

Masteroppgåve

Dialogisk undervisning og munnleg kommunikasjon i det norskfaglege klasserommet Ein kvalitativ studie av ein lærars dialogiske undervisningsmetodar

Av Joachim Fiskerstrand Røbekk

Studium: Grunnskulelærerutdanning 5-10

2022

Tal ord: 23251



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Føremålet med denne studien er å finne ut kva metodar ein lærar kan nytte for å skape meningsfull dialog i klasserommet, korleis dette kan auke elevane sin munnlege kompetanse og kva dette kan ha å seie for elevane si læring. Hovudproblemstillinga for denne studien blir derfor:

Korleis går læraren fram for å skape og utføre dialogisk undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege kompetanse i norskfaget?

Tema for studien er dialogisk undervisning på ungdomstrinnet med fokus på læraren sine metodar i undervisninga. Eg har undersøkt korleis dialogen oppstår i klasserommet, der funn viser at dialogen oppstår både planlagd og spontant. Planlagd dialog er kjenneteikna ved at læraren tar i bruk ulike metodar for å skape meningsfull dialog i klasserommet, i tillegg til at dialogen er prega av eit tydeleg fagleg innhald. Den spontane dialogen oppstår ofte utan forvarsel i klasserommet, oftast på initiativ frå elevane utan noko spesielt fagleg grunnlag. Eit av hovudfunna i denne studien er at desse typane av dialog i klasserommet har til felles er at dei begge er med på å utvikle elevane sin munnlege kompetanse. Ein kan derfor seie at både den planlagde og den spontane dialogen er like viktig innanfor den dialogiske undervisninga.

Eit føremål med den dialogiske undervisninga er å fremje læring og skape eit meir autonomt læringsmiljø, der elevane får høgare grad av ansvar for eiga læring. Dette frittek ikkje læraren for arbeid, tvert imot. Læraren må i den dialogiske undervisninga tørre å gi slipp på noko av den autoritative styringa og kunnskapsformidlinga i klasserommet, og la elevane få meir av ansvaret i dialogen. I staden for å fungere som den tradisjonelle monologiske kunnskapsformidlaren der elevane resiterer kunnskap, må læraren heller ta ei større rolle som ordstyrar i klasserommet, eller rettare sagt ein dialogisk organisator.

Abstract

The purpose of this study is to find out what methods a teacher can use to create meaningful dialogue in the classroom, how this can increase students' oral competence and what this can mean for students' learning. The main issues for this study will therefore be:

How does the teacher proceed to create and carry out dialogic teaching with the aim of developing the pupils' oral competence in the Norwegian subject?

The theme of the study is dialogic teaching at the lower secondary level with a focus on the teacher's methods in the teaching. I have investigated how the dialogue arises in the classroom, where findings show that the dialogue arises both planned and spontaneous. Planned dialogue is characterized by the teacher using different methods to create meaningful dialogue in the classroom, in addition to the dialogue being characterized by a clear academic content. The spontaneous dialogue often occurs without warning in the classroom, usually on the initiative of the students without any special academic basis. One of the main findings of this study is that these types of dialogue in the classroom have in common is that they both help to develop students' oral competence. One can therefore say that both the planned and the spontaneous dialogue are equally important within the dialogical teaching.

One purpose of the dialogic teaching is to promote learning and create a more autonomous learning environment, where students have a higher degree of responsibility for their own learning. This does not exempt the teacher from work, on the contrary. In the dialogic teaching, the teacher must dare to let go of some of the authoritative management and dissemination of knowledge in the classroom, and let the students get more of the responsibility in the dialogue. Instead of acting as the traditional monological communicator of knowledge where students recite knowledge, the teacher must take on a larger role as chair in the classroom, or rather a dialogical organizer.

Forord

Eg vil først og fremst uttrykke stor takksemd til sambuaren min og mine to born for den tolmodigheita og forståinga dei har vist desse fem åra eg har vore i utdanning, og spesielt denne siste tida i arbeid med masterprosjektet mitt.

Eg må også takke rettleiaren min, Kristin Kibsgaard Sjøhelle, for det utrulege arbeidet som har blitt gjort for å rettleie meg gjennom denne prosessen.

Til slutt vil eg også gi ein spesiell takk til læraren som har vore hovudinformaten min og elevinformantane for å kome med sitt perspektiv på temaet i denne studien.

Innhald

1. Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling.....	1
1.2 Dialogisk undervisning og munnleg kompetanse	3
1.3 Studiens oppbygging og struktur.....	4
2. Teori	5
2.1 Dialogisk undervisning i tidlegare forskning	5
2.1.1 Forsking på munnleg som grunnleggande ferdigheit og dialog i undervisninga	5
2.1.2 LISA-prosjektet: om munnlege aktivitetar i norskfaget.....	7
2.2 Omgrepet dialog og dialogismens røter i gresk filosofi	7
2.3 Bakhtins dialogisme og Vygotskys syn på tanke og språk	8
2.3.1 Sosiokulturell læringsteori og andre kognitive teoriar om læring.....	10
2.4 Den dialogiske grunntanken overført til klasserommet	11
2.4.1 Korleis dialogen oppstår i klasserommet	13
2.4.2 Utfordringar med den dialogiske undervisningspraksisen	15
2.5 Dialogens rolle i utvikling av elevane sin munnlege kompetanse	17
2.5.1 Kva har skriving med munnleg kompetanse å gjere?	18
2.6 Dialogisk undervisning forankra i læreplanverket LK20.....	19
3. Metode.....	21
3.1 Forskingsdesign.....	21
3.2 Kvalitativ forskingsmetode	22
3.2.1 Intervju	22
3.2.2 Semistrukturerte intervju og intervjuguide	23
3.2.3 Fokusgruppeintervju.....	24
3.2.4 Observasjon	25
3.3 Fordelar og ulemper ved metodevalet	26
3.4 Datamaterialet	26

3.4.1 Utval	27
3.4.2 Analyse av datamaterialet	28
3.4.3 Analysestrategi og analysekategoriar	29
3.5 Etske vurderingar	30
3.5.1 Etske vurderingar ved intervju og observasjon	31
3.6 Reliabilitet og validitet	31
3.6.1 Indre validitet	32
3.6.2 Ytre validitet.....	32
3.6.3 Reliabilitet	32
4. Analyse.....	34
4.1 Læraren sin bruk av munnlege undervisningsmetodar	34
4.1.1 IGP-modellen	34
4.1.2 Heilklassemantalen	38
4.2 Kva skjer i samtalen?	40
4.2.1 Den planlagde dialogen.....	40
4.2.2 Den spontane dialogen	41
4.3 Situasjonar som kan skape utfordringar i dialogen	42
4.4 Relasjon, klassemiljø og tryggleik – kva har det å seie for den dialogiske klasseromskulturen?	44
5. Resultat og drøfting	46
5.1 Lærarens metodar for å skape dialog klasserommet	48
5.1.1 IGP-modellen	48
5.1.2 Eit kritisk blikk på IGP-modellen	50
5.1.3 Heilklassemantalen og det mykje kritiserte IRE-mønsteret	51
5.2 Læring og utvikling av munnleg kompetanse	51
5.3 Relasjonar, miljø og tryggleik i klasserommet.....	52
6. Konklusjon	54

Referanser.....	56
Vedlegg	i

1. Innleiing

Dialogen som samtaleform er ein stor del av kommunikasjonen som føregjeng mellom lærar og elevar og mellom elevane i klasserommet. Dialogen oppstår ofte i undervisninga, *planlagd* og *spontant* på initiativ frå både lærar og elevar. Dialogens oppgåve i klasserommet er at elevane skal dele erfaringar og kunnskap, og utforske, reflektere og lære i samhandling med kvarandre. Overordna del av læreplanverket LK20 (2.1) uttrykker at fagleg læring er knytt saman med sosial læring og at dialogen er sentral i denne samanhengen. Ein stor del av læraren sitt arbeid er derfor å «fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dialogen skal også fungere som eit verktøy i utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse som ein av dei fem grunnleggande ferdigheitene læreplanverket vektlegg. Vi kan hente ut frå Overordna del (2.3) at den munnlege kompetansen på lik linje med dei fire andre grunnleggande ferdigheitene er «del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læraren sin bruk av dialog i undervisninga for å fremje læring, refleksjon og utvikling av elevane sin munnlege kompetanse kan ein også omtale som dialogisk undervisning som eg omtalar nærare i kapittel 1.2.

1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling

Fascinasjon for dialogen som læringsmetode har stått sterkt hos meg sidan starten av min veg mot læraryrket i grunnskulelærerutdanninga. Kjensla av å få til ein rik og meningsfull dialog saman med elevane i klasserommet kan ikkje målast, men å følgje med på diskusjonane, refleksjonane og læringsprosessen til elevane kan vere givande på fleire måtar. Læraren kan i den dialogiske aktiviteten få eit innblikk i korleis samtalen mellom elevane utviklar seg, korleis dei vel å uttrykke tankane sine og korleis denne meningsutvekslinga blir møtt i samhandlinga. I tillegg kan læraren også få eit innsyn i sin eigen kunnskap om den dialogiske undervisningspraksisen, kva som fungerer eller ikkje fungerer og kva som kan vere dei mest effektive måtane å organisere den dialogiske undervisninga på. Å få til denne meningsfulle og læringsfremjande dialogen skjer som oftast ikkje utan vidare, og det er oftare at dialogen i klasserommet ikkje går som læraren har planlagd. Skal læraren lukkast med dialogen i undervisninga må det ligge føre ein plan og eit føremål med dialogen. Det er derfor naudsynt for læraren å ha kunnskap og verktøy for å gjennomføre ein dialogisk undervisningspraksis, eller rettare sagt undervisningsmetodar meint for å fremje dialog i undervisninga.

Eg har i denne studien valt å forske på dialogisk undervisning og munnleg kommunikasjon i det norskfaglege klasserommet på ungdomstrinnet. I denne sammenhengen søker eg å tileigne meg kunnskap om læraren si rolle og dei metodane som blir tatt i bruk for å fremje dialog i undervisninga. Det er viktig å understreke at det er læraren sine metodar i den dialogiske undervisninga som er i fokus. Med læraren i fokus har eg kome fram til at det også er naudsynt å få med eit elevperspektiv på den dialogiske undervisninga, med blick på læraren sine framgangsmåtar og metodar og elevane si læringsrolle i dialogen. Grunnen til denne avgrensinga er at eg søker å forstå kva læraren gjer i klasserommet for å skape ein meiningsfull dialog mellom læraren og elevane, men også mellom elevane. Det som har vore sentralt er derfor å studere korleis læraren går fram for å planlegge dialogbasert undervisning og kva metodar som blir nytta for å sette i gang dialog i klasserommet, med føremål om å utvikle elevane sin munnlege kompetanse og den dialogiske klasseromkulturen. Dette er grunnlaget for formuleringa av følgjande problemstilling og forskingsspørsmål:

Korleis går læraren fram for å skape og utføre dialogbasert undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege kompetanse i norskfaget?

Saman med problemstillinga skal følgjande forskingsspørsmål vere til hjelp med å spesifisere kva eg har sett etter:

- *Kva kjenneteiknar den dialogiske undervisninga på ungdomstrinnet?*
- *Korleis arbeider læraren med dialog i undervisninga for å utvikle elevane sin munnlege kompetanse?*
- *Kva er elevane sitt perspektiv på den dialogiske undervisninga?*

I denne studien har eg gjennomført ein kvalitativ casestudie der eg gjennom intervju og observasjon har søkt etter å forstå kva metodar ein norsklærer i to åttandeklasser brukar for å skape dialog i klasserommet. Til lærarintervjuet utforma eg ein intervjuguide (sjå vedlegg 6) med spørsmål som skulle vere til hjelp med å finne ut mellom anna kva metodar læraren nyttar for å skape dialog, kva typar dialog som oppstår i klasserommet og kva dialogen kan ha å seie for elevane si læring og utvikling av munnleg kompetanse. Eg utførte også to fokusgruppeintervju saman med to elevgrupper for å få elevane sitt perspektiv på læraren sine metodar i dialogen og kva utbytte elevane sjølv meiner dei har av den dialogiske undervisninga. Intervjuguiden til elevintervjua utforma eg i stor grad innanfor dei same kategoriane som intervjuguiden til lærarintervjuet (sjå vedlegg 5). Både elevintervjua og

observasjonane er meint å bekrefte eller avkrefte, styrke og underbygge den informasjonen som har kome fram av lærarintervjuet som er primærdata i denne studien.

1.2 Dialogisk undervisning og munnleg kompetanse

Mykje av ansvaret for utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse ligg på norskfaget, noko som stiller spesielt høge krav til norsklæraren, sjølv om alle fag har eit overordna ansvar for å utvikle denne kompetansen som del av dei fem grunnleggande ferdigheitene (Børresen et al., 2012). Av læreplanen kjem det fram at munnlege aktivitetar og utvikling av elevane sin munnlege kompetanse skal skje i alle fag, og mellom anna uttrykker læreplanen i Overordna del at alle grunnleggjande ferdigheiter, inkludert munnlege ferdigheiter, høyrer heime i alle fag og skal sjåast i samanheng med kvarandre på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Munnleg kommunikasjon og utvikling av elevane sin munnlege kompetanse skjer mellom anna ved bruk av dialog i klasserommet, og eg har tidlegare omtalt dette som dialogbasert eller dialogisk undervisning. Kort fortald vil dette seie at undervisninga er lagt opp til å innehalde kommunikasjon i form av dialog for å «skape mening gjennom dialogisk interaksjon mellom menneske» (Dysthe, 2012, s. 46). Denne typen interaksjon og samhandling mellom deltakarane i klasserommet, krev at undervisninga legg opp til at elevane skal medverke i læringsprosessane. Elevmedverknad vil seie at elevane har reell innverknad på læringsprosessen, i denne samanhengen dialogen, dei er ein del av. Dette er naudsynt for at elevane skal kunne gå inn i ei aktiv læringsrolle i den dialogiske undervisninga (Boyd & Galda, 2011). Læringsmiljøet vil derfor omtalast som eit autonomistøtta læringsmiljø der elevane har meir ansvar for eiga læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Samtale i undervisninga på ulike måtar er ein veletablert praksis i norske klasserom. Det kan tenkjast at den dialogiske metoden og eit meir autonomistøtta læringsmiljø i framtida blir meir og meir brukt framføre den tradisjonelle og kunnskapsformidlande heilklasesamtalen. Heilklasesamtalen har ifølgje Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020, s. 74) ofte blitt utført i eit såkalla IRE-mønster, som vil seie at læraren stiller eit spørsmål (initiativ), eleven kjem med eit svar (respons) og læraren vurderer denne responsen (evaluering). Det som skil dialogen frå dette kan vi lese ut av ein definisjon hos Olga Dysthe (2006, s. 14): «kreativ forståing og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening og møte mellom divergerande stemmer». For å utheve denne definisjonen av dialogen kan vi trekke inn nokre sentrale element frå kjerneelementa i læreplanen for norskfaget, som mellom anna uttrykker at elevane skal «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler [...] fortelle og diskutere

på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Men for at vi skal kunne dra nytte av dialogens mange moglegheiter i undervisninga treng lærarar meir kunnskap om korleis ein brukar dialogen som ein utforskande samtale der elevane blir utfordra til å «forklare, begrunne, utdype eller forsvare sitt svar» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89). Læraren har behov for hensiktsmessige verktøy for å planlegge og utføre dialogisk undervisning meint for å fremje læring. Skal vi utvikle og tileigne oss meir kunnskap om dialogisk undervisning trengs det også meir forskning på feltet. Forsking har vist at samtalar i klasserommet ikkje skjer ofte nok, eller at samtalen ikkje er god nok (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012; Andersson-Bakken, 2015). Ofte blir munnleg kompetanse heller ikkje arbeidd med medvitent og systematisk (Børresen, 2016, s. 91). Kjell Lars Berge (2022) peiker også på problemet i at «det ikke finnes noe nasjonalt senter for muntlighetsopplæring og -forskning [...] muntlighet i LK20 mangler forskningsbaserte faglige begrunnelser» (Berge, 2022, s. 222). Det Berge vil fram til her er at det spesielt i norskfaget blir lagt vekt på utvikling av munnleg kompetanse i tråd med dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanverket, men at det ligg lite forskning til grunn for det læreplanverket omtalar som munnlege kompetansar.

1.3 Studiens oppbygging og struktur

I dette første innleiande kapittelet har presenterer eg problemstillinga for studien min, kva motivasjonen min er for å forske på dialogisk undervisning og kva eg har vektlagt som tidlegare relevant forskning på temaet. I andre kapittel viser eg til relevant teori for studien min, mellom anna teoriar på dialogisme og korleis desse teoriane kan koplast til ein dialogisk undervisningspraksis. Eg ser også på korleis dette kan koplast til relevante kompetanssmål og verdiar i læreplanverket og læreplanen for norskfaget på ungdomstrinnet. I kapittel tre presenterer eg dei metodologiske vala og utvalet eg har gjort for studien i samanheng med problemstilling og forskingsspørsmål, og eg drøftar i tillegg validitet, reliabilitet og etiske vurderingar for min studie. I kapittel fire gjer eg ei detaljert analyse av datamaterialet som har blitt samla inn i lærarintervjuet og koplar det opp mot elevintervju og observasjon for å underbygge dei funna som har blitt gjort i lærarintervjuet. Kapittel fem og seks presenterer drøfting og avsluttande konklusjon på denne studien. Drøftinga blir kopla saman med relevant teori der eg reflekterer rundt resultatata som har kome fram av analysen og korleis desse eventuelt heng saman med tidlegare forskning på dialogisk undervisning. Til slutt kjem ein konklusjon over dei funna som er gjort i denne studien.

2. Teori

Dialog som kommunikasjonsform kan vi nok med trygghet seie har vore til stades i uminnelege tider. Å diskutere eller delta i dialog handlar om å kunne argumentere og ytre seg fritt, reflektere over eiga erfaring og kunnskap. Kommunikasjon gjennom samtale treng ikkje omfatte berre dialogen, samtale kan oppstå og drivast på fleire måtar. Mellom anna kan vi trekke inn den klassiske heilklassemantalen der læraren stiller spørsmål til elevane og forventar eit førehandsbestemt korrekt svar i retur, frå eit nærast fast bestemt fåtal elevar i klasserommet som tør melde seg (Penne et al., 2020).

I denne studien søkjer eg etter den meiningsfulle dialogen i klasserommet. Denne dialogiske prosessen har som føremål å omfatte flest mogleg av elevane i klasserommet, der også elevane har moglegheit til å påverke samtalen. Vidare i dette teorikapittelet går eg først inn på tidlegare forskning rundt temaet dialogisk undervisning før eg ser på kvar omgrepet dialogisme stammar frå, og på dei tidlegaste teoriene om dialogen som ein samtalepraksis for kunnskapsutvikling. Eg tar føre meg korleis omgrepet dialogisme har utvikla seg i filosofiske teoriar og sosiokulturelle læringsteoriar, og korleis desse teoriene blir vidareført til klasserommet. I samanheng med det dialogiske klasserommet går eg nærare inn på dialogisk undervisningsteori og kva dialogen som munnleg praksis har å seie for utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse.

2.1 Dialogisk undervisning i tidlegare forskning

2.1.1 *Forskning på munnleg som grunnleggande ferdigheit og dialog i undervisninga*

Det er gjort fleire studiar på munnleg som grunnleggande ferdigheit dei siste par tiåra. Det er likevel eit felt der forskinga er mangelfull. I artikkelen *Opplæring i muntlige ferdigheter* (2012) har Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg forsøkt å få innblikk i korleis undervisning i munnleg føregjeng i skulen. Undersøkinga består av videodata frå norsktimar på ungdomstrinnet i seks norske klasserom, der det har blitt registrert form på og frekvens av arbeidet med munnlege ferdigheiter. Resultata som blir presentert i denne artikkelen er at det er få eller ingen eksempel på undervisning i munnlege ferdigheiter, og det blir påpeika at den rike vurderingstradisjonen som finnst for mellom anna skrivning i norskfaget ikkje eksisterer for munnleg aktivitet i norskfaget (s. 46). Denne undersøkinga er utført etter innføringa av LK06 der munnlege ferdigheiter blei introdusert som del av dei grunnleggande ferdigheitene for første gang og at munnlege ferdigheiter skal vere eit satsingsområde. Svenkerud, Klette og

Hertzberg konkluderer i 2012 med at det er langt igjen før dette er nedfelt i klasserommet (s. 47).

Emilia Andersson-Bakken (2015) har i si doktorgradsavhandling forska på lærarens bruk av spørsmål og respons i heilklasseundervisning på ungdomstrinnet. Avhandlinga bygger på fire artiklar med utgangspunkt i videostudien PISA+ med opptak av undervisning i norsk, naturfag og matematikk på niande trinn ved seks ulike skular. Nokon av funna i denne avhandlinga er at lærarar stiller generelt mange spørsmål i heilklasseundervisninga, men at mange av spørsmåla kan karakteriserast som opne (s. 57). Opne spørsmål som blir karakterisert til å ha ein klasseleiande funksjon er likevel ikkje utforma slik at elevar får reflektere over eiga læring (s. 58). Andersson-Bakken har mellom anna konkludert med at både spørsmål og respons i stor grad kan karakteriserast som både dialogiske og autoritative, men at det ikkje kan konkluderast med at den heilskaplege undervisninga kan karakteriserast som anten meir dialogisk eller meir autoritativ (s. 59). Mot slutten av konklusjonen i avhandlinga blir det påpeika at det for lærarane er viktig å øve på å stille ulike typar spørsmål i ulike kontekster og med ulike føremål (s. 62).

Med nye perspektiv på munnleg kompetanse har Kjell Lars Berge (2022) søkt å forstå kva som har skjedd med munnlege ferdigheiter i reviderte læreplanar og i norsk skule. Berge legg til at munnleg kompetanse som grunnleggande ferdigheit i norsk skule har vore mislukka mykje grunna dårleg fagleg forankring, men også fordi munnleg ferdigheit er meir eller mindre fråverande i *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem* (NKVS). Berge startar med LK06 der han uttrykker at grunnleggande ferdigheiter blei innført som ein påverknad frå mellom anna internasjonal skulepolitikk som OECD¹ og ASEM², der alle skal vere sikra basisferdigheiter (s. 213). Etter 2006 vart det oppretta nasjonale senter for mellom anna lesing og skrivning, men fordi munnlege ferdigheiter aleine ikkje er ein del av vurderingssystemet har det ikkje blitt oppretta eit nasjonalt senter for munnleg kompetanse. Desse nasjonale sentera har som oppgåve å mellom anna fungere som kvalitetssikring av opplæringa av dei grunnleggande ferdigheitene i skulen. Berge peiker på at det er først gjennom læreplanen for norskfaget at det kjem fram ei forståing av kva munnlege ferdigheiter er. Denne forståinga går ut på at elevane skal samtale, men at dette er forstått i samheng med norskfaglege samtalar og at det ikkje er ei generell forståing for munnlege ferdigheiter i alle fag. I tillegg er ikkje læraren sine erfaringar lagt til grunn for forståinga av munnlege ferdigheiter (s. 219). Berge

¹ The Organisation for Economic Co-operation and Development

² The Asia-Europoe Meeting

stiller spørsmålet om det er mogleg å forme ei vitskapleg forankra forståing av munnleg kompetanse som grunnleggande ferdigheit. Han meiner det manglar forskingsbaserte og faglege grunngevingar, men at temaet blir forska på. Her viser han mellom anna til LISA-prosjektet, som eg omtalar grundigare nedanfor.

2.1.2 LISA-prosjektet: om munnlege aktivitetar i norskfaget

LISA-prosjektet står for *Linking Instruction and Student Achievement* og baserer seg på datamateriale frå 47 ulike klasserom med videoopptak av norsklærarar på åttande trinn, der dei undersøker kva som er vanlege undervisningsformer i dagens norskfag (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 19). Blikstad-Balas og Roe (2020) hevdar at norsktimane må innehalde undervisning i munnleg kompetanse og ikkje berre bruke munnlege aktivitetar i undervisninga. Samtalane må derfor ha struktur og kvalitet som krev tydelege føringar frå læraren, i tillegg til kunnskap om kva som kjenneteiknar gode faglege samtalar. Dette er viktig for at samtalane i norsktimane skal innehalde meir *fagsnakk* enn *kvardagssnakk*, å ha eit klart skilje mellom kvardagslege og spesialiserte språkpraksisar (s. 71). Dei legg til at læraren må legge til rette for at elevane skal delta sjølve og lytte til andre i samtalane, men at sjølv om det var mange moglegheiter til å gjere dette i klasseromma dei observerte var det likevel sjeldan lærarane systematisk la opp til dette. Noko anna dei observerte var at få elevar blei med i heilclassesamtalen når læraren stilte spørsmål, og læraren hadde heller ikkje uttrykt forventningar om at alle skulle seie noko. Det var også lite forventningar til elevane som lyttarar for kvarandre, det vil seie at det var lite utbytte av samtalar der målet var meir at elevane skulle snakka saman heller enn å lytte til kvarandre, argumentere og bli einige rundt eit spørsmål (s. 73-74). Blikstad-Balas og Roe uttrykker at det er lang veg igjen å gå i forskning på moglegheitene innanfor munnlege aktivitetar i norskfaget, og dei har kome fram til at det største forbettringspotensialet kan ligge i å gi elevane fleire moglegheiter til å få «dele tanker, utforske tekster sammen og aktivt forholde seg til det andre sier i lengre tidsrom – og med høyere faglige krav» (s. 90).

Det har også kome fleire masteroppgåver som omhandlar dialogbasert undervisning og munnleg kompetanse dei siste åra, mellom anna frå Hanne Theodorsen (2021), Maren Liestøl Jahnsen (2017) og Catherine Gyri Magee (2018).

2.2 Omgrepet dialog og dialogismens røter i gresk filosofi

Den tidlegaste definisjonen av omgrepet dialog eller «dialogos» kjem frå det greske språket og tyder samtale (Svare, 2020), der «dia» tyder «gjennom» og «logos» tyder «ord» som

saman definerer all verbal kommunikasjon (Howe & Abedin, 2013). Ifølgje Platon var Sokrates ein ivrig samtaler med nærast kven som helst, og det er her omgrepet dialog og kva nytte vi kan ha av dialogen kjem frå. Det som kjenneteiknar ein samtale med Sokrates er at han ikkje gav svar, men stilte spørsmål og motspørsmål til sine samtalepartnarar for å få dei til å tenke sjølv. Ein kan seie at Sokrates fekk samtalepartnarane sine til å granske sine egne oppfatningar som kunne skape forvirring, men hensikta var å få dei til å tenke grundigare gjennom si eiga oppfatning. Dette kallast Sokratiske metode eller dialektisk metode etter omgrepet dialogos (Svare, 2020, s. 43).

Det har gjennom tidene blitt utvikla fleire definisjonar av dialog og den dialogiske praksisen, og mange av dei bygg gjerne på denne tidlege definisjonen. Derfor skal eg vidare drøfte Bakhtins dialogisme og Vygotskys syn på tanke og språk, korleis dette kan koplatt inn i ein pedagogisk samanheng og kva det har å seie for den dialogiske undervisningspraksisen.

2.3 Bakhtins dialogisme og Vygotskys syn på tanke og språk

Fascinasjon av dialogen som metode for læring og refleksjon har fortsett heilt frå Sokrates og fram til i dag. Mikhail M. Bakhtins dialogisme og definisjonen han presenterer av dialogen er til ein viss grad bygd på beretningar om Sokrates og den sokratiske metode, og at dialogismen i kjernen er bygd opp av språk, omverda og tanken (Bakhtin, 1981; Bakhtin, 1993, s. ix). Han seier at dialogisme i seg sjølv handlar om ny tenking og meiningsskaping gjennom formidling og kommunikasjon (Bakhtin, 1981, s. 25). Det er viktig å understreke at Bakhtins filosofi ikkje er bygd på pedagogikken, men filosofien har likevel hatt mykje å seie for dialogisk tenking innanfor pedagogiske praksisar (Dysthe, 2012).

Forståinga av dialogen i Bakhtins dialogisme går ut på at ein gjennom personleg erfaring og utforsking har skapt seg eit personleg bilete av omverda. Ved å uttrykke desse erfaringane fritt saman med andre gjennom stemme og verbal kommunikasjon, opnar ein opp midlertidig realitet, og gjennom delinga av erfaringar blir ein presentert for- og har moglegheit til å utvikle nye realitetar eller ny forståing av den verda ein lever i. Bakhtin har definert dette som sokratiske digresjonar som går ut på å «bring the world closer and familiarize it in order to investigate it fearlessly and freely» (Bakhtin, 1981, s. 25), der ein nyttar seg av mellom anna erfaringar frå dagleglivet, verkelegheitsoppfatningar eller personleg kunnskap innanfor eit spesifikt område. Bakhtins forståing av dialogen blir derfor omtalt som grunnlaget for all mellommenneskeleg forståing der dialogen blir rekna som universell i menneskeleg tale og relasjonar, og dette har derfor også blitt kalla «dialogiske relasjonar» (Børtnes, 2006, s. 97).

Bakhtin uttrykker dialogiske relasjonar som mykje breiare enn berre dialogisk kommunikasjon, og at dialogiske relasjonar alltid er til stades sjølv i meir monologisk tale. Dialogisk relasjon oppstår i kunnskaps-, erfarings-, og meningsutveksling med andre, det vil seie at viss det oppstår ei felles forståing for innhaldet i dialogen oppstår det også ein relasjon (Bakhtin, 1986). Inspirasjonen for nettopp dialogbasert undervisning oppstår gjennom Bakhtins dialogisme i eit skilje mellom «det autoritative og det indre overbevisende ordet» (Dysthe, 2012, s. 58). Det autoritative forstår eg i denne samanhengen som graden av lærarkontroll i samtalen, at tema for samtalen er førehandsbestemt og læraren er ute etter spesifikke svar frå elevane. Det indre overtydande ordet ser eg på som den frie tanken i ein samtale, at ein ikkje er ute etter å kontrollere det som blir ytra i klasserommet, men at ein lar tanken i samhandling med andre legge føringa for utviklinga i dialogen og bygge vidare på dette.

Medan vi har Bakhtins definisjon av dialogen over, kan vi erfare at Lev Vygotsky (2012) har eit liknande syn på dialogen. Vygotsky reknar dialogen som den mest grunnleggande forma for munnleg tale og kommunikasjon. For å formidle tankar og erfaringar frå ein person til ein annan trengs det ein måte å kommunisere på, som er ei form for menneskeleg verbal kommunikasjon. Det Vygotsky har kome fram til er at til dette trengs det mykje meir enn berre den verbale kommunikasjonen, ein må også greie å skape mening av kommunikasjonen. Det vil seie at viss ein skal formidle tankar og erfaringar må mening koplant til og skapast gjennom eit alt kjend fenomen. Dette blir forankra i psykologien og utviklinga av barns forståing og verbale kommunikasjon (Vygotsky, 2012). Vygotsky som Bakhtin ser på dialogen som ein metode for å dele erfaring, tankar og kunnskap, og skape mening gjennom den dialogiske kommunikasjonen. I Vygotsky sine grunntankar kjem utviklinga før læring, der læring er «ein ekstern prosess som følgjer etter utviklinga» (Dysthe & Igland, 2006, s. 77).

Definisjonane av dialogen og dialogismen frå både Bakhtin og Vygotsky kan vi overføre til å sjå på dialogen som ein grunnleggande prosess i interaksjon mellom menneske, der ein skapar og utviklar komplekse mønster og bidrar til kognitiv utvikling (Säljö et al., 2001). Vygotsky blir også rekna som forløparen til tanken om sosiokulturell læringsteori. Seinare utvikling av denne teorien, også kalla sosial konstruktivistisk teori, er grunnleggande inspirert av desse tidlege tankane til Vygotsky. Den sosiokulturelle læringsteorien skil seg frå andre kognitive teoriar som mellom anna Piagets induktive perspektiv og Ausubels deduktive metode, sjølv om der er likskapar vi kan trekke mellom dei (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70-73). Eg vil

derfor kople dialogismen saman med sosiokulturell læringsteori og i tillegg kome innom andre kognitive læringsteoriar, før eg går vidare på å overføre den dialogiske grunntanken til klasserommet og sjå nærare på den dialogiske undervisningspraksisen.

2.3.1 Sosiokulturell læringsteori og andre kognitive teoriar om læring

Den sosiokulturelle læringsteorien er basert på mellom anna ideane til Vygotsky, og i samanheng med denne teorien er det oftast den næraste utviklingssona vi tenkjer på.

Vygotsky (2012, s. 197-199) uttrykker at eit barns proksimale utviklingszone er eit utviklingsnivå i problemløysing som eit barn har moglegheit til å nå på eiga hand ved hjelp av den kunnskapen som barnet sitter inne med, men at barnet har moglegheit til å nå eit høgare nivå viss tilstrekkeleg med assistanse blir gjeven. Til forskjell frå Piaget og Ausubels teoriar legg denne teorien mykje større vekt på elevaktivitet og dialogen mellom lærar og elevar.

Elevane lærer ikkje berre gjennom eigen aktivitet og utforsking, men også av å tolke og forstå i samspel med andre. Den nære- eller proksimale utviklingssona går derfor ut på at ein elev har moglegheit til å kome opp på eit utviklingsnivå på eiga hand, men med hjelp av og i samspel med andre har dei moglegheit til å kome opp på eit nytt nivå over sitt eige utviklingsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70-71). Fordi den sosiokulturelle læringsteorien legg stor vekt på læring og utvikling av kunnskap gjennom sosialt samspel, er den derfor spesielt godt eigna til å kople saman med den dialogiske undervisninga. Det er viktig å gå nærare inn på den induktive og den deduktive metoden også fordi desse er del av sosial kognitiv læringsteori. Derfor kan dei i tillegg til den sosiokulturelle læringsteorien ha element som kan gjere seg gjeldande innanfor den dialogiske undervisninga.

Den induktive metoden går ut på organisering og adaptasjon av kunnskap. Jean Piaget (2001, s. 237-240) uttrykker at i utvikling av kunnskap er det ulike stadium i eit menneske sitt liv, der mennesket adapterer kunnskap gjennom tanke og erfaring frå omverda i fleire stadium gjennom oppveksten (Piaget & Valsinen, 2001). Flyttar vi dette over til eit elevperspektiv, kan ein seie at Piaget la vekt på at elevar gjennom eigen aktivitet aktivt må jobbe for å tileigne seg kunnskap, vurdere og tolke denne kunnskapen og tilpasse den til alt eksisterande kunnskapsstrukturar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 64). Piaget har hatt stor innflytelse på utvikling av pedagogiske praksisar, og vi kan sjå den induktive metoden i samanheng med den dialogiske undervisninga. Som uttrykt over går dialogismen ut på å utforske og utvikle kunnskap i samhandling med andre, på bakgrunn av den alt etablerte kunnskapen og forståinga av verkelegheita deltakarane i dialogen alt sitter inne med. Det som er avgrensinga i denne metoden er forventninga om at elevane aktivt skal finne fram til kunnskapen sjølv.

Vygotsky (2012, s. 39) påpeikar i drøfting av Piaget sine teoriar at adaptasjon av kunnskap og overgang til ein objektiv realitet ikkje kan skje utan vidare, men at adaptasjon må sjåast i samanheng med eit ønske eller ein trong til dette. Det er også viktig å understreke at Vygotsky ikkje berre er kritisk til Piaget sine teoriar, men uttrykker også at Piaget var revolusjonerande innanfor psykologisk forskning på barns tale og tanke (Vygotsky, 2012, s. 13). Dette heng også saman med det Skaalvik og Skaalvik legg fram at «det er lite sannsynlig at barn gjennom egen aktivitet kan oppdage de abstrakte kunnskapene om verden ... at kunnskapen ikke finnes i objektene i seg selv, men i den historiske beskrivelsen og analysen som kulturen har fremelsket» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 66). Det vil seie at elevane har bruk for at ny kunnskap blir formidla til dei på ein profesjonell måte av ein lærar for at nye kunnskapsstrukturar skal dannast, som dei også kan jobbe vidare med. Det kan også tolkast som at læringsaktiviteten til ein viss grad bør styrast i riktig retning på ein føremålstenleg måte, mellom anna der læraren fungerer som ein dialogisk organisator.

David Ausubels deduktive metode kan man seie går i motsett retning av Piagets induktive metode, men at også i den deduktive metoden skal elevane ut frå alt etablerte kunnskapsstrukturar tileigne seg ny kunnskap gjennom tolking av nye erfaringar. Det som skil det deduktive frå det induktive er at i det deduktive skal kunnskap formidlast i lærarstyrt undervisning. Den kunnskapen som læraren formidlar i undervisninga blir deretter absorbert av elevane og kopla saman med kunnskapsstrukturane deira (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ausubels deduktive metode er meir utfordrande å kople saman med den dialogiske undervisninga fordi elevane sin autonomi er tatt ut av samanhengen. Elevane sin medverknad i dialogen er viktig for at den dialogiske undervisninga skal fungere som verktøy for læring og utvikling av kunnskap. Men grunntanken om at ny kunnskap blir tileigna ved å bygge på alt etablert kunnskap er viktig også i den deduktive metoden.

Den induktive metoden og den deduktive metoden kan tolkast til å vere ganske polariserande, og at ein i samanheng med dialogisk undervisning kan vere meir tent med ein metode som ligg ein plass i mellom desse to. Den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky kan i denne samanhengen derfor vise seg å passe best i drøftinga vidare av den dialogiske undervisninga i klasserommet.

2.4 Den dialogiske grunntanken overført til klasserommet

Dialogen er som vist over ein grunnleggande del av språket, og dialogen er eit verktøy som skal føre ulike verkelegheitsoppfatningar saman der deltakarane opnar seg opp for kvarandre

sin kunnskap, perspektiv og erfaringar og gjennom dialogen kjem fram til ei tilnærma felles forståing (Gadamer, 2004). Her i samanheng med den dialogiske undervisninga vil eg trekke inn omgrepet *fleirstemmigheit*, som ifølgje Dysthe går ut på at forståing, innsikt, kunnskap og meining blir skapt i fellesskap der språket er sentralt (Dysthe, 2012, s. 59-60). Sosiokulturell læringsteori uttrykker som eg var inne på over mellom anna at elevane lærer best gjennom å tolke og forstå i samspel med andre for å nå eit høgare utviklingsnivå enn dei har moglegheit til å nå på eiga hand (Vygotsky, 2012). I ein fleirstemmig dialog er det spesielt viktig at læraren lar alle elevar uttrykke sine meiningar i samtalen, og at dette bygger på erfaringar og fagleg forståing som elevane sjølv bidreg med i samtalen (Dysthe, 2012).

Dette kan vi kalle ein dialogisk klasseromskultur som læraren skapar saman med elevane for å skape eit trygt miljø der dialogen kan oppstå uhindra som del av læringsaktiviteten. Det er viktig at læraren inkluderer elevane i denne prosessen fordi kultur blir forma av deltakarane innanfor den spesifikke kulturen, der det same er gjeldande innanfor klasseromskulturen (Kachur & Prendergast, 1997). Torlaug Løkensgard Hoel (1999, s. 37) definerer klasseromskulturen som dei normene, verdiane og haldningane i ei klasse eller eit bestemt klasserom. Denne klasseromskulturen treng ikkje vere konstant, men kan endre seg både i samanheng med fag og kven læraren er. Klasseromskulturen blir derfor bygd opp av læraren saman med elevane for å skape reglar for åtferd og interaksjon i klassa (Hoel, 1999; Kachur & Prendergast, 1997).

Innanfor ein godt etablert klasseromskultur kan derfor elevane med lærarens hjelp i den dialogiske undervisninga utvikle kunnskap og omgrepsforståing mest effektivt gjennom utvida forståing, som eit resultat av å kontinuerleg bli utfordra i kommunikasjon og problemløysing (Vygotsky, 2012). Skal ein dialogisk prosess fungere i klasserommet er det derfor naudsynt for læraren å gå vekk frå den autoritative rolla som kunnskapsformidlar. Læraren bør heller fungere som ein dialogisk organisator som går ut på at læraren gir rom for elevane si stemme i tillegg til si eiga i ein meir balansert dialogisk setting, men at læraren si stemme er kritisk i samhandling med dei andre stemmene. Det er ein autonom og meir uberekneleg setting med større grad av elevmedverknad, som gir moglegheit for ein meir open lærar-elev og elev-elev diskusjon (Nystrand, 1997). Dette omtalar Dysthe som den nye lærarrolla eller eit paradigmeskifte i undervisninga, der ho hevdar at ein går mot ein situasjon der læraren fungerer meir som ein rettleiar der oppgåva til læraren er å «skape gode vilkår for læring og samarbeid» (Dysthe, 2006, s. 343).

I ein open diskusjon er det viktig at læraren greier å sette av nok tid til at dialogen får utvikle seg til eit stadium der meiningsutvekslingane til elevane blir utfordra og ny felles forståing for eit tema eller eit nytt konsept kan oppstå. Vygotsky sett dette litt på spissen når han uttrykker at «direct teaching of concepts is impossible ... to do this usually accomplishes nothing but empty verbalism, a parrotlike repetition of words» (Vygotsky, 2012, s. 159). Det Vygotsky er inne på her er den monologiske kunnskapsformidlinga, og at dette fører til større grad av resitasjon av kunnskap heller enn utvikling og tileigning av ny kunnskap gjennom eit dialogisk samspel. Denne lærarkontrollen og resitasjonen av kunnskap frå elevane si side uttrykker Nystrand (1997, s. 3) vil føre til mangel på entusiasme for læring, og sjølv om dei utfører det arbeidet dei blir bedt om å gjere er det ofte overflatisk og fort gløymt etterpå. Læraren må kunne fråskrive seg ein del av kontrollen i undervisninga for at elevane skal kunne få ta ein meir aktiv del i dialogen. Dette kan vere ein av grunnane til at mange ikkje tør å prøve og skape ei atmosfære der meiningsfull dialog kan oppstå. Det er i denne samanhengen også føremålstenleg å skilje mellom typar kontroll, der kontroll over det som skjer i klasserommet ikkje nødvendigvis betyr å kontrollere det som skjer i dialogen (Wells & Arauz, 2006, s. 420).

2.4.1 Korleis dialogen oppstår i klasserommet

Dialogen i klasserommet har moglegheit til å oppstå på fleire ulike måtar, der eg alt har vore inne på at ein vid definisjon av dialogen kan reknast som all verbal kommunikasjon og meiningsutveksling mellom individ (Howe & Abedin, 2013). I klasserommet kan vi seie at læring oppstår gjennom dialog og samspel mellom elevane (Fjørtoft, 2016). I samheng med dialogisk undervisning har eg i min studie valt å dele den dialogiske definisjonen inn i *den planlagde dialogen* og *den spontane dialogen*.

Den planlagde dialogen kan kjenneteiknast ved at det er høg grad av fagleg innhald i samtalen. Læraren stiller opne og autentiske spørsmål til elevane som elevane føler ei lyst til å svare på, i tillegg til at ytringane til elevane skapar nye autentiske spørsmål som er med på å utvikle dialogen på ein meiningsfull måte (Boyd & Galda, 2011). I dialogisk undervisning er IGP-modellen eit eksempel på ein type metode som kan nyttast for å starte, utvikle og gjennomføre ein meiningsfull dialog i klasserommet. IGP-modellen står for individ/individuell, gruppe, plenum, som vil seie at elevane først skal reflektere individuelt for deretter å dele refleksjonane sine i par eller grupper og til slutt skal elevane sine stemmer bli høyrd i plenum (Helstad & Øiestad, 2014). Henning Fjørtoft (2016) forklarar IGP-modellen som *think-pair-share* eller tenk-par-del som har same framgangsmåte der elevane får eit

spørsmål eller liknande som skal starte tankeprosessen. Dei skal vidare reflektere saman i par og dele tankane dei har gjort seg før læraren ber dei dele tankane sine med resten av klassa. Fjørtoft uttrykker at «strukturen forutsetter at den første tenkeoppgaven er relativt kompleks ... enkle faktaspørsmål ... er ikkje egnet fordi de ikke åpner for dypere diskusjoner» (Fjørtoft, 2016, s. 130), som er viktig for at metoden skal føre til ein meningsfull og læringsfremjande dialog der elevane blir utfordra til å reflektere grundig rundt spørsmålet.

Skal det vere mogleg å utvikle dialogen i klasserommet, mellom anna på den måten som eg har omtalt over, kan det vere fornuftig at det eksisterer ei type metakontrakt mellom læraren og elevane, og mellom elevane. Ei sånn metakontrakt kan gå ut på at det ligg føre ei felles forståing for mellom anna kva som er passande oppførsel, korleis ein kan snakke og kva rettigheter elevane har i klasserommets kollektiv. Dette blir også definert som det intersubjektive rom og går enkelt forklart ut på at det eksisterer ein gjensidig definisjon av kva relasjon elevane har til kvarandre (Hundeide, 2006, s. 158). Det kan også koplust til klasseromskulturen som blir skapt mellom læraren og elevane, og kva som blir rekna som akseptabel atferd og interaksjon i klasserommet (Hoel, 1999). For mange er ei suksessfull og produktiv undervisning kjenneteikna av at innhaldet i undervisninga består av dei planlagde forventningane. Det er gjerne oftare at undervisninga ikkje går som planlagd, men at ein kanskje bør ta seg tid til å skape mening ut av den vegen dialogen har tatt og dei ytringane og oppfatningane som følgjer med (Boyd & Galda, 2011).

Dette fører oss inn på den spontane dialogen, som gjerne oppstår minst like ofte i klasserommet som den planlagde dialogen. Ifølgje Mønsterplanen for grunnskulen frå 1974 under det som kallast taleopplæring, har barn ein naturleg trong til å fortelje om ting dei har opplevd eller andre tema dei er opptekne av, som det blir uttrykt at læraren må ivareta (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974). Det finst til no lite forskning på spontan dialog eller elevinitierte sekvensar i klasseromdialogen eller heilklassem samtalen (Solem, 2022), og kva betydning denne typen samtale har å seie for elevane si læring og utvikling av munnleg kompetanse. Den spontane dialogen, i motsetnad til den planlagde, kan dukke opp når som helst og kan i mange tilfelle vere motivert av alt anna enn faglege impulsar. Dialogen kan handle om opplevingar, erfaringar og spørsmål elevane sit inne med i det aktuelle tidspunktet. Alle elevar kjem inn i klasserommet med sine eigne personlege erfaringar utanom dei faglege erfaringane dei blir eksponert for i klasserommet, i tillegg til sin eigen personlege identitet (Newell, 2019). Alle desse faktorane verkar inn på korleis dialogen kan utvikle seg i klasserommet, og den spontane dialogen kan vere vel så viktig som den planlagde dialogen.

Den spontane dialogen kan også vere fagleg motivert, men at elevane gjerne trekker på fagleg kunnskap dei har tileigna seg utanfor klasserommet gjennom ulike media. Elevane kjem med spørsmål innanfor dei teoretiske rammene til det temaet det handlar om, som kan føre til ei avsporing frå den vegen læraren fører samtalen. Solem uttrykker at elevar ofte tar ordet i klasserommet, men at «på grunn av mangel på tilgjengelig tid» (Solem, 2022, s. 112), blir elevane sin moglegheit til ytre seg veldig avgrensa. Tilgjengeleg tid er ofte ein faktor som spelar inn i undervisninga, som eg også gjennom personleg erfaring har opplevd. Når elevane si moglegheit til å ytre seg blir avgrensa, blir også dialogen sin moglegheit til å utvikle seg avgrensa. Elevane får ikkje nok tid til å diskutere ulike meiningar, og refleksjonen som skal føre til kunnskapsutvikling og felles forståing får ikkje tid til å oppstå.

Det kan vere utfordrande å avgjere om den spontane- og den planlagde dialogen kan reknast som likeverdige i undervisningssamanheng. Om den spontane dialogen skal få plass i den dialogiske undervisninga kan vi seie handlar mykje om tid, og om læraren ser på det som føremålstenleg å ofre tid til å gå grundig inn på elevane sine spontane ytringar i klasserommet. Sjølv om det blir gitt mykje merksemd til den dialogiske undervisningspraksisen, er det likevel ikkje alltid dialogen passar med føremålet for undervisninga.

2.4.2 Utfordringar med den dialogiske undervisningspraksisen

Sjølv om den dialogiske undervisninga har mange sterke sider, er det også viktig å vere klar over at dialogen ikkje alltid passar inn i alle undervisningssituasjonar. I heilklasesamtalar der læraren snakkar mest i ei samtaleform som ofte kan kjenneteiknast som meir monologisk, blir ofte den mykje kritiserte IRE-modellen brukt (Nystrand, 1997; Aukrust, 2006; Blikstad-Balas & Roe, 2020). Denne modellen er definert som ein treparts-samtale der læraren spør eit spørsmål (Initiation), ein elev gir eit faktabasert svar på dette spørsmålet (Response) og læraren evaluerer dette svaret som riktig eller galt (Evaluation) (Nystrand, 1997 s. 12; Wells & Arauz, 2006, s. 380). Ein kan seie at det blir overordna lite elevrespons og samtalen blir ikkje kjenneteikna som ein dialog mellom likeverdige samtalepartnarar, men det vil ikkje seie at ein til ei kvar tid skal unngå denne typen samtale heller. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 75) hevdar at ein heilklasesamtale etter IRE-modellen også kan hjelpe til med å repetere og konsolidere viktig fagstoff, og i både heilklasesamtalar og dialogiske samtalar er det uansett viktig å legge vekt på kva føremålet med undervisningsmetoden er. IRE-modellen har mellom anna som føremål å synleggjere og dele eller etablere kunnskap, og på den måten kan vi seie at «den formelle deltakerstrukturen ivaretar noen sentrale pedagogiske eller interaksjonelle

funksjoner» (Solem, 2022, s. 96). Den dialogiske undervisningspraksisen er ofte tiltrekkende, men på same måte som andre undervisningsmetodar vil ikkje dialogen føre til ein god læringsprosess om læraren ikkje har tenkt over føremålet med dialogen og kva den til slutt skal leie til.

I tillegg til at dialogen som metode ikkje alltid passar til situasjonen, uttrykker Dysthe at ein også kan møte på utfordringar innanfor den dialogiske praksisen. Dette handlar spesielt om sterke motstridande meiningar i meningsutvekslingane mellom deltakarane i dialogen, at «for det første har noen lagt premisser for kravet om forståelse og konsensus og enighet. For det andre kan det finnes forskjeller som er så grunnleggende at man ikke kan (eller ikke bør) bygge bro over dem» (Dysthe, 2012, s. 65-66). Dette handlar til dømes om dialogen eignar seg til å møte sterke og kanskje hatefulle eller rasistiske ytringar. Dysthe legg til at ein kan ha ulike mål for den dialogiske undervisninga, der desse måla har eit krav om ulike pedagogiske retningar som ein ikkje alltid kan oppnå.

Ein viktig faktor som verkar inn på kvaliteten av dialogen i klasserommet er elevdeltakinga. Talet på elevar som vel å delta i samtalar i klasserommet er avhengig av rollene elevane har utvikla i det spesifikke klasserommiljøet heilt frå byrjinga, som Hoel (1999, s. 38) omtalar som utprøving av posisjonar. I den første tida i eit klasserom blir det skapt eit forhold til makt og dominans der nokre lett tar ordet i klasserommet og lar si eiga stemme få ein posisjon bland deltakarane, medan andre tar ei meir anonym rolle og stiller seg bak dei meir dominerande stemmene i klasserommet. Derfor har læraren størst sjans til å danne den ønska dialogiske klasseromkulturen tidleg før desse posisjonane har festa seg.

Det er heller ikkje alltid dialogen fører til læring sjølv om dette er den overordna meininga med den dialogiske undervisninga. Dette handlar gjerne om det språket som blir brukt i dialogen både frå læraren og elevane si side, i tillegg til måten å lytte på som del av den munnlege kompetansen som må ligge til grunn for at ein meningsfull og læringsfremjande dialog skal oppstå. Blikstad-Balas og Roe (2020) legg vekt på at gode faglege samtalar krev at læraren har kunnskap om dette, og at norsklæraren må vere språkmedviten og formulere det faglege metaspråket som trengs for å ta del i og lære gjennom den faglege dialogen. Dei legg også til at ein må kunne gå inn i ei aktiv lyttarrolle der ein «lytter for å lære noe nytt, lytter kritisk eller lytter empatisk» (s. 72), som er avhengig av at læraren aktivt vektlegg munnleg aktivitet i undervisninga, også når ein er i ein lyttarposisjon.

2.5 Dialogens rolle i utvikling av elevane sin munnlege kompetanse

Overordna del (2.3) i læreplanverket LK20 gir ei kort skildring av dei fem grunnleggande ferdigheitene samla og uttrykker at utviklinga av grunnleggande ferdigheiter er «viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjonar, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette seier lite om munnlege ferdigheiter spesifikt, men Overordna del uttrykker også at dei grunnleggande ferdigheitene er ulikt representert innanfor spesifikke fag. Kjell Lars Berge (2022, s. 219) viser til at norskfaget har formulert ei utdjupa forståing av munnleg kompetanse, der norskfaget er eit av hovudfaga som tar spesielt stort ansvar i arbeid med munnlege ferdigheiter. Læreplanen for norskfaget uttrykker mellom anna at «muntlege ferdigheiter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen viser ei utdjupa forståing av dei grunnleggande ferdigheitene, men det blir likevel ikkje presentert nokon konkret definisjon på kva munnleg kompetanse er. Munnleg kompetanse er i seg sjølv utfordrande å definere som ein spesifikk ferdigheit. Vi kan heller seie at munnleg kompetanse er bygd opp spesielt fire munnlege kompetansar, som til saman utgjer den heilskaplege munnlege kompetansen elevane skal utvikle gjennom ulike munnlege aktivitetar i undervisninga. Desse fire kompetansane er lytting, stille spørsmål, argumentere og vurdere (Børresen et al., 2012).

Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 80-81) legg spesielt tre ferdigheiter eller lyttemodusar til grunn for å kunne opptre som ein god lyttar, som er å kunne lytte etter informasjon, lytte kritisk og lytte empatisk. Det er viktig å skilje mellom å høyre og å lytte, der høyring går ut på å ta inn signal i form av lyd medan lytting er kommunikativt. Lytting krev nemleg evne til å sjå og reflektere over andre sine synspunkt enn sine egne, og «lytteren er derfor ikkje bare en mottaker, men også deltaker i en samtale ... man bruker den andres ord til å utvikle sin egen forståelse» (Børresen et al., 2012, s. 78). Å vere ein god lyttar blir derfor ein sentral del i dialogisk samanheng der vi tidlegare har vore inne på at ein i samspel med andre utviklar ny kunnskap, erfaring og forståing.

Eit anna viktig element i dialogen er evna til å stille spørsmål, for elevane sin del når noko er usikkert eller når dei er ute etter meir informasjon, og for læraren sin del for å engasjere og inkludere elevane i samtalen. Evna til å stille spørsmål som eit element i utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse er altså gjeldande for både elevane og læraren. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 96-98) uttrykker at for læraren sin del blir det viktig å tenkje over kva type spørsmål som blir stilt og korleis spørsmåla blir stilt, altså kvaliteten på spørsmålet.

Vidare hevdar dei at for elevane sin del er evna til å stille gode spørsmål ein del av å kunne forstå og lære, i tillegg til at læraren får innsikt i kunnskapen til elevane, kva dei lurer på og kva som er uklart.

I tillegg til å kunne stille spørsmål rundt ulike ting ein undrar seg over og for å hente fram meir informasjon om eit tema, er det også viktig å kunne argumentere for egne meiningar, erfaringar, perspektiv, og kunne vurdere seg sjølv og andre. Dette kjem også fram av læreplanen for norskfaget (NOR01-06) som etter tiande trinn mellom anna uttrykker at elevane skal kunne «argumentere saklig i diskusjoner [...] informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til dette er vurdering også ei viktig evne i munnleg kompetanse, der «et utgangspunkt for å dyrke og bygge opp elevens selvstendighet og kritisk tenking er bruken av egenvurdering, utvikling av læringsstrategier og bruk av samarbeidslæring» (Gamlem & Rogne, 2016, s. 107). Dette uttrykker Siv Gamlem og Wenke Rogne i samanheng med elevars evne til vurdering, som går ut på at evna til å kunne vurdere både seg sjølv og andre er med på å utvikle kritisk tenking og sjølvstende. Dette kan definerast som elevane si kritiske evne eller dømmekraft, som går ut på at dei skal kunne skilje ut det som oppfattast som viktig i tekstar og ytringar, og stille seg kritisk til det dei blir eksponert for (Børresen et al., 2012). Dette er kanskje eit av dei viktigaste elementa i den dialogiske undervisninga, at elevane kan stille seg kritisk til ulike ytringar, utforske det dei høyrer ut frå eigen bakgrunnskunnskap og diskutere dette i samhandling med andre på ein god måte.

2.5.1 Kva har skriving med munnleg kompetanse å gjere?

Det ein kanskje ikkje tenkjer over i første omgang som ein del i utviklinga av den munnlege kompetansen er skriving, som kan ha ein føremålstenleg innverknad på munnleg aktivitet. Ein kan seie at både munnleg og skriftleg kommunikasjon står i relasjon til konkrete interaksjonar mellom deltakarane i ein situasjon (Falk & Jølle, 2022, s. 48). Nokon elevar likar å uttrykke tankane og meiningane sine munnleg, andre likar best å uttrykke seg skriftleg. Det kan først sjå ut som ulike praksisar innanfor to ulike kompetansar, men nokre elevar har kanskje vanskeleg for å formulere tankane sine munnleg i den omgåande dialogen. For desse elevane kan det fungere best å skrive ned tankane sine først, for så deretter å uttrykke dette munnleg. Desse elevane kan ein omtale som skriftlege tenkjarar, og bruk av skriving i kombinasjon med samtale kan auke moglegheitene for fleirstemmigheit i dialogen (Dysthe et al., 2012). Nystrand (1997, s. 99) seier at responsgrupper er eit godt eksempel på korleis ein kan arbeide med munnleg kommunikasjon i samanheng med skriving. Måten dette fungerer på er at

elevane arbeider med ei skriveoppgåve, men i staden for å presentere arbeidet sitt for læraren skal dei heller møtast regelmessig i grupper for å presentere og diskutere arbeidet sitt for kvarandre. Nystrand (1997) uttrykker vidare at denne metoden er god i arbeidet med å utvikle elevane si evne til kritisk tenking, organisering og evaluering av andre sitt arbeid.

I gjennomgangen av kva element som inngår i munnleg kompetanse har eg vist at dialogen har ein sentral plass i utvikling av alle desse elementa innanfor munnleg kompetanse. Derfor kan vi seie at den dialogiske undervisninga som munnleg aktivitet i klasserommet er viktig i utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse. Til slutt må dette forankrast i læreplanverket og eg vil derfor sjå kva LK20 uttrykker om dialog i klasserommet og dialogisk undervisning.

2.6 Dialogisk undervisning forankra i læreplanverket LK20

Som vist over blir det lagt stor vekt på dialogen som ein læringsfremjande undervisningsmetode i klasserommet. Dette har også hatt innverknad på utviklinga læreplanverka har hatt dei siste åra, der det blir lagt større vekt på utvikling av munnleg kompetanse og meir aktiv læring frå elevane si side. Læreplanen for norskfaget (NOR01-06) uttrykker i sine kjerneelement at «Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler ... fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Liknande ordlyd kjem att under sosial læring i Overordna del av LK20, som går meir eksplisitt inn på dialogen som undervisningsmetode. Ut frå denne delen vil eg trekke ut at

Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar.

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Dette sitatet frå Overordna del kan vi sjå er i stor grad forankra i den dialogiske teorien eg har vore igjennom til no. Læreplanverket legg vekt på at elevane skal utvikle sin munnlege kompetanse gjennom både planlagd og spontan dialog i klasserommet. Dei skal lære å kome fram til løysingar i dialog saman med andre og samstundes ta meir ansvar for eiga læring i eit meir autonomt læringsmiljø. Denne siste biten kjem også til uttrykk andre plassar i Overordna

del av læreplanverket, mellom anna i kapittel 2.4 lære å lære, seier læreplanverket at elevane skal lære å «formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette heng saman med dei andre delane av læreplanen, den dialogiske undervisninga og korleis den heng saman med utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse som eg har vore innom til no.

3. Metode

Vidare i dette kapittelet gjer eg greie for dei metodane eg har tatt i bruk for å finne ut korleis læraren går fram for å utføre dialogisk undervisning i klasserommet for å fremje læring og utvikling av elevane sin munnlege kompetanse, før eg går vidare på analysen og drøftinga av dei empiriske funna.

Å ha eit føremål med studien definerer Marit Krogtuft og Jarle Sjøvoll (2018, s. 21) som at ein gjennom forskingsarbeid mellom anna er ute etter å auke forståing og kunnskap innanfor eit spesifikt tema, utvikle ny kunnskap eller finne årsak og samanhengar innanfor spesifikke hendingar. Den meiningsfulle dialogen mellom lærar-elev og elev-elev kan sjå ut til å bli stadig meir utbrett som undervisningsmetode i klasserommet. Skal dialogen i klasserommet vere fagleg relevant for elevane og føre til utvida kunnskap og læring, må læraren vere førebudd og tenke på samtalen som ein didaktisk metode (Penne et al., 2020). Føremålet med denne studien er derfor i samanheng med problemstillinga å utforske kva metodar læraren i det norskfaglege klasserommet tar i bruk for å skape dialog. Det er også eit føremål å sjå på korleis læraren sine metodar i den dialogiske undervisninga er med på å auke den munnlege kompetansen, læringsutbyttet og fremje munnleg kompetanse hos elevane. Det er også av personleg interesse å auke min eigen kunnskap og forståing av kva nytte og verdi den dialogiske undervisninga har. For å finne fram til denne kunnskapen var val av metode og framgangsmåte i studiet spesielt viktig.

I det følgjande kapittelet gjer eg greie for forskingsdesign, metodevalet, datainnsamlingsprosessen, og validiteten og reliabiliteten til forskinga i tillegg til dei etiske vurderingane.

3.1 Forskingsdesign

Dette er ein kvalitativ forskingsstudie, nærare sagt ein enkeltcase-studie eller kasusstudie. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2021, s. 64-65) kjenneteiknar eit enkeltcase-studie som at ein er ute etter kunnskap avgrensa til ein spesifikk kontekst, ein har valt ut eit fokusområde og vil finne ut kva som faktisk skjer innanfor denne konteksten. Casen må også kunne grunngjevast ut frå kor eigna den er til å svare på forskingsspørsmåla. Målet med eit kvalitativt kasusstudie er å nært utforske tema gjennom fleire kjelder og aktørar, og kome fram til detaljerte beskrivingar og forståing av temaet (Solheim, 2020, s. 119). Den spesifikke konteksten i denne studien er dei metodane ein lærar brukar for å skape ei dialogisk undervisning i to klasserom med føremål om å fremje munnleg kommunikasjon hos elevane

og kva det har å seie for utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse. Fordi konteksten i studien er så spesifikk, er problemstillinga veldig spissa og utvalet er veldig konsentrert.

3.2 Kvalitativ forskingsmetode

I kvalitative forskingsmetodar har ein eit spesifikt avgrensa utval ein forskar på. Aksel Tjora (2020) uttrykker at kvalitativ forskingsmetode går ut på at ein er meir ute etter forståing av eit tema heller enn forklaring av eit tema, i tillegg til at det er ein meir «åpen interaksjon mellom forsker og informant» (s. 24). For å skaffe forståing og gjere samanhengar i temaet som blir forska på, har den kvalitative forskingsmetoden gjerne ein induktiv framgangsmåte. Dette vil seie at forskaren samlar inn relevant informasjon om temaet og går inn for å prøve og forstå korleis informasjonen heng saman med verkelegheita (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Ifølgje Tjora (2020) kan ein kalle induktiv metode for utforskande og empiridreven (s. 259), heller enn teori og hypotesedreven som kjenneteiknar den deduktive framgangsmåten i kvantitative forskingsmetodar (s. 256).

I min studie har dette samanheng med at eg søker å forstå kva det er som faktisk skjer i klasserommet når læraren forsøker å skape meningsfull dialog saman med elevane. Eg er ikkje ute etter eit fasitsvar på spørsmåla mine som på ein måte gir ein endeleg forklarande konklusjon, det ville ikkje vore mogleg fordi mi oppfatning av det som skjer i klasserommet vil truleg ikkje samsvare med oppfatninga til andre. Meinnga er heller å tilføre og bidra med den kunnskapen eg genererer i mitt studie til den kunnskapen som alt eksisterer innanfor temaet.

3.2.1 Intervju

I min studie fann eg det føremålstenleg å nytte meg av intervju som metode for å finne fram til den kunnskapen eg har vore ute etter innanfor temaet dialogisk undervisning. Å bruke intervju som metode vil seie å bruke samtale som forskning, der ein er ute etter å få innsikt i andre sine erfaringar og opplevingar av situasjonane dei står i og det fenomenet som blir studert (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 198). Ulike formar for intervju tener ulike føremål, der forskingsintervjuet har som mål å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er fleire moglege framgangsmåtar ein kan bruke for å utføre eit forskingsintervju, og i min studie fann eg det best å nytte meg av forskingsintervju i form av djupneintervju. Djupneintervjua har som føremål å gi forståing for informantane sine erfaringar og opplevingar, og få dei til å reflektere over dette. Derfor kan ein seie at metoden er basert på eit fenomenologisk perspektiv, der det fenomenologiske kjenneteiknast av «en opptatthet av hvordan fenomener

og situasjoner oppleves» (Tjora, 2020, s. 258). For å lukkast med eit djupneintervju er det særst viktig at informanten eller informantane føler seg trygge og komfortable og at det kvilar tillit mellom dei to partane (Tjora, 2020). Dette er viktig i alle intervju, men for min del som også har intervjuar elevar er det spesielt viktig at desse informantane er komfortable og føler seg trygge i situasjonen.

I samanheng med utvalet mitt, har eg nytta meg av to typar djupneintervju. Lærarintervjuet er eit tradisjonelt intervju mellom to personar bygd opp som eit semi-strukturert intervju. Eit semistrukturert intervju hevdar Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2021, s. 22) går ut på å søkje etter informasjon og erfaringar ut frå informanten sitt perspektiv, og prøve å tolke denne informasjonen. Intervjuguiden legg føringa for intervjuet, men med moglegheit for endringar undervegs i intervjuet. I tillegg legg intervjuet med læraren opp til refleksjon rundt sentrale metodar og hendingar i undervisninga. Dei to elevintervjuar eg gjennomførte er kjenneteikna som fokusgruppeintervju som vil seie at eg intervjuar ei gruppe informantar samtidig heller enn å intervjuar ein og ein informant (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 179). Ei grundigare forklaring på denne intervjuforma kjem nedanfor. Saman med læraren sine vurderingar gjorde vi eit strategisk utval på fire elevar frå kvar av dei to klassane eg hadde observasjonar i, der utvalet kan kjenneteiknast som eit homogent utval. Ifølgje Aksel Tjora (2020, s. 124) kan det strategiske utvalet anten vere heterogent eller homogent, der eit heterogent utval gir grupper med maksimal spreiding i ytterpunkta og det homogene utvalet søkjer deltakarar innanfor mellom anna same yrke. I ei homogen gruppe har deltakarane gjerne like erfaringar og status som kan sikre betre flyt i samtalen. På same måte som lærarintervjuet var også elevintervjuar bygd opp som eit semi-strukturert intervju der intervjuguiden la føringa for gangen i intervjuet, men opna for innspel og refleksjonar frå elevane.

3.2.2 Semistrukturerte intervju og intervjuguide

På grunnlag av mi problemstilling og mine forskingsspørsmål utforma eg ei rekke intervju spørsmål som hadde som hensikt å få fram den informasjonen eg var ute etter. Til forskjell frå eit strukturert intervju som er strengt styrt av spørsmåla si rekkefølge i intervjuguiden, er det semistrukturerte intervjuet meir «laust» konstruert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 120). Fordi desse intervjuar er utforma semistrukturert, var det spesielt viktig for meg å møte godt førebudd til intervjuar. Å møte førebudd til intervjuet vil seie at eg er klar over kva tema som er av interesse og at eg derfor har utforma gode spørsmål innanfor dei aktuelle tema. Det er ingen fastlåst struktur i intervjuet og både førebudde spørsmål og nye spørsmål som oppstår under intervjuet kjem opp der det følast naturleg i samtalen.

Meininga for begge partar er å skape meining ut av det som blir sagt i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Eg brukte derfor mykje tid på å utforme gode intervjuguidar med opne spørsmål til desse intervjuar.

Ein intervjuguide har som føremål å styre samtalen og halde den innanfor gjeldande tema, og må derfor ha samanheng med problemstillinga og forskingsspørsmåla i studien (Neteland, 2020, s. 58). Intervjuguiden bestod av fleire spørsmål innanfor ulike tema der det var dei ulike temaa som var forankra i forskingsspørsmåla. Dette kan ein karakterisere som eit djupneintervju der oppdeling i tema skal vere med på å halde orden i intervjuet, men samstundes legge opp til ein friare samtale der det kan vere lurt å ha med oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2020). Til slutt om intervjuguiden må eg understreke at eg har vore spesielt merksam på korleis eg har formulert spørsmåla mine. For det første har eg passa på å ha opne spørsmål der lukka spørsmål fører til mindre gunstige ja/nei svar. For det andre har eg passa på å forenkla spørsmåla til eit meir kvardagsleg språk som skal vere enklare for informantane å forstå, spesielt i elevintervjuar.

3.2.3 Fokusgruppeintervju

Eit fokusgruppeintervju eller gruppeintervju skil seg frå det tradisjonelle intervjuet ved at forskaren intervjuar ei gruppe informantar samstundes, der vanlegvis seks til ti informantar er deltakande i tillegg til ein moderator (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 179). I mitt tilfelle var det berre fire informantar per gruppe, grunnen til dette er at det kan vere utfordrande å fange opp og skilje ut viktig informasjon frå så mange yngre informantar på eiga hand. I tillegg hadde eg ingen moderator til stades.

Måten å utføre eit fokusgruppeintervju på er å ikkje vere for styrande. Ein er ute etter å få fram informasjon frå informantane sine ulike synspunkt rundt temaet utan å hemme refleksjonane deira på nokon måte og la samtalen styre seg naturleg gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021). I mine intervju viste dette seg å vere gjeldande, der eg kunne stille eit spørsmål som sette i gang samtalen mellom elevane. Samtalen gjekk naturleg og elevane skaut inn svar på det sidemannen satt og reflekterte over, og på den måten gjekk dei naturleg vidare frå spørsmålet og over på andre element som alt var til stades i intervjuguiden. Som eksempel ville eg vite korleis elevane følte det var å snakke høgt i klasserommet, og gjennom samtalen kom dei av seg sjølv inn på at det var viktig med eit godt klassemiljø og trygghet for at det skulle fungere bra. Det elevane ikkje var klar over, var at dette var mine oppfølgingsspørsmål til det første spørsmålet eg stilte dei. For å dokumentere det som blei sagt i intervjuar nytta eg lydopptak. Kvale og Brinkmann (2021, s. 205) meiner det er mest

vanleg å nytte lydopptak, dette gir også intervjuaren moglegheit til å konsentrere seg om emne og dynamikk i intervjuet.

3.2.4 Observasjon

Observasjon som metode gir forskaren tilgang til sosiale situasjonar og gir ein moglegheit til å observere kva som skjer og kva folk gjer i spesifikke settingar (Tjora, 2020, s. 53).

Observasjonen blir også kalla naturalistisk fordi ein gjerne observerer naturlege situasjonar og måten dei utspeler seg (s. 51), i tillegg til at observatøren er i situasjonen og får kontakt med dei menneska som blir observerte. I ein observasjonsstudie skil ein mellom ulike observatørroller, og desse rollene har alle sine fordelar og ulemper. Som observatør kan ein vere anten fullstendig deltakar, deltakar som observatør, observatør som deltakar eller fullstendig observatør (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 115). I denne samanhengen skal eg gå nærare inn på observatør som deltakar-rolla, som er den metoden eg har nytta meg av.

I mitt feltarbeid har eg hatt litt motstridande tankar om kva mi rolle som observatør faktisk har vore. Ein fullstendig observatør blir rekna som ein forskar utan noko som helst tilknytning til situasjonen som blir observert, og det skjer absolutt ingen samhandling mellom forskar og dei som er observert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 115). Eg hadde først inntrykket av at eg var fullstendig observatør fordi målet mitt med observasjonen var å sitte i klasserommet så usynleg som mogleg og observere situasjonen og interaksjonane mellom læraren og elevane. Eg har i ettertid sett at dette inntrykket er feil.

Mi rolle i klasserommet var som omtalt over, men å seie at ingen samhandling fant stad er ikkje riktig. Eg prata med nokre elevar før, etter og mellom undervisningssituasjonane, og fordi det var læraren eg hadde størst fokus på kan dette ikkje vere ei rolle som fullstendig observatør. Læraren og eg hadde mange lengre og kortare samtalar dagleg både før og etter observasjon om det som hadde utspelt seg i klasserommet, om ikkje direkte interaksjon i undervisningssituasjonen. Derfor kan eg ikkje sjå på meg sjølv som heilt fråverande i situasjonen og vil derfor karakterisere mi rolle som ein deltakande observatør.

Observatør som deltakar kjenneteiknast ved at deltakarane er opplyst om at forskaren er observatør (Tjora, 2020, s. 59). Forskaren er til stades i klasserommet, men er ikkje deltakande i aktiviteten som observerast, forskaren kan også svare på spørsmål frå dei som blir observert, men ikkje på spørsmål om undervisninga som blir observert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 115).

3.3 Fordelar og ulemper ved metodevalet

Det metodevalet som blei gjort i samanheng med denne studien falt på ein kombinasjon av observasjonar og intervju. Fordelen med å bruke både observasjonar og intervju er at den eine metoden underbygger den andre. I denne samanhengen var det observasjonane som underbygde intervjuet. Fordi observasjonane blei gjort i forkant av intervjuet var det mogleg å trekke fram element frå observasjonane og få diskutert det meir i djupna under intervjuet. Dette var spesielt gjeldande i lærarintervjuet der mykje av dei viktige elementa som blei observert i klasserommet, blei tatt oppatt og diskutert i intervjuet.

For elevintervjuet sin del kan det ha vore ein fordel at eg har vore til stades i klasserommet i samanheng med observasjonen før intervjuet blei gjort. Dette kan ha gjort at elevane har følt seg tryggare på meg og derfor hatt lettare for å opne seg. Aksel Tjora peiker på at det er viktig å skape ei avslappa og tillitsfull stemning viss ein skal lukkast med eit djupneintervju. Dette gjer det også lettare for informantane å opne seg, spesielt om spørsmål som kan ha eit meir personleg preg. Ein etablerer ein uformell situasjon samstundes som intervjuaren greier å halde fast på ramma for intervjuet (Tjora, 2020, s. 118-119).

Viss vi ser på observasjonane kan det ha vore ein fordel at eg har vore så anonym som mogleg i undervisningssituasjonen, og på den måten fått eit meir naturleg inntrykk av aktiviteten. Samstundes kan det også vere ulemper ved mi rolle som observatør som det er viktig å vere klar over. Ved å ikkje delta i situasjonane har eg mellom anna gått glipp av spesifikt innhald i samtalar mellom elevar, dette er også gjeldande der elevar har gått ut av klasserommet i par eller grupper for å munnleg vurdere arbeidet til kvarandre. Katrine Fangen (2020) formidlar at ein gjennom deltakande observasjon har moglegheit til å kome med spørsmål til deltakarane på bakgrunn av det du har observert og få eit meir samansett bilete av det du studerer i observasjonen (Fangen, 2020, s. 15). Dette har eg i mi observatørrolle ikkje hatt moglegheit til å gjere.

3.4 Datamaterialet

Datamaterialet som denne studien baserer seg på er originalt og henta inn gjennom eigne intervju og observasjonar. Datamaterialet består av eitt lærarintervju, to fokusgruppeintervju av elevar og observasjon av to åttandeklasserom i norsktimane. Observasjonane hadde ei varigheit over to veker i februar 2022 der eg fekk observert til saman ni norsktimar fordelt på dei to klassene. Avtalen var frå start å observere i to veker, men det må nemnast at det gjekk vekk eit par norsktimar som skulle vore observert grunna SARS-Cov19 pandemien. Intervjuet

blei dokumenterte i lydopptak og seinare transkriberte, og observasjonane blei dokumenterte i eit feltnotat. Det er viktig å understreke at intervjuet blei gjennomført først etter at observasjonane i sin heilskap var avslutta. Intervjuet blir rekna som primærdata, medan observasjonane blir rekna som sekundærdata og har som føremål å underbygge det som kjem fram av intervjuet.

3.4.1 Utval

Utvalet består av observasjon av ein norsklærer der undervisninga blei observert i to åttande klasser. Ein kan definere utvalet som strategisk fordi eg har kjennskap til informanten frå før, eg har tidlegare observert læraren si undervisning og veit kva kunnskap denne personen kunne ha moglegheit til å tilføre studien (Fangen, 2020). Observasjonens varigheit var på to veker og det var berre norskundervisninga på til saman ni undervisningstimar som blei observert. Det blei i tillegg utført eitt intervju av læraren og to fokusgruppeintervju av elevar frå kvar klasse. Intervjuet av læraren blei gjort etter observasjonane var gjennomført, dette var for å ha moglegheit til å kople spesielle element observert i undervisninga opp mot spørsmåla i intervjuguiden.

Læraren eg har observert og intervjuet har jobba aktivt med norskfaget i skulen i fleire år og har i tillegg tatt drama som fag, og brukar også dette aktivt som eit verktøy i undervisninga si. Læraren er også min tidlegare praksislærer der eg i ei av mine praksisperiodar fekk augne opp for den undervisningspraksisen læraren dreiv i klasserommet. Læraren er oppteken av å skape refleksjon hos elevane rundt sentrale tema i norskfaget og spesielt at elevane skal lære å tenkje sjølv i eigne læringsprosessar.

Til to elevintervju blei det valt ut ei fokusgruppe på fire elevar frå kvar klasse. Utvalet av elevar var som eg var inne på over strategisk, og blei gjort av læraren. Eg følte dette var tryggare for elevane sin del fordi læraren har god kjennskap til elevane sine og visste kven som ville vere mest komfortabel i situasjonen. Dette strategiske utvalet er gjort ikkje berre for at elevane skal føle seg trygge i situasjonen, men også for å få eit så variert perspektiv som mogleg på læraren sin dialogiske undervisningspraksis (Fangen, 2020). Å gjere eit utval på denne måten er også ein måte å avgrense studiet på gjerne grunna tidsrommet ein har til å utføre undersøkingane. Samstundes har ein moglegheit til å finne relativt detaljerte beskrivingar og samspel mellom individ og konteksten (Postholm & Jacobsen, 2021). Dette er grunnlaget mitt for å kalle studien for ein enkelcase-studie.

3.4.2 Analyse av datamaterialet

Analysen av datamaterialet er ei kvalitativ analyse av transkripsjonane frå dei totalt tre intervju, sett opp mot feltnotatet frå observasjonane som blei gjort i dei to klasseromma. Analyse av intervju kan definerast som ein detaljert studie av ein språkleg interaksjon der ein gjennom detaljert transkripsjon stadig kan gjere nye oppdagingar (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 164). Omgrep som blir brukt i analysen er forankra i relevant teori om dialogisk klasseromundervisning vist til i kapittel 2. Teori.

Transkripsjon av intervju blei gjort ved å lytte nøye til lydopptaka og transformere det som vart sagt til tekst. Å transkribere desse tre intervju var spesielt tidkrevjande, men også givande på den måten at eg fekk moglegheit til å repetere det som var blitt sagt, gå djupt inn i dei einskilde tema og samstundes finne nye detaljar eg kanskje ikkje fekk med meg under intervju. Som Kvale og Brinkmann (2021, s. 204) påpeiker er det først etter at transkripsjonane er gjennomførte at ein kan rekne intervju som empiriske data i prosjektet. Sjølv om transkripsjonen var tidkrevjande er det likevel viktig å vere veldig nøyaktig i dette arbeidet. Måten eg gjorde dette på var å transkribere intervju så detaljert at alle høge tankar, nølingar, latter og andre lydar blei med. Etter at samtalen i intervjuet var ferdig transkribert i sin heilskap, følte eg det var mogleg å kutte ut det overfløydige og korte ned til det som var relevant innanfor kodane mine. Dette gjorde det lettare seinare i analysen når eg skulle ta med utdrag frå intervjuet. Det var også nokre spesielle ting eg fann ut var viktig å passe på, mellom anna at ein bør vere spesielt på vakt etter dialektord som kan ha ei særeiga betydning viss ein skal omsette intervjuet til anten nynorsk eller bokmål (Tjora, 2020). I mitt tilfelle har eg omsett intervju frå dialekt i dei heilskapelege transkripsjonane til nynorsk i etterkant når transkripsjonane vart korta ned. Ein må også vere klar over at mellom anna kroppsspråk, stemmebruk og språklege verkemiddel som ironi og sarkasme er vanskeleg å lese ut frå den gjengjevne utskrifta (Kvale & Brinkmann, 2021). Spesielt stemmebruken prøvde eg å atskape i dei første transkripsjonane mine, men eg fann ut etterpå at dette ikkje ville fungere spesielt bra i ettertid. Det er lett for meg å høyre stemmebruken når eg les transkripsjonane, men det hadde hatt lite reell betydning for denne forskinga.

Under observasjonane tok eg feltnotat for å få med metodane læraren tok i bruk i den dialogiske delen av undervisninga, men også for å minne meg sjølv på mellom anna spesielle hendingar, humør og kroppsspråk. Verdien av eit feltnotat er at ein stadig kan vende tilbake til situasjonen og oppleve det fleire gangar for å finne nye detaljar i det som har blitt observert. På same måte som transkripsjonane av intervju, er også feltnotatet viktig når ein skal hente

fram eksempel for å underbygge viktige poeng i studien (Fangen, 2020). For å gjere det enklare for meg sjølv i analysen, har eg etter gjennomgang av transkripsjonane og feltnotatet kategorisert viktige element i kodar.

3.4.3 Analysestrategi og analysekategoriar

Det er viktig å utarbeide gode analytiske rammer på bakgrunn av teori og omgrep i studien, og val av metode i forskinga er ein god start (Fangen, 2020). Å analysere tyder å dele opp materialet i sentrale element, målet er å hente ut dei viktige elementa utan at meininga og samanhengen i det informantene seier blir fragmentert og/eller usann (Kvale & Brinkmann, 2021). Når ein har greidd å dele datamaterialet inn i analysekategoriar blir det lettare å kode materialet. Kodinga innanfor ein induktiv strategi har nok med eitt nivå av kodar, som er gjeldande også for denne studien. Målet for denne typen koding er tredelt: «(1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum, og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2020, s. 197). I denne studien har eg brukt fire overordna kodar i kategoriseringa av lærarintervjuet som består av:

- Munnlege metodar
- Kva skjer i samtalen?
- Utfordringar med den dialogiske undervisninga
- Relasjon, klassemiljø og tryggleik

Desse fire kategoriane har gjort det lettare for meg å konsentrere transkripsjonen rundt innhaldet i det som blir sagt, og ikkje rundt element som devierer frå det grunnleggande temaet i problemstillinga og forskingsspørsmåla. Elevintervjua er kategorisert på same måte.

Observasjonane mine har eg utforma nesten på same måte som intervjua. Eg utarbeida ein observasjonsguide i førekant av observasjonane som hjelp i norskundervisninga eg skulle følgje desse to vekene. Kategoriseringa er gjort innanfor dei same kategoriane som intervjua på grunnlag av problemstilling og forskingsspørsmål, men tilpassa undervisningssituasjonar. Mellom anna ser eg etter stemninga i klasserommet, plasseringa av elevane, metodane læraren nyttar for å skape dialog og fagleg refleksjon, og relasjonelle teikn mellom lærar og elevar. Analysestrategien er at observasjonane er meint å underbygge dei funna eg gjer i intervjua og kan derfor ikkje innehalde andre kategoriar enn det eg har valt å sjå etter i intervjua, når eg er ute etter å svare på problemstillinga i denne studien.

3.5 Etiske vurderingar

Forskaren i eit forskingsprosjekt har eit etisk ansvar og datainnsamling ute i skulen, som eg har gjort i denne studien, stiller spesielt høge etiske krav fordi ein då forskar på andre menneske og gjerne yngre menneske. I tillegg er det i ein kvalitativ studie lett å kome ganske nær innpå dei ein forskar på, spesielt gjennom observasjon og intervju. Dette kan skape eit tillitsforhold som igjen kan skape ei viss forplikting hos forskaren og visse forventningar hos informantane (Tjora, 2020). Postholm og Jacobsen (2021, s. 247) viser vidare til tre grunnleggande krav knytt til forholdet mellom forskar og informant: (1) informert samtykke, (2) krav på privatliv og (3) å bli korrekt gjengjeven. Eg går vidare nærare inn på dei tre grunnleggande krava og vise korleis dette også er gjeldande for denne forskinga.

Informert samtykke vil seie at den som er med som informant i forskinga må vere klar over at deltakinga er frivillig (Sjå vedlegg 4). Det stiller også krav til at deltakarane er i stand til å sjølv bestemme om dei vil vere deltakande eller ikkje (Postholm & Jacobsen, 2021). I mitt tilfelle var informantane til fokusgruppeintervjua under 15 år, som vil seie at samtykke frå føresette måtte innhentast (Sjå vedlegg 3). På grunn av at studien behandlar personopplysningar er forskinga meldepliktig og er derfor meldt og godkjent av NSD (*Norsk senter for forskingsdata*) (Sjå vedlegg 1).

Krav til privatliv er også ein veldig viktig del av dei forskningsetiske prinsippa og handlar mykje om personopplysningar som vi alt har nemnd over. Men det er tre viktige faktorar ein må vurdere når ein skal samle inn forskingsdata frå informantar. Ein må vurdere om informasjonen er følsam, om informasjonen er privat eller om det er mogleg å identifisere informanten ut frå opplysningane (Postholm & Jacobsen, 2021). I min studie har det vore viktig å gjere informantane anonyme så ein ikkje kan kjenne dei ut frå informasjonen som er gjeven. Eg har verken henta følsam eller privat informasjon frå informantane mine.

Krav til å bli korrekt gjengjeven har eg alt vore inne på i *3.1.4 analysestrategi og analysekategoriar*, der eg viser til viktigheita av at informasjonen som blir innhenta frå informantar i datamaterialet blir korrekt gjengjeven og ikkje blir fragmentert og usann.

I tillegg til dei grunnleggande etiske prinsippa for forskning som eg har uttrykt over, er det også spesielle etiske vurderingar som må bli gjort innanfor dei spesifikke metodane eg har valt for denne studien.

3.5.1 Etiske vurderingar ved intervju og observasjon

Som eg har vist over opnar all forskning for etiske dilemma, og spesielt innanfor kvalitativ forskning kan ein ha behov for å gjere fleire etiske vurderingar enn i kvantitativ forskning. Mellom anna at eg bestemte meg for å nytte intervju som metode og om eg skulle nytte lydopptak eller ikkje. Eg vurderte å ta intervjunotat, men ved å bruke notat hadde eg gått glipp av viktige element i intervjuet som eit lydopptak kan hjelpe meg å hugse. Ei anna etisk vurdering eg gjorde var den sosiale relasjonen mellom meg som forskar og informantane, og om det var mogleg å skape eit trygt rom for intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021). For lærarintervjuet sin del var ikkje dette spesielt problematisk fordi eg og læraren alt hadde ein godt etablert sosial relasjon, men det same kan ikkje seiast for fokusgruppeintervjua eg hadde med elevane. For elevane sin del kan det tenkjast at det kunne følast utrygt og framand å gå inn i dette rommet for å ha ein samtale med meg, mest fordi eg ikkje hadde hatt moglegheita til å bygge opp denne sosiale relasjonen med dei i førekant av intervjua. Eg opna intervjuprosessen med uformelle og ufarlege spørsmål. Dei var i starten nølande, men det var ikkje vanskeleg å få til ein samtale med dei. Ganske snart etter intervjuets start blei stemninga meir avslappa, elevane senka skuldrane og praten gjekk uhindra fram mot intervjuets slutt.

Før eg skulle utføre observasjonane mine måtte eg tenkje over kva type rolle eg ville ha, korleis denne rolla ville generere empiri innanfor mitt tema og kva rolla mi ville ha å seie for deltakarane i observasjonen. Dette er fordi nokon observatørroller kan by på fleire etiske dilemma enn andre. Når eg i mine observasjonar har gått mot ei meir ikkje-deltakande rolle kan det føre til at deltakarane blir meir anstrengt og i nokre tilfelle kan det ha negative verknadar på sjølvbildet deira at dei føler seg observert (Fangen, 2020). Derfor passa eg på i starten av mitt første møte med elevane i klasserommet å bruke god tid på å presentere meg sjølv, fortelje kvifor eg var der og vise takksemd over at eg fekk vere der saman med dei. Likevel kunne eg i starten merke at nokre var litt prega av at eg var i klasserommet, men dette viste seg å gå fort over. Dette er ein respons til eit ukjend element i det alt etablerte miljøet i klassa der ei form for gjensidig tillit må skapast (Fangen, 2020, s. 59). I mitt tilfelle tok denne tillitsprosessen svært kort tid.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten og validiteten til forskinga er bestemt ut frå korleis kunnskapen er produsert, kva avgrensingar som er knytt til forskinga og korleis forskaren i gjennomføringa kan ha påverka forskinga og dei endelege resultata (Postholm & Jacobsen, 2021). Med dette er det ikkje meint korleis eg som forskar har påverka situasjonen i datainnsamlingsmetodane, men

heller i kva grad eg evnar å vere objektiv og nøytral i gjennomgangen av funna og drøftinga av dei i etterkant av analysen.

3.6.1 Indre validitet

Den indre validiteten i ein casestudie som den eg har gjennomført har fleire styrker, mellom anna at dei funna som blir gjort er gyldige for dei som blir studerte. Postholm og Jacobsen (2021, s. 64) legg også vekt på at til fleire casar som blir studert, til meir styrkar ein moglegheita for at dei funna som blir gjort kan gjere seg gjeldande i andre samanhengar. I min studie har det blitt studert ein enkelt case grunna den avgrensinga eg har gjort, og det er derfor vanskeleg å trekke ein konklusjon om at dei funna som har blitt gjort kan gjere seg gjeldande i andre situasjonar. Her er det også viktig å påpeike at eg ikkje er ute etter å finne ut korleis undervisningspraksisen i norskfaget er i alle norske skular, men eg er ute etter ei forståing av korleis undervisningspraksisen kan bli gjennomført innanfor det dialogiske perspektivet av undervisninga. Det blir derfor uttrykt av Kleven og Hjordemaal (2021, s. 117) at den indre validiteten er sterkt knytt til den konteksten undersøkinga blei gjort innanfor. Dette handlar også om at ein må passe på at studien faktisk svarar på det spørsmålet som blir forska på (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223).

3.6.2 Ytre validitet

Den ytre validiteten handlar om kva for kontekstar resultata er gyldige i, og om resultata er overførbare. I min studie vil dette i første omgang seie at resultata skal vere gyldige innanfor populasjonsutvalet i den konteksten som er fastsett av problemstillinga eg har formulert som utgangspunkt for studien. Resultata skal derfor kunne reknast som gyldige innanfor denne særgruppa (Kleven & Hjordemaal, 2021). Om resultata i min studie kan overførast til ein annan kontekst vil seie at den undervisningspraksisen eg har observert i desse to klasseromma innanfor temaet dialogisk undervisning, er mogleg å kjenne igjen i eksempel frå andre klasserom. Dette kan definerast som parallelle erfaringar, at mine analyser og tolkingar på ein eller annan måte kan kjennast igjen og overførast til moglege erfaringar lesaren har frå sitt eige klasserom innanfor ein lik kontekst (Postholm & Jacobsen, 2021).

3.6.3 Reliabilitet

Kunnskapen som blir generert av mine funn i denne studien må sjåast i samanheng med konteksten. Ifølgje Postholm og Jacobsen (2021, s. 224) skal «funn i en kvalitativ studie representerer kontekstuell kunnskap, og at forskerens subjektivitet må legges frem som en del av konteksten funnene skal forstås innenfor». Dette betyr også at eg i analysen viser transparens ved å bruke sitat frå informantane og informere om konteksten undervegs. Både

funn og kontekst må sjåast i samanheng med min subjektive omgrepsforståing innanfor temaet. Det er derfor viktig i kvalitative studiar som denne at eg som forskar er klar over og reflekterer over min eigen påverknad i studien, og at sjølve forskingsprosessen er så transparent at andre har moglegheit til å reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2021). For reliabiliteten i min studie må eg derfor vere synleg gjennom heile forskingsprosessen, at eg er klar over korleis mi subjektive forståing av temaet kan påverke analyse og funn, og at eg kan reflektere over dette.

4. Analyse

I det følgjande kapittelet analyserer eg fram funna i den empirien eg har samla inn gjennom lærarintervju, elevintervju og observasjon i det norskfaglege klasserommet i to åttandeklasser. Lærarintervjuet blir analysert i samheng med observasjonane, og det mest aktuelle er å sjå korleis observasjonane samsvarar med det læraren seier i intervjuet. Lærarintervjuet blir også analysert for seg sjølv. Grunnen til dette er at det kom fram mykje meir i intervjuet enn det som blei observert. Det same er gjeldande for elevintervjua, men også desse vil bli kopla opp mot observasjonane der det er aktuelt og dei skal fungere som eit elevperspektiv på funna som kjem fram i analysen av lærarintervjuet. Det som har vore spesielt viktig er å sjå etter metodane læraren nyttar for å skape dialogbasert undervisning. I tillegg kva som kjenneteiknar den dialogiske undervisninga, korleis den dialogiske undervisninga er med på å utvikle elevane sin munnlege kompetanse og korleis dette blir opplevd frå elevane sitt synspunkt. Dette er direkte knytt til forskingsspørsmåla og er grunnlaget for den tematiske inndelinga av analysen: (1) relasjon, klassemiljø og tryggleik, (2) kva skjer i samtalen, (3) utfordringar og (4) munnlege metodar, som eg presenterte tidlegare (kapittel 3.4.3).

4.1 Læraren sin bruk av munnlege undervisningsmetodar

I denne delen undersøker eg kva metodar læraren eksplisitt brukar for å skape dialog i ulike undervisningssituasjonar, og kva som ligg til grunn for vala av desse. Kva metodar som blir nytta i den dialogbaserte undervisninga kjem sterkast fram i lærarintervjuet, der det også kjem fram grunngevingar for kvifor læraren vel å bruke nettopp desse metodane. Dette blir også undersøkt ut frå observasjonane og elevperspektivet på læraren sine metodar, og kopla saman med læraren sine egne erfaringar.

4.1.1 IGP-modellen

Læraren uttrykker i intervjuet at det blir brukt munnlege metodar og dialog i ulike former kvar dag. Læraren legg spesielt stor vekt på IGP-modellen som metode for å skape dialog i undervisninga. Læraren fortel at «eg køyrer veldig IGP-mal ... for å ikkje berre spørje ut i klassa kva dei meiner om noko». I forklaringa av kva IGP-modellen er, blir metoden definert som «individuell, gruppe, plenum». Kort forklart vil det seie at elevane først finn informasjon individuelt, diskuterer denne informasjonen saman med andre i grupper, og til slutt blir dette diskutert i plenum saman med læraren og heile klassa. Metoden blir ikkje berre brukt til å leite fram informasjon om eit tema eller eit spørsmål, der læraren uttrykker at «du skal gjere deg notat eller lese deg opp på eit emne» og at «det er ein måte å legge opp til litt tenketid». I

samanheng med å legge opp til tenketid viser læraren til heilklassemøte der eit spørsmål blir gitt til heile klassa, der eit fåtal elevar rekk opp handa før dei andre får tenke seg om. Denne metoden blir av læraren karakterisert som enkel å bruke og kan nyttast i fleire ulike situasjonar. Metoden blir oppfatta å fungere veldig bra når det kjem til å få flest mogleg av elevane i dialog, og at elevane «på ein måte ikkje får velje» om dei skal vere med i dialogen eller ikkje. At alle elevane blir aktiverte i dialogen handlar ikkje eksplisitt om samtalen i plenum i siste fase av IGP-modellen, men også om gruppefasen av metoden. Læraren er veldig merksam på kva som skjer i gruppene for at alle skal delta i diskusjonen og meiner at «det er viktig å ta det med det same klassa er fersk. Ofte første veka, jobbe mykje med at alle skal seie noko».

I ein observert undervisningssituasjon der IGP-modellen blir brukt, ber læraren elevane om å søkje opp heksebrenning i samband med TV-serien *Zombie Lars* som dei ser på, og finne ut kva det er for noko. Dette skjer i begge klasser der elevane får tilnærma den same oppgåva, men resultatet frå desse to klassene er ulikt. Det må også påpeikast at i A-klassa var dette ein dobbelttime i norsk der det vart litt meir tid til desse oppgåvene og samtalane. Desse observasjonane har som føremål å illustrere korleis læraren i ein vilkårleg undervisningssituasjon nyttar IGP-modellen for å skape dialog rundt eit tema.

IGP-modellen i A-klassa

Elevane skal individuelt søkje etter informasjon om temaet heksebrenning. Etter at elevane har fått samla informasjon kvar for seg i to minutt startar dialogen i læringspara å utvikle seg. Elevane har vanskeleg for å tru at desse absurde hendingane faktisk er sanne. Dei uttrykker dette høgt i dialogen og spør læraren spesifikt om dette faktisk har skjedd og om dette var noko som skjedd i Noreg. Læraren bekreftar for elevane at desse hendingane er sanne og at det har skjedd, også i Noreg og at ei av dei siste registrerte hendingane skjedd på Sunnmøre. Elevane er veldig overraska over dette, men viser også stort engasjement for temaet.

I andre norsktime denne dagen blir klassa bedt om å beskrive familiene til karakterane i serien. I samband med IGP-modellen hoppar læraren her over den individuelle delen (I) og går rett på grupper eller læringspar (G). Elevane får diskutere familiesituasjonen nokre minutt i læringspar før læraren stoppar elevane og vil vite kva dei har kome fram til i plenum (P). Alle læringspara blir etter tur og orden bedt om å dele sine refleksjonar i klassa. Elevane kjem med gode og reflekterte svar der dei mellom anna snakkar om fråverande familiar, skilte familiar, openheit i familiar og ulike maktforhold i familiar. For å bygge vidare på den no

etablerte dialogen i klassa spør læraren elevane kva desse familiane symboliserer, der elevane mellom anna seier at det kan handle om korleis mange låser vekk følelsar eller tilstandar. Dette blir ein fin dialog der læraren fungerer som ordstyrar og greier å aktivere mange av elevane i klassa. Samtalen går fram og tilbake mellom læraren og elevane, og læraren brukar også godt innspela elevane kjem med til å bygge vidare på dialogen, der oppfølgingsspørsmåla gir grobottn for vidare refleksjon rundt familieforholda.

IGP-modellen i B-klassa

Denne klassa får same spørsmålet som A-klassa der dei søker opp omgrepet heksebrenning. Dette går litt treigare enn i andre klassa og elevane uttrykker at dei ikkje får nokon treff. Det blir etter kvart stille og elevane konsentrerer seg om oppgåva. Læraren bestiller ikkje noko meir spesifikt som i den andre klassa, men spør elevane kva dei har funne. Dialogen om temaet startar opp og elevane kjem med munnlege svar på spørsmålet om det dei har funne, som læraren anerkjenner og bygger vidare på i samtalen. Det har ikkje kome fram nok fakta om temaet heksebrenning i denne klassa. Det som skjer i klasserommet kan karakteriserast som meir svar på læraren sine spørsmål enn ein likeverdig dialog mellom partane.

Læraren held fram med å fortelje om historiske hendingar, spesielt frå nærmiljøet og går i denne delen vekk frå IGP-modellen. I staden koplpar læraren dette på sentrale element og personar i serien dei skal sjå vidare på denne timen. Før dei ser vidare på serien bestiller læraren ein refleksjon frå elevane der dei gjennom episoden skal tenkje gjennom om dei veit om nokon folkegrupper som har blitt tvungen til å skjule eller gi avkall på sin identitet. Her stilte eg spørsmål til meg sjølv om elevane faktisk kom til å hugse dette spørsmålet fram til slutten av episoden.

Det som skjer mot slutten av episoden er at læraren har gløymt den første refleksjonsbestillinga som blei gjort før episoden starta. Dette får ingen konsekvens for dialogen, det er heller ingen av elevane som kommenterer dette. Læraren går vidare og på same måte som førre klasse skal elevane reflektere over innhaldet i episoden, meir spesifikt om familieforholda til karakterane i serien. Denne gangen blir IGP-modellen brukt igjen, men ikkje fullstendig. Læraren skriv namna til hovudpersonane på tavla og elevane skal diskutere familieforholda til kvar einskild karakter i læringspar (G) før dette blir tatt opp i plenum (P). Læraren spør læringspara korleis karakterane har det heime og brukar delvis leiande oppfølgingsspørsmål. Nokre av elevane kjem med gode refleksjonar om familieforholda og uttrykker mellom anna at nokon klarer seg kanskje godt aleine og i andre tilfelle er

maktforholdet i eit par er kanskje ujamt fordelt. Læraren anerkjenner svara til elevane og utdjupar saman med dei kvifor det er sånn, at ein familie i dag ikkje kan karakteriserast som den tradisjonelle familien med ei mor, ein far og to ungar.

Korleis skil klassene seg frå kvarandre i denne situasjonen?

Forskjellen på desse to klassene var merkbar i desse observasjonane, nettopp fordi dei blei bedne om å utføre same oppgåve. Stemninga i den første klassa var god og elevane verka genuint interesserte i temaet og var motiverte for å jobbe. I den andre klassa var stemninga noko annleis, elevane var meir fråverande og var noko fjasete. Det var også ein del som skulle skje og pratast om i starten av denne timen og det blei derfor merkbart mykje lærartrykk i starten. Læraren uttrykker ikkje noko eksplisitt til denne situasjonen og om det kan ha noko å seie for dialogen, men uttrykker meir implisitt at nokre gangar må tida bli styrt om ein skal rekke å bli ferdig med det som er planlagt. Dette kan nok dei fleste lærarar kjenne seg att- og vere einige i, men eg vil her rette fokuset mot stemninga i dei to klassene ved starten av timen. Korleis elevane arbeidde og korleis dialogen utvikla seg denne timen kan truleg ha samanheng med stemninga på starten av timen, der stemninga kan gi konsekvensar for resten av timen og vidare til samtalanane i klassa.

Læraren forklarar bruken av IGP-modellen

Når læraren blir spurt korleis IGP-modellen blir brukt, får eg forklart at «eg skriv opp eit spørsmål på tavla og gir dei kanskje fem minutt der dei får gjer seg nokre notat eller lese seg opp på eit emne». Dette er ein måte som kan hjelpe elevane til å skaffe seg noko bakgrunnskunnskap om eit spesifikt tema før det skal diskuteras. Læraren forklarar vidare at etter dei har jobba nokre minutt individuelt «skal dei sette seg i grupper eller par og diskutere kva dei har funne». Etter at elevane har fått delt med kvarandre kva dei har funne ut, reflektert rundt dette og kome fram til ei felles forståing tar læraren temaet opp i plenum og «går ofte ei runde med kvar einskild gruppe eller par som får fortelje det dei har diskutert i plenum». Ifølgje læraren blir IGP-modellen brukt mykje og på ulike måtar. Av og til kan læraren også be elevar på farta om å diskutere eit tema i par og plukke ut nokre som får legge fram for klassa kva dei har diskutert.

I observasjonen av læraren sin bruk av IGP-modellen la eg merke til at skrifta mellom individuell, gruppe og plenum går veldig fort. Det blir brukt rundt to minutt på kvar av delane individuell og gruppe, medan plenumsdelen skil seg frå desse to ved at det blir brukt litt meir tid på denne. Det kan vere ulike årsaker til dette. Det er mogleg at læraren vil legge vekt på

dialogen i plenum for å få til ein samtale med heile klassa. Det som har blitt observert er at det ofte går meir systematisk gjennom kvar gruppe for å høyre kva dei har kome fram til enn at det oppstår ein diskusjon mellom gruppene og læraren. Det kan sjå ut til at ein variasjon av den meningsfulle dialogen oppstår meir i gruppedelen av IGP-modellen enn i plenumsdelen, men at det også blir brukt litt lite tid på gruppedelen. Plenumsdelen kan i nokre tilfelle få preg av eit IRE-mønster, men at læraren spør kva elevane har kome fram til heller enn eit meir spesifikt spørsmål. Elevane svarar i tur og orden, men ein diskusjon mellom gruppene eller mellom gruppene og læraren oppstår ikkje så veldig ofte.

Elevane blir ikkje eksplisitt spurt om læraren sin bruk av IGP-modellen i klasserommet, og dei hadde nok ikkje visst kva denne modellen er eller kva den går ut på sånn utan vidare. Derimot blir elevane spurt om kva for munnlege aktivitetar dei kjenner til og kva for metodar dei har opplevd bli tatt i bruk for skape samtale i klasserommet. Elevane uttrykker at dei veit kva ein munnleg aktivitet er. Begge elevgruppene gir detaljert beskriving av fleire ulike munnlege aktivitetar dei har vore med på i klasserommet, mellom anna seier den første elevgruppa at «vi brukar å ha individuelt også snakkar vi saman i grupper, så spør læraren oss kva vi har snakka om i gruppene». Den andre gruppa uttrykker noko liknande og fortel at dei vanlegvis sit i grupper i klasserommet og at «då pleier det å vere at vi snakkar saman i gruppa først, så seier ein på gruppa kva vi har snakka om til læraren». Det skal seiast at begge klassene sit i grupper permanent på to til tre elevar i kvar gruppe.

Det elevane fortel om over er korleis læraren kan nytte IGP-modellen i undervisninga for å skape samtale rundt eit tema. Den første elevgruppa nemner alle tre nivåa i denne metoden, medan den andre elevgruppa hoppar rett til gruppesamtalen og går derifrå til plenumssamtalen. Dialogen er delvis fråverande i det elevane uttrykker, der samtalen i plenum blir karakterisert som spørsmål og svar heller enn ein samtale. Dialogen ser i større grad ut til å gjere seg gjeldande i gruppesamtalen mellom elevane der dei diskuterer forståinga dei har av det temaet dei skal utvikle kunnskap om. Dette kan tyde på at sjølv om dei kanskje ikkje har kjennskap til namnet på spesifikke metodar har dei likevel fått med seg korleis metodane blir brukt i klasserommet, og dei har plukka opp på framgangsmåtane læraren nyttar for å skape samtale i klasserommet.

4.1.2 Heilklasesamtalen

Læraren uttrykker at det er fleire måtar å utføre ein fagsamtale på, mellom anna gruppesamtalar, heilklasesamtalar, munnlege framføringar og munnlege tilbakemeldingar. I denne delen kjem eg i hovudsak til å konsentrere meg om *heilklasesamtalen*, fordi denne er

både observert og omtalt i intervjuet. Til forskjell frå IGP-modellen er heilklassem samtalen ofte kjent som ein samtale i eit IRE-mønster, og rekna som ein meir tradisjonell metode der læraren spør spørsmål og elevane svarar. Den tradisjonelle heilklassem samtalen kan også utførast på fleire måtar innanfor dei rammene som den opererer i, for eksempel måten ein vel å bruke responsen til elevane for å vidare utvikle den dialogen som har blitt starta. Det som er interessant å sjå på her er korleis læraren utfører heilklassem samtalen og korleis responsen til elevane blir brukt eller ikkje brukt.

Temaet i undervisninga kan ha betydning for kva metode som blir nytta i samtalen. Ifølgje læraren har det «stor betydning alt etter kva du har om. Nokre tema vil du kanskje dra med deg heile klassa». I ein heilklassem samtale er det ikkje alltid ein får aktivert alle elevane i samtalen, men i denne samanhengen er det heilklassem samtalen som er omtalt. Læraren er klar over at det er vanskeleg å aktivere alle elevane i heilklassem samtalar, men gir uttrykk for at «der er elevar som sit og kanskje lærer vel så mykje av dei spørsmåla som dei aktive elevane har, som kanskje ikkje er aktive sjølv». Det læraren hevdar er at sjølv om ein del elevar ikkje er aktive i dialogen som føregjeng i heilklassem samtalen, så følgjer dei likevel med på det som skjer og sit kanskje inne med dei same spørsmåla som dei aktive elevane kjem med og får svar på desse spørsmåla utan å eksplisitt stille spørsmålet sjølv. Der er også dei elevane blant dei stille som gruar seg veldig til å snakke høgt framføre andre. I desse tilfella har læraren «av og til gjort ein avtale som dei andre ikkje veit om», denne avtalen er gjort med eleven eller elevane i førekant av timen der elevane blir førebudd på at dei vil bli spurt om eit spesifikt spørsmål. Læraren uttrykker at «nokre sanne avtalar, det er lurt», og grunngjev dette med at alle må få trening i munnleg aktivitet og at dette er noko dei ikkje slepp unna seinare i livet, det er derfor best at dei blir utsett for det no, men innanfor trygge rammer.

Heilklassem samtalen observerte eg fleire gongar. Eit døme på ein slik samtale er eit eksempel frå den første timen eg observerte i A-klasse. Eg må i denne situasjonen legge vekt på at det kan hende fleire elevar var stillare enn vanleg, grunna at eg var til stades i klasserommet for første gong. I tillegg var det fleire elevar som var vekke grunna SARS-Cov19. Elevane var i starten av eit skriveprosjekt der dei skulle utvikle ein disposisjon for skriveoppgåva si, og det vart snakka om kva oppgåva skulle innehalde. I denne situasjonen fekk elevane kome med innspel og uttrykke sine meiningar om skriveoppgåva. Denne samtalen er i stor grad lærarstyrt som ein tradisjonell heilklassem samtale, men læraren stiller spørsmål til elevane og ventar tolmodig på svar. Det er ikkje alle som tør å vere aktive i samtalen, men læraren brukar svara til elevane til å vidare forklare forskjellige element i oppgåva og bygge vidare på dette.

Elevane har også ein grad av medverknad i denne samtalen om korleis vegen vidare med oppgåva skal gå. Mellom anna stiller læraren spørsmålet «kor lang tid skal vi bruke på disposisjonen?». Elevane saman med læraren kjem dei fram til kor mykje tid dei skal bruke på disposisjonen før dei går saman og diskuterer det dei har kome fram til. Etter disposisjonen er det elevane som avgjer at det er nok med fem minutt diskusjon i læringspar. I diskusjonen blei det observert at elevane har noko samtalekunnskap der dei er stille, lyttande og interessert i det læringspartnaren har å seie.

Elevane har ulike erfaringar med heilclassesamtalar, men fleire av elevane hevdar at «når læraren stiller spørsmål og vi har diskusjonar er det ofte dei same personane som deltek i diskusjonane». Nokre av elevane meiner også at læraren vanlegvis ikkje spør dei elevane som ikkje vil svare eller som vanlegvis ikkje seier så mykje, men på dette punktet er elevane litt ueinige. Nokre av elevane fortel at læraren absolutt brukar å spørje dei som ikkje retter opp handa både for å «inkludere fleire» i samtalen og «viss eg retter opp handa kvar einaste time til kvart einaste spørsmål brukar læraren å unngå oss og heller ta nokon som lener seg tilbake». Dei kjem fram til at læraren forsøker å involvere flest mogleg i samtalen og plukkar ikkje ut dei same som rettar opp handa kvar gang.

4.2 Kva skjer i samtalen?

I denne delen vil eg finne fram til korleis samtalan oppstår i klasserommet og i kva grad dei er lærarstyrt eller ikkje. For å strukturere dette har eg delt opp i to delar: den planlagde dialogen og den spontane dialogen. Den planlagde dialogen karakteriserer eg som faglege samtalar i klasserommet som læraren har lagt opp til og har eit mål med, medan den spontane dialogen blir karakterisert som samtalar som oppstår i klasserommet spontant og på initiativ frå elevane.

4.2.1 Den planlagde dialogen

Som ein del av denne studien er eg ute etter korleis læraren legg opp til meningsfull dialog mellom elevane som skal fremje refleksjon og læring, og munnleg kompetanse. Ein stor del i utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse handlar om å gje dei moglegheit til å lære av kvarandre sin kunnskap, erfaringar og meiningar i dialogen. Det følgjande eksempelet som blir brukt for å illustrere korleis dette kan gjerast er ikkje observert, men eit eksempel læraren viste til under intervjuet.

Gruppesamansettinga var tre-fire elevar der elevane ikkje fekk ha med seg notat inn i samtalen. Denne samtalen skulle handle om «*Et Dukkehjem*» og læraren forklarar korleis samtalen vart lagt opp:

«då hadde eg berre skrive ned nokon stikkord på eit ark og la det på pulten, så var det tre stykk som skulle prate. Eg sa: her er emna, stikkorda som eg vil de skal prate om, også vil eg at de skal lytte til kvarandre og gi kvarandre ordet. Elevane prata og eg sat som fluge på veggen»

Læraren opplever dette som «ei utruleg bra vurderingsform, du lærer veldig mykje». For læraren sin del får ein kunnskap om kva elevane greier å utføre i ein gruppebasert fagsamtale som dette. Kva utbytte elevane har av ein sånn gruppesamtale hevdar læraren er at «du kan lære av vurderinga fordi du i den prosessen lærer av dei andre du er på gruppe med, så hjelper dei kvarandre å kome på ting». I denne prosessen lærer elevane av kvarandre og hjelper kvarandre med å kome fram til element i temaet som kanskje sit langt inne. Det er veldig individuelt korleis desse samtalanane går føre seg og læraren fortel at det blir lagt opp «veldig individuelt ut frå korleis gruppa er».

4.2.2 Den spontane dialogen

Dialogen i klasserommet er ikkje alltid planlagd, og spørsmål om omtrent kva som helst kan dukke opp i klasserommet når du minst ventar det. Nokre spørsmål frå elevane kan vere fagleg retta anten om noko ein har om i den skrivande stunda, noko ein har hatt om før eller noko elevane kjem på utan vidare. Andre spørsmål treng ikkje å ha noko fagleg bakgrunn. Nokre elevar kan vere ute etter å teste læraren, provosere situasjonen for å skape ein reaksjon eller få svar på noko dei har sett eller opplevd i mellom anna friminuttet. Den spontane dialogen kan også vere spesifikke ting elevane tenkjer på som dei søker svar på.

Som eit eksempel på spontan dialog i klasserommet vil eg vise til ein time som blei observert i eine åttande klassa der dei eigentleg skulle starte å sjå ein serie. I oppstarten av timen kjem ein elev med spørsmålet «korleis definerer vi døgnet? Ja, det er 24 timar, men vil det seie at det er 12 timar dag og 12 timar natt?». Fleire elevar heng seg på denne diskusjonen og søker det same svaret. Læraren kan ignorere dette spørsmålet og gå vidare på det som er planen for timen, men i staden vel læraren å ta opp dette spørsmålet i plenum og bruke tid på å greie ut om definisjonen for døgnet. I samanheng med sånne spontane spørsmål og diskusjonar i klasserommet, uttrykker læraren at det er viktig å:

«gripe dei spørsmåla som du får. For eksempel viss du ser at det er nokon som kanskje er ute etter å provosere litt. Ta dei på alvor ... gjere det interessant, spørje kvifor dei tenkjer sånn, kvifor dei meiner forskjellig ... Nokre gangar kan eg skrive opp eit ord på tavla og be dei søkje opp forklaringa på ordet. Det kan vere ein inngangsport til refleksjon»

Læraren kjem med eit eksempel på dette frå ein episode i ein norsktime i ei klasse for nokre år sidan, der det hadde oppstått «ein fantastisk dobbel regnboge på himmelen, og elevane er no opptatt av den regnbogen». Læraren kunne i denne situasjonen velje å bruke tid på å hente tilbake konsentrasjonen til elevane. I staden sa læraren til elevane «søk opp dobbel regnboge», og slik gjekk samtalen over til ein naturfagleg refleksjon. I denne dialogen læraren har med elevane om dobbel regnboge oppstår det også eit tverrfagleg skifte, der læraren spør elevane «om det er andre plassar vi ser regnboge, og nokon kjem med Noah og regnbogen, Pride, også fekk vi ein dialog på det fordi vi tok det akkurat då det skjedde». Læraren hevdar at dette hjelpte elevane å roe seg ned, i tillegg til at læraren fekk fletta dette inn i ein norskfagleg samanheng med «kva slags symbol vi kan lese om i tekstar viss vi då får høyre om ei regnboge i ei bok, i litteraturen», og etter dette byrja dei å lese.

Læraren uttrykker at denne episoden enda i ein god dialog og at elevane truleg hugsar godt kva dei prata om. Grunnen til at denne dialogen vart god, kan vere at læraren tok eit tema som fanga merksemda til elevane der og då og utvikla dette til ein fagleg samtale saman med elevane om mellom anna symbolbruk innanfor andre tema. Læraren påpeikar også at situasjonen kunne enda heilt annleis, der ein mellom anna kunne avvist elevane fordi timen skulle handle om noko anna, men det hadde ikkje produsert denne spanande dialogen. Læraren understrekar også at denne måten å ta den spontane dialogen seriøst på, er veldig nyttig i utviklinga av relasjonen ein har til elevane, at ein ser kva elevane er opptatt av der og då.

4.3 Situasjonar som kan skape utfordringar i dialogen

Til no har eg sett på korleis læraren går fram for å skape dialog i klasserommet på ulike måtar, korleis læraren jobbar saman med elevane og korleis responsen til elevane blir brukt for å utvikle både dialogen og elevane sin munnlege kompetanse. Dette har også vore grunnlaget for det eg har forska på i min studie, men samstundes er det viktig å vere klar over at den dialogiske undervisninga som alle andre typar undervisning har sine ulemper. I dette

følgjande underkapittelet skal eg greie ut om kva som kan vere eventuelle utfordringar ved den dialogiske undervisninga.

Dette første eksempelet handlar om framføringar og korleis nokon elevar kan grue seg såpass mykje til å prate framføre klassa at det går ut over prestasjonane deira. Sjølv om framføringar ikkje treng å vere eksplisitt kopla opp mot dialogisk undervisning, vil eg likevel vise fram dette eksempelet. Læraren uttrykte at «det er veldig mange som gruar seg til å stå der framme ... gruar seg til å halde tale seinare i livet». Elevar som har vanskar med å snakke framfor klassa, har kanskje vanskar med å delta i dialogen i klassa elles også. Læraren hadde også ei løysing på dette, som ein del av relasjons- og tryggleiksbygginga i klassa. Elevane får moglegheita til å «ha ein samtale der du har framføringa for meg først, så gir eg deg nokon gode råd før du har det framføre klassa etterpå», og at dette er til hjelp for at elevane skal føle seg litt meir trygge i situasjonen dei skal opp i. Dette fortel læraren er ein av måtane ein må jobbe systematisk over tid for å få elevane til å bli tryggare på å prate i klasserommet.

At ein må jobbe systematisk over tid pregar også denne neste delen, som handlar om å kome inn i ei ny klasse der ein ikkje har ein alt oppretta relasjon med elevane. Læraren fortel kor vanskeleg det kan vere å starte ein dialog i ei klasse ein ikkje har like mykje kjennskap til som den klassa ein er kontaktlærer i, og uttrykker at «eg har blitt kasta inn i ei klasse der eg ikkje får så mykje respons som dei to klassene du har observert. Det er meir tungrodd å få til ein samtale, og då kan eg prøve å kommunisere meir skriftleg og ha det som ein innfallsvinkel». Læraren uttrykker at det er meir arbeid å få til dialogisk undervisning i ei stille klasse som ein ikkje har fått jobba systematisk med frå start, og meiner at skriftleg kommunikasjon kan vere løysinga i starten. Den skriftlege kommunikasjonen er her meint spesielt som kommunikasjon mellom lærar og elev i mellom anna tilbakemeldingar og dialog om oppgåver, prosjekt og liknande. Samstundes blir det også understreka at det ofte er elevar i klasser som aldri vel å rette opp handa og ta del i samtalar uansett om ein har jobba systematisk med munnleg kommunikasjon frå start eller ikkje. Ifølgje læraren er det sånn at «nokre kjem aldri til å rette opp handa utan at du spør dei direkte ... det å gi dei rom til å kunne prate, å kunne få trene på dialog, å få vere med på det. Då må ein legge til rette for det på ein annan måte». Her kjem læraren igjen inn på å bruke ein til ein elevsamtalar utanfor klasserommet og gjere avtalar med elevane som slit med å prate høgt i klasserommet. Læraren og eleven blir einige om at eleven vil bli spurt direkte om eit spesifikt tema, på den måten er eleven førebudd på det.

4.4 Relasjon, klassemiljø og tryggleik – kva har det å seie for den dialogiske klasseromskulturen?

Eg har gjennom dette kapitlet sett på kva metodar læraren brukar for å skape dialogisk undervisning og kva hindringar som kan ligge i vegen for den dialogiske undervisninga. Læraren har uttrykt at viss den dialogiske undervisninga skal fungere er det tre viktige element som må jobbast systematisk med heilt frå start. Dette er *relasjon, klassemiljø og tryggleik*, som derfor er eit element eg har vore eksplisitt ute etter å finne ut meir om. I det følgjande skal eg gå nærare inn på kva læraren meiner er viktig å gjere for å utvikle eit godt klassemiljø.

For å bryte isen og ufarleggjere dialogen i klasserommet uttrykker læraren at ein tidleg bør byrje med å «seie ufarlege ting som ikkje er fagleg retta, men fortelje noko om fritidsinteresser eller at elevane mellom anna fortel kva som er det beste dei likar å ete sånn at vi får broten barrieren». Dette er ein metode som kan nyttast for at elevane skal føle seg tryggare på å ta ordet i andre faglege samanhengar ved eit seinare tidspunkt. Samstundes gjer læraren dette for å jobbe med relasjonane både mellom lærar og elevar, og mellom elevane. Læraren fortel at det er viktig å ta tak i ting som elevane sit og undrar seg over i dei tidspunkta dette oppstår, sjølv om det ikkje er fagleg. Læraren meiner at «av og til kan vi bruke litt tid på det, og då trur eg du også får ein betre relasjon til elevane», i tillegg til at dette kan føre til spanande dialogar som kan reknast som øving på elevane sin munnlege kompetanse, sjølv om det ikkje er fagleg. Læraren understrekar igjen at det «er kjempenytting med relasjonen til elevane, at du ser kva dei er oppteken av akkurat no». Relasjonen går att som ein grunnpill for at både klassemiljøet og tryggleiken skal bli betre, der læraren uttrykker at «du må bruke tid på å skape ein god relasjon til elevane sånn at dei føler det er god stemning, dei føler seg trygg i klasserommet. Det må du bruke god tid på».

Eg ville også prøve å finne ut korleis meiningane til elevane blir tatt imot i klasserommet, både av lærar og elevar. Læraren fortel at dei jobbar mykje med at elevane skal respektere meiningane til andre og kvarandre, og at det skal vere lov å ha ulike meiningar. Samstundes fortel læraren at «viss du har rasistiske meiningar og ordbruk må ein ta det opp på ein veldig seriøs måte ... kvar går ytringsfridommen ... du kan oppleve enkelte klasser der du må ta tak i det. Det kjem an på kva klassemiljø du har og kva relasjon du har til elevane». Læraren hevdar at ein også til tider må tilpasse temaet i samtalen ut frå kven deltakarane i dialogen er, og seier at «du må også tilpasse etter kva historie elevane som sit i klasserommet har». Læraren fungerer som ein ordstyrar i dialogen, og legg opp til at dialogen bør ha enkelte

rammer ein skal operere innanfor så ein tar vare på deltakarane i samtalen og får ytra meiningane sine utan at det går negativt ut over andre. Relasjon er eit omgrep som går igjen, og det kan verke som at dette er spesielt viktig for å få til eit godt klassemiljø der meningsfulle dialogar kan oppstå.

Klassemiljøet ser ut til å vere viktig for elevane, ein plass der dei kan dele meiningane sine og samstundes føle at meiningane blir respektert og tatt på alvor. Ein elev seier at «eg føler vi er ei klasse som greier å respektere andre sine meiningar, det er ganske trygt å kome med det ein sjølv meiner». Ein annan elev gir ei beskriving av korleis meiningane deira blir motteke av læraren, og fortel at «eg føler læraren kanskje er den som er best til å respektere andre sine meiningar». Det blir også sagt at dei har «eit godt klassemiljø», dette verkar å gjere seg gjeldande i begge klassene. Elevane verkar også å ha kjennskap til kva som kjenneteiknar eit godt klassemiljø, der ein elev fortel at «det er ingen som kjem med dårlege kommentarar», og ein annan elev koplær seg på og seier at «eg føler eg kan snakke fritt i klasserommet utan at folk byrjar å flire viss eg seier noko feil». Fleire av elevane uttrykker vidare at det er lov å svare feil, at læraren høyrer på dei og at dei blir respektert.

5. Resultat og drøfting

I starten av studien min stilte eg spørsmålet om korleis læraren går fram for å skape og utføre ei dialogisk undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege kompetanse i norskfaget. I tillegg ville eg undersøkje kva som kjenneteikna ei dialogisk undervisning på ungdomstrinnet og korleis læraren arbeidar med den dialogiske undervisninga for å utvikle elevane sin munnlege kompetanse. For å få med elevperspektivet på den dialogiske undervisningspraksisen har eg også med forskingsspørsmålet om kva som er elevane sitt perspektiv på den dialogiske undervisninga og korleis kjensla deira av medverknad er i dialogen. Dette har eg i teorien (2.5) forankra i læreplanen for norskfaget og sosial læring i Overordna del av læreplanverket. I kjerneelementet *munntlig kommunikasjon* i læreplanen for norskfaget (NOR01-06) kan vi lese at at «Elevane skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler ... fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjerneelementet legg vekt på at elevane skal få uttrykke seg munnleg, både spontant og planlagt. Det blir ikkje uttrykt meir eksplisitt kva dette tydar, kva som definerer spontan og planlagt samtale eller korleis læraren skal gå fram for å gjennomføre dette i undervisninga. Dette heng saman med det Berge (2022) peikar på i sin studie av munnlege ferdigheiter i læreplanverket, at det manglar ei fagleg grunngeving og ei vitenskapleg forankra forståing av munnleg kompetanse som grunnleggande ferdigheit. Dette er ein del av den informasjonen eg har søkt etter i utforskinga av læraren sine metodar i den dialogiske undervisninga.

Dialogen har som føremål å både fremje læring og utvikle elevane sin munnlege kompetanse, og det er gjennom dialogen deltakarane opnar seg opp for kvarandre sin kunnskap, perspektiv og erfaringar, og søkjer etter å nå fram til ei felles forståing (Gadamer, 2004). Skal elevane ha eit rikt utbytte av dialogen er det viktig at dei får medverke på ein autentisk måte i dialogen og at meiningane og erfaringane til elevane blir tekne på alvor. Derfor bør læraren tørre å sleppe stemmene til elevane fram i klasserommet, la elevane bli meir autonome og ta større ansvar for eiga læring. Dialogisk undervisning kan derfor karakteriserast som eit sosialt praksisfellesskap som er ein situasjon der læring oppstår. Ifølgje sosiokulturell læringsteori er det i det sosiale praksisfellesskapet elevane i samhandling med kvarandre har moglegheit til å nå høgare kunnskapsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Vygotsky, 2012). Metodane læraren nyttar for å skape ei dialogisk undervisning er derfor med på å utvikle sånne sosiale praksisfellesskap der elevane i ein fleirstemmig dialog bygger på egne erfaringar, lærer av

kvarandre og utviklar ei ny felles forståing og nye kunnskapsstrukturar (Bakhtin, 1981; Dysthe, 2012).

Eit viktig element innanfor den dialogiske undervisningspraksisen som har kome fram av feltarbeidet og analysen er at det ikkje berre er metodane ein nyttar for å skape dialog i klasserommet som er viktig, men også relasjonane, miljøet og tryggleiken i klasserommet. I dei aller fleste tilfelle må ein jobbe for å skape dette miljøet saman med elevane, der læraren fungerer som ein dialogisk organisator heller enn ein autoritativ og monologisk kunnskapsformidlar i desse samtalane (Nystrand, 1997). I denne studien (kapittel 4.3) har det mellom anna kome fram at ein bør heilt frå starten i ei ny klasse jobbe systematisk for å skape eit klassemiljø der elevane føler seg trygge på å ta ordet i klassa. Dette handlar om å skape normer, verdiar og haldningar saman med elevane i klasserommet for å utvikle eit spesifikt klassemiljø (Hoel, 1999; Kachur & Prendergast, 1997).

Monologisk kunnskapsformidling og lite interaksjon mellom lærar og elevar skapar resitasjon av kunnskap og kan hemme den kreative tankegangen til elevane. Dette er det som ofte kjenneteiknar heilklasesamtalen som tradisjonelt sett blir kopla saman med den mykje kritiserte IRE-modellen, der responsen til elevane gjerne blir sentrert rundt det svaret dei trur læraren er ute etter og som kanskje blir akseptert som riktig (Nystrand, 1997; Aukrust, 2006; Blikstad-Balas & Roe, 2020). Likevel har eg i min studie valt å legge vekt på heilklasesamtalen som kan utførast på fleire måtar enn i eit tradisjonelt IRE-mønster. Det har i studien kome fram at ein må kunne gi elevane den kompetansen dei treng for å aktivt delta i klasseromdialogen, i tillegg til å skape eit trygt klassemiljø der terskelen er lav for å ta del i både dei planlagde og spontane dialogane som oppstår. Dette er det Dysthe omtalar som den nye lærarrolla eller eit paradigmeskifte i undervisninga, der det blir uttrykt at det går mot ein situasjon der læraren fungerer meir som ein rettleiar der oppgåva til læraren er å «skape gode vilkår for læring og samarbeid» (Dysthe, 2006, s. 343).

I det følgjande ser eg på dei metodane læraren nyttar i klasserommet med vekt på IGP-modellen og heilklasesamtalen, og drøftar dialogen desse metodane fører til i lys av observasjonane, elevane sitt perspektiv og teorien. Eg drøftar også korleis samtalen kan gå føre seg på ungdomstrinnet, kva situasjonar som kan skape ulemper for dialogen og kva som skal til for å skape eit godt nok klassemiljø til at dialogisk undervisning kan nyttast som ressurs i klasserommet. Drøftinga er heile vegen vektta med hovudsakleg lærarperspektivet, men også med elevperspektivet, observasjonane og teorien.

5.1 Lærarens metodar for å skape dialog klasserommet

I funna gjort i analysen kom det fram at dialogen i klasserommet oppstår heile tida, gjerne kvar undervisningstime både planlagt og spontant på initiativ frå lærar og elevar. Lærarens metodar for å skape dialog i klasserommet er også nært knytt opp mot korleis den dialogiske undervisninga føregjeng på ungdomstrinnet. I samanheng med den planlagde og meir strukturerte dialogen i klasserommet kjem læraren inn på IGP-modellen som blir nytta mykje for å få elevane med i den dialogiske aktiviteten. I observasjon av læraren sine arbeidsmåtar har det også kome fram i analysen at denne modellen kan nyttast på ulike måtar til ulike føremål, i denne samanhengen er det snakk om korleis ein kan strukturere den spontane dialogen som oppstår i klasserommet. Det blir også retta eit kritisk blick på IGP-modellen. Til slutt i denne delen av kapittelet blir det også drøfta kvifor dialogen ikkje alltid passar inn og korleis heilklassemøtet i eit meir nærliggande IRE-mønster kan nyttast som grunnlag i den framtidige dialogen.

5.1.1 IGP-modellen

IGP-modellen er ein tredelt undervisningsmetode som står for individuell (I), gruppe (G) og plenum (P). Ut frå analysen av læraren sine arbeidsmåtar er meininga med denne modellen at elevane skal få utforske eit tema individuelt i starten for å sikre seg ei viss mengde av bakgrunnskunnskap. Den individuelle delen brukar ein gjerne ikkje meir enn nokre minutt på, før elevane går saman i grupper for å diskutere og reflektere over funna sine med læringspartnar. I gruppa deler dei erfaringane dei har gjort seg i den individuelle delen og kjem fram til ei felles forståing av temaet. Det er først her vi møter dialogen i denne modellen. Til slutt flyttar dialogen seg til heile klassa i plenum der gruppene deler dei samla erfaringane med resten av deltakarane i klasserommet og diskuterer dette for å kome fram til ei felles og heilskapleg forståing. Arbeidsmåten læraren nyttar i bruken av IGP-modellen kan også nært knytast saman med definisjonen til Fjørtoft (2016) og Helstad og Øiestad (2014) av IGP-modellen. Det som har vore eit interessant funn er at denne modellen kan bli brukt både i den planlagde dialogen og i spontane dialogar som oppstår i klasserommet. Når det er snakk om den spontane dialogen, er det snakk om korleis ein ved hjelp av IGP-modellen kan strukturere denne og løfte fram faglege element i meir kvardagslege tema som i utgangspunktet er spontane.

Eit av funna i analysen (4.2.2) er at den spontane dialogen eller elevinitierte sekvensar (Solem, 2022), kan vise seg på fleire ulike måtar. Det kan vere eit spørsmål elevane søker svar på, oppklaring rundt eit faglege tema, noko som har skjedd i fritida eller som ein

provokasjon for å teste læraren sin reaksjon. Dette kan ha negativ innverknad på elevane sin konsentrasjon i undervisninga fordi, med unntak av oppklaring rundt eit fagleg tema, har den spontane dialogen ofte ikkje noko fagleg grunnlag. Det kan derfor vere viktig for læraren å ha ulike metodar for å takle denne typen situasjonar i klasserommet. Eg vil igjen gå tilbake til analysen (4.2.2) og vise til eksempelet om den doble regnbogen som læraren presenterte i samanheng med spontane samtalar i klasserommet. I dette eksempelet kan læraren ta eitt av to val: bruke tid på å hente tilbake konsentrasjonen til elevane, eller bruke tid på å skape mening ut av den vegen dialogen i klasserommet har tatt (Boyd & Galda, 2011). I funna som er gjort i analysen blir det argumentert for at det er viktig å ta spørsmål som elevane kjem med på alvor og i den situasjonen dei oppstår. Det blir også vist til i analysen at elevane meiner det er svært viktig at læraren tar dei og meiningane deira på alvor. Når læraren i sånne situasjonar vel å ta elevane meir på alvor, kan det også vere ein måte å behandle elevane meir som likeverdige samtalepartnarar på, anerkjenne spørsmåla deira og ta innspela deira seriøst i staden for å avvise det som tull og provokasjon. Evna elevane har til å stille gode spørsmål er også nært knytt til å kunne forstå og lære, og som del av utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse (Børresen et al., 2012). Når spontane spørsmål som oppstår har læraren også moglegheit til å styre denne samtalen inn på eit spor som fører til fagleg refleksjon. Det som kom fram av funna i analysen (4.2.2) var at IGP-modellen blei nytta for å føre denne samtalen frå eit kvardagsleg tema til eit fagleg tema, og dermed fagleg strukturere dialogen så den blir relevant i ein undervisningssamanheng. Dette støttar også det som vart ytra i førre avsnitt, at IGP-modellen kan nyttast på fleire ulike måtar i undervisninga.

Blikstad-Balas og Roe (2020) hevdar at norsktimane bør innehalde meir *fagsnakk* enn *kvardagssnakk* og at der må vere eit klart skilje mellom kvardagslege og spesialiserte språkpraksisar (s. 71). Det blir også lagt til at læraren må ha vid kunnskap om kva som kjenneteiknar gode faglege samtalar for at samtalan i norskfaget skal ha meir fagleg tyngde. Læraren må øve på å stille ulike typar spørsmål i ulike kontekster og med ulike føremål (Andersson-Bakken, 2015). Viss læraren har evne til å gjere ein spontan dialog med kvardagsleg tema om til ein dialog med fagleg tyngd, kan det tenkjast at situasjonen over kan vere eit eksempel på kva som kjenneteiknar gode faglege samtalar i norskfaget. I samanheng med dette kan det også argumenterast for om den spontane dialogen kan vere vel så viktig som den planlagde dialogen i norskfaget, og at den spontane dialogen kan ha mykje å seie for utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse. Ein må også vurdere om det er riktig at meining må koplust til og skapast gjennom eit alt kjend fenomen for at elevane skal kunne

formidle tankar og erfaringar (Vygotsky, 2012), der den spontane dialogen kan ha eit stort potensiale. Her må det også visast til at læraren må ha kunnskap i korleis det skal bli undervist i munnleg kompetanse i norsktimane (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

5.1.2 Eit kritisk blikk på IGP-modellen

Som vist over kan IGP-modellen vere ein ressurs i den dialogiske undervisninga. Det er ein arbeidsmetode som fungerer godt når elevane først skal kunne skaffe seg eit fagleg overblikk om eit tema, for deretter å kunne samtale, dele erfaringar, diskutere og reflektere i samhandling med andre i klasserommet. Så langt i drøftinga har det kome fram at IGP-modellen kan nyttast på ulike måtar i ulike samanhengar, men IGP-modellen kan også ha svakheiter det er naudsynt å kaste eit lys over. Fordi denne modellen er ein tredelt arbeidsmetode, må læraren også tenke over kvart steg i metoden, korleis desse stega skal gjennomførast og kor lang tid som skal bli brukt på kvart steg. Der er derfor ikkje alltid bruken av metoden fører til dei forventa resultata.

I analysen av læraren sine arbeidsmåtar blei det oppdaga at det ikkje alltid blei fordelt nok tid på dei ulike delane av metoden. I den individuelle delen blei det brukt om lag to til fire minutt der elevane fekk samle informasjon, som i dei fleste tilfelle er nok tid til å danne seg eit grunnlag dei kan ta med vidare i diskusjonen. Gruppediskusjonen fekk ofte same mengde tid, eller rundt fem minutt fordelt på to. Konsekvensen av dette var at det kunne bli litt lite tid til å la refleksjonane få fotfeste og til at dialogen fekk utvikle seg, sjølv om gruppediskusjonen var delen som best kunne samanliknast med ein meningsfull og læringsfremjande dialog. I samheng med dette påpeikar Solem (2022) at ved mangel på tilgjengeleg tid blir elevane sin moglegheit til å ytre seg veldig avgrensa (s. 112).

Som vist til i funna i analysen var samtalen i plenum i stor grad lærarstyrt der det systematisk gjekk på tur frå gruppe til gruppe, som bar meir preg av resitasjon av kunnskap enn eit dialogisk samspel mellom gruppene og mellom læraren og gruppene (Vygotsky, 2012). I analysen kjem det også fram av elevperspektivet på IGP-modellen at plenumssamtalen blir karakterisert som spørsmål og svar heller enn ein samtale Dette kan omhandle i kva grad ein skal tørre å gi avkall- eller halde på kontrollen i dialogen, der ein også må tenkje over at kontroll over det som skjer i klasserommet ikkje treng å omfatte kontroll over det som skjer i dialogen (Wells & Arauz, 2006, s. 420). Ifølgje Dysthe (2012) er det viktig at læraren lar alle elevar uttrykke sine meiningar i samtalen, og for at det skal skje må ein gi slepp på noko av kontrollen for at elevane skal kunne ta meir aktiv del i dialogen. Det er i denne situasjonen læraren som dialogisk organisator kan vere nyttig, der læraren si kritiske stemme er ordstyrar i

ein meir autonom og open elev-elev- og lærar-elev diskusjon (Nystrand, 1997). Her må det også understrekast at dette er ei svært utfordrande oppgåve for ein norsklærer, mykje fordi det manglar ei vitenskapleg forankra forståing av munnleg kompetanse som grunnleggande ferdigheit (Berge, 2022).

5.1.3 Heilklasesamtalen og det mykje kritiserte IRE-mønsteret

Sjølv om det gjennom funna i analysen har kome fram korleis ein kan utføre dialogisk undervisning, kan det også vere at den dialogiske undervisninga ikkje alltid passar inn. I analysen kjem det fram at temaet i undervisninga kan ha betydning for kva metode som blir nytta i samtalen. Heilklasesamtalar blir ofte definert som autoritative og at dei er bygd opp av eit IRE-mønster, spørsmål-resitasjon-evaluering, med lukka spørsmål der elevane ikkje blir rekna som likeverdige samtalepartnarar (Nystrand, 1997; Aukrust, 2006; Wells & Arauz, 2006; Blikstad-Balas & Roe, 2020). Fordi det er utfordrande å aktivere alle elevar i heilklasesamtalar og at dei ofte blir rekna som monologiske, har det også blitt uttrykt av Nystrand (1997) at heilklasesamtalar kan føre til mangel på entusiasme for læring (s. 3). Sjølv om det ofte er mange inaktive elevar i heilklasesamtalar, kjem det likevel fram i analysen (4.1.3) at der er inaktive elevar som kanskje lærer vel så mykje av dei spørsmåla som dei aktive elevane kjem med. Dette blir vidare grunngjeve med at mange inaktive elevar likevel følgjer med på det som skjer i heilklasesamtalen, og at dei kanskje sit inne med dei same spørsmåla som dei aktive elevane tør å ytre i fellesskapet. På denne måten får dei inaktive elevane svar på spørsmåla utan å eksplisitt stille spørsmålet sjølv. Her kan det også bli argumentert for at tradisjonell kunnskapsformidling er naudsynt i nokre tilfelle for å skape bakgrunnskunnskap som ein kan bruke for å bygge vidare på denne i eventuell dialogisk undervisning seinare. Ifølgje Blikstad-Balas og Roe (2020) kan ein tradisjonell heilklasesamtale vere med på å repetere og konsolidere viktig fagstoff, og det er uansett viktig å legge vekt på føremålet med ein kvar undervisningsmetode (s. 75). Heller ikkje dialogen vil føre til ein god læringsprosess om læraren ikkje har lagt vekt på føremålet med den (Solem, 2022, s. 96). Her er det også nyttig å trekke inn elevane sine munnlege ferdigheiter, der evna til å lytte er ein viktig del av den munnlege kompetansen. Elevane må kunne gå inn i ei aktiv lyttarrolle for å lære noko nytt og at dette er ein del av den munnlege aktiviteten læraren aktivt må vektlegge i undervisninga (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72).

5.2 Læring og utvikling av munnleg kompetanse

I kva grad læring oppstår og korleis dette har innverknad på elevane sin munnlege kompetanse har vore spesielt utfordrande å finne nokon spesifikke eksempel på gjennom

intervju og observasjon. Det som blir viktig i denne sammenhengen er å skilje mellom det som kan målast og det læraren og elevane sjølv erfarer, der eg har fokusert på erfaringane heller enn målbare resultat. Ein del av elementet munnleg kompetanse har alt kome fram i drøftinga så langt, men i denne delen blir læraren sine erfaringar med utvikling av munnleg kompetanse drøfta meir eksplisitt.

I analysen har det vist seg i funna (4.1.1) at det er viktig å få alle elevar til å aktivt delta i diskusjonen, om det er i grupper, læringspar eller plenum. Viss elevane ser på det som farleg å delta i ein diskusjon eller samtale blir det også vanskeleg å jobbe med den munnlege kompetansen deira. Det blir i desse funna lagt vekt på at dette er noko som må bli jobba med systematisk, og ideelt sett heilt frå start når klassa er «fersk». Når ein skal jobbe med at alle elevane må få trening i å bruke stemma si i klasserommet, treng det ikkje vere i samband med ein fagleg samtale, men at ein bør starte med ufarlege og heilt kvardagslege tema som alle har moglegheit til å seie noko om. Det blir i samband med dette også uttrykt av funna i analysen (4.1.3) at alle må få trening i munnleg aktivitet, dette er noko elevane ikkje slepp unna med seinare i livet og det er derfor best dei blir utsett for det tidleg innanfor tryggesammene. Dette kan tenkjast å til dels vere i tråd med den utvida forståinga læreplanen for norskfaget (NOR01-06) har for munnleg kompetanse (Berge, 2022, s. 219; Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne metoden kan også ha vist seg å gi elevane ein viss grad av samtalekunnskap, der dei i samtalar med læringspartnar gir eit inntrykk av å vere stille, lyttande og genuint interessert i det læringspartnaren har å seie. Det blir lagt til grunn fire kompetansar for munnleg som grunnleggande ferdigheit: lytting, stille spørsmål, argumentere og vurdere (Børresen et al., 2012), og dette kan koplant saman med to av desse kompetansane. Dette kan også tyde på at elevane har fått noko undervisning i munnleg kompetanse og ikkje berre blitt sett til å gjennomføre munnlege aktivitetar (Blikstad-Balas & Roe, 2020), der elevane mellom anna skal kunne dele tankar med kvarandre og kunne ta imot det andre seier over eit lengre tidsrom (s. 90). Det kan også med dette utgangspunktet argumenterast for om vurderingstradisjonen for munnleg aktivitet i norskfaget kan vere i endring, frå å vere nesten fråverande til å no bli meir vektlagt i undervisninga (Svenkerud et al., 2012; Berge, 2022).

5.3 Relasjonar, miljø og tryggleik i klasserommet

Relasjonar, miljø og tryggleik i klasserommet blir ikkje eksplisitt uttrykt i forskingsspørsmåla, men av funna i analysen kjem det fram at dette er tre viktige element som må jobbast med heilt frå start viss den dialogiske undervisninga skal fungere. Tidlegare i

drøftinga (5.2) kom det fram at ein heilt i starten bør jobbe med at elevane skal seie heilt ufarlege ting. Det som har kome fram i denne samanhengen (4.4) er at denne metoden blir nytta for at elevane skal føle seg tryggare på å ta ordet i faglege samanhengar, i tillegg til at dette blir gjort for å utvikle relasjonane mellom lærar og elevar og mellom elevane. Dette viser seg også å vere viktig for elevane, som uttrykker at det må vere trygt å ytre meiningane sine og at meiningane blir respektert av både lærar og medelevar. I Bakhtins (1981) forståing av dialogen blir dialogen rekna som universell i menneskeleg tale og relasjonar. Dette kan også omtalast som dialogiske relasjonar (Børtnes, 2006, s. 97), der relasjonen oppstår der det også oppstår ei felles forståing for innhaldet i dialogen (Bakhtin, 1986). Det kan også bli henta ut av funna at relasjonen går att som ein grunnpilliar for at både klassemiljøet og tryggleiken mellom elevane skal bli betre, i tillegg til at ein må bruke god tid på å skape ein god relasjon til elevane.

I direkte samheng med den dialogiske undervisninga har det kome fram av analysen (4.4) at det kan vere ein god idé å tilpasse temaet i samtalen ut frå kven deltakarane i dialogen er og kva bakgrunnshistorie elevane har. Dette vil seie at læraren må fungere som ein ordstyrar i dialogen eller ein dialogisk organisator (Nystrand, 1997), og at ein må legge opp til at dialogen bør ha enkelte rammer ein skal operere innanfor så ein tar vare på deltakarane i samtalen. I samheng med læraren som dialogisk organisator, blir oppgåva til læraren å skape gode vilkår for læring og samarbeid (Dysthe, 2006, s. 343).

6. Konklusjon

Hovudtemaet i denne masteroppgåva er den dialogiske undervisninga i det norskfaglege klasserommet på ungdomstrinnet. Med utgangspunkt i dette temaet har eg søkt etter å forstå korleis læraren går fram for å skape og utføre dialogisk undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege kompetanse. Eg har også søkt etter å forstå kva som kjenneteiknar den dialogiske undervisninga på ungdomstrinnet, korleis læraren arbeider med dialog i undervisninga for å utvikle elevane sin munnlege kompetanse, og kva som er elevane sitt perspektiv på den dialogiske undervisninga. Som eg har lagt vekt på tidlegare i denne studien, så manglar det enno forskning på munnleg kompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012; Andersson-Bakken, 2015). I denne samanhengen manglar det også forskning på dialogen som metode for å jobbe med- og utvikle munnlege ferdigheiter, som Overordna del av LK20 legg vekt på som ein av fem grunnleggande ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er først i kjerneelementet *munntlig kommunikasjon* i læreplanen for norskfaget (NOR01-06) som omtalar meir eksplisitt kva som ligg i munnlege ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målet med denne studien har derfor vore å utvikle min eigen kunnskap om den dialogiske undervisninga og fordelar og ulemper ved den, men også å ha ein moglegheit til å tilføre forskingsfeltet meir kunnskap. Studien min av lærarens metodar for å skape og utføre dialogisk undervisning er ein kvalitativ enkeltcasestudie, og kan derfor ikkje gje ein generell konklusjon på den dialogiske undervisningspraksisen. Funn og resultat i denne studien er i stor grad gjeldande for den konteksten i casen som studien er gjennomført innanfor, men funn og resultat kan også gje eit innblikk i korleis den dialogiske undervisninga kan gjennomførast. Vidare i denne konklusjonen presenterer eg hovudfunna som er gjort i denne studien.

Funna frå analysen viser at læraren i stor grad nyttar seg av IGP-modellen som metode for å skape og utføre dialogisk undervisning. Det er først i gruppedelen av denne metoden vi møter dialogen, og funna har vist at det er i denne delen at den største grada av meningsutveksling, refleksjon og kunnskapsutvikling oppstår. Funna har også vist at når dialogen blir flytta frå gruppe til plenum, får metoden ofte eit preg av å ha eit IRE-liknande mønster der gruppene systematisk legg fram funna sine for resten av klassa. Det er dermed få innslag av diskusjonar som kan kjenneteiknast som eit dialogisk samspel mellom gruppene/elevane og læraren. Dette bekreftar også elevane i si forklaring av korleis dei kjenner den dialogiske undervisninga gjennom denne metoden. IGP-modellen er potensielt god som metode i den dialogiske undervisninga, men funna har vist at tid/tidsbruk er ei stor svakheit i bruken av denne

modellen, nærare sagt at det blir tildelt for lite tid til hovudsakleg den gruppebaserte delen for at dialogen mellom elevane skal ha moglegheit til å utvikle seg.

Ifølgje funna som er gjort i analysen er den dialogiske undervisninga på ungdomstrinnet kjenneteikna anten av å vere planlagde lærarstyrte sekvensar eller av å vere spontane elevinitierte sekvensar. I funna er det lagt mykje vekt på den spontane dialogen, der det har blitt vist at spontane dialogar som oppstår i klasserommet kan vere vel så verdifull som planlagde dialogar. Funna har vist at den spontane dialogen har moglegheit til å vere verdifull spesielt i utviklinga av elevane sin munnlege kompetanse. For at dette skal gjere seg gjeldande stiller det krav til læraren sin kunnskap om kva som kjenneteiknar gode faglege samtalar, i tillegg til korleis ein kan vinkle eit kvardagsleg tema over til eit fagleg tema. Læraren må ta ytringane til elevane på alvor og samstundes ha evne til å stille ulike typar spørsmål i ulike kontekstar og med ulike føremål. Læraren må også ha kunnskap om korleis det skal bli undervist i munnleg kompetanse.

Til slutt må eg ta med kva etablering av relasjonar, miljø og trygghet i klasserommet har å seie for den dialogiske undervisninga. Funna i analysen viser at desse tre elementa har direkte innverknad på korleis den dialogiske undervisninga fungerer i klasserommet, og om elevane føler seg trygge nok til å ta ordet i faglege samtalar. Dette er også viktig for elevane, der det kjem fram i funna at det må vere trygt å ytre meiningane sine og at desse blir respektert av både lærar og medelevar. Læraren bør starte med ufarlege samtaletema og jobbe systematisk og kontinuerleg med den munnlege aktiviteten i klasserommet. Funna i analysen viser også at tema i samtalen bør bli tilpassa deltakarane i dialogen, der læraren som ein dialogisk organisator legger opp til at dialogen bør ha enkelte rammer samtalen skal operere innanfor.

Referanser

- Andersson-Bakken, E. (2015). Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet.
- Aukrust, V. G. (2006). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 173-194). Abstrakt Forlag AS.
- Bakhtin, M. M. (1981). Epic and Novel. I M. Holquist, *The Dialogic Imagination - Four Essays by M. M. Bakhtin* (s. 3-40). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. University of Texas Press.
- Berge, K. L. (2022). Grunnlegende muntlige ferdigheter i norsk skole - Kritiske perspektiv på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis-Johansen, *Samtale, samskrive, samhandle - Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 211-228). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? - Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Boyd, M. P., & Galda, L. (2011). *Real talk in elementary classrooms - effective oral language practice*. The Guilford Press.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet - samtale og læring. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-101). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Børtnes, J. (2006). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 91-105). Abstrakt Forlag AS.
- Dysthe, O. (2006). Mappemetodikk med sosiokulturell forankring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 333-348). Abstrakt Forlag AS.
- Dysthe, O. (2006). Om sammenheng mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Abstrakt Forlag AS.

- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt, & L. Esbjørn, *Dialogbasert undervisning - kunstmuseet som læringsrom* (s. 45-79). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS i samarbeid med Skoletjenesten/Danmark.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2006). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt Forlag AS.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). Drøfting av sentrale temaer i lys av teori og praksis. I O. Dysthe, N. Bernhardt, & L. Esbjørn, *Dialogbasert undervisning - Kunstmuseet som læringsrom* (s. 187-238). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS i samarbeid med Skoletjenesten/Danmark.
- Falk, D. Y., & Jølle, L. (2022). Texter i dialog - Ett metafunktionellt perspektiv på samtaler under argumenterende skrivende i skoleår 2. I R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis-Johansen, *Samtale, samskrive, samhandle - Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 47-69). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2020). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119-135). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gadamer, H.-G. (2004). The ontological shift of hermeneutics guided by language - language and hermeneutics. I H.-G. Gadamer, *Truth and method* (s. 399-514). Bloomsbury Academic, Bloomsbury Publishing Plc.
- Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser - dybdeforståelse, dannelse og kompetanse*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2014). Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring. *Bedre skole*, 4, s. 34-39. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/klasseledelse--verktoy-for-ledelse-og-laring/>
- Hoel, T. L. (1999). "Den første gang, den første gang ..." - Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I F. Hertzberg, & A. (. Roe, *Muntlig norsk* (s. 37-53). Tano Aschehoug.

- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), s. 325-356.
doi:10.1080/0305764X.2013.786024
- Hundeide, K. (2006). Det intersubjektive rommet. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 151-172). Abstrakt Forlag AS.
- Jahnsen, M. L. (2017). Det dialogiske klasserommet – finnes det? Universitetet i Oslo.
- Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). A closer look at authentic interaction: Profiles of teacher-student talk in two classrooms. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur, & C. Prendergast, *Opening dialogue - Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom* (s. 75-88). Teachers College Press.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : Nynorsk*.
Aschehoug. Nasjonalbiblioteket:
<https://www.nb.no/items/4e4addbaf0cca0eb8261e318c7263218?page=0&searchText=m%C3%B8nsterplan%20for%20grunnskolen%201974>
- Magee, C. G. (2018). Dialog – basis for medvirkning og å gjøre hverandre gode. Norges arktiske universitet.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk - Metodeboka* (s. 50-67). Universitetsforlaget AS.
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk - Metodeboka* (s. 12-24). Universitetsforlaget AS.
- Newell, S. (2019). Learning in dialogue: an exploration of talk in an english classroom. *Changing English*, 26(4), s. 357-366. doi:10.1080/135868X.2019.1645588
- Nystrand, M. (1997). Dialogic Instruction: When recitation becomes conversation. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur, & C. Prendergast, *Opening dialogue - Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom* (s. 1-29). Teachers College Press.
- Nystrand, M. (1997). What's a Teacher to Do? Dialogism in the Classroom. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur, & C. Prendergast, *Opening dialogue - Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom* (s. 89-108). Teachers College Press.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget AS.
- Piaget, J., & Valsinen, J. (2001). *The child's conception of physical causality* (1st ed.. utg.). Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781351305082>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskingsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget AS.

- Solem, M. S. (2022). Elevinitiativer i helklassesamtaler. I R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis-Johansen, *Samtale, samskrive, samhandle* (s. 95-115). Universitetsforlaget.
- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk - Metodeboka* (s. 114-137). Universitetsforlaget AS.
- Svare, H. (2020). *I sokrates fotspor, filosofi- og vitenskapshistorie*. Pax Forlag.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32, s. 35-49. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Säljö, R., Reisbeck, E., & Wyndhamn, J. (2001). Samtal, samarbeide och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 219-240). Abstrakt Forlag AS.
- Theodorsen, H. (2021). «Den samhandlinga, ...den er utfordringa" - om muntlige ferdigheter i norskfaget. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*. Massachusetts Institute of Technology.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), s. 379-428. <https://www.jstor.org/stable/25473525>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

Vedlegg 2: Informasjon til leiinga ved skulen

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring elevar

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring lærar

Vedlegg 5: Intervjuguide lærar

Vedlegg 6: Intervjuguide elevar

Vedlegg 7: Eksempel på transkripsjon frå lærarintervjuet

Vedlegg 8: Eksempel på observasjonsnotat

Vurdering

Referansenummer

363408

Prosjekttittel

Dialogbasert undervisning og munnleg kommunikasjon i det norskfaglege klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Joachim Fiskerstrand Røbekk

Prosjektperiode

07.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

16.03.2022 - Vurdert

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra registrerte og fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at registrerte og foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og registrertes foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/sitt barns rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder

inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Rektor [REDACTED]

Ass. Rektor [REDACTED]
[REDACTED]

Informasjon om forskingsprosjekt ved skulen

Mitt namn er Joachim Fiskerstrand Røbekk og er masterstudent ved Høgskulen i Volda. Eg har tidlegare i lærarutdanninga mi vore praksisstudent ved [REDACTED]. I samband med mitt forskingsprosjekt om dialogbasert undervisning i norskfaget, har eg vore i kontakt med [REDACTED], min tidlegare praksislærer, om å få observere ho i aksjon i norskundervisninga si i 8. klasse. I dette prosjektet er det læraren som er i fokus og dei metodane læraren nyttar for å skape meningsfull dialog i klasserommet.

Prosjektet skal gjennomførast i første halvdel av 2022 og ferdigstillast til slutten av mai i år. Eg og [REDACTED] har derfor blitt einige om at dette passar best å gjennomføre observasjon før vinterferien i vekene 6 og 7, og eg vil derfor informere leiinga om dette og gi litt meir utfyllande informasjon om forskingsprosjektet.

Arbeidstittel:

Dialogbasert undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege literacy i norskfaget

Praktisk gjennomføring:

Forskningsprosjektet er eit kvalitativt observasjon- og intervjustudie, der eg ønsker å observere læraren, i tillegg til å intervju læraren både før og etter observasjonane. Eg ønsker også å gjere eit fokusgruppe intervju med to små elevgrupper for å få fram elevane sitt synspunkt på bruken av dialog i klasserommet. Fordi elevane er under 15 år vil eg også utforme eit samtykkeskjema, det er viktig for meg at det er klart opplyst om at deltaking er frivillig. Innsamling av datamaterialet vil i hovudsak skje på tre måtar:

- Observasjon av norsktimar og bruken av dialog i klasserommet, som ein ikkje-deltakande observatør. Eg skal ikkje på nokon måte delta i undervisninga anna enn å vere til stades i klasserommet.
- To kvalitative intervju av lærar før og etter observasjonane for å sette observasjonane meir i kontekst og gi dei ei djupare mening.
- Eit kvalitativt fokusgruppeintervju av to mindre elevgrupper utplukka av læraren. Dette er for å gi elevane ei stemme og moglegheit til å dele sine synspunkt og erfaringar.
- Det vil bli gjort digitalt lydopptak i intervjuet, men dette vil bli sletta etter at lydopptaket er transkribert.

Analyse og handsaming av datamaterialet:

Eg ønsker å studere og beskrive kva for metodar læraren tar i bruk for å aktivere elevane i meiningsfull dialog i den norskfaglege undervisninga, og korleis dette blir brukt for å utvikle elevane sin munnlege literacy. I ein analyse av materialet ønsker eg å finne ut kva ei dialogbasert undervisning har å seie for både motivasjonen og læringsutbyttet til elevane i norskfaget, og korleis elevane gjennom dialog er medverkande i si eiga læring.

Delmål for prosjektet vil vere å sjå på:

- Kva som kjenneteiknar ein dialogisk klasseromskultur.
- Korleis den dialogbaserte undervisninga fremjar elevane sin munnlege literacy.
- Korleis elevane opplever å ha samtale i klassa, og korleis dei opplever sin eigen medverknad i denne samtalen.

Anonymitet i materialet:

Alle som er deltakande i datainnsamlingsmetodane i dette prosjektet vil bli anonymisert på best mogleg måte. Prosjektet blir i førekant av gjennomføring meldt inn til *NSD (Norsk Senter for Forskingsdata)*, for å sikre best mogleg handsaming og vern av deltakarane sine personopplysningar. I tillegg vil eg også innhente samtykke til deltaking frå alle deltakarar før datainnsamling kan finne stad. Alt må vere godkjend og gitt løyve til å gjennomføre før oppstart, og skulle noko dukke opp som ikkje tilstrekkeleg vil eg innhente supplerande løyve undervegs. Til slutt vil eg understreke at både elevar og lærar har rett til å når som helst trekke seg frå intervjuet.

Eg ser fram til å få kome tilbake til [REDACTED] denne vinteren og vere saman med [REDACTED] [REDACTED] norskfaglege undervisning i 8. klasse. Viss det skulle vere noko som er uklart eller de har spørsmål om forskingsprosjektet, er det berre å ta kontakt med meg.

Med vennleg helsing

Joachim Fiskerstrand Røbekk

Masterstudent ved lærarutdanninga

Høgskulen i Volda

[REDACTED]

[REDACTED]

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Dialogbasert undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege literacy i norskfaget»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å studere og beskrive kva for metodar læraren tar i bruk for å aktivere elevane i meiningsfull dialog i den norskfaglege undervisninga, og korleis dette blir brukt for å utvikle elevane sin munnlege literacy. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Prosjektet er eit masterstudium innanfor norskfaget med varigheit frå 07.01.2022 – 25.05.2022. Temaet eg ønsker å utforske i denne masteroppgåva er dialogbasert undervisning og munnleg kommunikasjon i det norskfaglege klasserommet, der elevmedverknad, læringsutbytte og utvikling av elevane sin munnlege literacy er sentralt.

I denne studien er det i hovudsak læraren som er i fokus, men eg vil også prøve å få fram elevane sitt synspunkt på samtalar i klasserommet og metodane læraren brukar for å sette i gang dialog i undervisninga. I samanheng med temaet, har eg formulert følgjande problemstilling:

«Korleis går læraren fram for å skape og utføre ei dialogbasert undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege literacy i norskfaget?»

I tillegg til problemstillinga over har eg også formulert nokre forskingsspørsmål som er aktuelle i analysen:

1. Kva kjenneteiknar ein dialogisk klasseromskultur?
2. Korleis fremjar den dialogbaserte undervisninga utvikling av elevane sin munnlege literacy?
3. Korleis opplever elevane å ha samtale i klassa, og korleis opplever sin eigen medverknad i samtalen?

Opplysningane som blir innhenta i samanheng med dette prosjektet har berre som føremål å bli brukt i dette prosjektet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet i denne studien er ikkje vilkårleg, men eit såkalla «best practice» utval basert på tidlegare erfaringar og kjennskap til læraren gjennom praksis i studiet. Eleven blir spurd om å delta fordi eleven har god kjennskap til læraren sin, fellesskapet i klasserommet og den typen undervisning som blir utført av læraren saman med elevane. Hensikta med deltakinga er å

finne fram til meir utdjupande informasjon om det som skjer i undervisninga i klasserommet frå elevane sitt synspunkt.

Kva inneber det for deg å delta?

Metoden for prosjektet er ein ikkje-deltakande observasjon avgrensa til norskundervisninga og eitt lærarintervju med eit omfang på ca. 45 minutt. Opplysningane som blir samla inn omhandlar læraren sin munnlege aktivitet og metodar i klasserommet og dialogen mellom lærar og elevar. Opplysningane som blir registrert i observasjonen vil bli samla i eit skriftleg feltnotat. I tillegg vil eg utføre eit såkalla fokusgruppeintervju med fire elevar frå kvar av klassene for å få fram elevane sine synspunkt.

- Dersom eleven deltar i prosjektet, inneber det deltaking i eitt fokusgruppeintervju i ei gruppe på til saman fire elevar med ei varigheit på ca. 30 minutt. Intervjuet inneheld spørsmål om mellom anna kva forhold elevane har til munnlege aktivitetar og elevane sin følelse av medverknad i klasserommet og klassesamtalar. Eg tar lydopptak og notat frå intervjuet.

Ved å ta kontakt kan de som foreldre få innsyn i intervjuguiden på førehand.

Eg vil presisere at det er frivillig for elevane å delta, og utvalet til fokusgruppeintervjua vil bli gjort i samråd med læraren.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Den som vil ha tilgang til opplysningane ved Høgskulen i Volda er studenten (Joachim Fiskerstrand Røbekk) og min rettleiar (Kristin Kibsgaard Sjøhelle) ved Høgskulen i Volda.
- For å sikre at uvedkomande ikkje får tilgang til personopplysingane vil eg erstatte namn og kontaktopplysningar med kodar som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa, og datamaterialet vil bli kryptert.

Deltakarane vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 25.05.2022. Personopplysningar og lydopptak vil bli permanent sletta etter prosjektslutt, dette vil ikkje bli oppbevart vidare utover prosjektslutt.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Kristin Kibsgaard Sjøhelle, førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda
- Vårt personvernombod ved Høgskulen i Volda er: [REDACTED], personvernombod@hivolda.no.

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

(Forskar/rettleiar)

(Student)

Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Joachim Fiskerstrand Røbekk

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Dialogbasert undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege literacy i norskfaget*» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til at eleven har moglegheit til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å delta i observasjonane i klasserommet

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av føresett, dato)

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Dialogbasert undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege literacy i norskfaget»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å studere og beskrive kva for metodar læraren tar i bruk for å aktivere elevane i meiningsfull dialog i den norskfaglege undervisninga, og korleis dette blir brukt for å utvikle elevane sin munnlege literacy. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Prosjektet er eit masterstudium innanfor norskfaget med varigheit frå 07.01.2022 – 25.05.2022. Temaet eg ønsker å utforske i denne masteroppgåva er dialogbasert undervisning og munnleg kommunikasjon i det norskfaglege klasserommet, der elevmedverknad, læringsutbytte og utvikling av elevane sin munnlege literacy er sentralt.

I denne studien er det i hovudsak læraren som er i fokus. Det blir fokusert på korleis læraren går fram for å planlegge dialogbasert undervisning og kva metodar som blir nytta for å sette i gang dialog i klasserommet. I samband med temaet, har eg formulert følgjande problemstilling:

«Korleis går læraren fram for å skape og utføre ei dialogbasert undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege literacy i norskfaget?»

I tillegg til problemstillinga over har eg også formulert nokre forskingsspørsmål som er aktuelle i analysen:

1. Kva kjenneteiknar ein dialogisk klasseromskultur?
2. Korleis fremjar den dialogbaserte undervisninga utvikling av elevane sin munnlege literacy?
3. Korleis opplever elevane å ha samtale i klassa, og korleis opplever sin eigen medverknad i samtalen?

Opplysningane som blir innhenta i samband med dette prosjektet har berre som føremål å bli brukt i dette prosjektet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet i denne studien er ikkje vilkårleg, men eit såkalla «best practice» utval basert på tidlegare erfaringar og kjennskap til læraren gjennom praksis i studiet. Du blir spurd om å delta fordi du er ein norsklærer med høg kompetanse i både faget og munnleg praksis i klasserommet, og eg har fått mykje ut av den observasjons- og undervisningspraksisen eg har hatt med deg tidlegare.

Kva inneber det for deg å delta?

Metoden for prosjektet er ein ikkje-deltakande observasjon avgrensa til norskundervisninga og eitt intervju med eit omfang på ca. 45 minutt. Opplysningane som blir samla inn omhandlar læraren sin munnlege aktivitet og metodar i klasserommet og dialogen mellom lærar og elevar. Opplysningane som blir registrert i observasjonen vil bli samla i eit skriftleg feltnotat.

- Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det deltaking i eitt intervju på ca. 45 minutt. Intervjuet inneheld spørsmål om mellom anna den munnlege aktiviteten i klasserommet og di oppfatning av elevane sitt utbytte av dialogbasert undervisning. Opplysningane frå intervjuet vil bli registrert i eit lydopptak.

Eg vil også samle inn data om din munnlege undervisningspraksis frå elevar ved å gjennomføre to fokusgruppeintervju.

- Eg vil be fire elevar frå kvar klasse eg er inne og observerer deg i om å gje nokre opplysningar om deg i eit intervju. Det vil vere opplysningar om mellom anna kva forhold elevane har til munnlege aktivitetar og elevar sin følelse av medverknad i klasserommet og klassesamtalar. Eg tar lydopptak og notat frå intervjuet.

Ved å ta kontakt kan foreldre få innsyn i intervjuguiden på førehand.

Eg vil presisere at det er frivillig for elevane å delta, og utvalet vil bli gjort i samråd med deg som lærar for elevane.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Den som vil ha tilgang til opplysningane ved Høgskulen i Volda er studenten (Joachim Fiskerstrand Røbekk) og min rettleiar (Kristin Kibsgaard Sjøhelle) ved Høgskulen i Volda.
- For å sikre at uvedkomande ikkje får tilgang til personopplysingane vil eg erstatte namn og kontaktopplysningar med kodar som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa, og datamaterialet vil bli kryptert.

Deltakarane vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 25.05.2022. Personopplysningar og lydopptak vil bli permanent sletta etter prosjektslutt, dette vil ikkje bli oppbevart vidare utover prosjektslutt.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda, har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Kristin Kibsgaard Sjøhelle, førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda,
- Vårt personvernombod ved Høgskulen i Volda er: [REDACTED], personvernombod@hivolda.no.

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

(Forskar/rettleiar)

Kristin Kibsgaard Sjøhelle

(Student)

Joachim Fiskerstrand Røbekk

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Dialogbasert undervisning med føremål om å utvikle elevane sin munnlege literacy i norskfaget*» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- at mine elevar kan gje opplysingar om meg til prosjektet

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide – lærar

Dette er ein semistrukturert intervjuguide. Intervjuet går inn med ei fast rekkefølge i spørsmåla, men det er lagt opp til å uttale seg fritt om spørsmåla. Det er også opent for å endre rekkefølga og form på spørsmåla ut frå kva veg intervjuet tar.

Målet med dette intervjuet er å finne ut korleis læraren går fram for å skape dialog i klasserommet, kva metodar læraren brukar for å aktivere elevane i samtale og kva dette har å seie for utvikling av elevane sin munnlege literacy (munnlege ferdigheiter). Det er også ønskeleg å finne ut om læraren ser endring i motivasjon og læringsutbytte hos elevane ved bruk av dialog til fordel for andre metodar i den norskfaglege undervisninga.

For å starte intervjuet og skape trygge rammer vil eg først snakke lett saman med læraren om mellom anna norskfagleg bakgrunn og kva tema innanfor norskfaget læraren finn spesielt interessant. Etter praten er komen i gang vil eg gå over på det som er overordna tema for intervjuet. Eg vil i tillegg takke for at informanten tar seg tid til å gjennomføre intervjuet og forsikre informanten om anonymitet og at personopplysningar blir ivaretatt på ein god måte. Intervjuet vil ha eit omfang på ca. 30 minutt.

Spørsmål:

Tema 1: Den munnlege aktiviteten i klasserommet

1. Kor ofte brukar du munnlege undervisningsformer i klasserommet?
 - a. Kva type munnlege metodar nyttar du i undervisninga di?
 - b. Kvifor brukar du helst desse metodane?
 - c. Er det nokre av desse aktivitetane som fungerer betre til å få elevane i dialog?
2. Kva betydning har dialog i klasserommet for deg?
 - a. Korleis forstår du dialog i klasserommet?
 - b. Kva betydning meiner du dialog i klasserommet har for elevane si læring?
 - c. Har du nokon spesielle «triks» du brukar for å engasjere elevane i dialog?
 - d. Kva gjer du viss det ikkje kjem nokon respons frå elevane?
 - e. Når du får respons frå elevane, korleis brukar du denne responsen for å vidare utvikle dialogen i klasserommet?

Tema 2: Læraren si oppfatning av elevane sitt utbytte av dialogbasert undervisning

3. Korleis trur du elevane opplever det er å ha ein samtale i klasserommet?
 - a. Kva betydning har det om dialogen føregjeng i heilklasse eller grupper?

- b. Eventuelt kva forskjellar merkar du mellom heilklassemøter og gruppemøter?
4. Kva ansvar får elevane i dialogen?
 - a. Har elevane fritt spelarom, eller skjer dette under fastsette rammer?
 - b. Korleis blir meiningane til elevane tatt i mot av medelevar? Kva med læraren?
 - c. Hender det at meningsutvekslingane til elevane går over styr? På kva måte?
 - d. Er det spesielle utfordringar du må ta omsyn til med tanke på elevansvaret i dialogen?
 - e. Korleis skil dette seg mellom klassane?
 - f. Kva eventuelle tilpassingar må du gjere på tvers av klassane?
 5. Korleis opplever du læringsutbyttet til elevane i ei dialogbasert undervisning kontra andre undervisningsformer?
 - a. Korleis legg du merke til dette?
 - b. Merkar du at dette har innverknad på motivasjonen til elevane i undervisninga, eventuelt på kva måte?
 6. Korleis vil du summere opp dette intervjuet, er det nokre punkt i det vi har snakka som du meiner er spesielt viktige?
 7. Til slutt, er det noko du vil legge til som du føler vi ikkje har vore innom?

Ved avslutninga av intervjuet er det viktig å takke informantene for å stille opp til intervjuet, det er også viktig å spørje om det er mogleg å ta kontakt ved eit seinare tidspunkt om det skulle vere naudsynt.

Intervjuguide – elevgruppe

Dette intervjuet er eit semistrukturert fokusgruppeintervju av totalt to elevgrupper på fire elevar per gruppe frå to ulike klasser. Intervjuet går inn med ei fast rekkefølge i spørsmåla, men det er lagt opp til å uttale seg fritt om spørsmåla. Det er også opent for å endre rekkefølga og form på spørsmåla ut frå kva veg intervjuet tar.

Målet med dette intervjuet er å finne ut kva elevar meiner om å nytte samtale i klasserommet, om dei synast det er lett eller vanskeleg å uttale seg munnleg i klasserommet. Eg vil også finne ut kva utbytte elevane sjølv meiner dei har av å delta i klasseromsamtale, og om dei føler at meiningane deira blir høyrte og tatt alvorleg.

Eg vil starte med å takke elevane for at dei er villig til- og tar seg tid til å vere med på dette intervjuet, og at tidsramma ikkje er på meir enn 20 minutt. Det er også viktig at elevane er klar over at dette er frivillig og anonymt. For å skape tillit og trygge rammer vil eg starte med å snakke laust om både faglege interesser og fritidsinteresser.

Spørsmål:

Tema 1: Kva forhold har elevane til munnlege aktivitetar?

1. Kva er ein munnleg aktivitet?
 - a. Kva type munnlege aktivitetar har de i norskfaget?
 - b. Er det nokre av desse munnlege aktivitetane de synast er meir kjekke eller mindre kjekke?
 - c. Kvifor er det slik?
 - d. Er det spesielle tema de likar betre å snakke om enn andre?
2. Korleis ser ein typisk klassesamtale ut?
 - a. Er det læraren eller elevane som oftast styrer samtalen?
 - b. Er det nokre gangar elevar er med på å starte samtalar, kva type samtalar er dette?
 - c. Kven er det som får eller tar ordet i slike samtalar?
 - d. Korleis følast det å snakke høgt i klasserommet?
 - e. Er det lettare å snakke saman med heile klassa, eller i mindre grupper?
 - f. Kvifor er det slik?

Tema 2: Elevane sin følelse av medverknad i klasserommet og klassesamtalar

3. Korleis føler de at meiningane dykkar blir mottatt i klasserommet?
 - a. Korleis blir det mottatt av medelevar?

- b. Korleis blir det mottatt av læraren?
 - c. Kvifor burde læraren bruke tid på å høyre på kva dykk har å seie?
 - d. Burde læraren bruke meir eller mindre tid på dette?
4. Er det viktig at elevar får moglegheit til å prate i klasserommet? Kvifor?
- a. Får de nok moglegheiter til å snakke i klasserommet?
 - b. Lærer de meir eller mindre av å få snakke i klasserommet?
 - c. Kvifor lærer de meir eller mindre?
 - d. Viss du får velje, vil du heller snakke om eit tema, eller lese og gjere oppgåver om eit tema?
 - e. Kvifor føler du sånn?
5. Kva meiner de er det viktigaste vi har snakka om i dette intervjuet, er det kanskje noko meir de vil seie?

Til slutt er det viktig å takke informantane for å stille opp til intervjuet.

Student: Det er, det høyrast veldig spanande ut ... Vi er no vi faktisk litt inne på det, men kva betydning meiner du dialog i klasserommet har å seie for elevane si læring ... sånn heilt generelt?

Informant: Nokre elevar dei lærer godt når dei sit og les, og nokre elevar dei lærer når dei er i dialog med andre. Og eg trur at det er veldig viktig å bruke ulike former, altså, eller om dei ser på ein film eller om dei les og sånn. Men eg trur at refleksjon rundt det etterpå er med på å utvide læringa di da ... Når det du får andre sin refleksjon inn, inn i det. Å, kan tru kanskje an berre kan tenke på seg sjølv at det når an tenker «åja, det som (namn på studenten) sa der det var no faktisk ikkje så dumt». Kanskje du ikkje kjem på det akkurat der og då, men kanskje ei veke etterpå eller noko du «ah, det, no skjønnte eg det!». Så eg trur det er kjempenytting da ...
Veldig viktig.

Student: At elevane på ein måte får lære av kvarandre og fyller ... litt sånne små hull her og der. Så utvide.

Informant: Og ... ikkje minst at elevane lærer av å forklare ting til andre. For då må du seie det, og kanskje du til og med må forklare det på ulike måtar. Og det er som eg seier til elevane «toppen av læringskurva er no å formidle», så når eg står og underviser, viss eg står og har på ein måte ei ... då er no det, kven er det som lærer mest av det, det er eg. Eg må no tilpasse meg ulike, eg som lærar sant?

Korleis kan vi ta det over på elevane, at dei også kan lære veldig godt, ikkje sant? Så ein gang da det, men dette er litt sånn kva slags gruppesamansetting du har i klassene og litt sånn, kva ein kan tørre å gjere. Men eg hadde ei klasse for nokre år sidan som var på, det var heilt sånn, det var så godt læringsmiljø! Og dei var så utruleg flinke. Då tok eg dette med toppen av læringskurva er å formidle, er liksom å forklare og undervise til andre da.

Og då var der nokon som var så, så spurde eg «kven er det som har lyst til (dette var i KRLE), kven er det som har lyst å undervise i dette emnet?» å det var fem stykk. Dei hadde lyst å undervise, «bra da, då deler vi dykk inn i fem grupper, også skal dette emnet her, det skal du lære, du skal undervise denne gruppa her om dette... du må førebu deg, til time» også liksom, å dette var no det her som låg på topp på ... Det her var elevar som var ute etter seksaren da. Ja, og, og då, og det gjor dei. Og det som var så morosamt etterpå, det var at det dei var så opptatt av kor ... kor dei som dei hadde undervist, korleis det gjekk med dei, om dei fekk til,

Tysdag 08.02.2022, 8A 3.time norsk

Korleis skriv vi?

Læraren forklarar korleis vi skriv, kva problem ein kan møte på i skrivinga og brukar seg sjølv og oppgåveteksten som eksempel. Spør om elevane er klare, spør ein elev ved namn om eleven er klar. **Eleven nyttar denne moglegheita til å spørje spørsmål om kva dei skal bruke tida på no, ting som er uklart.** (Læraren går ut av klasserommet). Det er god arbeidsro, elevane snakkar stille saman og startar på oppgåva si. (Er dette normalt? Er det fordi eg er her?).

Dette er i stor grad ein skrivetime

(Ein elev er ikkje redd for å seie frå til ein annan elev som fjasar vekk tida).

Medan elevane skriv har eg moglegheit til å reflektere over samspelet i klasserommet:

Læraren har ein god, lystig, tydeleg og engasjerande tone i klasserommet og saman med elevane. Læraren er fagleg sjølvstikker og er open for innspel frå elevane. Læraren «tar» ikkje ordet, men ventar på å få ordet gjennom innøvd strategi. Læraren stiller opne spørsmål til elevane, ventar tolmodig på svar og bygger vidare på innspela. Læraren gir elevmedverknad i undervisninga. Elevane er ikkje redd for å spørje, sjølv om det oftast er nokre få som tar ordet. Tyder på godt klassemiljø og gode relasjonar, men det får vi sjå med tida.

Kva skjer vidare?

Læraren stoppar skriveprosessen etter 15min og gir elevane i oppgåve å reflektere over sin eigen tekst. Elevane skal lese gjennom teksten sin og plukke ut den setninga dei likar best av det dei har skrive. (Kvifor?)

- Det er heilt stille, arbeidsro. Læraren snakkar med kvar elev i denne prosessen.
- Elevane skal dele setninga med læringspartnar først.
- Setningane skal delast i plenum der klassa saman skal reflektere over innhaldet.

Læraren spør først ein elev som har hatt ordet mykje frå før, saman reflekterer lærarane og eleven om innhaldet i setninga. Lite innspel frå medelevar (*verkar som det var strategisk å starte her. Eg har spurt i notata mine, kvifor? Dette har kome fram i intervju at det er lettast å starte med nokon som er vane med å ha ordet for å «bryte isen»*).