

Når elevene tar ledelsen:

Et glimt inn i klasseromssamtaler på andre trinn

**Inger Evette McGee og Ada Parra**

*Originaltekst: Inger Evette McGee & Ada Parra (2015) Students Take the Lead: A Glimpse at Grand Conversations in a 2nd-Grade Classroom, Childhood Education, 91:1, 3-8,*

<https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001654>

**Sammendrag:**

*Barn tar med sin egen bakgrunnskunnskap og sine egne erfaringer i møtet med fortellinger, men lærere får ikke alltid til å berøre elevenes dypere forståelser av teksten. I denne artikkelen deler forfatterne sine erfaringer med litterære samtaler med en gruppe elever på andre trinn, og viser hvordan man kan legge til rette for autentiske, elevstyrte litterære diskusjoner for å avdekke dypere mening i teksten. Interaktive strategier under litterær lesing kan bidra til å engasjere elevene mens de diskuterer hvilken relevans temaet i teksten har for deres eget liv. Funn fra studien viser hvordan slike samtaler kan hjelpe elever til å knytte dype forbindelser mellom fortellinger, sine egne liv og verden rundt dem. Dette kan være en viktig strategi i bygge barns identitet når de prøver å samhandle og forstå seg selv i forhold til verden.*

Vi tror at barns evne til å ha dype og meningsfulle samtaler om litteratur ofte blir undervurdert. Hvorfor skulle ellers litterære samtaler i klasserom bestå av forhåndsbestemte spørsmål med forhåndsbestemte svar? I denne artikkelen vil vi dele våre erfaringer med å introdusere litterære samtaler for en gruppe elever på andre trinn. Vi ser på denne korte tiden vi hadde med elevene som bare starten på litterære samtaler for disse elevene, og vi håper de vil fortsette å ha rike litteratursamtaler gjennom skoletiden.

Ralph Peterson og Maryann Eeds (2007) skriver at litterære samtaler som går utover elementene i fortellingen, kan være en måte å ha autentiske, elevstyrte samtaler om litteratur på, for å avdekke en dypere mening i teksten. På samme måte som i lesesirkler, handler litterære samtaler om at diskusjonen er styrt av elevene, snarere enn av læreren. I litterære samtaler stiller elevene spørsmål, og de diskuterer sine egne tanker og følelser. Samtalene er preget av spontanitet i stedet for forhåndsbestemte spørsmål fra læreren.

Litterære samtaler er forankret i konstruktivisme, som legger til grunn at elevene konstruerer læringen sin mens de tolker og skaper mening av informasjon. Barn tar med seg sin kunnskap og sine egne erfaringer i møte med fortellinger, og lærer fra kunnskapen og erfaringene til medelevene. Litterære samtaler tar utgangspunkt i Vygotskys (1978) sosiokulturelle interaksjonsteori og Rosenblatts (1995) leserresponsteori. Begge disse teoriene anerkjenner at kraften eleven har til å komme til nye forståelser, og til å samhandle med andre, er med på å fremme læring.

### **Store samtaler i klasserommet**

Mens begge forfatterne av denne artikkelen har bakgrunn fra barneskolen, jobber vi for tiden i førskolelærerutdanningen. Å introdusere andreklassinger for store samtaler ga oss muligheten til å komme tilbake til hverdagen i klasserommet på småskolen, samtidig som vi selv fikk praktisert det vi underviser studentene våre i.

Vi var i klasserommet i fem uker, der vi delte og snakket om fortellinger. Vi engasjerte også elevene i aktiviteter før og etter lesing, som leselogger, enighetstavler og livslærdomsdiagrammer. *(Beskrivelser av disse under, overs.anm.)*

Målet vårt var at andreklassingene skulle være aktive deltakere i ekte og stimulerende samtaler om litteratur. Vi mener at typiske «spørsmål-og-svar-tilnærminger» i samtaler om fortellinger på barneskolen, fort kan føre til at det hele kan minne mer om et forhør, enn at det blir en hyggelig samtale som er med på å gi barna dypere forståelser av teksten, og som hjelper dem til å forstå mer om livet.

Ulike samtalestrategier, som lesesirkler, har vært svært populære i mange klasserom der læreren har søkt å gå mer over i rollen som tilrettelegger, som en som styrker elevene og som sørger for forståelser utover de grunnleggende elementene i fortellingen (Larson, 2009).

Fordi vi var nye i klassen, var elevene spente i møtet med oss, og de syntes også det var spennende at vi skulle lese fortellinger for dem. Vi prøvde å bygge videre på dette ved å la elevene selv få velge hvilke fortellinger de ville høre etter at vi hadde hatt en prat om bøkene. Til denne bokpraten valgte vi fortellinger som vi følte hadde potensiale for robuste samtaler. Vi lot elevene rangere valgene sine på klistremerker, som vi senere samlet inn. Etter vårt første klasseromsbesøk, der vi introduserte oss selv, hensikten vår og hvilke

fortellinger de kunne velge mellom, besøkte vi klasserommet to ganger i uken de neste fem ukene. Elevene valgte å høre *Henry's Freedom Box* av Ellen Levine (2001), *Perfect the Pig* av Susan Jeschke (1980), og *Mr. Peabody's Apples* av Madonna (2003).

Før vi begynte, definerte vi en "samtale" som naturlig snakk som inkluderer alle involverte. Vi forklarte videre at dette er annerledes enn situasjoner der én person stiller spørsmål, og så velger hvem som kan svare på spørsmålene. I samtaler snakker folk når de har noe å si, og de snakker til hele gruppa, i stedet for til én person (læreren). Folk kan til og med stille sine egne spørsmål om ting som vekker nysgjerrigheten deres.

Det følgende representerer samtalen vi hadde med andreklassingene:

«Vi vil at du skal tenke på litterære samtaler som den typen samtale du har med vennene dine i matpausen, eller når du spiser middag med familien din. Når du spiser middag og prater med familien din, rekker du opp hånden?» Elevene svarte unisont: «Nei.» En elev svarte: «Du snakker bare med dem som vanlig.» Vi forklarte videre: «Det stemmer, du bare snakker uten å rekke opp hånda. Men dere snakker jo ikke samtidig, alle sammen. Hvorfor det?» En annen elev svarte: «Fordi da kan man ikke høre hverandre?»

Vi fortsatte: «En ting som hjelper oss til å vite at noen snakker eller er i ferd med å snakke, er å se på ansiktene deres. Hvis vi ser at noen snakker, så kan vi bare la den personen fullføre, sånn at vi kan snakke etter tur. Når man sitter ved pulten sin, kan man ikke se alle ansiktene like godt. Det er lettere å se alle hvis vi sitter i en sirkel. Så det er det vi skal gjøre når vi har litterære samtaler.»

### *Henry's Freedom Box*

Den første fortellingen vi leste var *Henry's Freedom Box* (Levine, 2001). Det er en sann historie om Henry "Box" Brown, som slapp unna slaveri ved å sende seg selv i en boks i posten, fra delstaten Virginia, hvor det var slaveri, til Pennsylvania, som var en fri stat. Før vi leste fortellingen, ga vi elevene litt bakgrunnsinformasjon om slaveriets historie og hvordan slaver ble behandlet.

Vi startet alltid samtalen med å stille elevene spørsmål som: *Hva synes dere om fortellingen? Hvem vil dele?* eller *Hva la du merke til?* Disse åpne spørsmålene inviterer alle elevene til å snakke, og er med på å etablere et ikke-truende, ikke-dømmende miljø. Det følgende er en del av vår litterære samtale med elevene:

«Hva tenker dere om denne fortellingen?» En elev svarte: «Han ville sende seg selv i posten.» En annen elev svarte: «Han ville ikke bli hørt, og han ville ikke nyse.» I et forsøk på å lokke fram mer prat, spurte vi: «Kan du si mer?» Eleven svarte: «Han ville ikke. . . han visste at han kunne dekke til munnen fordi han ikke ville at folk på båten skulle høre.» En annen elev sa: «Han ville ikke være slave lenger.» Vi spurte: «Hvorfor tror du at Henry ikke ville være slave lenger?» Da vi ikke fikk respons, fortsatte vi med å tenke høyt, for å vise elevene hvordan de kan bruke spor i fortellingen til hjelp til å komme til en konklusjon. «Jeg tenker at hvis jeg var slave, ville ikke livet vært veldig fint eller bra. Jeg tenker at som slave, ble Henry alltid fortalt hva han skulle gjøre, han ble noen ganger kjeftet på eller truet, og jobbet for noen andre og fikk ikke betalt for arbeidet sitt.» Vi spurte: «Hva annet la du merke til?» En elev svarte: «Familien hans ble tatt.» En annen la til: «Han giftet seg på nytt og fikk andre barn og mellomnavnet hans ble Box fordi han sendte selv i en boks.»

Noen forståelser tok vi fra oss vår første litterære samtale, var:

1. Det virket som de åpne spørsmålene ga elevene mulighet til å svare, uten å være redde for at de ikke hadde det rette svaret.
2. Elevene ønsket å rekke opp hånda, fordi det var det de var opplært å gjøre.
3. Vi måtte spørre en god del (*Hvorfor tror du Henry ikke ville være slave lenger?, Fortell meg mer. Hva type person tror du Henry var?*) fordi elevene var vant til å bare snakke etter å ha blitt spurt, i stedet for å svare fritt.
4. Gjennom å snakke, oppdaget elevene nøkkelementer i fortellingen som vi ønsket at de skulle vite (Henry sendte seg selv i posten for å bli fri; turen tok 27 timer; han måtte være veldig stille for å ikke bli oppdaget; han var gutt da historien begynte, men mann på slutten; Henry ble gift, men mistet familien og giftet seg senere på nytt; Henry var snill fordi han brydde seg om familien).

Målet vårt var at elevene skulle skape dypere forbindelser til historien og til Henrys liv.

I en annen fortellingsaktivitet, skrev elevene litteraturlogger. Yopp og Yopp (2010) forklarer at litteraturlogger ligner på tidsskrifter, men inkluderer lærerinitierte tekster som gir elevene anledning til å reflektere over tekster, tenke kritisk om tekster, utforske ulike perspektiver, og samhandle med tekster på et mer personlig plan. Elevene responderte i loggene sine ved å forklare hvordan de ville følt det dersom de var Henry. Elevene brukte loggene sine i en

annen stor samtale, der de delte som om det var de som hadde opplevd Henrys tanker og følelser.

### *Perfect the Pig*

Den neste fortellingen vi leste var *Perfect the Pig* (Jeschke, 1980), historien om en gris som får oppfylt ønsket sitt om å ha vinger og fly, men som derfor blir behandlet dårlig. Det er særlig én mann som forsøker å utnytte Perfects unike evner. Vi leste fortellingen, og elevene var med på en muntlig gjenfortelling. Før den store samtalen, fortalte vi elevene at de skulle tegne tegninger til «enighetstavla» vår. Namba (2011) anbefaler bruk av enighetstavle som en strategi for å bestemme hva som skal diskuteres i en litterær samtale. Det går vanligvis ut på at elevene skriver ned tanker og koblinger til en fortelling, og deretter deler dem i mindre grupper, med mål om å oppnå enighet om hvilke spørsmål som skal diskuteres under samtalen. Vi tilpasset strategien for bruk med yngre elever. For å få elevene til å tenke på fortellingen, ba vi dem om å tegne et bilde av det de trodde var den viktigste delen av fortellingen, og som burde være temaet for samtalen vår. Vi kategoriserte bildene og limte dem på et stort papir, slik at elevene kunne se hva de mente var viktigst. Under vårt neste besøk brukte vi tegningene på enighetstavla til å bestemme hvordan den store samtalen skulle starte. Kategorien som hadde flest bilder, var vårt første punkt for diskusjonen. Elevene hadde da en samtale om hvorfor Perfect valgte å bli med Olive i stedet for med mannen. Elevene deltok i samtalen gjennom å dele hva de trodde, og ved å komme med sine egne vurderinger av karakterene og temaer i fortellingen. Målet vårt var å gi elevene mulighet til å være med på å velge temaer i fortellingen å snakke om, og å gi dem et forum for diskusjon utover overfladiske elementer i fortellingen. Det var vårt håp at elevene ville fokusere mer på de viktige temaene og spenninger i fortellingen.

Denne gangen hadde elevene mye de ville si, og de var villige til å dele. Det kan hende at lidelsen, den dårlige behandlingen og urettferdigheten som hovedpersonen gjennomlevde, var med på å utløse både indignasjon og samtale blant elevene. En kommentar fra en elev førte oss til å undersøke egenskapene og handlingene til den ene karakteren mer i dybden, nemlig kommentaren om at «mannen bare brukte ham for å tjene mer penger.» For å få flere elever til å tenke på dette, spurte vi: «Er dere enig?» En annen elev svarte: «Ja, han ønsket å bli rik og tjene en formue. Han behandlet Perfect som en slave i Henrys Freedom

Box.» Flere elever gjentok denne følelsen. En annen elev beskrev hvordan det må ha sett ut på showene mannen tvang Perfect å gjøre, og sa: «Kanskje han tar av seg hatten og samler inn penger fra folk i hatten.» Denne eleven hadde sannsynligvis sett gateselgere, og laget forbindelsen mellom hvordan de tjener penger, og hvordan mannen i fortellingen kan ha samlet inn penger fra publikummet som så på Perfect.

Vi avsluttet samtalen med å be elevene bruke litteraturloggene sine for å få ned på papiret, gjennom tegning og skrivning, hvordan en person i fortellingen som de selv valgte, hadde det på forskjellige steder i fortellingen.

Det følgende er utdrag fra elevenes litteraturløgger:

*Perfect var trist fordi han opptrådte foran alle de folkene og fordi han ble stjålet og fordi mannen fikk ham til å spise søppel og da han var borte han var redd.*

*Perfect var trist da han gikk seg vill og han ble lei av å fly så han tok en hvil på benken.*

*Mannen tok Perfect opp fra benken og tok ikke godt vare på ham i det hele tatt. Han ga ham søppel å spise og ga ham ikke kos og ga ham ikke vann.*

*Jeg tror Olive var trist da Perfect gikk seg vill fordi hun elsket ham mye. Jeg tror også at hun ville føle seg forferdelig fordi hun mistet ham.*

Forståelser vi tok fra dette samtalen var:

1. Mens temaer fra fortellingen som skal diskuteres kan bli bestemt av klasselæreren, satte disse elevene pris på å få velge det de selv mente var viktig å snakke om.
2. Selv om elevene valgte sine egne diskusjonstema, kom de likevel til kjernen av historien og identifiserte dype tema, som kjærlighet, vennskap, dyrs rettigheter og lojalitet.
3. Samtalen fløt lettere da elevene begynte å knytte forbindelser (personlige følelser, slaveri i *Henry's Freedom Box*, og hvordan gateselgere oppfører seg). Sterke følelser om hendelser i fortellingen førte også til samtaler (mishandling av hovedpersonen).

### *Mr. Peabody's Apples*

Vår siste fortelling var *Mr. Peabody's Apples* (Madonna, 2003). Dette er en gjenfortelling av en ukrainsk fortelling om en ung gutt som oppdager hvordan sladder og rykter kan forårsake stor skade. Når Tommy ser sin lærer og trener Mr. Peabody ta et eple, antar han at han stjeler det. Senere finner han ut at Mr. Peabody har en avtale med eieren på markedet, og at han betaler for eplene sine på forhånd.

Fortellingsaktiviteter inkluderte leselogger om hvordan ord kan skade og hvordan de kan hjelpe, flere lesninger av fortellingen, et «lærdommer for livet-diagram» om temaet i fortellingen, og store samtaler.

Da vi forberedte elevene til historien, løftet vi frem et ordtak (*amerikanske, overs.anm.*) barn virker å være kjent med: «Pinner og steiner kan brette beina mine, men navn vil aldri skade meg.»

Først sa noen elever at navn egentlig ikke skader deg, men en elev forklarte at de kan skade følelsene dine. Elevene skrev deretter i sin leseloggene sine om hvordan ord kan skade, og hvordan de kan hjelpe. Etterpå deltok elevene i en samtale basert på tekstene sine.

En elev forklarte at hun ville få en god følelse hvis noen sa «Vær så snill» og «Takk,» og hun ville ikke føle seg veldig bra hvis noen baksnakket henne. En annen delte: «Hvis noen sa noe fint til meg, som 'Du er veldig snill mot meg' eller 'Du er min beste venn,' ville jeg følt meg bra. Hvis noen kalte meg et navn som 'fisketryne,' ville jeg ikke likt det.»

Neste gang vi møttes, brukte vi en såkalt interaktiv høytlesningsstrategi. I følge Tompkins (2009) kan en slik strategi brukes for å aktivt engasjere elevene under lesingen, gjennom aktiviteter som å stille spørsmål, forutsi, diskutere, se forbindelser og lese deler av teksten som går igjen flere ganger. Intensjonen ved å bruke en slik interaktiv høytlesningsstrategi da vi leste fortellingen på nytt, var for å sørge for at elevene forsto viktige hendelser, for eksempel 1) å oppdage at Mr. Peabody betalte for eplene på forhånd, slik at han rett og slett kunne ta et uten å stoppe på veien hjem, og 2) fjærene som ble ristet ut av puten symboliserte hvor vanskelig det er å stoppe et rykte.

Vår siste litterære samtale om denne fortellingen fant sted etter at vi utviklet et «lærdommer for livet»-diagram i hele gruppen. Barton og Sawyer (2003) beskriver at et «lærdommer for livet»-diagram er en aktivitet som «knytter budskapet i teksten til leserens eget liv [som en måte å] fremheve kraften i tematiske lærdommer» (s. 343). Elevene hjalp til med å identifisere fortellingens tema, eller det de følte at forfatteren ville at de skulle lære gjennom denne fortellingen. De bestemte at den viktigste lærdommen var: *Ikke spre rykter, for de kan såre noens følelser.*

Etterpå identifiserte elevene hva i fortellingen som støttet opp under denne lærdommen:

1. Folk sluttet å gå på baseballkamper.

2. Mr. Peabody gikk nedover gaten og hilste. Noen lot som om de ikke så ham.

3. Mr. Peabody sa: «Det er umulig å gå tilbake og reparere løgnene du fortalte om meg.»

Etterpå brukte elevene en stor samtale for å diskutere temaets relevans for deres eget liv.

Gjennom samtalen kom elevene frem til forståelser, representert i disse kommentarene:

*Folk kan slutte å ville være vennen din, til og med hvis du ikke gjorde noe galt, bare fordi de tror du gjorde noe.*

*Når du forteller noe til én person, kan den fortelle det til andre, og de kan fortelle det til flere personer, og de personene kan fortelle det til flere, sånn at det aldri stopper.*

*Jeg fikk en god følelse av at Mr. Peabody stoppet ryktene.*

For å avslutte samtalen tok vi frem igjen Mr. Peabodys ordtak «Husk kraften i ordene dine».

Vi spurte elevene hva de trodde Mr. Peabody mente med dette. Vi ønsket å sikre at elevene

forsto meningen bak dette enkle, men kraftfulle uttrykket. Til å begynne med var ikke

elevene sikre på betydningen. Vi hjalp dem ved å spørre hvordan ord kunne ha makt. Vi

minnet dem om uttrykket om pinner og steiner, og om hvordan de reagerer når noen sier

noe fint eller slemt. Elevene konkluderte med at disse ordene har makt fordi noen ord kan

forårsake skade, og skade hjertet ditt. De oppfattet at ord hadde makt på en negativ måte,

men skjønnte ikke helt at de kunne ha makt på en positiv måte, selv om litteraturloggene

deres viste at de fikk gode eller vonde følelser, avhengig av hva sa noen til dem.

Vi tok med oss følgende forståelser fra denne samtalen:

1. Gjenlesinger bidro til å oppklare misforståelser i fortellingen.

2. Å lese en tekst flere ganger gir nye ideer og forståelser.

3. Mens samtalen i hovedsak bør komme fra elevene, kan læreren komme på banen for å fremheve ideer, hendelser eller temaer som unnslipper elevene.

### **Konklusjon**

Litterære samtaler gjør det mulig for elevene å utforske litteratur sammen og engasjere seg i

meningsfulle samtaler om fortellinger, sammen med jevnaldrende. Målet vårt var at slike

samtaler skulle være selve kjernen i møtene våre med elevene, og dermed hjelpe elevene til

å lære å bare *snakke* om bøker. Etter hvert som elevene utviklet en praksis rundt slike



samtaler, la vi merke til at de knyttet dypere forbindelser til historien, sine egne liv og omverdenen. Dette har fått oss til å tro at slike samtaler om litteratur har enda større nytteverdi for barn. Gjennom disse samtalene finner barna sine egne stemmer, og blir trygge på at det de tenker og sier, har betydning i læringsfellesskapet. Det er et viktig skritt mot identitetsbygging og å plassere seg selv i verden.

### **Barnelitteratur:**

Jeschke, S. (1980). *Perfect the pig*. New York, NY: Henry Holt and Company. Levine, E. (2001). *Henry's freedom box: A true story from the underground railroad*. New York, NY: Scholastic. Madonna. (2003). *Mr. Peabody's apples*. New York, NY: Callaway.

### **Referanser:**

Barton, J., & Sawyer, D. M. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading Teacher*, 57(4), 334-347.

Larson, L. (2009). Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities. *The Reading Teacher*, 62(8), 638-648. doi:10.1598/RT.62.8.2

Namba, B. J. (2011). *Classroom lesson plans: Book clubs*. Retrieved October 8, 2013, from [www.learner.org/libraries/engagingliterature/sharing/lessonplan.html](http://www.learner.org/libraries/engagingliterature/sharing/lessonplan.html)

Peterson, R., & Eeds, M. (2007). *Grand conversations: Literature groups in action*. New York, NY: Scholastic.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York, NY: Modern Language Association of America.

Tompkins, G. E. (2009). *Language arts: Patterns of practice* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2010). *Literature-based reading activities* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.