elevenes litterære faglighet, som lærerne selv poengterer at de tidligere ikke har vært oppmerksom på i like stor grad. Det innebærer at lærerne

etablerer rikere bilder av elevers faglighet. Det kanskje mest interessante aspektet ved denne utvidete innsikten som opptakene gir dem, er at lærerne også får et tydelig inntrykk av *verdien* i elevers lesninger og refleksjoner. I evalueringssamtalene betoner de en erkjennelse av at de selv utvider egne perspektiver i møte med elevenes perspektiver. Følgelig utvider de også sin egen litterære faglighet.

Ved siden av multiperspektivisme er elevenes utholdenhet i møte med en stor variasjon av tekster og teksttyper et aspekt ved elevenes litterære faglighet som har stått sentralt i arbeidet med litterære samtaler. Det har vært et mål for lærerne at elevene skal utvikle evnen til å lese prøvende og å være innforstått med at litteraturen kan være tvetydig og åpen, og at det kan ta tid, innsats og samarbeid å komme fram til en mer fyllestgjørende og tilfredsstillende forståelse eller oppfatning av en tekst. Å nærme seg dette målet har krevd målrettet og vedvarende arbeid, men lærerne mener også at arbeidet har båret frukter. L2 betoner for eksempel at hennes elever har blitt stadig flinkere til å komme lenger inn i tekstene de har lest, gjennom å veilede hverandre, særlig der tekstene yter motstand. Samtidig viser L5 til at selv om det har vært en tydelig utvikling i løpet av de tre årene, er det fremdeles samtaler som tar slutt for tidlig, sett i lys av potensialet for utforskende dialog som opptak av samtalene ellers indikerer. I evalueringssamtalene er det flere av lærerne som til dels gir uttrykk for et liknende ønske om at flere av elevene var kommet lenger i en slik utvikling. Men, som L4 poengterer, har denne utviklingen også mye med modning å gjøre. Hun betoner at de, lærerne, kanskje er litt kritiske i så måte, fordi de har sett og hørt hvor mye elevene har utviklet seg, og har hatt et ønske om at de utvikler seg enda mer i en slik retning.

Tydelig relatert til elevenes utholdenhet i møte med ulike tekster og i samtalene, er valg av tekst. Variasjoner i lesingenes og samtalenes engasjement og grundighet er i stor grad avhengig av hva slags tekst elevene leser og samtaler om, noe både elevene og lærerne understreker. Opptakene viser at visse typer tekster fører til samtaler der elevene i større grad stiller konstruktive og inviterende spørsmål, lytter, viser interesse og følger hverandre opp, går i dybden på tekstene gjennom utforskende dialog og viser altså slik sett utholdenhet i lesing og i samtale. De gjør med andre ord mye av det som ellers blir løftet fram som utfordrende. Dessuten gir elevene i slike samtaler uttrykk for en mer utviklet litterær faglighet. Dette er en observasjon som lærerne finner svært interessant, og som de reflekterer over i evalueringssamtalene. Det er en refleksjon som viderefører en pågående diskusjon som lærerne og forskerne har ført gjennom store deler av prosjektet, basert på observasjoner i klasserommet og ikke minst i lydopptakene. Etter hvert har denne diskusjonen ført fram til en slags felles forståelse av hva som er gode tekster til bruk i litterære samtaler. Oppsummert er det tekster som for de aktuelle leserne

presenterer en passe balanse mellom underholdning, gjenkjennelse og utfordring. Det er da viktig å understreke at utfordringen helst ikke bør komme i form av unødvendige terskler, slik som vanskelig språk, kompleks form eller svært fremmedartet innhold. Først og fremst bør utfordringen innebære en piring av intellektet, konkretisert i et fenomen som gjør leseren nysgjerrig, eller et spørsmål leseren ønsker å finne svar på, altså et emne eller en problemstilling leseren finner verdt å utforske.

En slik forståelse av gode tekster impliserer også diskusjoner om tilpasset opplæring, for en god tekst er ikke nødvendigvis god for alle. Riktignok vil de fleste lærere ha erfaringer med tekster som det store flertallet av elevene i en klasse finner engasjerende. Eksempelvis brukte fire av lærerne i denne studien Erna Oslands novelle «Veslebror og Karlson» da elevene befant seg på 8. trinn, og responsen til elevene var i all hovedsak svært engasjert. Men det ble ikke gjort opptak av samtalene, og dermed er det også vanskelig å si noe sikkert om hvorvidt alle elevene var like engasjerte. Studien har da også vist at fordi lydopptakene gir mer inngående informasjon om variasjonene i elevenes responser, kan de være med på å justere lærernes forventninger til hva som er gode eller mindre gode tekster for ulike elever. Den diskusjonen som slik informasjon har initiert i lærergruppen, kan med fordel løftes opp til og føres videre på en større arena, for eksempel med vekt på hva slags posisjon prinsippet om elevenes valg av tekst skal ha, sett i lys av den her angitte forståelsen av hva en god tekst er.

EGENVURDERING OG LÆRINGSPOTENSIAL

Alle lærerne i studien har latt elevene lytte gjennom lydopptakene av sine egne samtaler. Det er likevel L1 på skole 1 som har brukt denne arbeidsformen flest ganger og mest systematisk. Hun har da også gjort lydopptak av elevenes samtaler om sine egne samtaler. Disse opptakene av samtalene om samtalene har gitt henne ny og unik informasjon om elevenes litterære faglighet. L1 har også brukt opptak av gode samtaler som modelltekster for de andre elevene i klassen. Da har hun altså latt hele klassen lytte til det hun vurderer som samtaleforbilder (selvsagt i overenskomst med gruppen det gjelder). Men det er elevenes vurdering av egen samtale som har blitt mest brukt.

Det er enighet i lærergruppen om at det ligger et stort læringspotensial i elevenes egenvurderinger og i opptakene av disse. L2 på skole 1 har ikke like ofte som L1 brukt slike arbeidsmåter. Det er delvis på grunn av elevenes alder, og delvis henger det sammen med at disse elevene heller ikke har samme erfaring med verken litterære samtaler som sådanne eller med å ta opptak av litterære samtaler. L2

har likevel gjort seg mange nok erfaringer til å ha en klar oppfatning om arbeidsmåtens læringspotensial. Hun betoner da også hvordan elevenes egenvurderinger vil være relatert til hennes egne vurderinger av samtalene, og den undervisningen hun utformer med utgangspunkt i disse vurderingene:

L2: Dette med å trene eksplisitt på samtaleferdigheter, det er jo denne metoden utrolig godt egnet til, vil jeg si. For det å høre på opptakene som elevene har gjort etterpå og bruke det i klassen som undervisning, er jo ufattelig virkningsfullt.

L1: Ja, det er veldig verdifullt. Og de lærer utrolig mye av å høre på hverandre, hvordan andre gjør det og hvordan andre tenker. Det har jeg også brukt som små undervisningsøkter, og det synes jeg har vært veldig, veldig bra.

L2: Det har jeg også. Jeg ser de er litt sånn flau, men samtidig så synes de at det er veldig stas at du henter fram et opptak som de har gjort. (15:24–16:08)

Lærerne på skole 2 har heller ikke kommet like langt som L1 i denne prosessen. Men de har alle gjennomført noen runder med egenvurderinger, og de ser også tydelig læringspotensialet som ligger i en slik arbeidsmåte, noe de løfter opp flere ganger i evalueringssamtalen:

L5: Jeg ser jo at det er et veldig stort læringspotensial der for elevene.

L4: Ja, så jeg tenker at jeg tar med meg videre at jeg har lyst til å begynne med det fort.

L5: Ja, fra starten av.

L4: Ta korte, små opptak, og la dem høre på disse og gi respons. Og så har jeg heller ikke spilt, sånn som jeg hadde tenkt å gjøre, foran de andre, for eksempel vellykkete ..., eller en veldig god liten diskusjon. Eller hvis du øver på noe spesielt, og noen får det til, så hadde det jo vært kjekt å bare fått høre det.

L3: Ja.

L4: «Dette mener vi». Som en modelltekst.

L3: «Sånn er en god samtale». Og det er veldig, veldig nyttig for dem også. Å få en sånn modell. Det er det. (22:05–22:55)

Samtidig er lærerne også klar over at det er utfordringer knyttet til arbeidsmåten. L1 viser i så måte til at elevene kan oppleve både samtalen om tekst og sin egen vurdering som noe konstruert og forsert, der elevenes bevissthet om at samtalen om tekst skal høres av både dem og læreren, påvirker samtaleens utforming og til dels innhold. Dessuten kan det være en utfordring at elevene kanskje er i overkant positive i sine egenvurderinger. De presenterer relativt lite konstruktiv kritikk, synes L1. Hun mener at det kan henge sammen med at elevene over lang tid har blitt trent i å gi positiv respons til hverandre. Samtidig er det verdt å understreke at det er komplisert å utforme konstruktiv kritikk, og enda vanskeligere er det dersom kritikken ikke bare er ment for en selv, men også rettet mot andre. Elevene vil ofte kvi seg for å formulere en slik kritikk. Dessuten viser opptakene av elevenes egenvurderinger at den viktigste utfordringen ikke nødvendigvis er at elevene ikke er kritiske nok, men snarere at de kan bli grundigere og mer presise i sin vurdering av egen litterære samtale. Da har de imidlertid behov for både mer spesifikk kompetanse og trening. Det innebærer at de trenger mer innføring i og modellering av analyse av litterære samtaler, ved hjelp av adekvate kategorier som kan fange opp ulike sider ved samtaledeltakernes litterære faglighet. Den mest effektive framgangsmåten vil da være for læreren å bruke gode samtaler og å vise elevene med konkrete eksempler hva det er som gjør disse samtalene gode.

Samtidig viser elevenes reaksjoner på egne samtaler at det er behov for tilvenning. Dette er et aspekt som opptar lærerne. L4 viser i så måte til at elevene i startfasen har noe ulike reaksjoner:

L4: Noen synes det er veldig kjekt, noen synes det er veldig kleint. De har jo ikke gjort det så mange ganger, og derfor så henger de seg gjerne opp i ... «å, jeg sa liksom i hver setning». At det går litt på det nivået. Mens andre igjen har jo sett litt at de har gjerne ikke har kommet ut med det de tenkte. De følte at de hadde mye mer inni hodet enn det de fikk sagt. Så de fikk sett litt på hvordan det fungerte i forhold til samtalen på den måten. (21:30)

Det tar altså tid og en del prøving før elevene er i posisjon til å orientere seg mer mot samtaleens innhold. Da vil de også være mottakelige for undervisning som har til hensikt å utvikle samtaleferdigheter, som for eksempel gjør det mer sannsynlig at elevene blir i stand til å sette ord på de tankene de faktisk har.

I klassen til L5, der det har vært en del miljøutfordringer og ikke alle elevene er like trygge, har det vært viktig for elevene å vite at opptakene ikke skal høres av andre enn deres egen gruppe og læreren. L5 har derfor ennå ikke brukt gode samtaler som modelltekster for resten av klassen. Dette er et viktig poeng å ta med seg, samtidig som læreren også skal være bevisst på at også egenvurderinger av samtaler forutsetter nødvendig grad av trygghet i den aktuelle gruppen. På grunn av miljøutfordringene i klassen til L5 er lærerne på skole 2 spesielt opptatt av problemstillinger relatert til klassemiljø og bruk av lydopptak i sin evalueringssamtale. De reflekterer over flere sider ved denne problemstillingen, blant annet hvordan bruk av utvalgte samtaler som modelltekster kan avstedkomme mulige negative reaksjoner i elevgruppen. L4 formulerer det på denne måten:

L4: Men igjen, det må være trygt klima. I noen klasser kunne jo det virke mot sin hensikt også, at enten de andre ble veldig kritiske eller at de er liksom sånn «De skal alltid heves opp og fram». (22:41)

L3 viser til at dette er en kjent problematikk, ettersom det ikke er uvanlig å lese opp gode elevtekster for resten av klassen, og at man da over tid vil forsøke å løfte opp alle elevene. Dessuten, som L4 poengterer, vil det bli enklere hvis man begynner i 8. trinn med en slik tilnærming, der man både gjør lydopptak og bruker disse opptakene aktivt som modeller og eksempler. Da vil det bli en vane, mener hun, og viser til hvordan det også har blitt en vane for elevene å gjøre lydopptak av samtalene:

L4: Det er ingen som nå tenker at de har blitt tatt opp. De har bare trykket på knappen og begynt å snakke, mens det i begynnelsen var mye mer fnising, og «ikke si det» (hermer elevens hvissing) og massevis av tull. Så det ..., men klart de blir vant med å gjøre det. Og det er jo noe med å kunne være bevisst egen utvikling og orke å høre på seg selv om igjen. Så med litt bedre teknikk kunne vi bare delt med gruppene, og så kunne de hørt på det hjemme, og kanskje skrive ned hva de synes, om så var. (23:55)

De andre lærerne gir uttrykk for enighet og støtte til dette forslaget. Det er tydelig at de har gjort så mange gode erfaringer med bruk av lydopptak av samtaler i løpet av prosjektet, at de alle har etablert en relativt klar overbevisning om tilnærmingens didaktiske potensial. Men de har altså erfart at for en mer optimal realisering av dette potensialet er de avhengige av at teknologien spiller på lag, og at de uproblematisk kan gjøre gode lydopptak som er enkle å lagre og dele.

Begge evalueringssamtalene er karakterisert av en del tankesprang og har ingen veldig klar struktur. Like fullt er det mulig å summere opp med å vise til samtale-nes poengtering av elevenes refleksjonsevne og dialogiske kompetanse, sett i lys av den vedvarende oppmerksomheten som begrepet multiperspektivisme har fått. L1 betoner blant annet at opptakene viser at elevene har hatt markant utvikling når det gjelder nye måter å tenke på. Slik lærerne ser det, er elevene i ferd med å utvikle en kompetanse som de vil ha stor nytte av i mange sammenhenger, og mange av dem er kommet et godt stykke på vei. Det er ikke gitt at alle voksne har en slik kompetanse, sier L4, så for elevene er disse samtalene læring for livet.

ELEVENES VURDERINGER AV DET Å TA LYDOPPTAK AV LITTERÆRE SAMTALER

Da elevene i evalueringen av prosjektet ble spurt om hvordan de opplever det å ta opptak av litterære samtaler, var det blant annet for å få et bilde av faktorer som kan virke inn på samtale-nes form og innhold, og dermed på samtale-nes og opptak-nes læringspotensial. Det er vel relativt åpenbart at negative holdninger eller opplevelser kan virke inn på aspekter som deltakelse, substans, utforskning, forståelse og læring. Samtidig kan forholdet også snus på hodet, fordi manglende engasjement i samtale-nes og begrenset litterær faglighet også vil påvirke holdninger knyttet til metoden.

Det er vanskelig å få et entydig bilde i evalueringssamtalene av hvordan elevene opplever det å gjøre lydopptak av litterære samtaler. Riktignok virker det som om det er en relativt klar tendens, der det er et mindretall som er negative eller kritiske, et markert større mindretall som er positive, og en tydelig majoritet som er nøytrale. Samtidig må vi ta hensyn til at det er mange forhold som virker inn på både elevenes opplevelser av å lese, samtale og ta opp samtale-nes, alt fra personlige karaktertrekk og idiosynkrasier til sosiale forhold og innstilling til oppgaver gitt av læreren, som de kan respondere på med både utpreget lojalitet og motstand. Dessuten vil elevens etablerte litterære kompetanse virke inn på evalueringen av prosjektet om litterære samtaler, og det synes nokså klart at særlig elever som har mindre utviklet litterær leseferdighet, dominerer gruppen som har svart negativt på spørsmålet om hvordan de opplever å ta opp samtale-nes.

DELTAKELSE OG SAMTALESUBSTANS

Blant de kritiske stemmene er det en liten gruppe som viser til at de opplever «press» i samtaler som blir tatt opp. De sier altså noe om opplevde forventninger

om å bidra faglig, uten at de har veldig klare forestillinger om hva det egentlig innebærer. Slike uttalelser er beslektet med utsagn om at opptakene kan virke passiviserende eller legge et «filter på folk», fordi elever kan være engstelige for å si noe feil, eller fordi de ikke vil at læreren skal høre alt. Andre elever er kritiske til enkelte sider ved metoden, ikke nødvendigvis på egne vegne, men på vegne av medelever som «ikke liker å snakke», særlig hvis opptakene skal brukes til karaktersetting. Enkelte elever irriterer seg over opptakene, «for av og til sier du noe dumt, og da er det støkk der», mens det også blir gitt uttrykk for en viss bekymring for at læreren ikke får et dekkende bilde av samtalen hvis opptakene for eksempel har dårlig lyd. Det er også en liten gruppe som for så vidt er negative til bruk av opptak eller foretrekker andre arbeidsmåter, uten at det virker som om de har et veldig sterkt engasjement i så måte eller noen veldig klare begrunnelser, utover at de synes det er litt «kjedelig» og «plagsomt».

Selv om det altså er noen kritiske stemmer, er likevel den gruppen av elever som stiller seg nøytrale til opptak av samtaler, langt større og den klart største. Flere gir uttrykk for at stort sett er det ikke noen stor forskjell fra litterære samtaler uten opptak, mens andre bruker formuleringer som at det gjør ingenting, det er helt greit eller «jeg bryr meg ikke». En relativt stor gruppe framhever at de synes det er helt greit med opptak av samtaler, så lenge de selv slipper å høre på opptakene, enten fordi de synes det er «flaut», eller fordi de føler seg ferdig med samtalen når den er gjennomført. Det er også noen elever som peker på at det er behov for å tenke over hva de sier og «kanskje si de mer riktige tingene». Noen nevner også at de føler at de «hele tiden må snakke», eller at «det setter litt ekstra press på oss til å få fram vår egen mening fordi alle ønsker å få stemmen sin hørt», uten at de opplever dette som problematisk. Det er også noen elever som beskriver en gradvis tilvenning, der de for eksempel syntes det var «rart i begynnelsen, men bedre nå». Noen av disse elevene poengterer eksplisitt at tilvenning har gjort dem mindre skeptiske eller rett og slett positive til opptak av samtaler. Erfaringene fra klassen som har brukt mest tid til å vurdere og reflektere over egne samtaler, indikerer at det også vil finne sted en slik tilvenning når det gjelder å høre på egne samtaler. Disse elevenes mer positive holdning til metoden gir grunn til å tro at også den relativt store andelen av elever som synes det er flaut eller rart å høre på egne opptak, vil bli mindre med tid, trening og tilvenning.

Relativt mange elever er opptatt av at opptakene gjør at samtaler blir mer fokuserte og seriøse, og at dette har positiv verdi. En sier: «Jeg tror vi konsentrerer oss mer fordi det er noen andre som skal høre på. Vi skjerper oss.» Også andre elever bruker verbet å skjerpe seg i tydelige positive vurderinger. Et par elever bruker formuleringer som at opptakene gjør samtaler mer saklige, og uten opp-

takene «hadde ikke standarden vært like høy». Dette er relatert til en bevissthet om at noen skal høre på opptaket, og da primært læreren, som også skal vurdere samtalen.

Det er også noen elever som vektlegger anledningen som opptak av samtaler gir, til å gjøre noe annet enn det de «gjør i andre fag». Det innebærer ikke minst at de slipper å skrive. To elever på skole 2 sier:

Jeg også liker å reflektere over det vi har lest, men jeg liker ikke så godt å skrive, for da blir det vanskeligere å forklare det du prøver å si, men hvis du snakker, så kommer det mye lettere. Og så er det sånn at når noen tar opp det du sier, så snakker du mye bedre og mye fyldigere.

Jeg mener akkurat det samme som dere to. Jeg er ikke så glad i å skrive, men jeg liker godt å snakke sammen med andre og reflektere og få vite deres tolkninger.

Slike utsagn er relativt representative. De viser hvordan ønsket om å slippe å skrive er kombinert med positive erfaringer knyttet til det å bidra i samtalen og å få dele perspektiver.

PERSPEKTIVUTVEKSLING OG TEKSTFORSTÅELSE

Det er særlig elever som angir at de opplever opptak av samtaler på en positiv måte, som også betoner at de får muligheten til å gi uttrykk for egne responser, slik at andre elever får innblikk i deres perspektiv. Elevene legger da vekt på hvordan opptakene av samtalen gir dem en meningsbærende stemme (interactional voicing) som deltakere i en genuin og utforskende dialog med andre meningsberettigete.¹⁴ I så måte retter elevene også oppmerksomheten mot hvordan perspektivutvekslingen medfører at de forstår teksten bedre, noe som primært innebærer at de utvikler en mer meningsfull og helhetlig lesning av teksten. Opptakene høyner slik sett disse elevenes bevissthet om prinsippet om multiperspektivisme, som ligger til grunn for de litterære samtalen, slik dette prinsippet er basert på en litteraturredidaktisk tenkning i tradisjonen fra Rosenblatt. Dette aspektet har gjennomsyret prosjektet fra første stund, og multiperspektivisme har vært et slags mantra som også elevene har brukt, og som så å si alle vektlegger i evalueringen av arbeidet med litterære samtaler som sådanne.

14. Knoeller 1998: 157

Det er en del elever som legger mest vekt på at de får presentert tanker og perspektiver med læreren, og at de slik får «vist mer av hva vi kan». Flere av disse elevene betoner at opptakene vil hjelpe læreren til å få et mer fullstendig inntrykk av hva som skjer i gruppene, og hva den enkelte eleven sier og mener, samtidig som et par av dem også understreker at de føler seg friere til å si mer når læreren ikke er til stede, og følgelig, slik de forstår det, presterer bedre. Det innebærer en forståelse av at opptakene gjør at læreren kan få et mer dekkende bilde av fagligheten deres. Da blir det poengtert at læreren også vil ha bedre grunnlag for å vurdere hver enkelt elev, og det er bedre «enn bare å ha presentasjoner om tekstene selv». I dette ligger det også et mer strategisk aspekt, ved at det er elever som ser opptakene som en god mulighet til å få en bra karakter i norsk muntlig. Motsatt, og påfallende nok, gir elever som er mindre positivt innstilt til bruk av lydopptak, ikke uttrykk for en slik bevissthet om lærerens økte innsyn i og overblikk over deres litterære faglighet. Men heller ingen av elevene som er positivt innstilt, løfter eksplisitt opp hvordan større innsyn og overblikk også gir læreren mulighet til å utvikle mer tilrettelagt respons, selv om det er en nærliggende implikasjon, som jo lærerne tematiserer.

EGENVURDERING OG LÆRINGSPOTENSIAL

En mindre gruppe elever er opptatt av at opptakene høyner læringsverdien som samtalene gir, for eksempel med en større bevissthet knyttet til «hvordan vi skal holde i gang en samtale om en tekst». Det blir da også vist til at de kan «høre på etterpå også hva vi har snakket om og hva vi kan forbedre til neste gang». For øvrig er læringspotensialet som er direkte relatert til det å lytte til egne samtaler, lite framme i elevenes evalueringer. Det kan synes som om det er nødvendig for elevene å gå gjennom en tilvenningsprosess først, der de både blir vant til at det blir gjort opptak av de litterære samtalene, og der de etter hvert også blir vant til selv å lytte til og vurdere disse samtaleopptakene. Erfaringene fra begge skolene tilsier at den første formen for tilvenning går relativt raskt. Likedan viser erfaringene fra klassen til L1 på skole 1 at heller ikke den andre formen for tilvenning vil ta lang tid. Dermed er det også sannsynlig at en større andel av elevene også vil anerkjenne læringen som metoden legger til rette for, slik tilfellet er for elevene på 10. trinn på skole 1. I lærernes evaluering er det tydelig at de har tro på at en slik utvikling vil finne sted.

Hvis vi skal forsøke å oppsummere inntrykkene fra elevenes evaluering, er det påfallende at de mest positive er tydelig bevisst på både egen og lærers læring i arbeidet med opptak av litterære samtaler. De viser til hvordan lærerne får inn-

blikk i elevenes meninger og prosesser, og at de selv lærer om tekst, om samtaleteknikk og om andre elevers perspektiver. Nå er det ikke nødvendigvis enkelt å skjelve mellom opplevelser av det å ta opptak av de litterære samtaler og av samtaler i seg selv, og det er noen elever som anfører det å dele perspektiver med en gruppe og å få innsikt i medelevers perspektiver som grunn til at de opplever samtaler med opptak som positive. Men strengt tatt uttaler de seg da mer om samtaler enn om det å ta opp samtaler. En samtalegruppe skiller seg ut ved at spørsmålet starter en nokså omfattende diskusjon, der mange momenter blir lagt på bordet og mange posisjoner blir luftet, slik at det er vanskelig å vurdere hva de egentlig mener om å ta opp samtaler. De sammenlikner det blant annet med andre «fagsamtaler», som de har ulike meninger om. En av elevene er opptatt av om læreren greier å vurdere samtaler på en rettferdig måte, men synes å ha litt misforståtte oppfatninger av hva slags kriterier som ligger til grunn for vurderingene. Mest påfallende med diskusjonen er kanskje at den ender opp i en slags oppsummerende vurdering av litterære samtaler som sådanne: «Men for å avslutte: Alt i alt; hva synes dere om litteratursamtaler?» Det er da nokså entydig enighet om at litterære samtaler er «kjekt hvis du kommer på grupper du kan samarbeide med».

UTFORDRINGER KNYTTET TIL TEKNOLOGIEN

Som prosessene i klassen til L1 viser, kan innføringen av Chromebook og Google Classroom gi gode forutsetninger for læring og utvikling, men foreløpig har lærerne og elevene på skole 2 opplevd en del innkjøringsproblemer i form av defekte mikrofoner, dårlig lyd kvalitet og mindre velegnete apper, som har til dels vanskeliggjort prosessene. Dette er en overgangssituasjon, men det har skapt en god del frustrasjon for både lærere og elever, ikke minst fordi de ser potensialet de ikke får utnyttet.

For L2 på skole 1 har den største utfordringen vært at hennes elever på mellomtrinnet ikke har fått tildelt bærbare enheter. Hun har altså måttet la elevene gjøre lydopptak ved hjelp av egne mobiltelefoner. De har så sendt lydfilene til henne på e-post eller liknende. Dette fungerer, men gjør prosessen litt mer komplisert. I begynnelsen opplevde også L2 situasjonen som nokså anstrengende, ettersom hun måtte hjelpe mange grupper samtidig med praktiske problemer. Det har imidlertid blitt mindre av slike vanskeligheter etter hvert som elevene blir flinkere og mer selvstendige. Det er signaler om at klassen hennes vil få utlevert Chromebooker når elevene begynner på 7. trinn, noe L2 ser fram til.

Også på skole 2 har mange grupper gjort opptak ved hjelp av mobiletelefoner, og så sendt dem til lærer, både fordi de ikke fikk utlevert Chromebooker før et

godt stykke ut i studien, og altså fordi en del av maskinene ikke har fungert slik de skal.

En siste utfordring lærerne diskuterer, er relatert til tidsbruk. I en travel hverdag kan det være vanskelig å finne tid til å høre gjennom alle samtalene. En løsning er å sette en tidsbegrensning på samtalene. På skole 1 har det til dels gitt seg selv, fordi elevene ofte har brukt en app som ikke tar opp mer enn ti minutter om gangen. En tidsbegrensning kan gjøre elevene mer fokusert, og det blir lettere for både lærere og elever å høre gjennom. Samtidig er det tilfeller der denne programmerte begrensningen fører til uheldige avbrytelser i samtalen. I enkelte tilfeller sitter lærer med opptak av en nokså amputert samtale. Men som regel velger gruppen å starte på et nytt opptak og fortsetter samtalen relativt uforstyrret. Lærerne på skole 2 har ikke ønsket å ha en slik innebygd tidsbegrensning, men det har tatt en del tid og prøving for å finne en app som også har vært enkel å bruke for elevene.

FØLGER FOR UNDERVISNINGEN

I løpet av studien har lærerne hatt kontinuerlige diskusjoner med hverandre og med forskere. Preget av de fundamentierende teoretiske begrepene transaksjon, multiperspektivisme og litterær faglighet har det vært et gjennomgripende mål å gjøre undervisningen mer elevstyrt og dialogisk, blant annet ved å la elevene komme mer til orde samtidig som lærerens ytringer er tydeligere responser på elevenes ytringer. Dette er et aspekt som står sentralt både i teori om litterære samtaler¹⁵ og i mer generell teori om dialogisk undervisning, som ifølge Robin Alexander er kollektiv, gjensidig, støttende, kumulativ og målrettet.¹⁶ Richard L. Allington og Peter H. Johnston viser på sin side til at elever i klasser til lærere som de omtaler som effektive, prater langt mer enn vanlig.¹⁷ Slike diskusjoner samt erfaringer som er gjort underveis i studien, har utvidet både lærernes og forskernes horisonter, og har altså ført til at lærerne har lagt om undervisningen i til dels langt mindre lærerstyrt retning. For dersom elevene skal komme mer til orde, må først og fremst læreren si mindre. Det vil si at det er elevene som både snakker mest, og som gjør hoveddelen av arbeidet i litteraturundervisningen i disse klassene. Lærerne har så i stor grad basert sin aktivitet på det arbeidet elevene har gjort.

Bruk av opptak har vært en vesentlig medvirkende årsak til at lærerne har lagt om undervisningen sin på denne måten. Opptakene har gjort det mulig for dem å

15. Day et al. 2002: 40

16. Alexander 2008: 34

17. Allington & Johnston 2000: 14

fange opp elevenes delaktighet, engasjement og prestasjoner. Kunnskapen som lærerne slik får om elevenes litterære faglighet, gjør det mulig for dem å gi elevene svært målrettet respons. Dette er en respons som de enten gir direkte til enkeltelever eller til grupper, muntlig eller skriftlig. Hovedsakelig er det likevel respons gitt i form av miniforelesninger om spesifikke momenter ved de litterære samtaler, som lærerne mener er relevante å tematisere, enten det dreier seg om hvordan elevene leser tekst, hva de snakker om, eller hvordan de snakker sammen. Det vil si at opptakene avdekker spesifikke læringsåpne øyeblikk som lærerne kan følge opp med respons og tilrettelagte samtaler: L2: «Hvis vi vil ha fokus på en spesiell samtaleferdighet, som er å stille oppfølgingsspørsmål, så kan du trene bare på det» (8:46). Da lærerne på skole 2 begynte arbeidet med litterære samtaler på 8. trinn, hadde samtalerne en fastere form, der mye oppmerksomhet var rettet mot et relativt begrenset antall spesifikke samtaleferdigheter og mot samtalenes karakter av multiperspektivisme, blant annet konkretisert gjennom arbeid med såkalte rolleark. Etter hvert har nye emner blitt tatt inn i miniforelesningen, alt etter hvilke behov lærerne har oppdaget i elevenes prestasjoner.

Som vi har sett, legger lærerne i evalueringssamtalene stor vekt på læringspotensialet som analyser av opptak innebærer, og understreker særlig nytten elevene har av å få slike spesifikke innspill, slik at de har en klar oppfatning om hva de skal gjøre i den kommende runden med lesing og samtaler. Dessuten er det viktig for lærerne at elevene er mer motiverte når responsen er så tydelig basert på deres egne prestasjoner:

L4: De synes det er kult når du refererer til det du har hørt fra de, og noen sitter og nikker gjenkjennende når du hever opp positive ting. Så ja, det kan være motiverende i stedet for bare å ha de der generelle lærerforelesningene. De trenger å vite hva de skal gjøre. De har jo egentlig fått gjøre ganske mye fritt, men det er greit at økten starter med at lærer har de der såkalte miniforelesningene, og akkurat hva de skal øve på eller akkurat hva de skal se etter. Og så at etter at vi har hatt en runde, kan vi gi en tilbakemelding basert på det vi har hørt. Det synes jeg blir en veldig funksjonell respons. (24:45)

Som de andre lærerne er L4 opptatt av hvordan innsikt i elevens litterære faglighet gjør at de endrer undervisningen sin. De ser at responsen deres til elevene er effektiv, fordi den er basert på spesifikke funn og observasjoner i opptakene. Da finner de det også betimelig å begrense seg med hensyn til hva de snakker om eller gir respons på. Basert på funn i opptakene tar de de én ting om gangen, og dette innebærer effektiv læring. Men det betyr også at det må bli satt av nok tid til at elevene

får mulighet til å gjøre mer av det arbeidet de bør gjøre, slik som å lese og samtale. I neste omgang fører dette til flere opptak og mer informasjon om elevenes litterære faglighet.

L1 framhever at denne omleggingen av undervisningen har vært frigjørende:

L1: Det med å ikke ha de lange undervisningsøktene som jeg hadde før, det å ha korte, små teoriøkter; det synes jeg er så deilig. Det har jeg begynt å ha i flere fag også. Det har fått en smitteeffekt. (5:15)

Utsagnet til L1 antyder den typen endring i praksis som kan være nødvendig for å få til den mer elevorienterte undervisningen som en resepsjons- eller transaksjonsorientert litteraturdidaktikk ansporer. Det vil si at det blir lagt vekt på heterogene grupper, at elever velger tekster, at samtalene er basert på elevenes respons på teksten, og at læreren inntar rollen som tilrettelegger.¹⁸ Det innebærer at elevene får eierskap til samtalene og arbeidet, og at lærerens oppgave primært er å sørge for at rammevilkårene er så trygge og faglig produktive som mulig i sin «orkestre-ring» av samtalene.¹⁹ Interessant nok har flere av lærerne også innført bruk av lydopptak i andre fag eller i tverrfaglige prosjekt. Dessuten har kolleger adaptert tilnæringsmåten, for eksempel i undervisning i fremmedspråk.

Et annet emne som har vært mye diskutert i løpet av studien, er tekstvalg. Opp-takene har tydelig vist at det først og fremst er tekstvalg som avgjør hvor fokuserte og engasjerte de litterære samtalene blir. I evalueringene poengterer da også både elever og lærere at valg av tekst er avgjørende for engasjementet i samtalene og for fagligheten som kommer til uttrykk. Lærerne framhever for eksempel at gode tekstvalg kan åpne for markante og kanskje uventete faglige bidrag. Å la elevene velge tekster selv er et grunnleggende prinsipp, slik litterære samtaler som metode blir forstått i denne studien. Lærerne har da også åpnet opp for langt flere innslag av elevs valg av tekst enn de tidligere har gjort. Men de har også erfart at en slik tilnærming byr på utfordringer, for eksempel når det gjelder tekststilgjengelighet og oversikt. De har brukt mye tid og energi på selv å lese store mengder litteratur i ulike sjangrer og modaliteter for å finne gode utvalg elevene kan velge fra. Dessuten er det åpenbart at også disse lærerne opplever presset om konformitet, ikke minst representert ved læreplanens målformuleringer og kompetanseforventninger knyttet til avsluttende eksamen. Lesing og diskusjon av en del fellestekster har derfor ikke vært til å unngå. Men problematikken opptar lærerne. Ved innledningen av prosjektet var ambisjonen at elevene skulle lese og diskutere en stor vari-

18. Jewell & Pratt 1999

19. Knoeller 1998: 229

asjon av teksttyper, både når det gjelder tematikk, sjanger og modaliteter, noe de også har gjort. Det er imidlertid potensial for å gjøre variasjonen enda større, først og fremst ved å bruke mindre omfangsrike tekster og ved å la elever velge tekst i enda større grad.

KONKLUSJON

Det ligger tydeligvis mye læringspotensial både i å gi elevene målrettet respons på bakgrunn av observasjoner i samtaler, bruke samtaler som modelltekster og la elevene vurdere egne prestasjoner i samtale. I evalueringssamtalene er elevene mest opptatt av hvordan opptakene gir dem mulighet til å dele perspektiver med både hverandre og med lærerne, og at det gir dem større forståelse av både teksten og ikke minst hverandre. Lærerne er i så måte opptatt av hvordan de får større innsikt i elevenes perspektiver og litterære faglighet. Verken elevene eller lærerne sier like mye om hvordan opptakene påvirker deltakelse og substans i samtale, men i den grad de mener opptakene har innvirkning, er det i større grad en positiv innvirkning enn en negativ. Elevene sier heller ikke så mye om egenvurderingene. Dette er derimot lærerne opptatt av, og de er tydelig overbevist om læringspotensialet.

Et vesentlig aspekt ved dette potensialet er knyttet til det å høyne elevenes bevissthet med hensyn til deres egen utvikling av litterær faglighet. For det første innebærer det å bygge bro over divergensen mellom elevenes faktiske faglighet, slik den kommer til uttrykk i samtale, og deres egne begrensede vurderinger av samtale. På bakgrunn av analyse av samtale kan læreren gjøre elevene oppmerksomme på deres positive prestasjon i samtale og hjelpe dem til å sette ord på sin egen faglighet og til å se sitt eget vekstpotensial. Å høyne elevenes bevissthet om egen faglighet kan også innebære undervisning og diskusjoner om den litterære faglighetens betydning for elevenes utvikling som fagpersoner, medborgere og mennesker. Som L4 ganske riktig poengterer, har denne utviklingen også mye å gjøre med elevenes modning. Like fullt ser det ut til å være et stort læringspotensial i å legge større vekt på en slik bevisstgjøring. Men det er avhengig av at læreren kan bruke lydopptakene for å dokumentere elevenes faglighet. Både lærere og elever er i evalueringen opptatt av at forholdene blir lagt bedre til rette for bruk av utdelte bærbare enheter og tilliggende digitale løsninger i form av apper og delings- og læringsplattform. Med gode rammer, der innsamling av opptak og deling og lagring av lydfiler byr på få problemer, understreker lærerne at lydopptak av litterære samtaler er et svært godt verktøy for å fremme elevenes litterære faglighet. Det vil si at først når de teknologiske løsningene, som ikke

trenger å være særlig kompliserte, er tilgjengelige for alle og til å stole på, kan læreren gjøre opptak av litterære samtaler til en mer systematisk litteraturdidaktisk tilnærming. Riktignok er det fullt mulig å gjøre lydopptak for eksempel ved hjelp av elevenes mobiltelefoner, og så sende lydfiler ved hjelp av e-post eller liknende til læreren, som lagrer disse på egen maskin, skolens server eller liknende. Det viser seg likevel at det litteraturdidaktiske potensialet blir lettere å realisere dersom elevene har hver sin digitale bærbare enhet, og både elever og lærere er knyttet til en felles skyløsning, der elevene for eksempel kan legge lydfilene sine direkte inn i en mappe som læreren har tilgang til.

Det er likevel ikke teknologien som først og fremst avgjør hvorvidt lydopptak av litterære samtaler er en god undervisningsform. Mer avgjørende er det hvordan læreren responderer på samtalerne, og hvordan læreren velger å legge til rette for å utvikle arbeidet videre og for å optimalisere den enkelte elevens fortsatte vekst når det kommer til litterær faglighet, for eksempel med hensyn til valg av tekst, justering av samtaleform eller utbygging av kunnskap om et spesifikt emne som har blitt aktivert i samtalerne. Lydopptakene gjør det mulig for læreren å gå inn i en genuin dialog med den enkelte eleven og respondere målrettet på elevers utfordringer og erfaringer i de litterære samtalerne.

LITTERATUR

- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
- Allington, R. L. & Jonhston, P. H. (2000). What Do We Know about Effective Fourth-Grade Teachers and Their Classrooms? I Roller, C. (red.) *Learning to Teach Reading: Setting the Research Agenda*. Newark: International Reading Association.
- Chambers, A. (1985). *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children*. London: Bodley Head.
- Chambers, A. (1993). *Tell Me: Children, Reading & Talk*. Stroud: The Thimble Press.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. & Steineke, N. (2004). *Mini-Lessons for Literature Circles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Day, J. P., Spiegel, D. L., McLellan, J. & Brown, V. B. (2002). *Moving Forward with Literature Circles: How to Plan, Manage and Evaluate Literature Circles That Deepen Understanding and Foster a Love of Reading*. New York: Scholastic.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hetmar, V. (1999). Elevfaglighet og tekstpædagogik. I E. Hansen & E. Håkonsson (red.) *Veje ind i skriftkulturen: Læsning og skrivning – læring og undervisning* (s. 29–44). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position* (doktorgradsavhandling). Danmarks lærerhøjskole, København.
- Jewell, T. A. & Pratt, D. (1999). Literature Discussions in the Primary Grades: Children's Thoughtful Discourse about Books and What Teachers Can Do to Make It Happen. *Reading Teacher* 52, no. 8.
- Knoeller, C. (1998). *Voicing Ourselves: Whose Words We Use When We Talk About Books*. Albany: State University of New York Press.
- Kongshavn, A. L. (2011). *Litterære samtaler i lause lufta? En komparativ analyse av litterære samtaler i det tradisjonelle og virtuelle klasserommet* (mastergradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the Dialogic Processes of Teaching and Learning: The Value and Potential of Sociocultural Theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader the Text the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Steineke, N. (2002). *Reading & Writing Together: Collaborative Literacy in Action*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Wilhelm, J. D. (2008). *You Gotta Be the Book: Teaching Engaged and Reflective Reading with Adolescents* (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- Wilhelm, J. D. & Novak, B. (2011). *Teaching Literacy for Love and Wisdom: Being the Book and Being the Change*. New York: Teachers College Press.