

Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale?

Emilia Andersson-Bakken

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

P.O. Box 1099 Blindern, 0317 Oslo, Norway

Tel.: 0047 22855603

Fax: 0047 22854409

E-mail: emilia.andersson@ils.uio.no

Abstract

This article explores teacher questions and use of uptake in a Norwegian language art classroom during a literary conversation. This analysis draws on data from the PISA+ video study, and observations from one 9th grade language art lesson. The results show that the teacher asks a lot of questions during this literary conversation, both open and closed. However, going deeper in to the conversation and investigating how these questions are asked, the analyses suggested that questions that at first sight appear open, are in fact not functioning as open ended questions.

Key words

Lærerspørsmål, Litterære samtaler, Helklasseundervisning

Innledning

Helklassesamtaler er en vanlig undervisningsmetode i mange klasserom (Lindblad & Sahlström, 1999; Klette, 2003; Hundeide, 2009). Klasseromsforskning har imidlertid pekt på visse utfordringer knyttet til gjennomføringen av denne metoden. Den hyppigste undervisningsinstruksjonen under helklassesamtaler er spørsmål-svar-sekvenser (Nystrand Gamoran, Kachur & Prendergast, 1997; Croom, 2004; Mercer & Dawes, 2008), og flere studier har vist at mange spørsmål fra læreren har en tendens til å blokkere kommunikasjonen i klasserommet (Mercer, 1995; Hundeide, 2001; Croom & Stair, 2005). Denne artikkelen vil gå nærmere inn på spørsmål-svar-strukturer innenfor én spesiell type helklassesamtale, nemlig litterære samtaler.

Litterære samtaler er videre en hyppig brukt undervisningsmetode og undervisningsaktivitet i morsmålsfagene på ungdomstrinnet i flere av de nordiske landene (Hultin, 2006; Smidt, 2009; Tengberg, 2011; Heilä-Ylikallio, 2012; Rørbech & Hetmar, 2012). I Norge har lesing av skjønnlitteratur og samtaler rundt denne vært en tradisjon innenfor norskfaget siden Mønsterplanen fra 1987, der det fremheves at elevene skal kunne delta i samtaler omkring skjønnlitteratur: «Arbeidet med litteratur er en viktig del av lese- og skriveopplæringen.

Læreren leser høyt for elevene og bruker litteratur som gir opplevelse og identifikasjon for både gutter og jenter» (M87, s. 133). Metodikken er også videreført i gjeldende læreplan (LK06). I kompetansemålene for trinn 8–10 står «samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering» som ett av flere sentrale elementer i norskopplæringen. Det er altså et mål for norskopplæringen på ungdomstrinnet at elevene skal delta i samtaler om litteratur, med utgangspunkt i egne opplevelser. I flere av de andre nordiske landene er også viktigheten av lesing og samtaler rundt litteratur knyttet til kultur og identitet fastslått i lærerplanene. Tengberg (2011) skriver at i svensk litteraturdidaktisk forskning har litterære samtaler blitt et stadig oftere omtalt tema de siste 15 årene. Han hevder at en del av forklaringen til dette kan være betoningen i de daværende styredokumentene (Lpo 94 og Lpf 94 samt kursplanene i svensk) av at elevene utvikler kommunikative ferdigheter og deler sine leseopplevelser med andre, blant annet gjennom å uttrykke «tankar och känslor som texter med olika syften väcker» (Utbildningsdepartementet, 1994; Tengberg, 2011). Dette gjelder også i den nåværende lærerplanen Lgr 11, som sier følgende: «Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier» (Skolverket 2011, s. 222).

Litterære samtaler er altså en mye omtalt metode i fagdidaktisk litteratur (Penne, 2001; Hultin, 2006; Smidt, 2009; Molloy, 2008; Skarøhamar, 2011). Faglitteraturen som omhandler litterære samtaler, har imidlertid ofte et normativt preg. Fokus har primært vært på å argumentere for de litterære samtalenes betydning og på å videreutvikle metodikken. Både i den norske og den svenske forskningen framheves litterære samtaler som en viktig metode for elevenes identitetsutvikling: Den litterære samtalen kan åpne opp for at elevene engasjerer seg i litterære tekster, og innenfor denne rammen kan de prøve ut ulike roller og forstå seg selv som individer (Smidt, 2009).

Den litteraturdidaktiske forskningen har imidlertid i liten grad undersøkt *hvordan* slike samtaler spilles ut praktisk i klasserommet, med noen unntak. Sommervold har undersøkt en lærers litterære samtaler med elever og transkriberte samtaler fra grupper og helklasse. Hun hadde fokus på å undersøke hva slags utforskning av teksten læreren legger opp til, og hvordan samtalen beveger seg mellom litterær og diskursiv tenkning (Sommervold, 2011). Hultin (2006) har også sett på hvordan litterære samtaler utspiller seg i videregående skole på ulike studieprogrammer. Videre viser Molloy (2002) at kjønnsmonster og lav grad av

subjektiv relevans kan stoppe kommunikasjonen i en litterær samtale. I en litterær samtale er det altså viktig at samtalen rundt teksten tar utgangspunkt i elevenes inntrykk og erfaringer.

Denne studien belyser hvordan én lærer stiller spørsmål under én litterær samtale, med utgangspunkt i analyser av en time i en 9.-klasse på ungdomstrinnet. Jeg undersøker *hvilke* typer spørsmål læreren stiller, og *hvor ofte* de ulike typene spørsmål forekommer. Jeg undersøker videre *rekkefølgen* som læreren stiller spørsmålene i, og hvordan læreren tar opp og bringer videre det elevene sier, det som ofte i forskningslitteraturen refereres til som *uptake* (Collins, 1982; Nystrand et al., 1997), eller på norsk: *opptak* (Dysthe, 2000). Jeg har valgt å fokusere på læreren i denne studien, da det er interessant ut fra et didaktisk perspektiv å se hvordan lærerspørsmål innvirker på samtaler, og hvordan de kan øke eller redusere elevdeltagelse.

Gjennom å kombinere analytiske perspektiver på litterære samtaler med eksisterende forskning fra hva vi vet om hva som kjennetegner klasseromssamtaler, søker jeg å få frem nye aspekter ved den litterære samtalen som undervisningsmetode og verktøy for erfaringsdeling og identitetsutvikling i klasserommet. Denne studien vil dermed kunne ha relevans innenfor to forskningsfelt: For det første vil studien bidra med empirisk kunnskap til den ofte normative og teoretisk orienterte forskningen om litterære samtaler. For det andre vil den supplere forskningen om helklassesamtaler med spesifikk kunnskap om hvordan én bestemt type helklassesamtale foregår.

Forskningsspørsmålet er som følger: *Hva karakteriserer lærerspørsmål under en litterær samtale?* For å analysere dette har jeg formulert tre spørsmål som er med på å belyse og besvare det overordnede forskningsspørsmålet.

1. Hvordan stiller læreren spørsmål til elevene?
2. Hvilke typer spørsmål stiller læreren?
3. Hvordan følger læreren opp elevenes svar?

Litterære samtaler – analytiske og teoretiske perspektiver

Litterære samtaler er som nevnt en godt etablert praksis i norskfaget. Ifølge Aase (2005) er litterære samtaler en kollektiv handling som er spesifikk for litteraturundervisningen i skolen.

Skolen tilbyr en kollektiv lesesituasjon, der elevene får oppleve litteratur innenfor ett og samme tolkningsfelleskap. Videre skriver Aase (2005, s. 107–109) at litterære samtaler helt klart skiller seg fra andre samtaler: De er formelle og har et spesifikt formål. De er også iscenesatte – noe som påvirker samtalenes form og karakter. Likevel hevder hun at det er vanskelig å kalle litterære samtaler for en metodikk. Hun sier videre at dersom samtalen blir redusert til en teknikk, er den spolert. En lærer kan ikke ha et forhåndsbestemt repertoar av spørsmål til eller responser på teksten; det er elevenes opplevelse og tolkning av teksten som skal drive den litterære samtalen fremover.

Hultin skiller mellom det undervisende avhøret og den teksttolkende samtalen. I det førstnevnte prøver læreren å «förmedla och fastställa säker kunskap samt att kontrollera elevenas kunskap och läsförståelse» (2006, s. 283). I det sistnevnte stiller læreren mer åpne og autentiske spørsmål. Dette er en samtale som går mer på å tolke, analysere og reflektere rundt teksten. Det Hultin (2006) skriver om den teksttolkende samtalen, er det som kan karakteriseres som formålet med en litterær samtale. Hensikten med disse samtalene er dialog, der elevenes erfaringer brukes som bakgrunn for samtalen (Smidt, 2009).

Litteraturredidaktisk teori angir mange begrunnelser for å lese og samtale om litteratur i skolen. Smidt (2009) skriver at på ungdomstrinnet skal elevene utprøve, utfordre og problematisere, og de bruker språk og tekst til å stille nye spørsmål om verden omkring seg. Rørbech og Hetmar (2012) skriver at ved å fastholde at kultur er noe som skapes i interaksjonen med andre, er det mulig å tenke seg elevenes identiteter som lesere ut fra et mer flytende og hybrid identitetsbegrep. I så fall vil litteraturundervisningen kunne forstås som et rom der både mening, identitet og kultur kan utforskes gjennom meningsfulle samtaler mellom lærere og elev.

Skarøhamar (2005) understreker at litteraturlesing er viktig i elevenes dannelsesutvikling, og hun forenkler dette videre ned i tre punkter. Det første er intellektuell og emosjonell utvikling: å lese med hodet og med hjertet, det andre er empatiutvikling: å se og lytte etter andres stemmer i teksten, og det tredje er å lese for livet: bygge broer mellom tekst og liv. I motsetning til samfunnsvitenskapens analytiske perspektiv har den litterære erfaringen umiddelbar og overbevisende følelsesmessig kraft (Rosenblatt, 2002).

Når det gjelder gjennomføringen av litterære samtaler, skriver Øien (2009) at det er viktig at det ikke bare blir fokus på elevenes tolkninger og tanker.

NÅR ÅPNE SPØRSMÅL IKKE ER ÅPNE

Slik jeg ser det åpner også dialog for en mulig skjevfordeling av ansvar og styrke, da fokus på elevstemmer kan gå på bekostning av lærerstemmen. Som lærer bør man i en samtalesituasjon søke en balanse mellom å la elevstemmene komme til orde, og samtidig ivareta seg selv som fagperson. Når det gjelder litterære samtaler, kommer også teksten inn med sin stemme. Lærerens kunnskap og tekstens innhold må kunne styre samtalen, men lærerens autoritet og hans teksttolkninger må ikke stoppe elevene fra å komme til orde (Øien, 2009, s. 40)

Det er altså viktig ifølge Øien (2009) at læreren styrer den litterære samtalen, ikke bare i forhold til hvem som skal få uttale seg, men også som fagperson. Applebee et al. (2003) hevder at de beste mulighetene for å utvikle en god måte å møte litteratur og lesing av litteratur på er når elevene er involverte i diskusjoner som har en høy standard og gir dem rom til å utvikle sine egne resonnementer. De fremhever også faget og innholdet som en viktig del når lærere og elever samtaler omkring litteratur. Molloy (2012) skriver at «skoltekster» alltid må settes inn i en større sosial og samfunnsmessig kontekst. Tekstene som leses, skal ut over at de er fengslende, også kunne problematiseres ut fra vurderinger som ikke bare finnes i litterære tekster og i dagens klasserom, men også i samfunnet utenfor.

Skarðhamar (2011) beskriver i sin bok *Litteraturundervisning- teori og praksis* strukturen i en litterær samtale. Her trekker hun, i likhet med Nystrand et al. (1997), frem viktigheten av åpne spørsmål i samtalen, altså at læreren stiller spørsmål til klassen uten nødvendigvis å vite svaret. Hun tar også opp viktigheten med opptak, altså hvordan læreren følger opp elevsvar. Det er avgjørende at læreren bygger opp under svarene til elevene og går videre i samtalen med utgangspunkt i disse. Videre kommer hun også med forslag til spørsmålstyper som læreren kan bruke i litterære samtaler. Skarðhamar skiller her mellom fire ulike typer av spørsmål som hun mener er viktige for å få en god litterær samtale. Det er også viktig at læreren veksler mellom disse spørsmålstypene i løpet av samtalen. Disse ulike spørsmålstypene er identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, observasjons-/hukommelsesspørsmål og overførings-/aktualiseringsspørsmål. Skarðhamar skriver at hovedfasen i en litterær samtale skal bygge på refleksjonsspørsmål, slik at elevene får trent seg i å lytte eller lese oppmerksomt og beskrive og forklare de fiktive personenes utsagn og handlinger (Skarðhamar, 2011). Vi skal nå se nærmere på ulike teorier om læreres bruk av spørsmål og responser i undervisningen. Jeg vil her spesielt trekke på de teorier som er med på å belyse de begreper som brukes videre i analysen.

Læreres bruk av spørsmål og respons

Flere studier viser at lærerspørsmål klart dominerer i helklasseundervisning (Croom, 2004; Lemke, 1993; Mercer & Dawes, 2008; Nystrand et al., 1997; Andersson & Klette, under utgivelse). Dette er ofte i en form av spørsmål-svar-respons-sekvenser, såkalt IRE/F-mønster (Sinclair and Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Nystrand et al., 1997). Dette mønsteret har blitt kritisert for i liten grad å bidra til elevdeltagelse, men elevdeltagelsen kan økes hvis læreren bruker mer tid på å oppsummere elevens ideer og svar enn på å evaluere dem (Nystrand et al., 1997; Nassaji & Wells, 2000).

Lærere stiller mange spørsmål, og det finnes mange ulike måter å stille spørsmål på. Mange lærere strever dog med å stille gode spørsmål som er med på å hjelpe elevene fremover i deres læringsarbeid (Mercer & Littleton, 2007). Det er vanlig å skille mellom åpne og lukkede spørsmål, slik både Nystrand et al., (1997) og Mercer & Littleton (2007) gjør. Åpne spørsmål har ingen forhåndsbestemte svar, de er åpne for ulike meninger. Lukkede spørsmål defineres derimot som spørsmål der læreren har svaret på forhånd, for eksempel spørsmål som skal teste faktakunnskaper og elevenes fagkunnskap innenfor et område.

Videre viser forskning at majoriteten av lærerspørsmål er testspørsmål, altså spørsmål for å sjekke om én eller flere elever kan svaret. Disse spørsmålene er å regne som lukkede spørsmål. Videre vises det til at disse spørsmålene gir kortere og mindre komplekse svar fra elevene (Wu, 1993; Crome & Stair, 2005; Mercer & Littleton, 2007). Patricia E. Blosser (1975) skriver at det er viktig for lærere å variere mellom ulike typer spørsmål, ettersom ulike typer spørsmål har ulike formål. Lukkede spørsmål kan for eksempel hjelpe elevene til å bli flinke til å hente frem kunnskap. Å kunne hente frem kunnskap er viktig for elevenes læring, men elevene trenger også å utvikle kunnskaper om hvordan de kan bruke informasjon eller data som de har. Dette er noe åpne spørsmål kan bidra med.

Det er altså viktig at læreren alternerer mellom det å stille åpne og lukkede spørsmål. Mortimer og Scott (2003) viser at i effektive undervisningsøkter veksler læreren mellom å være interaktiv og ikke-interaktiv og mellom å være dialogisk og autoritativ. Her er dialogisk definert som åpen for flere stemmer i klasserommet, mens autoritativ er når lærerens stemme dominerer. Undervisningen er altså mest effektiv når læreren klarer å variere mellom disse fire dimensjonene i undervisningen. Innenfor disse dimensjonene ligger også ulike måter å stille spørsmål og samtale med elevene på.

En måte å holde samtalen med elevene gående på er gjennom å bygge videre på elevens svar, såkalt *opptak* (Collins, 1982; Nystrand et al., 1997; Dysthe, 2000). Læreren kan gjøre dette på forskjellige måter: Hun kan bekrefte det elevene har sagt, repetere eller reformulere elevens utsagn, eller avvise det, enten aktivt eller gjennom å ignorere det (Mercer, 1995). Nystrand et al. (1997) omtaler enhver oppfølging av elevrespons som opptak. Dette er ifølge Nystrand et al. (1997) en viktig ressurs i samtalen som legger til rette for en felles forståelse av det som blir diskutert. Ifølge Dysthe (2000) handler opptak om hvordan læreren følger opp elevenes svar gjennom å innarbeide dem i etterfølgende spørsmål. Dysthes definisjon av opptak er særlig interessant for denne studien, da hennes definisjon fokuserer på hvordan læreren implementerer elevenes svar i oppfølgende spørsmål.

I studien som følger, ser jeg på hvordan læreren alternerer mellom åpne og lukkede spørsmål, og hvordan de åpne og lukkede spørsmålene er utformet. Videre undersøker jeg hvordan lærerens spørsmål bidrar til å vekke elevenes engasjement og refleksjon, og deres hukommelse og observasjonsevne, jf. Skarðhamars (2011) fire ulike spørsmålstyper. Jeg undersøker også hvordan læreren responderer på og følger opp elevenes svar (jf. Dysthe, 2000). Dette gjør jeg gjennom å se på hvilken type spørsmål læreren stiller for å bygge videre på eller understøtte elevenes svar.

Med bakgrunn i de perspektivene presentert over som analytisk rammeverk, vil jeg nå analysere en litterær samtale på 9. trinn.

Data

Dataene i denne studien bygger på videoobservasjon av en norsktime i en 9. klasse på ungdomstrinnet. Timen er hentet fra PISA+-studien,¹ der «pluss» (+) står for «Prosjektet om Lærings- og undervisningsStrategier i Skolen». Studien innhentet videodokumentasjon av undervisning i fagene matematikk, naturfag og norsk på ungdomstrinnet (Klette, 2009). Bakgrunnen for PISA+-studien er funn fra internasjonale undersøkelser som PISA og TIMSS og følgeforskning for L97 og ble finansiert med midler fra Norges forskningsråd. Før

¹ PISA+ er en videostudie som ble gjennomført i 2005. Studien inneholder 152 skoletimer fra fagene naturfag, matematikk og norsk. Studien ble gjennomført i seks niendeklasser på seks ulike skoler. Alle klassene ble filmet i en treukers periode.

prosjektet begynte å samle inn data, ble det meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og senere behandling av data, fremstilling av forskningsresultater, oppbevaring og tilgang til dataene har vært i henhold til konsesjonene som ble gitt. Det ble innhentet skriftlig tillatelse fra skoleledelse, samt alle impliserte elever, foresatte og lærere fra oppstarten av prosjektet. Det ble også gjort klart at dataene kunne bli gjenbrukt og analysert av andre forskere i ettertid, som jeg gjør i denne undersøkelsen. Det ble videre informert om at alle når som helst kan trekke seg fra prosjektet, uten negative konsekvenser. Videre for å bevare deltagerens anonymitet er det kun forskere knyttet til prosjektet som har tilgang til datasettet. All data knyttet til prosjektet bevares i et lukket nettverk, slik at analyser av videoene kan kun skje via tilgang til bestemte pc-er.

Denne ene timen er valgt fordi den inneholder en typisk litterær samtale, slik denne metoden beskrives i den fagdidaktiske litteraturen: Det er en sekvens med helklasseundervisning i norskfaget der det veksles mellom høytlesning av en skjønnlitterær tekst og samtaler mellom lærer og elever om teksten. Denne timen har dessuten blitt analysert som én av ti norsktimer i en tidligere studie av dialogiske og autoritative lærerhandlinger, og nettopp denne timen viste seg å ha en god veksling mellom de to typene lærerhandlinger (Andersson & Klette, under utgivelse). I denne artikkelen vil jeg imidlertid undersøke hvordan læreren stiller henholdsvis åpne og lukkede spørsmål, hvilke typer spørsmål som stilles, og hvordan helklassesamtalen utspiller seg over tid i forhold til både lærerens bruk av spørsmål og lærerens bruk av opptak.

Design og analyse

PISA+-studien filmet klasserommene med tre ulike kameraer: ett som fokuserte på læreren, ett på hele klassen og ett med et spesielt fokus på et par av elevene (Klette, 2009). For å analysere lærerens bruk av spørsmål har jeg valgt å se på de kameraene som fokuserte på læreren og på hele klassen. Kodingen er gjort med Videograph.² Dette analyseverktøyet tillater meg å se begge disse vinklene parallelt, slik at jeg kan se og høre læreren og elevene samtidig. Fordelen med å bruke videoopptak for å analysere en litterær samtale er at det gir muligheter for å gå frem og tilbake i dataene. Dersom jeg kun hadde sittet og observert i

² Videograph er en programvare utviklet av IPN, Kiel: <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph/htmStart.htm>

klasserommet, hadde det ikke vært mulig å få så detaljerte analyser. Fordelen med å bruke et videoopptak fra et så stort materiale som PISA+ er videre at læreren ikke er klar over at det er et spesielt fokus på det hun gjør akkurat i denne sekvensen, slik at gjennomføringen av den litterære samtalen i liten grad påvirkes av forskningsfokuset. Dersom jeg hadde brukt intervju eller spørreskjema, ville dataene blitt selektive ut fra det læreren selv vil trekke fram at han eller hun gjør under en litterær samtale, og det ville videre vært vanskelig å få til en detaljert karlegging av hvilke typer spørsmål de stiller, og når.

Analysene i denne artikkelen er på et mikronivå. Det er én time som er valgt ut, men av denne timen er det bare 5 minutter som er analyseenheten. Disse 5 minuttene inneholder samtaler mellom læreren og elevene rundt den leste teksten. Her er det imidlertid ikke kun tidsaspektet som gjør at dette er en analyse på mikronivå, men også hvordan analysen av samtalen er utført. Lemke (2000) deler inn analyser i klasserommet i tre ulike nivåer: mikro, meso og makro. Disse nivåene kan brukes både med hensyn til et tidsaspekt og/eller detaljnivå på analysene. En analyse på makronivå ser ofte på undervisningssekvenser under en lengre tidsperiode, eller på et mer overordnet oversiktsnivå, mens analyser på mesonivå ser på for eksempel en spesiell undervisningssekvens, en time, eller et spesielt fokus i ulike sekvenser for eksempel klasseromsdiskusjoner, og analyser på mikronivå ser på mindre segmenter som for eksempel lærer-student-interaksjon (Lemke, 2000; Ødegaard & Klette, 2012). Disse nivåene kan altså ta utgangspunkt i både tid og/eller detalj. Analyser på mikronivå gjør det mulig å fange opp kommunikasjon og interaksjoner som skjer innenfor spesifikke hendelser, her en litterær samtale. Analyser på mikronivå kan selvsagt være mindre analyseenheter enn det som er valgt her, men det kommer an på forskningsspørsmålet. Sahlström (2012) argumenterer for at «The truth lies in the detail» (s. 88). Han hevder med dette at gjennom en detaljert analyse av kommunikasjon og interaksjon kan forskeren få en bedre forståelse av læring og undervisning (Sahlström, 2012). Analysenivået som velges, må altså gjenspeile forskningsformålet. En nyttig måte å konseptualisere videoklippet på er å dele det in i *events*. All videodata inneholder mange *events*, men det er forskerens utvelgelse som avgjør hvilke *events* som skal fokuseres på for en dypere analyse. (Derry et al., 2010; Andersson & Sørvik, 2013). Mine *events* er her lærerens spørsmål og responser på elevenes svar.

De utdragene som er valgt ut, viser på ulike måter hvordan læreren stiller spørsmål til elevene. Utdragene er valgt ut med bakgrunn i at de inneholder ulike type spørsmål og er en god representasjon av samtalen som helhet. De viser både hvordan læreren stiller åpne spørsmål,

og hvordan hun stiller mer lukkede spørsmål. Videre viser analysen og utdragene også hvordan det ser ut når læreren veksler mellom å stille åpne og lukkede spørsmål, og hvordan læreren responderer på elevenes responser.

Analysedimensjoner

Jeg begynte med å identifisere de *events* som var relevante for min analyse, altså de deler av timen hvor lærerspørsmålene var knyttet til den litterære teksten klassen hadde samtale om. Jeg transkriberte så de sekvensene der lærer og elever samtaler om teksten i denne timen. Dette utgjorde totalt 5 minutter. Jeg har analysert dataene ut fra tre ulike dimensjoner. I den første analysedimensjonen klassifiseres læreren spørsmål som åpne eller lukkede. Jeg følger her Nystrand et al. (1997) sine definisjoner av åpne og lukkede spørsmål (se analysedimensjon 1, tabell 1). Åpne spørsmål kan ses på som mer dialogiske, ettersom de åpner opp og tillater nye stemmer og tolkninger i samtalen. Lukkede spørsmål kan sies å være mer autoritative, ettersom de i motsetning til de åpne spørsmålene lukker for nye stemmer og meninger og har et fasitsvar. Under analysedimensjon 1 har jeg også sett på rekkefølgen som spørsmålene blir stilt i, og hvordan en potensiell veksling mellom åpne og lukkede spørsmål ser ut.

Etter å ha analysert samtalen ut fra åpne og lukkede spørsmål har jeg lagt til en analysedimensjon til (se analysedimensjon 2, tabell 1). Her ser jeg på hvordan spørsmålene kan kategoriseres i forhold til Skarðhamars (2011) fire spørsmålstyper for litterære samtaler. Disse spørsmålstypene er ment å få elevene engasjert og komme i gang med en litterær samtale om og omkring teksten. Da Skarðhamars spørsmål ikke er laget for analyser av litterære samtaler, men som råd til lærere om hvilke type spørsmål de kan stille under disse samtalene, har jeg lagt til noen beskrivelser for når det er kodet for den ene eller andre spørsmålstypen. Dette står i kursiv i beskrivelsen av kategoriene. Jeg så dette som nødvendig da noen av spørsmålene som blir stilt, kan klassifiseres som flere av spørsmålstypene. Spesielt vanskelig er det å trekke grensen mellom identifikasjonsspørsmål og overførings-/aktualiseringsspørsmål, siden begge handler om å knytte teksten til virkeligheten. Hvordan spørsmålene er kategorisert, er merket med forkortelser etter utsagnet i illustrasjonene, se tabell 1.

NÅR ÅPNE SPØRSMÅL IKKE ER ÅPNE

Den tredje analysedimensjonen (se analysedimensjon 3, tabell 1) fokuserer på om, og i så fall hvordan læreren følger opp elevenes svar gjennom å innarbeide dem i etterfølgende spørsmål. Følger læreren opp elevenes svar med videre spørsmål som går dypere i teksten, eller tillater læreren elevene å reflektere over egne tanker og meninger som kommer opp gjennom teksten? Hvordan trekker læreren inn elevenes erfaringer og tanker i tilknytning til det som står i teksten? Denne dimensjonen er vanskelig å kategorisere da den er mer flytende, og derfor er den ikke merket i tekstutdragene, men blir beskrevet i analysen av tekstutdraget.

Tabell 1: Analysedimensjoner

Analysedimensjoner	Kategorier	Beskrivelse
Dimensjon 1	Åpne (Å)	Spørsmål som ikke har et spesifikt svar, kan besvares på ulike måter.
	Lukkede (L)	Spørsmål som har et «fasitsvar»
Dimensjon 2	Identifikasjonsspørsmål (ID)	Spørsmål som inviterer elevene til å identifisere seg med noe som forekommer i teksten. Disse spørsmålene stiller ikke krav til kunnskap eller skarpsyn, men stiller alle elever likt ved å appellere til engasjement og følelser. Eksempel: Hva ville du gjort om..? Har du noen gang sett..? <i>Spørsmålet er en direkte henvendelse til en elev eller elevgruppe, gjerne tiltalt som «du» eller «dere».</i>
	Refleksjonsspørsmål (RF)	Spørsmål som inviterer til resonnementer og refleksjoner over teksten. Spørsmålene skal være så autentiske som mulig og må knyttes til teksten. Eksempel: Hvorfor får Askepott hjelp av fuglene? <i>Spørsmålet handler om noe som ikke direkte blir uttalt i teksten, men som elevene kan spekulere/reflektere rundt eller tolke seg fram til.</i>
	Observasjons-/hukommelsesspørsmål (O/H)	Spørsmål om hva elevene har observert i eller husker fra teksten. Spørsmålene skal engasjere alle elever i klassen, de

NÅR ÅPNE SPØRSMÅL IKKE ER ÅPNE

		<p>skal være lette å besvare.</p> <p>Eksempel: Hva lovt Askepotts mor før hun døde?</p> <p><i>Spørsmålet går på noe som er eksplisitt uttalt i teksten.</i></p>
	Overførings-/ aktualiserings spørsmål (O/A)	<p>Spørsmål som knytter fiksjon og virkelighet sammen.</p> <p>Eksempel: Når hendte det som blir fortalt om Askepott? Tror dere at dette kunne ha hendt i virkeligheten?</p> <p><i>Spørsmålet handler om generelle forhold som alle elevene i klassen skal kunne relatere seg til. Det retter seg ikke eksplisitt til enkeltelever eller grupper.</i></p>
Dimensjon 3	Opptak	Hvordan læreren følger opp elevsvar med en utfyllende respons eller etterfølgende spørsmål.

Kontekstbeskrivelse

Før jeg presenterer mine resultater, anser jeg det som nødvendig å gi en kort kontekstbeskrivelse av timen og sekvensen. Dette er en norsktime på 9. trinn. Klassen skal få besøk av en forfatter i neste time. Forfatteren heter Charlotte Glaser Munch, og boken som er fra 2004, heter *Alene sammen* og er en ungdomsroman. Læreren forteller litt om hvem forfatteren er, og hvordan hun arbeider når hun skriver. Etter en introduksjon av forfatteren skal elevene lese noen avsnitt i en bok skrevet av denne forfatteren.

Det første avsnittet i tekstutdraget leses av en gutt i klassen som læreren peker ut til å lese. De andre avsnittene leser læreren, da ingen elever melder seg frivillig til å lese. Rytmen i denne sekvensen er at de leser et avsnitt og deretter har en felles helklassesamtale om innholdet i avsnittet og ulike ting rundt innholdet. I denne helklassesamtalen omkring teksten er ordet så å si «fritt» i den forstand at læreren stiller et spørsmål og hvem som helst kan svare. Mange ganger roper elevene ut et svar samtidig. Læreren dirigerer samtalen ved å stille spørsmål, og etter det er det som oftest den eleven som svarer først. Dette medfører at det ofte er de samme elevene som svarer på spørsmålene. I noen få tilfeller rekker noen elever opp hånden og blir

bedt om å svare. Noen ganger peker læreren også ut enkeltelever til å svare, uten at de har meldt seg gjennom håndsopprekning.

Resultat

Lærerens bruk av spørsmål

I løpet av disse samtalesekvensene som totalt dekker 5 minutter, stiller læreren 29 spørsmål. Av disse 29 spørsmålene er det etter første klassifisering 14 åpne spørsmål og 15 lukkede spørsmål. I forhold til Skarðhamars (2011) fire kategorier fordeler spørsmålene seg på følgende måte: 4 av spørsmålene er i kategorien identifikasjonsspørsmål, 2 av spørsmålene er refleksjonsspørsmål, 14 av spørsmålene er å regne til observasjons-/hukommelsesspørsmål og 9 av spørsmålene faller inn under overførings-/aktualiseringsspørsmål. Tabell 2 under sammenfatter dette.

Tabell 2: Resultater

Analysedimensjon	Spørsmål	Antall
		Alle
Dimensjon 1	Åpne (Å)	14
	Lukkede (L)	15
Dimensjon 2	Identifikasjonsspørsmål (ID)	4
	Refleksjonsspørsmål (RF)	2
	Observasjons-/hukommelsesspørsmål (O/H)	14
	Overførings-/aktualiseringsspørsmål (O/A)	9

Jeg vil nå vise hvordan dette ser ut gjennom fire illustrasjoner av samtalesekvenser fra denne samtalen. Jeg vil videre se på rekkefølgen som læreren stiller spørsmålene i, og hvordan læreren tar opp og bringer videre det elevene sier, det som Nystrand et al. (1997) og Dysthe (2000) refererer til som *opptak*.

Interessant å merke seg er at læreren stiller mange åpne spørsmål rett etter hverandre, og det samme kan sies når det kommer til lukkede spørsmål. Det kommer mange spørsmål som er åpne, deretter går læreren over til å stille mange lukkede spørsmål i en lengre periode. Det er kun en kort sekvens der læreren veksler mellom åpne og lukkede spørsmål. Jeg har valgt ut utdrag av samtalen som representerer ulike måter som læreren stiller spørsmål på. Alle disse

utdragene vises i sin helhet, det vil si at etter hvert utdrag leser de et nytt avsnitt i boken, og deretter er det en ny helklassesdiskusjon. Se tabell 1, analysedimensjoner for forklaring av forkortelser ved de ulike spørsmålene.

Illustrasjon 1: Åpne opp for erfaringer

I den følgende sekvensen stiller læreren kun åpne spørsmål, og spørsmålene går primært på hvordan elevene kan relatere seg til teksten. Læreren bruker her hovedsakelig overførings-/aktualiseringsspørsmål og observasjons-/hukommelsesspørsmål, og som vist over er dette de to hyppigst brukte spørsmålstypene som læreren stiller i samtalen som helhet. En elev har her lest et utdrag av boken, og de diskuterer nå dette.

Utdrag 1

1. Lærer: *Hvem sine tanker er dette?* L-O/H

2. Elev 1: *Gutten*

3. Lærer: *Gutten ja*

4. Elev 1: *Hva heter han egentlig?*

5. Lærer: *Nei det er flere navn på han, jeg tror moren og faren kaller han for Kikken. Kjæreste bruker ett litt annet navn her, men det er vel den samme gutten, men han kameraten til gutten da hvorfor er det ikke så lurt å rådføre seg med han, er det sånn at gutta snakker om sånn kjæresteting sammen eller er det bare jenter som gjør det? Karim, få høre!* (Å-ID)

6. Karim: *Hva?*

7. Lærer: *Snakker gutter om sånn kjæresteting og jenter sammen?* (Å-O/A)

8. Karim: *Ja*

9. Lærer: *Det gjør de ja, men snakker man om alt mulig da? Som at jentene er litt rare og sånn som han sier her da eller?* (Å-O/A)

10. Elev 2: *Oftest*

11. Lærer: *Som oftest så gjør man det, men hvorfor vil ikke han snakke med kameraten sin da, han lurer jo på om det er et dårlig valg å snakke med kameraten her, hvorfor? Hva er det som er spesielt med denne kameraten? Hva sier du, Stian?* (Å-O/H)

12. Stian: *Han er en player*

13. Lærer: *Han er en player, da er det sånn at du farer og roter med alt som er da?* (Å-O/A)

14. Elever: *Ja, stjeler kjærest*

15. Lærer: *Ja.. stjeler kjærest er ja, er det populært i kameratgruppen eller?* (Å-O/A)

16. Elever: *Nei*

17. Lærer: *Hvorfor ikke det da, går det ikke an å dele litt da? (Å-O/A)*

18. Elev 3: *Det finnes mange andre*

19. Lærer: *Så det er for da å være sammen med litt andre jenter enn kameratene sine ok.. nå kommer det et lite avsnitt igjen som er hun jenta igjen da.*

Læreren åpner opp samtalen med et lukket observasjons-/hukommelsesspørsmål på linje 1, men etter dette spørsmålet åpner hun opp samtalen for å få høre mer av elevenes tanker rundt teksten. På linje 5 stiller hun et identifikasjonsspørsmål: «han kameraten til gutten da hvorfor er det ikke så lurt å rådføre seg med han, er det sånn at gutta snakker om sånn kjæreste ting sammen eller er det bare jenter som gjør det?» Læreren spør her Karim direkte om han kan kjenne seg igjen i det temaet som blir tatt opp i teksten. Læreren prøver videre å stille spørsmål på ulike måter for å få elevene til å trekke paralleller mellom teksten og deres egne erfaringer og opplevelser, som på linje 7 og 9. Disse spørsmålene regnes til det Skarøhamar (2011) referer til som overførings-/aktualiseringsspørsmål, da læreren her prøver å relatere teksten til det virkelige liv. Hun henvender seg til hele klassen og vil ha deres generelle oppfatning om disse spørsmålene. Disse spørsmålene kan klassifiseres om åpne i og med at elevene kan komme med ulike svar, men spørsmålene åpner imidlertid ikke opp for mange andre svar enn ja eller nei.

I denne illustrasjonen ser vi også enkelte eksempler på at læreren bruker opptak av elevenes svar for føre samtalen videre. På linje 11 kommer læreren med et observasjons-/hukommelsesspørsmål om noe som fortelles eksplisitt i teksten, nemlig om hvorfor hovedperson tror det er en dårlig idé å rådføre seg med kameraten. Dette spørsmålet er stilt på en slik måte at det åpner opp for et annet svar enn ja eller nei. Stian svarer (linje 12) at personen i teksten er en player. Han innfører her et nytt begrep, og læreren stiller et spørsmål for å klargjøre hva en player er, og stiller med dette noen nye overførings-/aktualiseringsspørsmål for å trekke på elevenes erfaringer rundt dette temaet. På linje 17 følger læreren opp elevenes svar gjennom å spørre: «Hvorfor ikke det da, går det ikke an å dele litt da?» Eleven svarer nei (linje 16), men her er læreren ikke fornøyd med kun et kort svar, hun vil vite mer om hvorfor denne eleven mener at det ikke er greit å være en player. Her kan vi altså se at læreren prøver å bruke elevens svar til å bygge samtalen videre.

Som vist i denne sekvensen stiller læreren mange åpne spørsmål som er ment å appellere til elevenes erfaringer rundt teksten de har lest sammen. Som oftest følger imidlertid ikke læreren opp elevenes responser og går da kjapt videre til å stille et nytt spørsmål som ikke er knyttet til forrige svar. Hadde spørsmålene vært formulert slik at de åpnet opp for mer utdypende svar, hadde det kanskje vært enklere for læreren å spille på elevenes responser. At læreren i dette tilfellet ikke trekker mer på elevenes responser, gjør at elevene mister muligheten til overføring og refleksjon rundt de fleste temaer som tas opp i fra den leste teksten.

Illustrasjon 2: Å sjekke for forståelse

Den neste illustrasjonen viser hvordan samtalen ser ut når læreren stiller mer lukkede spørsmål som nok har som formål å sjekke elevenes forståelse av teksten. De fleste av spørsmålene i dette utdraget er det som Skarðhamar (2011) refererer til som observasjons-/hukommelsesspørsmål.

Utdrag 2

1. **Lærer:** *Hvem har skrevet dette?* (L-O/H)
2. **Elev:** *Hun dama hans*
(**Avbrudd:** *En elev som kommer for sent kommer in i klassen.*)
3. **Lærer:** *Er hun veldig sikker på at de kommer til å fortsette å være kjærestere?* (L-O/H)
4. **Elev:** *Nei*
5. **Lærer:** *Hvorfor ikke det? Hvorfor ikke det, er det bare Sara som har satt seg inn i dametinga og Marie, og Kari, få hør!* (L-O/H)
6. **Kari:** *Fordi han.. (uhørbart)*
7. **Lærer:** *Kan man bli usikker av det når det er så nytt som det her? Linda, få høre din versjon* (Å-O/A)
8. **Linda:** *Jeg synes det er en litt dårlig grunn å bli usikker for, men..*
9. **Lærer:** *Det går an, skulle du si noe om det her..*
10. **Elev:** *Samme som Linda..*
11. **Lærer:** *åh Greit.*

Hele denne illustrasjonen preges av at læreren stiller spørsmål som ligger tett opp til teksten de har lest. Et mønster i denne delen av samtalen er at når spørsmålene er knyttet tett opp til teksten, blir spørsmålene læreren stiller, mer lukkede. Av de 15 lukkede spørsmålene som læreren stiller under denne litterære samtalen i sin helhet, er 14 av dem knyttet til noe spesifikt som skjer i teksten.

Læreren begynner her med å stille et lukket observasjons-/hukommelsesspørsmål, som dreier seg om hvem det er som taler gjennom teksten i det avsnittet de akkurat har lest. Neste spørsmål på linje 3 er også et lukket observasjons-/ hukommelsesspørsmål. Læreren får her et veldig kort svar fra eleven, og på linje 5 stiller hun et nytt observasjons-/hukommelsesspørsmål, denne gangen om hvorfor jenta i teksten er usikker på om de kommer til å forbli kjærester. Dette kan se ut som et mer åpent spørsmål som inviterer elevene til å leve seg i teksten og tolke den, men svaret på spørsmålet er gitt eksplisitt i det tekstutdraget som nettopp er lest. På linje 6 kommer Kari med et svar som ikke er hørbart i videoen, men vi kan anta at hun kommer med det svaret som læreren er ute etter, da læreren etter dette går videre til et nytt spørsmål.

Etter å ha stilt en rekke observasjonsspørsmål, stiller læreren et åpent overføringsspørsmål (linje 7). Hun spør om elevene mener at man har grunn til å bli usikker når et forhold er såpass nytt som det som beskrives i teksten. Dette spørsmålet åpner for at elevene kan sammenligne sine egne meninger og tanker med tekstens innhold. Eleven Linda innleder en refleksjon rundt spørsmålet i sitt svar i linje 8, men svaret følges ikke opp av læreren, og samtalen om temaet tar raskt slutt.

Illustrasjon 3: Oppfølging av elevsvar

Vi skal nå se på det neste utdraget i samtalen, der det er større vekslings mellom åpne og lukkede spørsmål. Her blir det også tydelig at spørsmålene oftere er åpne når læreren går bort fra teksten for å appellere til elevenes meninger og tanker rundt temaet, mens når hun er tett på teksten, er spørsmålene for det meste lukkede. Videre karakteriseres dette utdraget av at læreren ikke følger opp elevenes svar.

Utdrag 3

1. Lærer: *Ok, er dette en gutt eller er det en jente? (L-O/H)*

2. Elev: *Gutt!*

3. Elev: *Jente!*

4. Lærer: *Det er en gutt ja og hva er det som feiler gutten? (L-O/H)*

5. Elev: *Sur*

6. Lærer: *Hvem er han sur på? (L-O/H)*

7. Elev: *Lite penger*

8. Lærer: *Han har lite penger ja, er det grunn til å bli sur? (Å- O/A)*

9. Elever: *Ja*

10. Lærer: *jaha då kan man bli sur.. hvem er Kira? (L-O/H)*

11. Elever: *Kjæresten*

12. Lærer: *Kjæresten ja, men hvordan er det med Kira opp i alt det her, han skal både på tur og så skulle han jobbe og så er han litt sur, det var vel på faren var det ikke det? Men hun Kira, blir det tid til Kira, er det et problem? (Å-R)*

13. Elever: *Nei*

14. Lærer: *Er det et problem? (Å-R)*

15. Elev: *Ja*

Hvis vi ser på den første linjen, stiller læreren her et spørsmål som er lukket i og med at det finnes et korrekt svar, og det er et observasjons-/hukommelsesspørsmål da det refererer til hva elevene har fått med seg av teksten. Observasjons-/hukommelsesspørsmål kan brukes både for å sjekke at elevene henger med, og for å veilede dem inn i en videre diskusjon. Læreren fortsetter med lukkede observasjons-/hukommelsesspørsmål på linje 4 og igjen på linje 6. Hvis vi ser på linje 8, «Han har lite penger ja, er det grunn til å bli sur?», stiller læreren her et åpent spørsmål. Det har ikke direkte utgangspunkt i teksten, men er et spørsmål som kan fange elevenes mening om denne saken, og det kan finnes ulike svar. Her appellerer læreren til elevenes hverdagsforståelse, men igjen er dette ikke et spørsmål som innbyr til mer enn et ja- eller nei-svar.

Hvis vi ser på linje 12, stiller læreren et åpent refleksjonsspørsmål, om det blir tid til Kira. Dette er ikke noe som tas opp direkte i teksten, men noe som elevene på bakgrunn av den andre informasjonen som er gitt, kan tolke seg fram til og reflektere rundt. Det samme kan vi se på linje 14, der læreren spør om det er et problem at det blir lite tid til Kira. Til tross for at disse spørsmålene er ment å få frem elevenes refleksjon omkring temaet, er de stilt på en slik måte at de ikke åpner opp for utbroderte svar eller refleksjoner. Læreren stiller her to åpne

refleksjonsspørsmål, der elevene kan reflektere over om de mener at de blir tid til Kira, og om de synes at det er et problem eller ikke, men læreren følger ikke opp elevens svar, og det kommer aldri noe utfyllende svar om hvorfor eleven mener at dette er et problem. I dette utdraget veksler læreren, som vi har sett, mellom lukkede og åpne spørsmål, men samtalen ser altså ikke veldig annerledes ut enn i de to forrige utdragene.

Illustrasjon 4: Når åpne spørsmål ikke er åpne

Dette utdraget kan belyse hvorfor samtalen ikke ser annerledes ut om spørsmålene er åpne eller lukkede. Læreren stiller her åpne spørsmål, men er de virkelig åpne?

Utdrag 4

1. Lærer: *Er dette en sånn typisk jente som skal ut med venninner på fredagskvelden eller?* (Å-O/A)

2. Elev: *Nei*

3. Lærer: *Dere er aldri misfornøyd med det dere ser i klesskapet, alt ser like pent ut hele tiden, sminken er like pen hele tiden og...er det ikke nøye med hvordan man ser ut når man går ut da?* (Å-ID)

4. Elev: *Nei*

5. Lærer: *Det er ikke nøye?* (Å-ID)

Noen av elevene mumler og lurert på hva læreren spurte om.

6. Lærer: *Litt nøye er det, er det ikke det? Ok her har et nytt avsnitt som kommer fra han og det er fremdeles tre uker siden de var sammen.* (Å-ID)

Det første spørsmålet i utdraget, «Er dette en sånn typisk jente som skal ut med venninner på fredagskvelden eller?», er prinsipielt sett et åpent spørsmål: Det er mulig å besvare på ulike måter. Men hvis vi følger lærerens spørsmål gjennom dette utdraget, ser vi at det som ser ut som et åpent spørsmål, viser seg å være lukket, da læreren her åpenbart er ute etter et helt bestemt svar, nemlig at det som beskrives i teksten, er typisk for jenter. Hun får imidlertid ikke det svaret hun vil ha av eleven i linje 2, og hun stiller da et lignende spørsmål igjen (linje 3). Heller ikke denne gangen svarer elevene bekræftende, og læreren reformulerer spørsmålet igjen i linje 5, og da heller ikke dette fører fram, stiller hun det nærmest retoriske spørsmålet «Litt nøye er det, er det ikke det?» (linje 6), før hun fortsetter å lese fra boken.

I illustrasjon 4 ser vi altså at mange av de spørsmålene som blir kodet som åpne, i praksis ikke er åpne. Åpenheten i et spørsmål kommer an på hvordan det blir stilt. Hvis den som stiller spørsmålet, kan godta alle typer svar, er spørsmålet virkelig åpent.

Diskusjon

Med utgangspunkt i problemstillingen om hva som karakteriserer lærerens spørsmål under litterære samtaler, er følgende funn sentrale. Før det første har vi sett at distinksjonen mellom åpne eller lukkede spørsmål ikke er viktig for utviklingen av samtalen. Det fins både åpne og lukkede spørsmål som kun kan besvares med ja eller nei, og slike spørsmål stopper samtalen om ikke læreren aktivt griper inn eller følger opp elevenes innspill. Videre innebærer dette at åpne spørsmål i seg selv ikke er en garanti for åpne samtaler. For det andre er de spørsmålene som her er kategorisert som åpne, i praksis ikke alltid åpne, da læreren kan ha et bestemt svar som hun ønsker. For det tredje er lærerens oppfølging av elevsvar avgjørende for kvaliteten på samtalen, samtidig som analysen over har vist at læreren i liten grad responderer på elevenes svar og/eller følger opp disse. Disse tre hovedfunnene vil nå bli grundigere diskutert.

Åpne versus lukkede spørsmål

Jeg begynner med å diskutere distinksjonen åpne og lukkede spørsmål. Læreren i eksemplet over veksler mellom åpne og lukkede spørsmål slik Nystrand et al. (1997) definerer dette. Videre bruker hun Skarøhamars ulike måter å stille spørsmål på, noe som er ansett som positivt for en god gjennomføring av en litterær samtale. Hvis vi går nærmere inn i samtalen og ser på hvordan disse ulike spørsmålene blir stilt, og hvordan de åpne og lukkede spørsmålene ser ut og blir fulgt opp, ser vi imidlertid at det ikke er noen større forskjell på om spørsmålet er åpent eller lukket. Åpne så vel som lukkede spørsmål kunne føre til erfarings- og refleksjonsdiskusjoner. Det samme kan sies om lærerens bruk av Skarøhamars ulike typer spørsmål. Det kreves altså et større fokus på *hvordan* lærere bruker disse ulike typene av spørsmål. Forskningen er stort sett enig om at en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål i undervisningen er det beste for å få en god klasseromssamtale (Nystrand et al., 1997; Mortimer & Scott, 2006; Mercer & Littleton, 2007). Denne kombinasjonen er imidlertid vanskelig å analysere ut fra Nystrand et al. (1997) sin distinksjon mellom åpne og lukkede spørsmål, da den ikke skiller mellom *hva* som blir sagt, eller *hvordan* det sies, og heller ikke *hvordan* samtalen ser ut i en lenger sekvens, som vist i illustrasjon 4. En klarere definisjon av

hva som er et åpent eller lukket spørsmål, er derfor nødvendig for å analysere hvordan den faktiske klasseromssamtalen utspilles.

Spørsmålstype og samtaleforløp

Som vist i de ulike utdragene skifter læreren ofte temaet for samtalen gjennom å komme med et mer lukket spørsmål, eller et åpent spørsmål som ikke innbyr til mer enn et ja- eller nei-svar. Hvordan de åpne og lukkede spørsmålene blir stilt, har i disse analysene vist seg å være viktig. I denne samtalen ser vi at mange av de spørsmålene som blir stilt, er observasjons-/hukommelsesspørsmål og overførings-/aktualiseringsspørsmål, og at disse i liten grad bidrar til å utvikle samtalen. Som vist i analysen er imidlertid dette også knyttet til at læreren ikke følger opp elevyttringene som disse spørsmålene kan vekke. Videre, som vist innledningsvis, skal hovedfasen i en litterær samtale bygge på refleksjonsspørsmål, slik at elevene får trent seg i å lytte eller lese oppmerksomt samt beskrive og forklare ulike ting ut fra teksten som de har lest (Skarøhamar, 2011). Som vi har sett i analysen over, er det bare 2 av 29 spørsmål som er refleksjonsspørsmål. Den største andelen spørsmål er observasjons-/hukommelsesspørsmål. Observasjons-/hukommelsesspørsmål er også viktige, slik at læreren får kontrollert at elevene har fått med seg hva teksten handler om, men som Blosser (1975) skriver, er det viktig at disse kombineres med åpne spørsmål slik at elevene får en tanke om hvordan de kan overføre kunnskapen til egne erfaringer. I lys av disse resultatene kan det diskuteres om denne helklassesamtalen i det hele tatt kan betegnes som en litterær samtale, siden viktige komponenter, som å bygge på refleksjonsspørsmål (Skarøhamar, 2011) og være en teksttolkende samtale (Hultin, 2006), i liten grad er tatt hensyn til. Som tidligere nevnt advarer Aase (2005) mot å redusere litterære samtaler til en teknikk, da det vil spolere det som er hele poenget med samtalen, nemlig å la elevene sette ord på og utvikle sine opplevelser av og tanker om den litterære teksten.

I illustrasjon 2 ser vi at elevene ikke har lengre resonnementer når læreren stiller åpne eller lukkede spørsmål. Dette kan skyldes at de åpne spørsmålene som læreren stiller, ikke innbyr til utdypende svar. Læreren er her tett opp til teksten og holder seg der gjennom hele samtalen. Videre i illustrasjon 3 ser vi at de lukkede spørsmålene som læreren bruker, er direkte rettet mot hva elevene har forstått av teksten. Dette kan sammenlignes med det Hultin (2006) beskriver som et undervisende avhør, hvor læreren streber etter å formidle og faststille sikker kunnskap, samt kontrollere elevenes kunnskap og forståelse av teksten. Her vet læreren

svaret på spørsmålene hun stiller. Vi har også sett at noen av de åpne spørsmålene som læreren stiller, likevel ikke er så åpne (illustrasjon 4). Her stiller læreren det samme eller lignende spørsmål om og om igjen for å få et annet svar enn det hun får fra elevene.

Lærerrespons og elevdeltakelse

Noen av illustrasjonene fra denne samtalen viser også at elevene kommer med innspill til videre diskusjoner, for eksempel Linda i illustrasjon 2, linje 8, som mener at det ikke er en god grunn til å bli usikker fordi et forhold er nytt. Læreren er i disse utdragene imidlertid ofte kjapp med å gå videre til et nytt tema med nye spørsmål, men i illustrasjon 1 ser vi (linje 11-19) at læreren bygger videre på et tema som tas opp av en av elevene. Dette er et tema som en av elevene tydeligvis har kjennskap og meninger om, og læreren vil vite mer om dette. Hun stiller her tre oppfølgingsspørsmål om temaet «player», men som vist blir diskusjonen ikke veldig mye mer utbrodert av dette. At læreren bygger videre på elevenes responser er viktig for en felles forståelse av samtalen. Læreren kan med dette «sikre» seg at elevene får med seg hva tekstens budskap er, og at de får reflektert over teksten og knyttet den til egne erfaringer (Nystrand et al., 1997).

Ifølge Skarøhamar (2011) er det viktig at hensikten med spørsmålene er mer enn bare det å spørre. Spørsmålene må begrunnes i et ønske om å få elevene engasjert i teksten, og det er viktig å bygge på elevenes svar og prøve å få dem til å reflektere. Det er altså viktig i denne typen samtaler å ha elevenes respons som utgangspunkt for samtaleens retning (Molloy, 2008). Noen av de spørsmålene vi har sett i disse fire utdragene, vil passe inn i hva Hultin (2006) refererer til som den teksttolkende samtalen. De tolkninger og analyser som blir gjort, er imidlertid i stor grad styrt av læreren, og det gis lite rom for elevene å utvikle sine tanker videre. Hvis vi ser til Skarøhamars (2011) ulike spørsmålstyper i en litterær samtale, bruker læreren alle disse i løpet av denne samtalen. Men et klart flertall av spørsmålene er observasjons-/hukommelsesspørsmål eller overførings-/aktualiseringsspørsmål. Læreren bruker altså sjelden tid på å stille spørsmål som inviterer elevene til å reflektere og bruke sine egne erfaringer inn i teksten.

Konklusjon og implikasjoner

De funnene som nå har blitt trukket frem og diskutert, gir noen implikasjoner for læreres bruk av spørsmål, og for åpne og lukkede spørsmål som analytiske kategorier. Det har som sagt innledningsvis vært et stort fokus på at litterære samtaler er viktig for elevenes identitetsutvikling, men ikke så mye på hvordan disse samtalen faktisk gjennomføres, og hvor viktig lærerens rolle og bruk av spørsmål er for tilretteleggingen og gjennomføringen av denne samtalen.

Hvis en litterær samtale skal fungere godt og ikke kun bli en teknikk (Aase, 2005), er det viktig å variere bruken av spørsmål. Som vist innledningsvis er hensikten med litterære samtaler at elevene skal være med i samtaler omkring litteratur med utgangspunkt i sine egne erfaringer og opplevelser. I analysen over blir samtalen ikke fullt ut utnyttet til å få elevene til å reflektere over egne opplevelser, men snarere til å sjekke om elevene har fulgt med på hva teksten handler om. Det er imidlertid også viktig å stille spørsmål som sjekker elevenes forståelse av teksten, men det er på den andre siden like viktig at læreren stiller spørsmål som åpner opp samtalen for elevrefleksjon. Spørsmål kan brukes til forskjellige formål i et klasserom, men i en litterær samtale er det viktig at spørsmålene hjelper elevene til å reflektere over teksten, og at de kan trekke paralleller mellom teksten og egne erfaringer.

Som vist tidligere sliter mange lærere med å stille gode spørsmål som åpner opp for elevinitiativ, og spørsmål kan brukes på mange forskjellige måter og til ulike formål (Littleton & Mercer, 2007). En litterær samtale kan ikke fullt ut planlegges på forhånd, ettersom hvilke spørsmål som blir stilt, i stor grad avhenger av hvordan elevene responderer. Her blir da lærerens bruk av opptak viktig, altså at læreren klarer å bygge videre på elevenes svar og stille gode spørsmål ut fra disse. En grunn til at mange lærere sliter med å stille gode spørsmål kan være at dette ikke i stor nok grad er et prioritert område i lærerutdanningen. Her kan en jobb gjøres med å knytte det vi vet fra forskningen om læreres bruk av spørsmål, opp mot den praktiske undervisningen for lærerstudenter.

Denne analysen har videre vist at Nystrand et al. (1997) sin distinksjon mellom åpne og lukkede spørsmål ikke er empirisk sensitiv til hvordan samtalen utvikler seg, da den ikke fanger opp nyanser rundt *hvordan* disse spørsmålene er stilt, og ikke minst *hvordan* spørsmålene spiller inn i en lengre samtalesekvens. Implikasjonene blir et behov for mer empirisk sensitive og nyanserte definisjoner på hva som kjennetegner henholdsvis åpne og

lukkede spørsmål i helklassesamtaler, og hvordan disse utvikles og endres over tid knyttet til henholdsvis elevens og lærerens innspill. Videre implikasjoner er at det trengs mer skoling av lærere i bruk av spørsmål som kan fylle mange og ulike samtalefunksjoner.

Litteratur

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*. (s. 106–124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andersson, E. & Klette, K. (under utgivelse). Teachers' Use of Questions and Responses to Students' Contributions during Whole-Class Discussions: Comparing Language Arts and Science Classrooms. I K. Klette, O. K. Bergem & A. Roe (Red.), *Videos as windows into classroom learning – international practices in language arts, mathematics and science classrooms*. Dordrecht: Springer.
- Andersson, E. & Sørvik, G. O. (2013). Reality Lost? Re-Use of Qualitative Data in Classroom Video Studies. *Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, ISSN 1438-5627. 14 (3)
- Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M. & Gomoran, 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.
- Blosser, P. E. (1975). *How to Ask the Right Questions*. National Science Teachers Association.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. (2 ed.) Portsmouth, NH: Heineman.
- Collins, J. (1982). Discourse style, classroom interaction and differential treatment. *Journal of Reading Behavior*, 14, 429–437.
- Croom, B. & Stair, K. (2005). Getting from Q to A: Effective Questioning for Effective Learning. *The Agricultural Education Magazine*, 78 (1) 12–15.
- Croom, B. (2004). Are there any questions. *Teachers College Record*. Retrieved from: http://www10.homepage.villanova.edu/deborah.schussler/EDU_4292/Readings/Croom.pdf
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19 (1) 3–53.

- Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Heilä-Ylikallio, R. (2012). Digitalt litteraturprosjekt i klass 7 og 8: læreres syn på planering og gjennomføring. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim. (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. (s. 203–213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. Doktoravhandling. (dr.philos.). Örebro Universitet.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I O. Dysthe. (Red.), *Dialog, Samspel og Læring*. (s.151–172). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kirke- og utdanningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 39–76). Oslo: Unipub AS.
- Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA + Study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway. I T. Janík & T. Seidel (Red.), *The power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. (s.61–82). New York: Waxman.
- Kunnskapsdepartementet (2013). Læreplan i norsk. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lemke, J. (1993). *Talking science: Language, learning and values*. New York: Ablex. Publishing Corporation.
- Lemke, J. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7 (4) 273–290.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser: Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4 (1) 73–92.
<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7780>
- Littleton, K. & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. I K. Littleton & C. Howe (Red.), *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. (s. 271–288). New York: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. London: Routledge.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes*. (s. 51–71). London: Sage Publications Ltd.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, Litteraturen, Eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2012). Varför är trollet svart og styggt? Två lärares arbete med elevers föreställningar om etnicitet och religion i mötet med äldre texter. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese og skrivepraksiser*. (s. 187–202). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Philadelphia: Open University Press.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3) 376–406.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teacher College Press.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Rørbech, H. & Hetmar, V. (2012). Posisjonerings og forhandlinger i litteraturundervisningen. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim. (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. (s. 214–222). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards: On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Doktorgradsavhandling. (dr.philos.). Uppsala Universitet.
- Sahlström, F. (2012). «The Truth Lies in the Detail». I B. Kaur (Red.), *Understanding Teaching and Learning: Classroom Research Revisited*, (s. 79–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Skarøhamar, A-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarøhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og Praksis*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Smidt, J. (2009). Norskfag og norskdidaktikk. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 13–15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen: Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæraren*, 35 (4) 32–40.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets muligheter: Om litteratursamtal og litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo och Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.
- Wu, K. (1993). Classroom Interaction and Teacher Questions Revisited. *RELC Journal*, 24 (2) 49–68.
- Ødegaard, M. & Klette, K. (2012). Teaching activities and language use in science classrooms: Categories and levels of analysis as tools for interpretation. I D. Jorde & J. Dillon (Red.), *Science education research and practice in Europe: Retrospective and prospective* (s.181–202). Rotterdam: Sense Publishers.
- Øien, M. B. (2009). *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt: En studie av to metoder fra «Teksten i bruk»*. Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteratur og språk. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo.