

Masteroppgåve

«Det er dette med å fange opp dei som er litt stille, og sørge for at dei blir engasjerte»

Ein kvalitativ studie av lærarar sine erfaringar knytt til stille åtferd og munnlege ferdigheiter i norskfaglege samtalar

Av Inga Rogne

Tal på ord: 27 405

Studium: Grunnskulelærarutdanning 1-7

2023



HØGSKULEN
I VOLDA

Innholdsliste:

Abstract.....	I
Samandrag.....	II
Forord	III
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Avgrensing av studien.....	3
1.4 Omgrepsavklaring	3
1.5 Oppbygging og struktur av studien.....	4
2 Kunnskapsgrunnlag.....	5
2.1 Tidlegare forskning på munnlege ferdigheiter	5
2.2 Tidlegare forskning på samtale som munnleg sjanger	6
2.3 Tidlegare forskning på stille åtferd i klasserommet	7
2.4 Teori	9
2.4.1 Munnlege ferdigheiter i norskfaget	10
2.4.2 Vygotskij sitt syn på læring og utvikling	12
2.4.3 Bakhtin og dialogen	13
2.4.4 Dialogisk undervisning	14
2.4.5 Den lærande samtalen i norskfaget	15
2.4.6 Ulike samtaleformer i klasserommet.....	17
2.4.7 Dei stille elevane i klasserommet	19
3 Metode.....	22
3.1 Forskingsmetode og vitskapsteoretisk tilnærming	22
3.1.1 Kvalitativ forskingsmetode	22
3.1.2 Forskingsteoretisk forankring	23
3.1.3 Det kvalitative intervjuet.....	24
3.2 Forskingsprosessen	25
3.2.1 Datamaterialet.....	25

3.2.2 Utval	25
3.2.3 Førebuing til intervju og utforming av intervjuguide	26
3.2.4 Datainnsamling.....	27
3.2.5 Transkribering	28
3.2.6 Dataanalyse og tolking	28
3.3 Kvalitet i studien	30
3.3.1 Reliabiliten til studien	30
3.3.2 Validiteten til studien.....	31
3.3.3 Forskingsetiske vurderingar	32
4 Funn frå analysen.....	33
4.1 Den lærande samtalen og munnlege ferdigheiter.....	33
4.1.1 Samtaleaktivitet inn mot det faglege	33
4.1.2 Klassedynamikk og organisering.....	34
4.1.3 Dei ulike samtaleformene og funksjonane dei har	36
4.2 Den lærande samtalen og stille åtferd	40
4.2.1 Den lærande samtalen og tilpassing	42
4.2.2 Forventingar til fagleg kvalitet i samtalar	44
4.2.3 Inkluderingsarbeidet	46
4.3 Oppsummering av funn.....	48
5 Drøfting.....	49
5.1 Den lærande samtalen i klasserommet.....	49
5.1.1 Klassedynamikk og utvikling av munnleg kompetanse.....	50
5.1.2 Heilklassesamtalen	51
5.1.3 Læringspartnarmetoden	53
5.1.4 Gruppesamtalen	53
5.1.5 Samtaleformene og den stille eleven.....	54
5.2 Den lærande samtalen som verktøy for å inkludere stille elevar	56
5.2.1 Stille åtferd og utfordringar kring tilpassing av samtalearbeidet.....	56
5.2.2 Modellering.....	57
5.2.3 Forutsigbarheit og rutine	58
5.2.4 Variasjon.....	59
5.2.5 Bevisste lærarar som gir klare føringar.....	60
5.2.6 Forventing om fagleg kvalitet på dialogane.....	61
5.2.7 Etablering av ein god munnleg klasseromskultur	64

6 Avslutning	65
Referansliste	67

Abstract

In this study, I examine the experiences middle school (ages 10-13) teachers of Norwegian have, when they work with conversation to improve shy children's oral skills. Shy children's behaviour rarely poses a problem for the environment, but the behaviour can create challenges and problems for those who express it. The school's and society's demands on oral communication makes it difficult for these pupils to develop both academically and socially. Teachers of Norwegian have a responsibility to ensure that all students achieve oral skills. With this as a starting point, this issue was examined:

How can conversations that are used for learning in the Norwegian subject improve the oral skills of shy pupils in middle school?

In order to answer this question, a qualitative approach has been used, with interviews as the method. Four semi-structured interviews were conducted with four teachers of Norwegian, all of whom had experiences with shy pupils and all of whom work in middle school at different schools. After the data was collected, it was interpreted, coded and analysed using an abductive analysis process.

The study indicates that using conversation as a tool to include shy pupils is seen as positive, as conversation as a form of learning can ensure that pupils achieve competence within the Norwegian subject in addition to competence within communication. Findings from this study shows that class dynamics and teachers' views on learning outcomes, influence the type of conversational form the teachers use. In order to include shy pupils in conversations within the Norwegian subject, elements such as modelling, routines, variation and expectations were mentioned, indicating that the teachers' work is complex and challenging. Having academic level expectations for the pupils oral skills is emphasised as important, even though the interviews reveal that some of the teachers do not have these expectations. The teachers are uncertain about how much they can expect from the shy pupils due to the fact that they do not know what causes the shy children to express their behaviour. This shows that more knowledge is needed about these pupils, so that the teacher can succeed in the work of including them in oral activities. Conversations that are used for learning, can, if they are used right, provide a basis for shy pupils to achieve competence in communicating knowledge and interacting with others, and for them to understand their own and others' thoughts and ideas about the world.

Samandrag

I denne studien ser eg nærmare på erfaringar norsklærarar på mellomtrinnet har kring det å arbeide med norskfaglege samtalar for å styrke munnlege ferdigheiter hos elevar som viser stille åtferd. Stille åtferd hos elevar utgjer sjeldan eit problem for omgjevnadane, men kan skape utfordringar og problem for dei som har dette åtferdsuttrykket. Krava skulen og samfunnet har til munnleg kommunikasjon gjer det vanskeleg for desse elevane å utvikle seg fagleg og sosialt. Norsklærarar har eit særskilt ansvar for å sikre at alle elevane oppnår munnlege ferdigheiter. Med dette som utgangspunkt vart denne problemstillinga undersøkt:

Korleis kan ein gjennom den lærande samtalen i norskfaget styrke den munnlege kompetansen til elevar på mellomtrinnet som viser stille åtferd?

For å svare på denne problemstillinga, er det nytta ei kvalitativ tilnærming, med intervju som metode. Det vart gjennomført fire semistrukturerte intervju med fire norsklærarar som alle hadde erfaring innanfor emnet og der alle arbeider på mellomtrinnet ved ulike skular. Etter at datamaterialet var henta inn, vart det tolka, koda og analysert med bruk av ein abduktiv analyseprosess.

Studien indikerer at det å nytte den lærande samtalen som verktøy for å inkludere stille elevar er sett på som positivt, då samtalen som læringsform kan sikre at elevane oppnår kompetanse i norskfaget og i det å samhandle med andre menneske. Funn frå denne studien viser at klassedynamikk og lærarane sitt syn på læringsutbytte, spelar inn på kva samtaleform lærarane nyttar. For å inkludere dei stille elevane i norskfaglege samtalar, blir element som modellering, rutinar, variasjon og forventingar nemnt, og viser til at lærarane står overfor eit komplekst og utfordrande arbeid. Det å ha forventingar til fagleg nivå på den munnlege kompetansen til elevane blir framheva som viktig, sjølv om det i intervjuet kjem fram at nokre av lærarane ikkje har desse forventingane. Lærarane er usikre kring kor mykje ein kan forvente av dei stille elevane fordi dei ikkje veit kva som er årsaka til at den stille eleven uttrykker åtferda si. Dette viser at det trengst meir kunnskap om desse elevane, slik at læraren kan få gode verktøy å nytte i arbeid med å inkludere dei i munnlege aktivitetar. Den lærande samtalen kan, dersom den blir arbeidd med på ein god måte, legge grunnlag for at stille elevar oppnår kompetanse i å kommunisere kunnskap og samhandle med andre, og at dei forstår egne og andre sine tankar og idear om verda dei lever i.

Forord

Det å skrive ei masteroppgåve har vore ein langvarig og lærerik prosess. Eg er takknemleg for at eg har fått høve til å utdjupe meg i eit tema som eg sjølv finn interessant og som vil vere relevant for profesjonen min som norsklærer. Eg vil takke alle som har hjulpt meg og som har gjort det mogleg for meg å skrive og ferdigstille denne masteroppgåva.

Først og fremst vil eg takke rettleiaren min, Kristin Kibsgaard Sjøhelle. Takk for god rettleiing, all støtte og råda du har gitt meg undervegs i prosessen. Du har gitt meg motivasjon til å arbeide godt med masteroppgåva og oppmuntra meg gjennom heile vegen. Eg vil også takke dei fire norsklærarane som tok seg tida til å dele erfaringane sine med meg. Dei har gitt meg innsikt i korleis samtalen kan fungere som styrking av ferdigheitene til stille elevar.

Til slutt vil eg rette ein takk til mine næraste, som har støtta meg gjennom heile utdanninga mi, og ikkje minst i gjennomføringa og arbeidet med denne masteroppgåva.

Volda, 24. mai 2023.

Inga Rogne

1 Innleiing

Saman med lesing, skriving, rekning og digitale ferdigheiter, er munnlege ferdigheiter rekna som ei grunnleggande ferdigheit i norsk skule. I skulen er det eit krav om at alle elevar skal oppnå tilstrekkeleg med munnlege ferdigheiter slik at ein både kan utvikle seg fagleg og oppnå kunnskapar som er i tråd med læreplanane, og måla i faga. Desse krava kan vere vanskelege for nokre å imøtekome, då åtferda deira kan føre til utfordringar og problem knytt opp mot eiga læring og utvikling (Lund, 2012). I denne masteroppgåva søker eg å få kunnskapar om arbeid med munnlege ferdigheiter gjennom å sjå dette arbeidet i relasjon til elevar som viser stille åtferd i elevgruppa. Eg søker å få kunnskap om, refleksjonar knytt til og erfaringar rundt det å arbeide spesielt med norskfaglege samtalar for å styrke dei munnlege ferdigheitene til stille elevar på mellomtrinnet.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Bakgrunnen for at eg har valt å skrive om stille åtferd og munnlege ferdigheiter i norskfaglege samtalar på mellomtrinnet, er i stor grad knytt til krava elevane i skulen møter. Norskfaget har ein særskilt posisjon når det gjeld å legge til rette for utvikling av munnlege ferdigheiter hos eleven og skal sikre at elevar oppnår den kompetansen som er sett for deira klassetrinn. Dette er eit omfattande arbeid som inneber at lærarane har fokus på ulike ferdigheiter og element innanfor det munnlege feltet. Lytteevna og kommunikasjonsevna er avgjerande i alle samanhengar der menneske møter kvarandre, og den munnlege kompetansen er sentral både i evna vår til sosial samhandling i det daglege, og til å legge fram tankar og synspunkt i formelle samanhengar (Børresen et al., 2012, s. 14). Å legge til rette for utvikling av munnlege ferdigheiter i klasserommet er krevjande og komplekst, og gjer med det forskning på dette området svært interessant. Ein er avhengig av meir og oppdatert kunnskap for å kunne utvikle alle elevane sine munnlege ferdigheiter.

Lærarar i norskfaget har eit særskilt ansvar for å sikre at elevar får øving i munnlege ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtalar er ein stor del av arbeidet med norskfaglege emne og er dermed sentral i spørsmålet om korleis norsklærarar arbeider med å auke den munnleg kompetansen til elevane i skulen. Når elevane startar på mellomtrinnet, kan ein sjå ei klar utvikling i målformuleringar og ein finn i stadig større grad mål om å meistre å samtale på eit djupt nivå. Elevane skal ikkje lenger berre samtale om sentrale tema, dei skal

samstundes meiste sentrale element som det å reflektere, argumentere, grunngi og vidareutvikle innspel (Kunnskapsdepartementet, 2019). Saman med det å skulle meiste ferdigheiter som å fortelje, presentere og skildre, blir kommunikasjon gjennom samtale sett på som viktig. Når samtalen har ein sentral plass i den norske læreplanen, heng dette saman med teori, forskning og praksis som legg vekt på fenomenet dialog. Elevane forstår og lærer gjennom å dele erfaringar og kunnskapar med kvarandre, ved å spørsmål som krev at dei må tenke, samt ved å få tilbakemeldingar som sett det som er sagt, inn i ein vidare samanheng (Børresen, 2015, s. 19). Fokuset læreplanen har på meistring av kommunikasjon og dialog, samt kravet til gode munnlege ferdigheiter hos elevane på skulen, gjer samtalen som læringsform interessant å undersøke.

Å skulle sikre gode munnlege ferdigheiter hos kvar enkelt elev kan vere ei krevjande oppgåve, då elevgruppa i klasserommet er kompleks og ein møter på elevar med ulike utfordringar. Alle elevar er unike og har ulike behov baserte på kvar dei er i utviklinga si. Dette har eg sjølv lagt merke til, både i eigen skulegong og i praksisperiodane mine. Det som kan føre til utvikling og auka læring hos nokre elevar, kan ha motsett effekt og føre til usikkerheit, manglande meistringskjensle og negativ utvikling hos andre elevar. Elevar som viser utagerande åtferd får ofte størst merksemd i skulen, men det er viktig å merke seg at ein i klasserom også kan møte på elevar som viser det ein kallar for stille åtferd/innagerande åtferd (Lund, 2012). Som tidlegare elev, og no lærarstudent, har eg fått ei auka innsikt i kor kompleks ei elevgruppe kan vere. Dette har gitt meg kunnskapar og ført til tankar om kor viktig det er at kvar enkelt elev blir sett og møtt av læraren sin, på det faglege og sosiale nivået dei er på. Som tittelen på denne masteroppgåva uttrykker, er det viktig at elevar som er stille også blir fanga opp og blir engasjerte. Saman med krava læreplanen stiller til elevar og norsklærarar innanfor det munnlege feltet, finn eg det derfor interessant å skulle sjå nærmare på korleis ein kan legge til rette for at stille elevar også kan ta del i den munnlege dialogen i klasserommet.

1.2 Problemstilling

Ifølgje tilpassa opplæring som prinsipp i overordna del av Kunnskapsløftet 2020 (LK20), har alle elevar rett på ei opplæring ut frå dei evnene dei sjølve sit inne med (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hos stille elevar kan desse evnene vere skjulte, noko som kan føre til ei hemming av det læringspotensialet den stille eleven i utgangspunktet har.

Korleis ein kan arbeide for å sikre munnleg kompetanse hos stille elevar er avhengig av kva erfaringar lærarar har på området og kva for didaktiske metodar ein ser størst fordel av å nytte. Ved å studere dei erfaringane norsklærarar har innanfor dette arbeidet, vil eg med denne studien kunne gi ei innsikt i korleis elevar som viser stille åtferd kan få auka sjanse i å meistre norskfaglege samtalar i klasserommet. Med dette som utgangspunkt søker eg å svare på denne problemstillinga:

Korleis kan ein gjennom den lærande samtalen i norskfaget styrke den munnlege kompetansen til elevar på mellomtrinnet som viser stille åtferd?

Saman med problemstillinga skal følgjande forskingsspørsmål undersøkast:

- Kva erfaringar har norsklærarar på mellomtrinnet med å arbeide med samtale i klasserommet for å auke elevar sin munnlege kompetanse?
- Korleis vurderer lærarar den lærande samtalen som verktøy for å inkludere stille elevar?

1.3 Avgrensing av studien

Som problemstillinga til denne masteroppgåva viser, har eg valt å gjere nokre avgrensingar. Den første avgrensinga ligg i munnlege ferdigheiter som kunnskapsfelt. Munnlege ferdigheiter er eit stort forskingsområde og diskuterer ulike munnlege sjangrar og delferdigheiter som eleven skal delta i og meistre. I denne studien vil eg fokusere på den delen som har med samtalar å gjere. I tillegg til å snevre inn det munnlege feltet, legg eg vekt på elevane i mellomtrinnet som viser stille åtferd i klasserommet og i skulen.

1.4 Omgrepsavklaring

Stille åtferd og *innagerande åtferd* er begge omgrep som skildrar same type åtferdsuttrykk hos menneske. Dei er paraplyomgrep som famnar om karakteristikkar som å vere beskjeden, sky, innadvendt, innagerande, sosialt isolert og engsteleg (Sæteren, 2019, s. 13). I denne studien vel eg å nytte meg av stille åtferd som omgrep når eg skildrar elevar som uttrykker denne åtferda, sjølv om det i teori og forskning ofte er omgrepet innagerande åtferd som blir mest nytta (Lund, 2012). Årsaka til at eg vel å bruke omgrepet stille åtferd i staden for innagerande åtferd i denne studien, er at eg tenker omgrepet kan vere meir dekkande når det

er snakk om temaet studien min undersøker. Det å vere stille skildrar motsetnaden til munnleg deltaking i norskfaglege samtalar, og ein omtale av elevar som «stille» kan dermed vere ei god skildring når ein snakkar om elevar som ikkje engasjerer seg i kommunikasjon med andre (Sæteren, 2019, s. 18). Ved å nytte meg av stille åtferd som omgrep i studien min, er tanken at eg fannar om åtferdsuttrykka både innagerande åtferd og stille åtferd viser til, samt at eg kastar lys på andre aspekt ved åtferda som er i relasjon til eleven sin munnlege aktivitet.

1.5 Oppbygging og struktur av studien

Studien er strukturert i seks delkapittel. I det innleiande kapittelet gjer eg greie for tema og problemstilling i studien. Kapittel to inneheld eit teoretisk kunnskapsgrunnlag som gjev ramme for, og underbygger føremålet med studien, samt viser studien sin relevans med omsyn til tidlegare forskning på området. Vidare i kapittel tre blir metoden for studien presentert og kvaliteten på arbeidet vurdert. Her blir det vist til etiske refleksjonar som er tatt omsyn til og som ligg til grunn for gjennomføringa av studien. I det fjerde delkapittelet blir funna frå studien presenterte. Desse funna er sentrale for drøftinga i delkapittel fem. I sjette og siste delkapittel vil eg gi ei oppsummering av sentrale funn i lys av problemstillinga mi.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet presenterer eg teori og forskning knytt til munnlege ferdigheiter og det dialogiske klasserommet. Eg ser på munnleg kommunikasjon i relasjon til stille åtferd og korleis stille åtferd kan vere problematisk for utvikling av munnlege ferdigheiter i norskfaget. Norskfaglege samtalar vil ha fokus i studien og vil verte gjort greie for. Samstundes vil eg også gå inn på norskfaglege samtalar som element i det munnlege klasserommet og vise til sentral teori som kan underbygge føremålet eg har med studien min.

2.1 Tidlegare forskning på munnlege ferdigheiter

Det er blitt gjennomført fleire studiar på munnleg som ei grunnleggande ferdigheit etter at grunnleggande ferdigheiter kom inn i læreplanen i 2006. I artikkelen *Opplæring i muntlige ferdigheter* (2012) gir Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg innsikt i korleis ein har arbeidd med munnlege ferdigheiter i skulen. Med støtte frå Haugsted (1999) skil dei mellom munnlegheit i undervisning og undervisning i munnlegheit, og viser til korleis balansen mellom desse to inngangane til undervisninga utartar seg i klasserommet.

Undersøkinga deira bygger på videodata frå 43 norsktimar i 9. klasser på seks ulike skular, der det vart registrert form på og frekvens av arbeidet med munnlege ferdigheiter. Gjennom undersøkinga fann Svenkerud et al. (2012) at det er få eller ingen eksempel på undervisning i munnlegheit i klasserommet. Elevane får tid og rom til å uttrykke seg, både i framføringar og i samtalar, men det er lite som tyder på at ein gir undervisning i korleis det er tenkt at elevane skal vere munnlege aktive.

Gjennom LISA-prosjektet, *Linking Instruction and Student Achievement*, viser Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) til korleis arbeidet med det munnlege i norskfaget, sjølv blant motiverte og engasjerte norsklærarar, kan vere utfordrande. Prosjektet er basert på ein omfattande videostudie der videoopptak frå 4 undervisningstimar i norsk ved 47 klasserom er studert, med mål om å undersøke samanhengen mellom undervisning og elevprestasjonar i skulen. Studien viser at det munnlege ikkje blir prioritert, noko som kan skuldast låge forventingar hos lærarar, samt lite systematisk arbeid med det munnlege i undervisninga. I LISA-prosjektet blir fagsnakk sett i kontrast til kvardagssnakk og det blir argumentert for at det krevst systematisk arbeid med det munnlege innanfor faga for at elevane skal kunne oppnå munnleg kompetanse. Ifølgje Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 72), bør læraren ha høge forventingar til kva elevane skal gjere, samt kunne vere ei god eksplisitt støtte for elevane

gjennom modellering av korleis munnleg kompetanse kan utøvast i ulike situasjonar. Arbeid med den lærande samtalen, slik som det blir vist til her, føreset klare føringar frå læraren. Svenkerud et al. (2012), med støtte frå Alexander (2001), samt Hattie og Timperley (2007), poengterer kor viktig det er å arbeide med den lærande samtalen i klasserommet. Dei konkluderer med at det er mykje som står igjen for at undervisning i munnlege ferdigheiter blir av god kvalitet, og viser mellom anna til at det er stort forbedringspotensiale i klasseromsamtalen som læringsform. Læraren sin systematiske og gjennomtenkte bruk av ulike samtaleformer, inkludert tilbakemelding og «uptake» av elevytringar, er avgjerande for læringa til elevane (Svenkerud et al., 2012, s. 46). Det er tydeleg at samtalen bør ha eit stort fokus i undervisning om norskfaglege emne.

2.2 Tidlegare forskning på samtale som munnleg sjanger

Samtalen som læringsform har opp gjennom åra fått auka merksemd og det har blitt argumentert for at det trengst større fokus på samtale som munnleg sjanger i klasserommet. Synnøve Matre (2004, s. 155) framhevar mellom anna dette i studien sin når ho seier: «Når samtalen har fått ein så framtrødande plass i den moderne norske skolen, må det vera svært viktig for lærarar å tileigna seg ei velfundert forståing av korleis samtalar fungerer – som samtalar og i forhold til det å læra». I ein studie basert på læraren si leiing av tre lyttekrokar i ei 2. klasse, viser Matre (2004) til læraren si anerkjening av det elevane ytrar, og til ulike strategiar som kan nyttast for å fremje deltaking i samtalar innanfor faget. Ho reflekterer kring mønster i samtalearbeidet og kva desse mønstra kan ha å seie for læringa til barna og utviklinga av sjølvbiletet deira. Matre (2004, s. 176) konkluderer med at det ligg eit stort lærings- og utviklingspotensial i det å arbeide med å nytte samtalen på ein medviten måte i klasserommet.

I ei anna forskning opp mot læring og utvikling hos elevar, har ei gruppe forskarar, undersøkt dialogen med omsyn til ei dialogisk undervisningstilnærming i ulike klasserom i England. Neil Mercer, Sara Hennessey og Paul Warwick (2019) har samanfatta forskning på dialog og samtaleaktivitet i klasserommet, og gir med det innblikk i forskning innanfor samtale frå ei forskingsperiode på 20 år. Gjennom forskinga si, har Mercer et al. (2019) arbeidd tett med lærarar i ei lang periode for å implementere idear innanfor samtalearbeid som dei hevdar vil maksimere den pedagogiske verdien av gruppebaserte aktivitetar. Målet har vore å undersøke verknaden av eit dialogisk klasserom, samt få innblikk i ei rekke klasserombaserte prosjekt

som tek sikte på å etablere ei dialogisk undervisningstilnærming. Forskarane argumenterer for bruk av utforskande samtalar, og det kjem fram at elevar ikkje nødvendigvis har ei forståing knytt til desse samtalanane frå før, noko lærarane må vere bevisste på og ha i tankane for at undervisninga skal bli av dialogisk kvalitet. Implementeringa av ei dialogisk undervisning inneber ifølgje Mercer et al. (2019, s. 189) at ein sikrar at elevane får kjennskap til sentrale element innanfor dialogen, slik at ein veit korleis ein skal engasjere seg i ulike typar samtalar, som til dømes den utforskande samtalen.

I eit anna forskingsprosjekt, gjennomført av Tone Holten Kvistad (2021), undersøker ho korleis eit utval elevar i 7. klasse administrerte gruppesamtalar undervegs i eit ti veker langt undervisningsforløp med eksplisitt undervisning i samtaleferdigheiter. Seks former for samtaleadministrerande ytringar vart analyserte og eksemplifiserte med omsyn til kva for funksjonar ytringane hadde i dei gjennomførte gruppesamtalanane. Funna frå denne undersøkinga indikerer at undervisninga stimulerte elevane si bevisstheit om samtaledeltaking, sjølv om måten samtalanane vart administrerte på i fleire tilfelle kunne verke mekanisk. Vidare kastar funna lys over kva eksplisitt samtaleundervisning kan ha å seie for at elevane skal kunne meistre kommunikative reiskapar. I både Mercer et al. (2019) og Kvistad (2021) si forskning, blir modellering trekt fram som viktig, og gir føringar for at lærarar i eit dialogisk klasserom bør oppretthalde ein munnleg klasseromskultur som tek sikte på å engasjere elevar gjennom aktiv deltaking i samtalsituasjonar.

2.3 Tidlegare forskning på stille åtferd i klasserommet

Det er gjort relativt få undersøkingar av stille åtferd som åtferdsvanskar i norske skular, og ulike studiar nyttar seg av ulike definisjonar. Det vil derfor vere vanskeleg å skulle seie noko sikkert om omfanget av stille åtferd i skulen i dag. Samstundes har det blitt gjennomført internasjonal forskning på feltet som viser at frå 4-20 % av barn frå 4-18 år viser innagerande åtferd i skulen (Lund, 2012, s. 27). Å skulle trekke desse tala som gjeldande for norske elevar vil ikkje vere forskningsetisk riktig, men det gir likevel ei innsikt i at sannsynet for at elevar i norsk skule viser stille åtferd i høg grad er til stades. Coplan, Hughes, Bosacki og Rose-Krasnor (2011) gjorde i 2011 ein studie i Canada i gjennom eit spørjeskjema. Studien tok for seg strategiane, haldningane og forventingane 275 grunnskulelærarar hadde knytt til elevar som var delte inn i kategoriane stille, utåtvende og gjennomsnittlege. Studien gav indikasjonar på at lærarane ser ut til å sjå på elevar med stille åtferd som mindre intelligente enn

medelevane sine, noko som påverkar dei forventingane dei stiller til dei. Lærarane sine oppfatningar av intelligensen og dei akademiske ferdigheitene til elevane kan skape ein sjølvoppfyllande profeti der stille elevar som ikkje er forventa å gjere det bra, kan «leve ned» til desse forventingane og prestere under evnene sine (Coplan et al., 2011, s. 946).

Stille åtferd hos elevar ved skulen kan i seg sjølv føre til problem og utfordringar for læring og utvikling. Åtferdsuttrykka stille åtferd fører med seg kan hindre at barnet utviklar seg både fagleg og/eller sosialt. Ifølgje Anne-Lise Sæteren (2019, s. 20) kan denne typen åtferd føre til dårlegare livskvalitet, negativ sjølvoppfatning, og den kan hindre eleven i å skape og vedlikehalde relasjonar til andre. Av Robert J. Coplan og Kimberley A. Arbeau (2008) si forskning på stille åtferd, kjem det fram at det å vere ein del av ei større gruppe, det å kjenne på auka krav til munnleg deltaking, samt det å etablere eit forhold til lærarar på skulen, kan forverre den sosiale tilbaketrekkinga stille åtferd fører med seg. I møte med notida og framtida sine krav til kommunikasjon, deltaking og samarbeid, vil dette kunne gi dei stille elevane store faglege og sosiale problem. Ingrid Lund (2008) gjennomførte i 2008 ein studie som tok utgangspunkt i stille elevar og deira relasjonar til lærarar og medelevar. I intervju med 10 jenter i alderen 14-18 år, der desse jentene var definerte som elevar med stille åtferd, fann ho ut at dei opplevde seg usynlege. Eit funn frå denne studien viste at alle elevane uttrykte eit ønske om delta i aktivitetane i klasserommet, kommunisere med lærarane og medelevane, samt føle tilhøyrsløse, men at dei ikkje klarte dette sjølve (Lund, 2008, s. 84). I studien hevdar Lund (2008) at det er læraren som er ansvarleg for å hjelpe desse elevane til å våge å vere aktive i munnlege samanhengar.

Elevar som viser stille åtferd i klasserommet har dei same krava til munnleg samhandling og kommunikasjon som dei andre elevane i klassa. Forsking på stille åtferd i relasjon til munnleg aktivitet er ei mangelvare, men det har likevel kome fram nokre merkbare observasjonar innanfor ulike studiar. I studien til Synnøve Matre (2004), blir det mellom anna vist til at elevar som viser stille åtferd er dei elevane som kjem dårlegast ut i høve til læring. Med utgangspunkt i Mercer (2000, s. 136) si forståing av språkleg samhandling, peikar ho på at det er liten tvil om at barn som ikkje er i stand til å spørje meir kunnskapsrike folk om verda som dei held på å oppdage, anten fordi vaksne ikkje er interesserte i å samarbeide, eller fordi dei sjølve manglar kommunikatív evne eller sjølvtilitt til å gjere det, blir nekta verdifulle læringserfaringar i utviklinga si. Ofte hamnar elevar som viser stille åtferd i skuggen av medelevar som i større grad ber om merksemd frå dei vaksne på skulen. Elevar som viser stille åtferd får ikkje ta del i den munnleg aktiviteten som går føre seg i klasserommet på lik

linje som medelevarane sine. I ein nyare studie av Geir Nyborg, Liv Heidi Mjelve, Anne Edwards og Ray Crozier (2022) vart det forska på strategiar som lærarar brukte for å auke engasjementet til sjenerte barn i munnlege aktivitetar. Funna i denne studien viser til at sjølv om lærarar tok omsyn til elevar med stille åtferd gjennom å fokusere på det psykososiale, som til dømes det å redusere angst, var det lagt lite vekt på dei pedagogiske føremåla med munnlege aktivitetar med desse barna. Nyborg et al. (2022) konkluderer med at det bør rettast større merksemd mot dei akademiske aspekta ved munnlege aktivitetar når ein siktar mot å inkludere dei sjenerte barna. Skal ein følgje opp denne diskusjonen, er det viktig at lærarar fokuserer på dei faglege krava til elevar som viser stille åtferd, slik at eleven får fokusere på sjølve oppgåva det er tenkt at den skal gjennomføre. Samstundes kan ein ikkje gå vekk frå at det psykososiale hos eleven er viktig for læring, noko som tyder på at det er behov for ei form for balansering av eleven sine behov.

2.4 Teori

Munnlege ferdigheiter er ei av dei fem grunnleggande ferdigheitene i den norske læreplanen og skal sikre at elevar meistrar ferdigheiter innanfor munnleg kommunikasjon i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som omgrep kan munnlege ferdigheiter knytast opp mot den engelske forståinga av «oracy», eit omgrep som skildrar evna menneske har til å artikulere idear, utvikle forståing og engasjere seg med andre gjennom tale (Mercer, 2015). Ifølgje Andrew Wilkinson (1965) er «oracy» ein naturleg del av livet og fungerer som eit middel for kommunikasjon i kulturelle og sosiale settingar og kontekstar. Munnlege ferdigheiter fører til læring og utvikling innanfor individet sjølv, og fungerer samstundes også som ein reiskap til å forstå verda og andre menneske. Samhandling med andre gjennom språket er eit viktig verktøy for å evne å forstå eigne og andre sine meiningar, noko som gir føringar for at ein må lære å nytte språket til samhandling på ein effektiv og god måte. Ifølgje Mercer (2015), er effektiv bruk av talespråket like viktig i dag som det nokon gong har vore, og skildrar med det kor viktig det er at munnlege ferdigheiter blir prioriterte i læreplanar i skulen. Ved å få hjelp til å forstå korleis ein kan bruke språket til kommunikasjon, læring og problemløysing, og ved å svare på tilbakemeldingar frå andre om eigne evner innanfor dei munnlege ferdigheitene, kan elevar oppnå god utvikling innanfor munnleg kommunikasjon (Mercer, 2015, s. 71). I den norske læreplanen inneber munnlege ferdigheiter å skape meining gjennom å lytte, tale og samtale, noko som krev at ein som elev må kunne meistre ulike

språklege handlingar og kunne samordne verbale og andre delferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Munnlege grunnleggande ferdigheiter krev av lærarane eit omfattande arbeid, der ein må ta omsyn til ulike delferdigheiter ved munnleg kommunikasjon som skal sikre god og effektiv bruk av språket både for læring og for samhandling i møte med menneske.

Munnlege ferdigheiter kom inn i læreplanen som grunnleggande ferdigheit i 2006 og har vore sentrale med tanke på læring og utvikling hos elevar i dei ulike faga. Samstundes er det blitt argumentert for at munnlege ferdigheiter ikkje får den merksemda som læreplanen seier at den skal ha, noko som har ført til ny forskning og teori innanfor det munnlege feltet.

Bakgrunnen for at munnleg som grunnleggande ferdigheit ikkje har fått den merksemda som den burde hatt, er ifølgje Kjell Lars Berge (2022) at det over mange år er blitt nedprioritert. Gjennom kritiske perspektiv på munnleg kompetanse meiner han at sjølve forståinga av grunnleggande ferdigheiter har vore uklar og lite forankra blant norske lærarar. Han viser at det trass i lovnaden om ei auka vektlegging av det munnlege som ein nødvendig og dannande reiskap for læring i fag berre var munnlege ferdigheiter som ikkje fekk merksemd eller vart verdsett i åra etter 2006 i læreplanverket eller i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (Berge, 2022, ss. 216–217). Det er først gjennom læreplanen at det kjem fram kva munnlege ferdigheiter er for noko. I læreplanen for norsk blir munnlege ferdigheiter mellom anna knytt til norskfaglege samtalar, noko som set føringar for at den munnlege samhandlinga i norskfaget bør ha stor merksemd (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.4.1 Munnlege ferdigheiter i norskfaget

Elevar treng kompetanse innanfor mange område for å kunne utvikle munnlege ferdigheiter i norskfaget. Å ha trening i å stå fram og å kunne uttrykke seg presist, å kunne delta i samtalar som ein likeverdig partner og å kunne lytte og respondere på andre sine synspunkt, er alle føresetnadar for aktiv deltaking på område i samfunnslivet (Svenkerud et al., 2012, s. 35). Ifølgje Børresen et al. (2012) viser munnleg kompetanse til det å kunne forstå ulike munnlege sjangrar. Ferdigheitene blir knytt til både eit nytteperspektiv, som reiskapar for læring og avgjerande for vidare utdanning og arbeid, samt eit danningsperspektiv, der ferdigheitene er avgjerande for å kunne danne kvart enkeltindivid til ein demokratisk medborgar (Børresen et al., 2012, s. 19). I rammeverket for dei grunnleggande ferdigheitene er munnlege ferdigheiter delt inn i fire område: forstå og vurdere, utforme, kommunisere, samt reflektere og vurdere

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse områda har som føremål å gi retning for arbeid med munnlege ferdigheiter, samt ta omsyn til dei to nemnte perspektiva, nytteperspektivet og danningperspektivet, på ei og same tid. Dette omfattar fleire ulike ferdigheiter, då elevane må kunne meistre å lytte, tolke, utforme, uttrykke meiningar, drøfte, samt evne å reflektere og vurdere gjennom å lytte til og gi respons. Munnlege ferdigheiter skal øvast opp på mange måtar gjennom fokus på læring og danning i faga.

I læreplanen i norsk i Kunnskapsløftet 2020 står det tydeleg at den norskfaglege samtalen er ein sjanger som elevane må kunne (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utviklinga av munnlege ferdigheiter i norsk går frå tidleg samhandling i lek og faglege aktivitetar, til å bruke det munnlege språket stadig meir presist og nyansert i ulike norskfaglege samtalar og presentasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Ser ein på kompetansemåla for 7. trinn er samtale som arbeidsform godt representert. Elevane skal mellom anna kunne lytte til og vidareutvikle innspel frå andre og grunngi egne standpunkt i samtalar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Ferdigheiter som det å lytte til, vidareutvikle innspel, fortelje, grunngi og argumentere blir prioriterte. Det dialogiske aspekt ved munnlege ferdigheiter får stor merksemd i norskfaget og gir føringar for at samtale som arbeidsform må verdsettast i klasserommet. Det handlar ikkje berre om å legge til rette for at elevane skal få utveksle meiningar, men å gi elevar høve til å stoppe opp, undre, stille spørsmål og søke svar. Å ha faglege samtalar med elevar er eit didaktisk og metodisk val som føreset at læraren tenker grundig gjennom kvifor han skal samtale med elevane, eller kvifor elevane skal samtale med kvarandre (Penne et al., 2020, s. 56). Elevane i skulen skal få kompetanse i å samhandle, altså handle saman, og gjennom dette utvikle forståing for ulike norskfaglege emne. Ifølgje Beate Børresen (2015), oppstår forståinga for det faglege først når elevane møter eit perspektiv som er annleis eller som strir mot egne oppfatningar, og der eleven blir tvungen til å tenke over korleis ting heng saman. For at elevar skal lære, må dei bli utsette for eit mangfald av «stemmer» og setjast i situasjonar der dei må tenke, grunngi og vurdere (Børresen, 2015, s. 20).

For at elevane skal kunne utvikle munnlege ferdigheiter, er det avgjerande at norsklæraren legg til rette for ein god munnleg klasseromskultur. Samstundes som undervisninga skal vere retta mot behova til enkeltelevar, må det utviklast ein klasseromskultur der alle kjem til orde og blir høyrte, og der alle elevane lærer og øver på ulike former for munnleg kommunikasjon (Børresen et al., 2012, s. 15). Dette inneber at ein i klasserommet bør skape eit trygt miljø der alle elevar tør å delta. Ifølgje Hoel (1999) handlar det om å etablere eit sett av verdiar og

haldningar for åtferd og interaksjon i klasserommet. Eit godt læringsmiljø er avgjerande for at elevar skal kunne få utvikle seg når den lærande samtalen er i fokus for undervisninga, og kanskje gjeld dette særleg for dei elevane som viser stille åtferd. Kunnskap om korleis interaksjonsmønster og samtalemønster blir danna og utvikla, er viktig for å kunne byggje opp ein god klasseromskultur. Hoel (1999, s. 51) presiserer at ein føresetnad for å kunne arbeide med norsk munnleg med det målet at alle elevar skal få ta del i språket, er at ein ser på elevane si munnlege deltaking som situasjonsavhengig og ikkje som eit trekk ved personlegdomen til eleven. Det handlar om å organisere ei undervisning som formar og legg til rette for ein læringsrik og positiv kommunikatív praksis. Norsk lærarar må fremje munnleg aktivitet og organisere fellesskapet slik at kvaliteten på læringsutbytte innanfor samtale og kommunikasjon hos elevane blir styrka.

2.4.2 Vygotskij sitt syn på læring og utvikling

Det overordna teoretiske perspektivet i denne studien er eit dialogisk og sosiokulturelt perspektiv. I Lev Vygotskij si sosiokulturelle tilnærming til læring legg han vekt på språket og korleis kommunikasjon gjennom språket er den største kjelda til meining hos kvart enkelt individ. Ifølgje Vygotskij (2001) blir menneskeleg bevisstheit først utvikla i fellesskap mellom menneske, og deretter som ein eigenskap innanfor kvar enkelt. Vi skaper meining gjennom å nytte språket i sosiale samspel med andre. I sosiokulturell læringsteori er forståinga Vygotskij har for barn si evne til læring sentral. Gjennom det som Vygotskij (2001, s. 15) presenterer som *den næraste utviklingssona*, påpeikar han korleis utviklinga til barnet ikkje berre er avhengig av medfødt kapasitet, men også av kapasitet til å nyttiggjere seg erfaringar frå kommunikasjon og samarbeid med andre. Vygotskij (2001) skil mellom det faktiske utviklingsnivået til barnet, som uttrykker kva barnet kan lære sjølv, og det potensielle utviklingsnivået, som viser kva eit barn kan gjere under rettleiing av ein vaksen eller i samarbeid med ein meir dyktig jamaldring. Avstanden mellom desse nivåa viser til den næraste utviklingssona til barnet (Vygotskij, 2001). Ei slik forståing av evna barn har til læring, tydeleggjer kor viktig kommunikasjon og samhandling med andre kan vere for utvikling. Samhandling med andre er avgjerande for at eleven får utvikla seg etter sitt fulle potensiale.

Samhandling som grobotn for læring og utvikling hos eleven, krev ein bevisst lærar som kan legge til rette for gode samtalesituasjonar i klasserommet. Læraren bør ifølgje Vygotskij

(2001) si forståing for læring og utvikling, vere klar over kva potensiale som ligg i kvar enkelt elev, og nytte seg av denne kunnskapen for å fremje læring og utvikling hos kvar enkelt. Den næraste utviklingssona synleggjer kor viktig det er å vere bevisst dei samtalemønstra som er etablerte mellom elevane, og mellom elevane og lærarane, og det å kunne organisere ei samtaleundervisning med potensiale til å auke sjansen for læring. Når språket blir sett på som den største kjelda til meining hos kvart enkelt individ, set det føringar for at norskfaglege samtalar bør få eit stort fokus. Det blir viktig å etablere ein kultur som skaper gode samhandlingskontekstar der elevar blir organiserte på ein slik måte at dei får utvikle seg etter sitt eige nivå. Saman med organisering av elevane, bør læraren også støtte dei ved å vere tilgjengeleg, forvente noko frå dei, og gi dei fagleg støtte til utvikling (Alexander, 2008). Den faglege støtta er ifølgje Inger Bergkastet, Charlotte Duesund og Tone Skyseth Westvig (2015) avgjerande for læring, noko som er i tråd med Vygotskij sin modell for den næraste utviklingssona. Det finst ulike måtar å gi elevane fagleg læringsstøtte på, og elevar treng ulik grad av støtte i læringsarbeidet sitt (Bergkastet et al., 2015, s. 85). Det sosiokulturelle perspektivet synleggjer kor viktig det er å skape gode rammer for læring i klasserommet, samt å vere bevisst nivåa til kvar einskild elev, slik at ein kan fungere som støtte for dei i lærings situasjonar. I tillegg må ein kunne evne å legge til rette for gode samtalsituasjonar mellom elevane og mellom elevane og lærarane.

2.4.3 Bakhtin og dialogen

Vygotskij si forståing av læring opnar opp dører for å arbeide med kommunikasjon i skulen. Teorien legg vekt på at elevane må vere aktive i eigen læringsprosess, og at ein må fokusere på dialogar som går føre seg mellom lærar og elev, i grupper, eller mellom elev og elev. Dette fører oss over til ein annan kjent teoretikar, Mikhail Bakhtin, og dialogismeomgrepet hans. Bakhtin (1984) hevdar at det alltid er vi, ikkje eg, som gjennom dialogisk interaksjon skaper meining. Ordet *dialog* kjem frå gresk og er satt saman av *dia*, som tyder gjennom, og *logos*, som tyder “ord” eller “tale” (Ulleberg, 2020, s. 26). Dialog som omgrep handlar om kommunikasjon gjennom ord/tale. Ofte blir dialog brukt som eit normativt omgrep der ein ser på kvaliteten på kommunikasjonen, og der dialog kan sjåast på som ein motsetnad til omgrepet *monolog* (Dysthe, 1995, s. 205). Ifølgje Bakhtin (1984), handlar det om å gå vidare frå monologen og inngå i ein sosial interaksjon med andre. Han ser på dialog som grunnleggande i mennesket sitt nærvær: «To live means to participate in dialogue: to ask

questions, to heed, to respond, to agree, and so forth» (Bakhtin, 1984, s. 293). Dialog handlar om noko meir enn å utforske og vere i aktivitet på eigahand, det handlar om å søke sanning som ikkje finst nokon annan plass enn i ein dialog. «Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction» (Bakhtin, 1984, s. 110). Mening blir skapt mellom menneske når ein aktivt tolkar og forstår det som blir sagt i dialogen ein er ein del av. I staden for at deltakarane i ein samtale overfører individuelle budskap, forhandlar dei om mening i fellesskap (Linell, 1998, s. 74). Dette føreset gode kommunikative aktivitetar i klasserommet, slik at elevar får søke sanning i dei norskfaglege emna dei undersøker. Lærarar må derfor setje fokus på dialogen i undervisninga si og fremje fagleg kommunikativ samhandling.

2.4.4 Dialogisk undervisning

Når det er snakk om å arbeide med samtalar i klasserommet, blir det ofte nemnt at ein bør fokusere på det som blir kalla for ei dialogisk undervisning. Føremålet med ei dialogisk undervisning er å legge til rette for at eleven konstruerer sin eigen kunnskap ved at læraren inkluderer eleven sine tolkingar og personlege erfaringar i undervisninga si, framfor at læraren formidlar all kunnskap åleine (Dysthe, 1995). Tanken er at elevane og lærarane skal lytte til kvarandre, bygge vidare på kvarandre sine idear, og kome fram til ei felles forståing for emne ein arbeider med. Den monologiske samtaleforma har dominert og prega mange klasserom, men det er ifølgje Ulleberg (2020) den dialogiske samtaleforma som i dag er vektlagt i norske skular. «Dagens skole med fokus på medvirkning og kritisk tenkning vil kreve samtaler med dialogiske kvaliteter» (Ulleberg, 2020, s. 27). Det er ikkje elevane åleine som skal formidle og utvikle kunnskap, det er elevane i lag, med støtte frå læraren sin, som saman skal ta ansvar for å medverke til meiningsskaping i læringsfellesskapet. Det handlar om å legge til rette for at elevane får forhandle om mening og skape mening gjennom interaksjon (Ulleberg, 2020). I eit dialogisk klasserom opnar ein opp for ulike tolkingar av verkelegheita, der ein i fellesskap kan utvikle mening.

Grunnleggande i ei dialogisk undervisning er tanken om at det i dialogen herskar mange stemmer. Dysthe (1995), med utgangspunkt i Bakhtin (1984), framhevar det fleirstemmige klasserommet som det ein bør strebe etter i ei dialogisk undervisning. Med fleirstemmigheit meiner ein dei unike ytringane som er til stades i ein samtale. Fordi vi ser på verda med ulike

blikk, sit vi alle inne med ulike synspunkt, ulike stemmer som kan bli til ytringar i ein dialogisk interaksjon med andre. Det fleirstemmige klasserommet er eit klasserom der læraren si stemme er ein av mange stemmer som blir lytta til, der elevane også lærer av kvarandre, og der både munnleg og skriftleg bruk av språket står sentralt i læringsprosessen (Dysthe, 1995). I eit klasserom der fleirstemmigheit blir verdsett, kan elevane sine ulike stemmer føre til auka forståing innanfor ulike emne, gjennom at undervisninga tek utgangspunkt i elevane sine uttrykte meininger. Det er berre når den dialogiske funksjonen dominerer, at elevane får rom til å sjølve vere meningsproduserande i samspel med andre (Dysthe, 1995, s. 208). Med eiga forståing av fleirstemmigheit legg ho her vekt på ei kopling ein kan finne mellom læraren sin undervisningspraksis som dialogisk undervisning og det læringspotensialet som finst i form av fleirstemmigheit og dialog. Medan den monologiske samtaleforma er prega av eit asymmetrisk forhold der den eine parten har definisjonsmakta, dreier den dialogiske samtaleforma seg i «bunn og grunn» om eit symmetrisk forhold, eit møte mellom likeverdige partar der alle kan prege innhaldet i samtalen (Ulleberg, 2020, s. 27). Dialogisk undervisning i norskfaget handlar om eit møte mellom likeverdige partar som forhandlar om mening og innhald i norskfaglege emne. Bakhtin (1986, s. 89) understrekar at dei unike erfaringane og stemma til kvart enkelt individ er forma og utvikla i kontinuerleg og konstant interaksjon med ytringane til andre individ. Å fremje og legge til rette for fleirstemmigheit i klasserommet vil, slik som det er forstått her, kunne gi læraren innsikt i tankane og ideane til elevane, samt skape rom for samhandling, kommunikasjon og felles konstruksjon av kunnskap.

2.4.5 Den lærande samtalen i norskfaget

Den lærande samtalen er basert på eit dialogisk perspektiv og eit ønske om ei dialogisk undervisning. Å snakke og å delta i felles aktivitet er viktige føresetnadar for å kunne byggje felles kommunikative rom der ein saman kan utvikle kunnskap og lære (Matre, 2004, s. 174). I norskfaget handlar det om å samtale på ein slik måte at elevane får eit læringsutbytte av samtalanane som samsvarar med mål i læreplanen. Dette kan vere ei krevjande oppgåve. Lærarar må gå i dialog med elevane gjennom å stimulere til kommunikasjon med og mellom elevar, samt evne å modellere samtaletrekk for elevane som er målretta for den type samtaleform som dei arbeider med. Dette krev god planlegging og ei undervisning som kan fremje det munnlege hos elevane innanfor kompetansemåla i faget. Samstundes krevst det at læraren sjølv er bevisst kva som fører til læring hos kvar enkelt elev. Samtalanane i

klasserommet må ha struktur og kvalitet, dei må leiast og dei må koplast til elevane sitt arbeid (Børresen, 2015). Samtalen bør ta utgangspunkt i elevane sine spørsmål og det er elevane sine svar som skal brukast som utgangspunkt for vidare undersøking. Elevane skal erfare at det dei seier betyr noko, og at det derfor er viktig at dei tenker sjølv og presenterer eigne idear, framfor det å velje og gjengi andre si tenking (Børresen, 2015). Høge forventingar til elevane sine bidrag i klassa, og ei behandling av det elevane seier som primærkjelder, kan ifølgje Dysthe (1995, s. 222), oppmuntre elevane til å tenke sjølv og til å stadig prøve og integrere ny kunnskap. Ein føresetnad for at elevane viser ekte engasjement, er at læraren meiner eleven har noko å bidra med, og at ein signaliserer dette (Dysthe, 1995, s. 220). Elevane blir på denne måten aktive i eiga læring og får ei kjensle av å vere ein sentral aktør i samtalan som går føre seg.

Samtale som læringsform dreier seg om noko meir enn ei generell meningsutveksling der einkvan har rett til å meine som ein vil utan å møte motstand. For at samtalar skal føre til læring, må arbeidet til læraren dreie seg om å la samtalar ta utgangspunkt i det elevane lurar på eller har vanskar med, og hjelpe elevane gjennom å krevje klargjering, grunngevingar osv., samt oppsummere og sette arbeidet til elevane inn i ein samanheng (Børresen, 2015, s. 20). Norskfaget sitt krav til norskfaglege samtalar påpeikar at det er viktig å skape ein norskfagleg kontekst å føre samtalar i. I tråd med eit dialogisk syn på interaksjon er det sentralt å ikkje behandle samtaledeltakarane sine ytringar som lausrivne, individuelle handlingar, men som ein del av ein større kontekst (Kvistad, 2021, s. 7). Eit ord eller ei ytring i ein dialog ber ikkje med seg mening i seg sjølv, men snarare meningspotensial som blir realisert i møte med andre. Tolking av korleis enkelttytringar fungerer i samtalen krev derfor innsikt i kontekstane ytringane var ein del av. Det er ikkje berre samtalen i seg sjølv som skal vere i fokus, innhaldet i samtalen blir også vesentleg. I Alexander (2008, s. 105) kjem det fram at samtalan i klasserommet må ha ein samanheng, ei klar retning og eit mål. Samtalar har eit breiare dialogisk føremål og handlar om mykje meir enn å trene opp dei munnlege ferdigheitene til elevane. Samtalar som skal føre til læring må vere fagleg forankra og gi elevar innsikt i norskfaglege emne. Alexander (2008) sine kjenneteikn på dialogisk undervisning tek i vare læreplanen sine målsettingar om å lære å samtale, samt å lære å samtale med eit fagleg innhald. Elevane skal både lære å samtale i seg sjølv, samt lære å samtale om norskfagleg innhald i ein norskfagleg kontekst.

For å medverke til å utvide elevane si tenking om faglege spørsmål, må læraren gi elevane faglege utfordringar og støtte dei i arbeidsprosessen. I eit dialogisk klasserom, kan elevane,

med læraren si hjelp, utvikle kunnskap og omgrepsforståing effektivt gjennom utvida forståing, som eit resultat av å kontinuerleg bli utfordra i kommunikasjon og problemløysing (Vygotskij, 2001, s. 15). Vi bruker språket til å tenke saman, for i fellesskap å skape meining ut frå egne erfaringar, og for å løyse problem (Mercer, 2000). Mercer (2000) understrekar kor viktig det er for lærarane å bli bevisste på kva teknikkar både dei sjølve og elevane bruker i dialogar. Ved å ta eit metaperspektiv på samtaleaktiviteten i klasserommet, kan ein lettare få ei forståing for korleis ein kan legge til rette for ein god samtalekultur. Gjennom å være bevisst på kva mål klassesamtalen har, ved å etablere normer for korleis samtalefellesskapen i klassa skal vere, gir læraren elevane høve til å delta i elevfellesskapet (Michelet, 2013). Samstundes aukar ein eiga forståing for kor viktig det er å etablere eit klasserom med rom for god kommunikasjon.

2.4.6 Ulike samtaleformer i klasserommet

I etablering av ein god munnleg klasseromskultur kan læraren velje å nytte ulike samtaleformer. Den mest kjente samtaleforma, blir omtala som heilklasesamtalen, ein samtale som går føre seg i heil klasse. Dette er ein omstridt samtaleform, med både positive og negative sider knytt til seg. Heilklasesamtalen er ein stabil måte å organisere undervisninga på og tilbyr eit felles kunnskapsgrunnlag for alle elever i klassa (Penne et al., 2020, s. 59). Den tradisjonelle klasesamtalen har ein karakter av å vera ein tovegssamtale (Matre, 2004, s. 156). Læraren er den eine samtalepartnaren og elevane den andre. Læraren vender seg ofte til heile elevgruppa og etter at ein av elevane har fått ytra seg, går ordet ofte tilbake til læraren igjen. Denne typen mønster for samtale, blir ofte kalla for IRE-sekvensar (initiering (I), respons (R) og evaluering (E)). Ein IRE-sekvens går ut på å stille faktaspørsmål, den raskaste eleven svarer, og det blir gitt ein kort tilbakemelding på om svaret er rett eller gale (Børresen, 2015, s. 20). Kritikk mot IRE-sekvensen går ut på at IRE-sekvensen avgrensar sjansen elevane har for å ytre seg, at det er læraren som styrer samtalan, at elevane ikkje bygger på replikkane til kvarandre og at ein utforskar og utdjupar i liten grad (Penne et al., 2020, s. 60). Samstundes viser IRE-sekvensen til deltakarstrukturen i heilklasesamtalar, og seier i seg sjølv ikkje så mykje om innhaldet i samtalen. I første omgang er det ikkje det at læraren seier mykje, som er det viktigaste, men kva ho seier (Børresen, 2015, s. 20). Læraren skal sørge for at alle deltek, i det minste gjennom å tenke og lytte, og at samtalen blir meir enn ei utveksling av kjensler og meiningar. Læraren si rolle som

samtaleleiar blir å balansere omsynet til kvar enkelt elev sin rett til å bli høyrte og til å utvikle faglege resonnement opp mot omsynet til resten av klassa- som har ein rett på å få relevant og “riktig” fagkunnskap, og som også har ein rett til å bli høyrte (Penne et al., 2020, s. 67). Særleg vanskeleg kan dette bli, når det finst elevar i klasserommet som ikkje evnar å ta del i det faglege fellesskapet under samtalar, fordi dei gruar seg for å ta ordet.

Ei form for samtale som er sett på som ei samtaleform med eit høgt læringspotensial er gruppesamtalen. I sosiokulturell og dialogisk læringsteori reknast slike samtalar som særleg læringsfremjande fordi dei gir elevane moglegheit til å delta i samproduksjon av forståing og kunnskap (Mercer et al., 2019). I gruppesamtalar blir elevane i klasserommet fordelte på ulike grupper, der kvar gruppe får i oppgåve å løyse eit problem eller å snakke om eit fagleg emne. I gruppesamtalar er det mykje elevane må handtere på ei og same tid, då det kontinuerleg går føre seg både fagleg og sosial forhandling (Kvistad, 2021, s. 3). Læraren har ikkje lenger kontroll over kva elevane snakkar om og det blir opp til elevane å vere aktive i meiningsforhandlingane som går føre seg. Kvistad (2021) syner korleis kvar enkel ytring som blir produsert i ein gruppesamtale tilbyr deltakarane to ulike referanserammer: ei innhaldsramme (content frame) og ei interaksjonsramme (interaction frame). Deltakarane i ein gruppesamtale må ikkje berre søke ei felles forståing for emnet som blir diskutert, dei må samstundes forhandle om korleis dei vil forhalde seg til kvarandre medan dei diskuterer det (Kvistad, 2021, s. 3). Gruppesamtalar føreset at elevane sjølv tek ansvaret for framgangen i samtalen, faglege kvalitet og eiga deltaking og læring. I gruppesamtalar har elevane ansvar for at samtalen har progresjon og kvalitet, utan høve til å støtte seg på spørsmåla og vurderinga til læraren. Kvistad (2021) peikar på at det kan vere ei utfordring for elevane, då dei må halde orden på turtaking og argumentasjon, oppmuntre kvarandre til å delta og halde samtalen koherent og relevant for oppgåva dei arbeider med.

Ein gruppesamtale som fungerer gir elevane moglegheita til å bryte egne tankar mot andre sine, og til å delta i felles kunnskapskonstruksjon og meiningsskaping. Samstundes kan ein slik måte å organisere samtalar på vere problematisk, då kanskje spesielt for elevar som ikkje er komfortable med å skulle ta ordet framfor andre. Det kan likevel diskuteras om samtaleforma har større potensiale for deltaking blant desse elevane enn heilclassesamtalen, sidan dei er plasserte i mindre grupper, noko som kan gi desse elevane tryggare rammer for å uttrykke seg munnleg. Samtalar i grupper er i større grad elevstyrte og tilbyr potensielt større moglegheit for enkeltelevane til å ytre seg og utvikle egne resonnement (Penne et al., 2020, s. 68). Gruppesamtalar kan bli organiserte ved at elevane skal innta ulike samtaleroller, som t.d.

det å skulle fordele ordet, og ein kan saman etablere samtalereglar på førehand (Kvistad, 2021, s. 6). Slik får gruppesamtalen klare rammer, noko som er ein føresetnad for at den skal kunne fungere slik at elevane får lære og utvikle seg.

Den siste samtaleforma som blir omtalt i denne delen av studien er parsamtalen, eller det som også blir kalla for læringspartnarmetoden. Læringspartnarmetoden inneber at elevane blir sett saman to og to av læraren. Elevane skal i ein periode hjelpe kvarandre ved oppgåveløysing, gi tilbakemeldingar til kvarandre, diskutere saman, inspirere, oppmuntre og motivere kvarandre gjennom læringsprosessen (Olsen & Aasland, 2013, s. 7). Denne samtaleforma har ei direktekopling til Vygotskij si forståing av utvikling, dersom elevane får samtale i par med nokon som kan støtte dei og medverkar til deira læring. Elevane får støtte og hjelp frå kvarandre, noko som gjer at dei får utvikla seg i læringsprosessen sin, då i relasjon til deira eiga næraste utviklingszone (Vygotskij, 2001). Elevane blir aktive i eiga læring, og sannsynet for at nokon går gjennom ein skuledag utan å seie noko blir minka. Organiseringa er læringsfremjande ved at elevane får tid til å dele tankar med læringspartnaren sin. Det kan vere lett for nokre å ta ordet i klasserommet og svare på spørsmål, men læringspartnarmetoden opnar for at dei elevane som ikkje tør å ta ordet i klasserommet blir oppmuntra til å delta meir aktivt. Ifølgje Olsen og Aasland (2013, s. 17) har bruk av læringspartnarmetoden den fordel at sjenerte elevar som er redde for å seie noko i klassa, får ein sjanse til å bruke språket og formulere seg utan at heile klassa høyrer på. Metoden flyttar fokuset i undervisninga frå den enkelte elev til sjølve læringsparet, noko som gjer kommunikasjonssituasjonen mindre skremmande for elevane. Det at elevane er med på å hjelpe kvarandre og gi kvarandre tilbakemeldingar, er med på å styrke elevane si læring og fremje ein læringsprosess som er prega av felles forståing av føremålet med opplæringa (Olsen & Aasland, 2013). Slik får ein auka innsikt i det faglege emnet samstundes som ein blir engasjert og aktiv i eigen læringsprosess.

2.4.7 Dei stille elevane i klasserommet

I skulen finn vi eit stort mangfald av elevar som har ulike behov og føresetnadar for læring. Nokre av desse elevane kan oppleve å ha problem i skulekvardagen. Dette kan vere elevar som viser utagerande åtferd, men også elevar som viser det som ein kallar for stille åtferd. Til forskjell frå utagerande åtferd, vender elever kjensler, opplevingar og tankar innover mot seg sjølv (Lund, 2012, s. 27). Ifølgje Lund (2012) er stille åtferd ei nemning på ei åtferd der

uttrykk som blir kommuniserte kan vere sårbar, avvisande, deprimert, tilbaketrukken, angst og det å vere usikker. Per-Åge Gjertsen (2013) skildrar stille åtferd som ei åtferd med ulike kjenneteikn. Denne gruppa er samansett av individ med ulike tankar, behov og opplevingar knytt til den stille åtferda. Dei kan virke triste og viser sjeldan glede, samstundes kan ein ha andre kjenneteikn som einsamheit, angst, negativ sjølvopfatning, passivitet i skulesamanheng, sosial isolasjon, sjenanse og usikkerheit (Gjertsen, 2013, s. 162). For ein elev som viser stille åtferd, vil det å skulle utvikle munnlege ferdigheiter i norskfaget vere vanskeleg. Alle grupper har elevar med ulike føresetnadar, der det for nokre er naturleg, morosamt og enkelt å vere aktiv, medan det for andre er vanskeleg eller vondt å uttrykke seg munnleg framfor medelevar og lærarar (Børresen et al., 2012, s. 14). Det blir viktig at lærarar kan evne å legge til rette for kvar enkelt elev og dei behova elevane måtte ha, slik at desse elevane kan nå måla sine med dei føresetnadane dei har.

For at elevar som viser stille åtferd skal kunne lære meir og utvikle seg fagleg og sosialt, må skulen og læringsmiljøet leggast til rette for dei. Læringsmiljøet er avgjerande for om elevane lærer på skulen, og læringsutbyttet er større der det sosiale fellesskapet står sterkt. Å skape forutsigbarheit gjennom eit godt strukturert læringsmiljø som gir elevane ei oppleving av indre kontroll over læringsforløpet og skulekvardagen er, ifølgje Bru (2011, s. 32), eit sentralt område å arbeide med for å inkludere dei stille elevane. Kjenneteiknet på eit godt læringsmiljø er at alle aktørar føler seg trygge og inkluderte i fellesskapet, der alle kan utvikle seg fagleg og sosialt og bli den beste utgåva av seg sjølv (Bergkastet et al., 2015, s. 11). Karsten Hundeide (2001) kallar samspelet som går føre seg i klasserommet for det «intersubjektive rom» og viser til at det interpersonlege klimaet ikkje berre er avhengig av kva kvalitetar læraren har, det er også avhengig av den gjensidige forhandlinga som går føre seg mellom lærar og elevar. Det intersubjektive rommet er eit rom som veks fram mellom deltakarane, og som bestemmer stillteiande kva som er naturleg og rimeleg å uttrykke, både frå læraren og eleven si side og posisjon. Ifølgje Hundeide (2001, s. 158) er det som ein skjult dirigent styrer kva for typar samspel som naturleg kan og bør gå føre seg innanfor denne interaktive ramma. I klasserommet fungerer dette intersubjektive rommet som reglar for kommunikasjon, og viser til krav og forventingar frå lærarar, men også frå medelevar, til kva for ytringar som er akseptable. Dette fører til at ein i klasserom kan kjenne på inkludering eller ekskludering, alt etter som kva reglar som er sett for kva uttrykk dei ulike elevane kan vise. Ei elevytring har to aspekt: det eine, at ytringa er justert til læraren, eller den personen som talaren vender seg til, det andre, at dette skjer innanfor ein kode, det Bakhtin kalla for eit

«sosialt språk» som er knytt til den sosiokulturelle grupperinga ein høyrer til i (Hundeide, 2001, s. 159). Ei tilrettelegging for elevar med stille åtferd i norskfaget inneber ei bevisstheit kring dei stillteiane reglane for kommunikasjon som finst i klasserommet. Norsk lærarar bør derfor arbeide spesielt med å framheve gode stillteiane reglar for kommunikasjon innafor dei faglege måla.

Lærarar kjem ofte opp i unike situasjonar i møte med ulike elevar, der ein må handle og ta val som skal vere til det beste for kvar enkelt elev. Som vaksne i møte med elevar med stille åtferd, blir dei vala ein tek i slike situasjonar avgjerande for eleven si læring og utvikling. Ifølgje Anne-Lise Sæteren (2019) må ein akseptere dei stille elevane som dei er, bry seg om dei og anerkjenne det nivået dei er på innanfor det munnlege feltet. Det handlar om å skunde seg langsamt, og vise at du som lærar har tid til elevane dine (Sæteren, 2019, s. 95). Elevane må få oppleve at læringa deira blir tatt på alvor og at ein har forventingar og krav, men at desse kan bli tilpassa den enkelte. Evna læraren har til å sjå behovet til elevane, men også kunne akseptere eleven for å vere slik, er viktig for å kunne følgje opp elevar som treng ekstra merksemd (Sæteren, 2019, ss. 41–42). Det er viktig at læraren er bevisst rolla si og tek ansvar for å etablere ein god munnleg klasseromkultur som kan ta i vare elevytringane, og som styrker dei munnlege ferdigheitene til kvar enkelt elev.

3 Metode

I det følgjande kapittelet vil eg gå nærmare inn på forskingsprosessen som har gått føre seg for å få svar på problemstillinga i denne studien. Eg vil gjere greie for forskingsdesignet, metodevalet og datasamlingsprosessen, samt kvaliteten på arbeidet med omsyn til reliabilitet og validitet. Forskingsetiske vurderingar vil også verte presenterte og diskuterte.

Metodekapittelet vil vere strukturert i ei tredeling, med ein forskingsmetodedel der sjølv metoden blir presentert, ein del for sjølv forskingsprosessen, og ein tredje del for metodiske refleksjonar kring kvaliteten i studien.

3.1 Forskingsmetode og vitskapsteoretisk tilnærming

3.1.1 Kvalitativ forskingsmetode

Dette er ein kvalitativ forskingsstudie som tek utgangspunkt i erfaringar lærarar har innanfor det å arbeide med samtale i møte med stille elevar. Føremålet med studien er å finne ut korleis ein gjennom å arbeide med samtale i norskfaget, kan styrke den munnlege aktiviteten hos elevar på mellomtrinnet som viser stille åtferd. For å kunne svare på problemstillinga til denne studien, er det tenleg å nytte seg av ein kvalitativ forskingsmetode. Nærleiken til informantane i kvalitative metodar, saman med fleksibiliteten som følgjer av at datainnsamlings situasjonen ikkje er så fast strukturert på førehand, kan gi forskaren tilgang til kunnskap som ein elles vanskeleg ville ha kunne fått tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 21–22). Den kvalitative forskingsmetoden er prega av nærleik mellom forskar og informantar og kan på denne måten føre til ei forståing av sosiale fenomen (Thaagard, 2018, s. 11). Forskaren er ute etter forståingar innanfor eit emne, noko som følgjer ein open interaksjon mellom forskar og informant. Å nytte seg av ein kvalitativ forskingsmetode i denne studien, vil kunne gi sentral informasjon som kan medverke til ei forståing for korleis ein kan legge til rette for utvikling av munnlege ferdigheiter hos elevar som viser stille åtferd i norskfaglege samtalar. Eg gjennomførte intervju for å få innsikt i erfaringane til informantane som eg samtala med. Empirien som vart samla inn medverkar til å skape bru mellom kunnskap og teori som allereie eksisterer innanfor dette emnet og dei erfaringane og kunnskapane som informantane i denne studien sit på.

3.1.2 Forskingsteoretisk forankring

Sidan det er erfaringane til norsklærarar som er av interesse for denne studien, ser eg det som tenleg å nytte meg av ei fenomenologisk tilnærming, der fenomen i verkelegheita blir studerte, samt ei hermeneutisk tilnærming ved analyse og tolking av data som er samla inn.

Fenomenologi

Fenomenologi søker å forstå og skildre sosiale fenomen ut frå individet sine eigne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Som kvalitativt design tyder ei fenomenologisk tilnærming å utforske og skildre menneske og erfaringane deira med eit fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Verkelegheita i datainnsamlinga i denne studien er slik som norsklærarane ser den, og gjennom å søke og forstå erfaringane deira med verda kan eg forstå meiningane, haldningane og oppfatningane deira. Fenomenologien tek utgangspunkt i den subjektive opplevinga og søker å oppnå ei forståing av den djupare meininga av erfaringar enkeltpersonar har (Thaagard, 2018, s. 36). Sentralt i den fenomenologiske tilnærminga er tanken om at det er mennesket sjølv som konstruerer omverda gjennom forståing si av den. Den fenomenologiske reduksjonen inneber at interessa blir sentrert rundt fenomenverda slik dei personane vi studerer opplever den, medan den ytre verda kjem i bakgrunnen (Thaagard, 2018). Problemstillinga til denne studien er utforma på ein måte som framhevar fenomenet eg ønsker å undersøke, og i intervju som blir gjennomførte blir informantane bedne om å dele erfaringane sine. Det er med andre ord norsklærarane si fenomenverd som blir undersøkt og fenomenet i seg sjølv må dermed bli forstått med utgangspunkt i norsklærarane sine perspektiv.

Hermeneutikk

Fenomenologien som tilnærming inneber ei fortolking av dei erfaringane som blir henta inn. Dette fører til at studien også får ei hermeneutisk tilnærming, då data som blir samla inn må analyserast og tolkast for å gi svar på problemstillinga. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at meining berre kan forståast i lys av den samanhengen det vi studerer er ein del av (Thaagard, 2018, s. 37). Som forskar tolkar eg erfaringane til informantane mine gjennom å utforske eit djupare meiningsinnhald enn det som er direkte innlysande. Gjennom ein kontinuerleg prosess der eg arbeider med datamaterialet, er målet å forstå

meningsperspektiva til informantane som uttrykker seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Ein slik framgangsmåte viser funksjonen til analysedelen i den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen, utgjer kjernen i ein prosess som skaper forståing og mening, og tek utgangspunkt i at alle tolkingar går føre seg mellom heilskap og delar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Dette inneber at vi forstår delane i ein tekst ut frå teksten sin heilskap, men at også heilskapen blir forståeleg for oss på bakgrunn av forståinga vår av enkeltdelane (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Den hermeneutiske sirkelen blir også omtalt som den hermeneutisk spiral (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ved den hermeneutiske spiralen siktar ein til korleis vekselverknaden mellom heilskap og del medfører at ein forstår det ein studerer stadig betre for kvar omdreiing ein får på spiralen. Den hermeneutiske spiralen skildrar korleis forståinga for eit fenomen gjennom tolking er ein dynamisk prosess som gir ein viss type innsikt basert på kven forskaren er, samt kva for tolkingar denne forskaren gjer i møte med datamaterialet ein studerer.

Hermeneutikken legg vekt på at det ikkje finst ei egentleg sanning, men at fenomen kan tolkast på fleire ulike nivå. Vi kan seie at framgangsmåten for tolkinga i denne studien følgjer Fangen (2010, ss. 211–213) si skildring av tolking av andre grad. Ho skildrar tolking av andre grad som å avdekke symbolske tydingar av handlingar. Slike andregradstolkingar representerer forskarane sine tolkingar av ei verkelegheit, som allereie har blitt tolka av deltakarane i studien ein forskar innanfor. Thaagard (2018, s. 38) kallar denne fortolkinga for ein dobbel hermeneutikk. I samband med den hermeneutiske spiralen viser hermeneutikken si tilnærming til datamaterialet at tolkingane mine i denne studien vil gå føre seg mellom heilskap og delar, og på eit andregrads nivå. For å finne eit djupt meningsinnhald ved temaet i studien, vil eg ta utgangspunkt i teorien som eg har lese, erfaringane til informantane, og mine egne tolkingar av dei erfaringane og opplevingane som blir løfta fram.

3.1.3 Det kvalitative intervjuet

For å få innsikt i erfaringane til norsklærarane i denne studien, fall valet av forskingsmetode på det kvalitative forskingsintervjuet. Ifølgje Dalen (2011) blir intervju nytta som forskingsmetode når ein er ute etter deltakarane sine kjensler, erfaringar og meningar, samt når ein vil få ei djupare innsikt i deltakarane si oppleving av eigen livssituasjon. Gjennom kvalitative intervju, søker eg å forstå lærarar si verd sett frå deira sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Føremålet med eit intervju er at vi får fyldige og omfattande

kunnskapar om korleis andre menneske opplever eigen livssituasjon, og kva for synspunkt og perspektiv dei har på tema intervjuet handlar om (Thaagard, 2018, s. 89). Desse tankane og erfaringane vil vere sentrale i arbeidet med å svare på forskingsspørsmåla til studien, samt gi viktige funn som kan kaste lys på problemstillinga mi.

Denne undersøkinga tek utgangspunkt i fire semistrukturerte intervju. Det semistrukturerte intervjuet ligg ein stad mellom to ytterpunkt for struktur og viser til eit intervju med ein fleksibel struktur (Thaagard, 2018, s. 91). Tema for prosjektet er fastlagd på førehand, men som forskar bestemmer eg rekkjefølgja på tema undervegs. Eit semistrukturert intervju søker å innhente skildringar av intervjupersonen si livsverd, og særleg tolkingar av meiningar med fenomen som blir skildra (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dei semistrukturerte intervju i denne studien fungerte som ein samtale mellom meg som forskar og intervjupersonane, og blei styrt både av dei tema som var ønskeleg å få kunnskapar om, og andre tema intervjupersonane ønska å ta opp (Thaagard, 2018, s. 91). Ein slik måte å strukturere intervju på, skaper ei naturleg setting der det er rom for at det kan kome fram mange relevante erfaringar.

3.2 Forskingsprosessen

3.2.1 Datamaterialet

Datamaterialet består av fire intervju med norsklærarar på mellomtrinnet ved fire ulike skular. Intervjua vart gjennomførte i eit tidsrom på to veker og kvart intervju hadde ein varte inntil ein time.

3.2.2 Utval

Utval i denne studien baserer seg på eit avgrensa tal på personar. I forkant av intervjua gjorde eg eit strategisk utval, der eg valde ut informantar å kontakte basert på tre kvalifikasjonar: (1) at informantane var norsklærarar på mellomtrinnet, (2) at informantane hadde erfaringar kring arbeid med stille åtferd hos elevar, og (3) at informantane hadde arbeidd i skulesystemet i nokre år. Den strategiske utveljinga som eg gjennomførte her er basert på at eg systematisk vel ut personar eller einingar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i

forhold til problemstillinga mi (Thaagard, 2018, s. 54). For å finne informantar til denne studien, kontakta eg rektorar på ulike skular og bad dei om å sende meg kontaktinformasjon til lærarar på skulen som hadde dei spesifikke kvalifikasjonane. I e-postane som vart sendt ut til rektorane fortalte eg kven eg var, og gav dei høve til å lese om masterprosjektet mitt gjennom eit informasjonsskriv. Nokre rektorar sendte informasjonsskrivet vidare, medan andre gav meg kontaktinformasjon slik at eg sjølv kunne ta kontakt med dei lærarane som var aktuelle. Etter nokre veker stod eg igjen med fire norsklærarar som gav samtykke til å bli intervjua. Desse lærarane følgde dei kvalifikasjonane eg hadde sett som tenlege for denne studien.

Informantane

Dei fire informantane som deltek i studien er alle utdanna lærarar, arbeider på mellomtrinnet i skulen og har arbeidserfaring innanfor norskfaget. Tre av informantane er kvinner og den siste er ein mann. Alle lærarane viste forståing for omgrepa stille åtferd og den lærande samtalen, men erfaringane kring stille åtferd i klasserommet varierte litt. Informantane kunne likevel fortelje at dei alle har vore i kontakt med, eller har elevar i klassene sine som har vist/viser stille åtferd. Informantane i denne studien fekk dei fiktive namna Bodil, Anita, Tove og Sverre.

3.2.3 Førebuing til intervju og utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuet utforma eg ein intervjuguide (sjå vedlegg I) med spørsmål som kastar lys over tematikken i studien. Ein intervjuguide inneheld spørsmål som skal dekke områda som hovudproblemstillinga og forskingsspørsmåla for forskinga rammer inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I utforming av intervjuguiden kunne eg stille både introduserande spørsmål, hovudspørsmål til tematikken i studien og oppfølgingsspørsmål som skal gi ei djup innsikt i tema. For å få ulike innfallsvinklar til problemstillinga mi, delte eg intervjuguiden i tre ulike delar: munnleg aktivitet, stille åtferd og tilpassa opplæring. Ved bruk av slike hovudspørsmål og hovudkategoriar sikrar eg viktig kunnskap om tema som er sentrale for denne studien (Thaagard, 2013, s. 101). For at intervjuet skal få ein god kvalitet, er det viktig å utforme og stille spørsmål som oppmuntrar intervjupersonane til å gi fylldige og konkrete skildringar for dei tema som vi samtalar om. Ein slik måte å utforme intervjuguiden passar

seg særleg godt når eg på førehand har bestemt kva for tema intervjuet skal handle om, og når eg skal bruke analysen av data for å samanlikne kva alle personane i prosjektet har sagt om dei same tema (Thaagard, 2018, s. 95).

I utforming av intervjuguiden er det fleire ting ein må ha i tankane for at intervjusituasjonen skal bli best mogleg. Ein av desse tinga er korleis ein skal formulere gode spørsmål som skal kunne gi djupne i svara til informantane. Opne spørsmål er sett på som tenlege når det handlar om å invitere informantar til å presentere synspunkta og erfaringane sine, samstundes som informanten står fritt med omsyn til korleis han eller ho ønsker å svare på spørsmåla (Thaagard, 2018, s. 97). I utforming av intervjuguiden min vart fokuset på opne spørsmål, med nokre få oppfølgingsspørsmål som hadde som mål å få djupne i svara til informantane. For å sikre at spørsmåla mine var formulerte på ein god måte, gjennomførte eg eit prøveintervju med ein som har dei kvalifikasjonane eg var ute etter for dei informantane som eg har rekruttert. Eg prøvde ut spørsmåla eg hadde formulert på vedkomande, deretter snakka vi om spørsmåla og opplevingane vedkomande hadde etter at prøveintervjuet var ferdig. Prøveintervjuet gav meg høve til å øve meg på intervjusituasjonen og eg vart bevisst på korleis eg skulle stille ulike spørsmål og korleis eg skulle handtere ulike svar (Dalen, 2011, s. 30) Etter denne samtalen såg eg at eg burde formulere om visse spørsmål, noko som gav intervjuguiden eit endeleg design.

3.2.4 Datainnsamling

Under sjølve datainnsamlinga, møtte eg informantane mine på arbeidsplassen deira. Informantane fekk utdelt intervjuguiden nokre dagar på førehand, slik at dei kunne førebu seg på samtalen. Før intervjuet starta, gav eg informasjon om rettane til informantane og presenterte ei samtykkeerklæring (sjå vedlegg II) som gav meg lov til å intervju dei og til å lagre informasjonen eg fekk frå dei på ein sikker plass fram til studien var ferdig. Intervjuet vart tatt opp med lydopptakarappen «diktafon», gitt at eg fekk eit samtykke frå dei informantane som deltok. Lydopptaka frå diktafonappen vart automatisk sendt til eit nettskjema med prosjektet sitt namn, plassert på ei nettside (Nettskjema) med kopling til høgskulen si feideinnlogging. Undersøkinga er godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD) (sjå vedlegg III).

3.2.5 Transkribering

I denne studien handlar transkriberingsarbeidet om å transkribere lydopptaka frå intervjuet til skriftleg form. Val av lydopptak under intervjuet gav meg som forskar høve til å få med meg alt som vart sagt, samstundes som at eg hadde fullt fokus på informanten som snakkar. Etter kvart intervju, brukte eg mykje tid på å transkribere. Alle intervjuet hadde eit omfang på mellom 45 og 60 minutt. Transkripsjonen av opptaka vart gjort ved å lytte nøye til det som var sagt og skrive det ned til tekst. Når intervjuet blir transkribert frå munnleg til skriftleg form, blir intervjuet strukturert slik at dei er betre eigna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette gjer det lettare å få oversikt, og fungerer som ein del av ei begynnande analyse. I samsvar med problemstillinga i denne studien fann eg det uinteressant å skulle ta i vare dialektforma eller tenkepausar til den enkelte informant i transkriberingsarbeidet. Føremålet med masterprosjektet blir ikkje påverka av dette, noko som gjorde at eg valde å skrive transkripsjonane på nynorsk.

3.2.6 Dataanalyse og tolking

Analysen i denne undersøkinga har ei abduktiv tilnærming, ei tilnærming som startar som induksjon, men som blir påverka av teorigrunnlaget studien baserer seg på. Ved å nytte seg av ein abduktiv strategi i analyse, spelar teori og perspektiv inn på analysen i forkant, eller i løpet av sjølve analyseprosessen (Tjora, 2018, s. 14). I mitt tilfelle hadde eg teori tilgjengeleg som utgangspunkt både når eg utforma intervjuguiden og under sjølve intervjuet. Informasjonen som vart samla inn ved intervjuet vart grupperte basert på kodar som var utforma frå forskingsspørsmåla, samt kodar og kategoriar som vart utforma undervegs i analyseprosessen. Etter gjennomføring av intervjuet, vart datamateriale lese fleire gongar og sentrale element som passa inn under dei ulike kategoriane og kodane vart markerte. Målet var å finne eigna kategoriar som gav høve til å forstå innhaldet på eit meir tolkande og teoretisk nivå (Dalen, 2011, s. 62). Ved at eg gjennomgjekk transkriberingane fleire gongar, gav dette meg større sjanse til å sjå mønstra som var tilgjengelege i datamaterialet (Thaagard, 2018, s. 152). Analyseprosessen gav følgjande overordna kategoriar: (1) samtalarbeid i klasserommet, (2) klassedynamikk og organisering, (3) tolking av stille åtferd, (4) den lærande samtalen og tilpassing, samt (5) inkluderingsarbeid, som tok inn under seg andre synspunkt og erfaringar som måtte førekome i arbeid med dialogisk undervisning og dei stille elevane i klasserommet.

I tillegg vart det formulert ulike underkategoriar som hadde som mål å systematisere datamaterialet slik at ein kunne analysere det på ein oversiktleg måte (sjå tabell 1). Analysekategoriene er i tabellen delt inn etter dei to forskingsspørsmåla for studien. Deretter følgjer det ei vidare inndeling i underkategoriar som viser funn innanfor kvar hovudkategori. Til høgre for analysekategoriene finn ein ei skildring av kva for innhald dei ulike kategoriene har.

Analysekategori		Innhald
Erfaringar kring samtalarbeid og munnleg kompetanse	Samtalarbeidet i klasserommet	Samtaleaktivitet og fagleg fokus i samtalan
	Klassedynamikk og organisering	Organisering av samtalarbeidet
		Samtaleformene sine ulike funksjonar
Den lærande samtalen og stille åtferd	Tolking av stille åtferd	Lærarane si forståing av omgrepet
	Den lærande samtalen og tilpassing	Forutsigbarheit og etablering av rutine
		Forventningar om fagleg kvalitet
	Inkluderingsarbeid	Klassemiljø og tryggleik
		Relasjonsbygging

Tabell 1: *Analysekategori med tilhøyrande forklaring.* Ei skildring av analysekategoriene i denne studien.

Korleis eg forstår dei erfaringane som lærarane i intervjuet sit inne med, er avhengig av førforståing mi for feltet eg studerer. Førforståinga eg har påverkar ikkje berre sjølve intervjuprosessen som er gjennomført, men også analysen og tolkinga som blir gjort i etterkant av intervjuet. I og med at alle stiller med ei førforståing i forhold til det fenomenet som vi studerer, blir det sentrale i ein slik forskingsprosess å trekke inn førforståinga mi på ein slik måte at den opnar for størst mogleg forståing av informantane sine ytringar (Dalen, 2011, s. 16). I analysen, krevst det at eg er klar over førforståingane mine og korleis dei kan påverke måten eg tolkar datamaterialet på. Tolkinga mi vil i første omgang vere basert på erfaringane informantane viser til, deretter vil den vidare vere basert på eit samspel mellom meg som forskar og datamaterialet, der både eiga førforståing og aktuell teori om fenomenet påverkar tolkinga (Dalen, 2011, s. 17). Innanfor den hermenutiske tilnærminga til forskning er førforståinga mi med på å påverke utfallet av analysen og gjennomfører.

3.3 Kvalitet i studien

For å vurdere om ein studie kan seiast å ha god kvalitet, styrke og truverd, ser ein til omgrepa reliabilitet og validitet, samt til etiske val som er gjort for å ta omsyn til informantar og empirien som blir undersøkt og arbeidd med. Retningslinjene som er sett for intervju må bli følgde, og datamaterialet som er samla inn må bli handsama på ein etisk og ansvarleg måte.

3.3.1 Reliabiliten til studien

Reliabilitet i kvalitativ forskning handlar om kor påliteleg studien er, både med tanke på om sjølve forskinga er gjort på ein truverdige måte, og om ein kan stole på data som er samla inn og arbeidd med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222; Thaagard, 2018, s. 19). For å styrke reliabiliteten til denne studien, har eg først og fremst forsøkt å gi ei så detaljert skildring som mogleg, både av forskingsstrategien min og av analysemetoden. Ein slik måte å vise truverd i forskinga på blir omtala som å gjere forskingsprosessen transparent, slik at lesaren kan vurdere forskingsprosessen trinn for trinn (Thaagard, 2018, s. 188). Eg som forskar viser meg synleg gjennom heile forskingsprosessen og gir spesifikke og konkrete skildringar av framgangsmåten, både knytt til intervjuet som blir gjennomførte, samt rundt kodinga og kategoriseringa som følgjer analyseprosessen. I tillegg til å ha fokus på transparens, har eg fokusert på å utforme gode spørsmål, samt skape trygge rammer for deling av erfaringar under intervjusituasjonane. I intervju med informantane mine passa eg på å stille spørsmål slik at dei kunne reflektere sjølv innanfor bestemte tema, utan at dei blei påverka til å ha spesifikke meiningar om tema på førehand (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I dei tilfella eg følte at eg hadde behov for meir utdjuing, stilte eg oppfølgingsspørsmål, noko som gav informantane sjansen til å gi ytterligere forklaringar og som var med på å verifisere informantane sine svar.

Ein annan måte å styrke studien sin reliabilitet på, er ved å vere bevisst min eigen subjektivitet, slik at eg ikkje påverkar resultatet til studien ved å samle inn data på bakgrunn av det eg sjølv ønsker å høyre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Forskarrolla blir utforma i samspel med informanten og den aktuelle situasjonen, og er dermed i endring avhengig av kven informanten er og kva kontekst intervjuet blir utført i (Dalen, 2011, s. 93). Ved at eg nytta meg av lydopptak i gjennomføring av intervjuet i denne studien, styrka eg truverdet til data som blir samla inn. Lydopptaka førte til nøyaktige transkriberingar og til at eg i presentasjon av funn dermed har kunne gitt pålitelege gjengivingar av samtalen mellom

intervjuobjektet og meg. Dette har gjort at funn frå analysen har kunna blitt presenterte som åtskilte frå mine egne tolkingar og gitt studien ei auka truverd (Thaagard, 2018, s. 188).

3.3.2 Validiteten til studien

Validitet handlar om gyldigheita til forskinga, om forskingsarbeidet gir svar på det som forskinga spør om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Det er fleire faktorar som spelar inn på om studien min kan sjåast på som gyldig. Dette er faktorar knytt til val av metode og kvaliteten på den valde metoden, truverda til informantane, samt sjølve gjennomføringa av metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Når ein vurderer kor gyldig forskinga er, skil ein ofte mellom den indre- og ytre validiteten til forskinga. Indre validitet dreier seg om kor vidt resultata er korrekte og gyldige for det utvalet og det fenomenet som er undersøkt, medan den ytre validiteten handlar om i kva for kontekstar resultata er gyldige i, og om resultata er overførbare til andre kontekstar som ikkje er studerte (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å styrke den indre validiteten til denne studien, har eg henta inn informantar som er tett knytt opp mot studien sitt føremål og det problemstillinga mi er tenkt å undersøke. Dette medverkar til at studien får auka truverd i forhold til om den undersøker det den er tenkt at den skal undersøke. I tillegg til å ha henta inn relevante informantar, har eg hatt eit fokus på å etablere ei felles referanseramme under intervjusituasjonane, der omgrep som er blitt samtala om er definerte på førehand. Dette blir omtala som å sikre at studien har omgrepsvaliditet, at det blir samsvar mellom teori og omgrep som forskaren og informantane nyttar seg av og den verkelegheita som ein faktisk «måler» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Både den lærande samtalen og stille åtferd vart definerte i intervjuet. Å nytte seg av anerkjente definisjonar og operasjoniseringar til relevante omgrep, medfører ei styrking av den indre validiteten til denne studien, då eg får sjekka om datamaterialet som er samla inn blir korrekt og gyldig i forhold til det utvalet og fenomenet eg studerer.

I spørsmål knytt til generalisering handlar det om i kva grad resultata frå studien kan gjeldast som gyldige for andre kontekstar som ikkje er blitt studerte. I eit kvalitativt perspektiv vil den ytre validiteten vere knytta til i kva grad lesaren kan kjenne seg igjen i det som han/ho blir fortalt (Postholm & Jacobsen, 2018). For å styrke den ytre validiteten til denne studien, har eg forsøkt å skrive på ein måte som gjer det mogleg for lesaren å oppleve at han eller ho blir invitert inn i forskingsprosessen som er gjennomført. Enkelt delane i forskinga har blitt skildra

og det blir tydeleggjort kva for teoretisk grunnlag drøfting av funn frå intervjuet baserer seg på (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskingsarbeidet er gjort så transparent som mogleg, slik at lesaren kan gjere seg eigne vurderingar og tolkingar i forhold til eigen posisjon og kontekst (Postholm & Jacobsen, s. 239). Samstundes syner data frå kvalitative forskingar den verkelegheita eg som forskar har forståing for utifrå dei spesifikke informantane eg har valt å intervjuet. Dette kan føre til at resultatene ikkje kan generaliserast utover den konkrete konteksten eg har undersøkt. Dette påverkar den ytre validiteten til studien og seier noko om kor vidt resultatene kan vere gyldige for andre kontekstar.

3.3.3 Forskingsetiske vurderingar

I forkant, undervegs og i etterkant av denne studien har det heile tida vore sentralt å ta forskningsetiske omsyn. I tråd med De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) sine retningslinjer for kvalitativ forskning har informantane i studien min gitt eit samtykke som var frivillig, informert og utvetydig, samt dokumenterbart (sjå vedlegg II) (NESH, 2021, s. 18). Personopplysningar vart samla inn gjennom lydopptak og e-post, noko som medførte at studien vart meldt til-, vurdert, og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (sjå vedlegg III). Data frå intervjuet vart behandla med konfidensialitet og anonymitet (NESH, 2021, s. 19), og lydopptaka blei sletta då transkriberingane frå intervjuet var gjennomførte.

I møte med informantane i dei ulike intervjuet må eg vere bevisst mi eiga rolle, og evne å legge til rette for ein best mogleg intervjusituasjon der rettane til informantane blir tatt i vare. Informantane må kjenne seg trygge på at det dei vel å dele blir behandla på ein etisk ansvarleg måte (Dalen, 2011). Opplysningane som kjem fram i intervjuet må bli behandla fortruleg, og skal seinare ikkje kunne bli ført tilbake til intervjuobjektet (Dalen, 2011, s. 102; NESH, 2021, s. 23). For å ta i vare rettane til informantane, lagra eg datamaterialet frå intervjuet på min passord-beskytta PC gjennom heile forskingsstudien sin gang. Informasjonen i transkriberinga vart anonymisert og lærarane fekk fiktive namn i transkriberingsarbeidet, likeeins når resultatene skulle formidlast og presenterast som funn.

4 Funn frå analysen

I dette kapittelet vil funna frå intervjuprosessen og transkriberinga bli presenterte før det i eit seinare delkapittel vil førekome ei drøfting av dei funna som er gjort. Problemstillinga i denne studien søker å finne ut korleis norsklærarar på mellomtrinnet arbeider med samtalar for å styrke dei munnlege ferdigheitene til elevane som viser stille åtferd i klasserommet og på skulen. Presentasjon og drøfting av funn tek utgangspunkt i dei to forskingsspørsmåla som følgjer denne problemstillinga ved at dei følgjer analysekategoriane som er presenterte i delkapittel tre. Først vil det førekome ein presentasjon knytt til forskingsspørsmål 1, generelle erfaringar norsklærarar har til det å arbeide med samtale for å auke alle elevar sine munnlege ferdigheiter. Deretter vil funn knytt til forskingsspørsmål 2 bli presenterte. Dette er funn knytt til kva for spesifikke erfaringar norsklærarar har til det å arbeide med den lærande samtalen for å inkludere dei stille elevane i klassefellesskapet.

4.1 Den lærande samtalen og munnlege ferdigheiter

4.1.1 Samtaleaktivitet inn mot det faglege

Samtaleaktivitet og det faglege er sentrale element som dukkar opp som viktige når lærarane i intervjuar samtalar om korleis dei opplever den munnlege aktiviteten i klasserommet. I skildringar av klassefellesskapet og munnleg deltaking kjem det fram ulike erfaringar knytt til elevengasjement og samtaleaktiviteten i norskfaget. Fleire av informantane nemner klassene sine som relativt aktive i timane og at mange av elevane er engasjerte og interesserte i å ta del i munnlege aktivitetar. Lærarane på dei fire skulane seier at det alltid er nokre elevar i klassene som vil ta ordet og vere delaktige i samtalar om norskfaglege emne. Samstundes som elevane viser initiativ til å vere aktive i samtalar, ser det ut til at det som blir sagt stort sett er av fagleg kvalitet. Slik eg ser det, er lærarane opptekne av at elevane ikkje berre skal meistre ulike aspekt med det å samtale, dei skal samstundes kunne meistre å samtale om fagleg innhald på eit stadig meir avansert nivå. Lærarane sjølv påpeika dette, noko som kan tyde på at det faglege ved samtalar er noko dei ser etter når dei vurderer den munnlege kompetanse til elevane. Læraren på den eine skulen viste til elevengasjementet og det faglege ved samtalar når ho skildra den munnlege aktiviteten i klassa si:

Den munnlege aktiviteten vil eg seie er stort sett ganske fagleg. Dei er ganske flinke, det er liksom alltid nokon som let seg rive med og plutselig kjem det dettande noko i hovudet, så kan vi hamne litt på villspor. Men veldig ofte kan vi halde oss til tema. (Bodil)

Læraren framhevar den faglege aktiviteten til klassa, samstundes som ho påpeikar at det i nokre tilfelle kan skje at elevane sjølve let seg rive med i samtalar om tema som ikkje er knytt til faget. Ho opplever at elevane i klassa har noko å kome med og at den lærande samtalen som læringsform blir godt nytta for å auke innsikta til elevane i ulike norskfaglege emne. Målet er å halde samtaleaktivitet på eit fagleg nivå og gjennom dette medverke til fagleg utvikling hos elevane. Dette kan koplust til skildringane dei andre lærarane har av samtaleaktiviteten i deira klasser, då desse lærarane også har fokus på at samtalanane i klasserommet skal ha ein fagleg kvalitet. Anita framhevar mellom anna at ho kan la elevane få rive seg med i ulike digresjonar, men at ho alltid har fokus på at desse digresjonane kan koplust tilbake til det som er det faglege målet for timen:

Eg tør å følgje straumen, dersom dei heng seg opp i eit ord, ein ting, eller dei på ein måte lurar på kva det var for noko. Då ser eg på ein måte at dei vaknar litt. Då vel eg å ta den digresjonen, fordi at dette er noko dei vil snakke om, og då lærer dei om det i tillegg. Så prøver eg etter å ha tatt den digresjonen, å hive oss på igjen, for vi har no fortsatt eit mål for timen, eller eit mål for økta. (Anita)

Dette sitatet frå Anita viser at det er sentralt for henne at elevane kan få samtale om noko dei interesserer seg for, så lenge det kan føre til at dei utviklar seg fagleg når dette skjer. Lærarane på dei fire skulane er bevisste det faglege ved samtalanane som går føre seg i klasserommet. Dette er eit interessant funn som viser at det faglege ved samtalar er viktig når det er snakk om munnlege ferdigheiter og i kva grad elevane er munnlege aktive.

4.1.2 Klassedynamikk og organisering

Klassedynamikk og korleis denne påverkar organisering av samtaleundervisninga, er noko alle lærarane er opptekne av. Bodil fortel at ho legg vekt på ulike arbeidsmåtar for å fremje den munnlege aktiviteten, men at desse arbeidsmåtane kan variere alt etter kva klasse ho har. Dei andre lærarane gjev ei lik skildring av korleis samansetningar av elevar spelar ei rolle for kva arbeidsmåtar dei bruker. Anita opplever klassa si som heterogen, at det er ei samansetning

av elevar som for henne er «utåtvende og innovervende», og der dei ulike elevane har vanskar som spelar inn på samtalearbeidet hennar. Det ser ut til at elevsamansetninga er sentral for korleis lærarane vel å organisere og bruke den lærande samtalen i timane sine. Lærarane ser på bruk av ulike arbeidsmåtar innanfor samtalearbeidet som positive for den munnlege kompetansen til enkeltelevar, men at arbeidsmåtene som blir nytta har samanheng med kva type klasse det er dei er lærarar for. Anita opplever at klassedynamikken har stor innverknad på samtalearbeidet hennar. Måten Anita har organisert undervisninga si på, har variert veldig opp gjennom åra, basert på elevsamansetninga i klassene hennar. Ho framhevar at ho synest «gruppedynamikken i klasser er veldig fascinerande!». På måten Anita skildrar klassa si på, kjem det tydeleg fram at ho varierer med omsyn til elevane sine. Det same viser Bodil til, når ho fortel om korleis ho opplever at det er viktig å bruke ulike arbeidsmåtar i ulike klasser og på ulike elevar. Bodil opplever at klassedynamikken kan vere veldig ulik frå klasse til klasse, og at dette er noko ein må vere merksam på allereie i starten av skuleåret:

Også tenker eg at det som kan fungere i ei gruppe på eit gitt tidspunkt ikkje kan fungere i ei anna gruppe på same tidspunkt, eller eit anna tidspunkt. Det er noko med samansetningar av elevar også, som gjer det så viktig, dette med å starte med klassemiljø med ein gong dei opnar døra til skulen. (Bodil)

Av sitata frå Bodil og Anita kjem det fram at klassedynamikken verkar inn på måten lærarane vel å organisere samtaleundervisninga si på. Det som kan fungere på ei klasse har ikkje nødvendigvis same funksjon og effekt på ei anna klasse og på andre elevar. Bodil, Anita og Tove har ein klasseromstruktur der elevane er organiserte og sit saman i par, medan Sverre har valt ei anna organisering, der elevane sitt ein og ein, men med variasjon i at ein av og til legg til rette for samtalar i par eller i grupper innanfor ulike emne. Læraren sitt val om ei anna fysisk organisering av elevane, er interessant og kan vise at organiseringa kan medføre at ein kan etablere ein god munnleg klasseromskultur:

Eg har prøvd forskjellige konstellasjonar, prøvd hesteko, to og to, fire pultar, litt sånn klynge. Vi har gjort forskjellige ting, men eg opplevde at det blei meir uro. Så slik som eg har organisert det no, så sit dei åleine, ein og ein, og det fungerer eigentleg ganske greitt. Då får eg meir ro i klassa og eg bruker ikkje tida på å seie at dei må sitte stille, men eg kan bruke tida på å virre rundt pultane og ha fagsamtalar ved pultane. (Sverre)

Læreren på denne skulen er bevisst kva effekt ulike organiseringar kan ha på den faglege utviklinga til elevane, og har funne ut ei organisering som er nyttig i den måten han organiserer samtalarbeidet på. I denne fysiske organiseringa av elevane legg han vekt på at han sjølv opplever å få tid til fagsamtalar, og at han sjølv har kontroll på den aktiviteten som går føre seg i klassa, dermed også kva for fagleg utvikling elevane får.

4.1.3 Dei ulike samtaleformene og funksjonane dei har

Sjølv om den fysiske organiseringa av elevane i klasserommet er ulik frå den eine læraren og dei andre, legg alle lærarane likevel vekt på å variere undervisninga med omsyn til samtaleformer. Det ser ut til at klassedynamikken ikkje berre er avgjerande for kva fysisk organisering lærarane vel å nytte seg av, men også for kva type samtale ein vel å bruke som læringsform. Eit interessant funn her er at både Bodil og Tove viser til læringspartnarmetoden som tenleg i ei dialogisk undervisning, medan Anita og Sverre har eit større fokus på heilclassesamtalen og funksjonen den har i klasserommet:

Så då kan eg spørje dei om kva dei vart einige om, eller eg kan spørje den eine om kva den andre synest, eller kva den andre sa, slik at dei må på ein måte øve, og dei må høyre på den andre, og dei må ta ansvar og ta andre sine vurderingar med i biletet, og litt sånn forskjellig (Bodil)

For Bodil verkar det sentralt å få elevane til å lytte til kvarandre og kommunisere på ein slik måte at ein kan gi att det som den andre har sagt. Dette er læringsfremjande, då det gjer at elevane sjølve må ta ansvar for å lytte til den andre og for å forstå kva det er den andre uttrykker. Samtale ved læringspartnarmetoden viser seg å vere nyttig for denne læraren i arbeidet med å få elevane til å lytte til og forstå kvarandre, då dei seinare kan risikere å måtte svare for den eleven som dei sit i lag med.

Tove viser også til læringspartnarmetoden som nyttig når ho seier at «ein fordel med læringspartnaren er at alle får prate og formulere seg og reflektere». For Tove gjev læringspartnarmetoden elevane høve til å vere aktive i samtale med andre. Ved å dele elevane inn i par og gi dei oppgåver som dei må samtale om, opplever Tove at alle elevane får prate og formulere seg, noko som fører til at kvar einskild elev også får høve til å reflektere over det dei samtalar om. Om ein samanliknar gruppesamtalar og heilclassesamtalar, ser Tove fordelar med at elevane berre har ein partner å forhalde seg til og reflektere saman med. Ifølgje Tove

fører læringspartnarmetoden til gode refleksjonsforhold der kvar einiskild må ta ansvar for å medverke til dialogen. Anita framhevar også læringspartnarmetoden som viktig, men viser til at den klassa ho har norsk i no ikkje alltid kan nytte seg av denne organiseringa, då enkelte elevar har vanskar med å samarbeide. Her ser vi igjen korleis klassesdynamikken spelar ei rolle for val av samtaleformer lærarane vel å nytte seg av. Ho synest likevel det er viktig at elevane får lære å samarbeide med kvarandre og nyttar seg av læringspartnarmetoden innimellom for å fremje dette:

Læringspartner hadde vi ein periode. Alt dei skulle gjere, det skulle dei to på ein måte gjere i lag, skrive ned, finne svar i lag i fellesskap. Då kan du på ein måte støtte deg på det, ja, men det er vi to som tek feil om det er feil, eller det er vi to som sa noko som ikkje var heilt rett. Då er dei vertfall to om det, ikkje åleine. (Anita)

For Anita fungerer læringspartnarmetoden som ein måte å få elevane til å samarbeide på, samt å få elevane til å kjenne på tryggleik når dei skal kome fram til eit svar i lag i samtalsituasjonar. Dei kan støtte seg på kvarandre og gjennom samtalen utvikle seg fagleg. I staden for at kvar enkelt elev må stå til ansvar for eigne utsegn, kan elevane i par kollektivt presentere synspunkta sine for andre. Dette medfører ifølgje Anita til at elevane blir meir trygge i samtalsituasjonar med kvarandre, då frykta for å svare feil og det å måtte stå til ansvar for eigne tankar blir erstatta med det å samarbeide for å forstå. Det faglege i dialogen får eit auka fokus og gjer at elevane saman utviklar fagleg forståing for samtaleemnet.

Sjølv om læringspartnarmetoden blir nemnt som sentral for Anita, har denne læraren eit større fokus på heilklasesamtalen og kva for funksjon denne samtaleforma har. Heilklasesamtalen blir framheva som viktig for å få innsikt i kva elevane kan om eit emne, og for Anita gir heilklasesamtalen spesifikk informasjon om kva for omgrep og tema det er elevane ikkje har nok forståing for. Sverre ser også på heilklasesamtalen som svært relevant i samtalarbeidet sitt og har eit stort fokus på kvifor han vel å nytte seg av nettopp denne samtaleforma for å auke elevane si innsikt i ulike emne. Tanken bak å bruke denne samtaleforma er ifølgje Sverre at ein kan samarbeide om å få til læring rundt eit emne i klasserommet, ved at elevane går i dialog med læraren og at læraren nyttar seg av innspela for å vidareutvikle kunnskapen elevane har. Sverre uttrykker korleis «fokuset i heilklasesamtalen ligg på samarbeidslæring, det å hente kunnskap frå alle også samle det til ei felles forståing».

Sverre nyttar heilklassem samtalen som læringsform for å konstruere kunnskap saman. Ved å hente fram det som dei ulike elevane sit på av meiningar og synspunkt, kan læraren sørge for at elevane får innsikt i dei same omgrepa og får ei lik forståing for emnet ein samtalar om. Slik Sverre ser det, samarbeider elevane og læraren om å utvikle fagleg innsikt i norskfaglege emne når han vel å nytte seg av denne samtaleforma.

Heilklassem samtalen blir framheva som ei god samtaleform for alle dei fire lærarane, sjølv om det er ulikt i kor stor grad dei vel å nytte seg av den. Sjølv om den er nyttig for alle, kjem det fram at dei har delte meiningar om fordelar og ulemper denne samtaleforma fører med seg. Slik som Sverre opplever heilklassem samtalen i si klasse, fungerer den som ein måte å hente kunnskap frå elevane sine på og sikre at alle får lik tilgang til den same kunnskapen som dei konstruerer i lag. I Bodil sine formuleringar knytt til heilklassem samtalen, stiller ho spørsmål ved funksjonen som Sverre skildrar at heilklassem samtalen har:

Eg føler egentleg at det er klart det går fortare, sånn ønsketenking, så lenge du har sagt noko, så har elevane lært det. Dette er ein stor tabbe vi gjer. Også tenker vi i neste omgang at så lenge vi har snakka om det litt i klassa, så har alle fått det med seg. Dette er også ei stor tabbe vi gjer, men slik blir det av og til. (Bodil)

Bodil problematiserer heilklassem samtalen sin funksjon og trekker fram problemstillinga, at læraren faktisk ikkje kan vite om elevane har tileigna seg ny kunnskap ut frå det som det er blitt snakka om i klasserommet. Bodil stiller spørsmål ved om at ein gjennom denne felles konstrueringa av kunnskap som heilklassem samtalen sin funksjon handlar om, kan vere sikre på at elevane faktisk har lært noko. Bodil nyttar seg av heilklassem samtalen i stor grad, men viser at ho når ho nyttar seg av denne samtaleforma, må vere merksam dei ulike positive og negative sidene den har.

Gruppesamtalen blir sett på som nyttig for lærarane når elevane skal samarbeide om å få fagleg innsikt i eit emne. Samstundes påpeikar lærarane at dei ikkje nyttar denne samtaleforma så mykje, då den krev at ein som lærar både har tid og ressursar tilgjengeleg. I tillegg må klassedynamikken vere av ein slik kvalitet at det er mogleg for lærarane å bruke denne samtaleforma. Sverre nyttar seg av denne metoden av og til og viser gjennom eit eksempel med rollekort korleis ein kan organisere det når elevane skal få innsikt i eit nytt tema gjennom å arbeide med ein tekst:

Vi har nokre slike kort som vi bruker, der det er ein som skal lese, ein som berre skal lytte, ein som skal gjenfortelle, også ein som skal vere ordstyrar eller stille spørsmål. Litt som ulike roller, litt sanne kort. Då sit dei gjerne fire stykk og skal lese gjennom ein lengre tekst, også stoppar dei etter kvart avsnitt for å samtale om det dei har lese. Dei bytter på rollene etter kvart avsnitt. (Sverre)

Gjennom denne framgangsmåten fungerer gruppesamtalen som ei samtaleform der ein øver på ulike ferdigheiter. Elevane må gjennom rollekorta både evne å gjenfortelle, lytte til kvarandre og kome med synspunkt på tema innanfor det som ein akkurat har lese. Slik som Sverre nyttar gruppesamtalen, påpeikar han at elevane får utvikla munnlege ferdigheiter samstundes som dei får øving i å delta i dialog saman med andre. Elevane får samarbeide om å skape gode læringssituasjonar for kvarandre i tillegg til at eigne munnlege ferdigheiter blir utvikla. For Anita fungerer ikkje gruppesamtalen på same måte. Elevane i Anita si klasse er «dårlege på gruppesamtalar, dei kjem ikkje i mål og dei held ikkje fokus». Det kan verke som at gruppesamtalen i seg sjølv blir sett på som positiv for Anita, men at effekten den har på læring i hennar klasse, er avhengig av kor vidt elevane er sjølvstendige nok til å ta ansvar for å halde fokuset på eit fagleg nivå. Det er eit interessant funn at lærarane opplever det å arbeide med samtaleformene som ulikt. Dette funnet viser at lærarane på dei ulike skulane ser på samtaleformene sine ulike funksjonar som forskjellige og at det er usemje knytt til i kva grad dei ulike samtaleformene kan medverke til fagleg utvikling hos elevane.

I forkant av arbeid med dei ulike samtaleformene og samtale generelt i klasserommet, legg fleire av lærarar vekt på å skape gode modelleringssituasjonar for elevane. Både Bodil og Sverre nemner modellering, og det kjem fram at dei er bevisste på kva god modellering kan ha å seie for kvaliteten på samtalane mellom elevane. For Bodil handlar det om det å legge til rette for at elevar får ein «modell å følgje» ved at ein «går gjennom det på førehand», at ein «viser, eller bruker nokre elevar som eksempel», medan det for Sverre handlar om å vere flink til «å modellere riktig åtferd». Eit interessant funn her er at lærarane sjølve er bevisste på kva ein bør fokusere på for å få elevane engasjerte og for å framheve gode samtalesituasjonar. Sitat frå Bodil og Sverre viser korleis det dialogiske aspektet ved undervisninga kjem fram som viktig for samtaleundervisninga i norskfaget. I vidare samtale om modellering og det å skape gode samtalesituasjonar, framhevar Sverre korleis det å bruke god tid på å modellere gode samtaleferdigheiter kan påverke kvaliteten på dei munnlege ferdigheitene som elevane utviklar:

Om ting er annonsert på førehand og ein har fått forberedt seg, så opplever eg at når ein set to stykk berre og samtalar så kjem det ganske mykje. Gode munnlege ferdigheiter kjem fram. (Sverre)

Det ser ut til at lærarane er bevisste på eigne metodar for å få elevar til å delta i dialog med kvarandre, og at bruk av modellering som middel for å utvikle gode munnlege ferdigheiter blir sett på som viktig. Slik blir samtaleformene sine funksjonar også framheva, då det er samtaleformene som er utgangspunktet når læraren skal modellere rett åtfærd.

4.2 Den lærande samtalen og stille åtfærd

For å få kunnskap om korleis lærarar legg til rette for stille elevar i faglege samtalar, var det viktig å få ei oppklaring i kva lærarane sjølve legg i omgrepet stille åtfærd. Lærarane er stort sett einige med kvarandre når dei skal forklare omgrepet og viser til elevar som ein kanskje ikkje legg så mykje merke til i klasserommet. Bodil skildrar den stille eleven som ein som «snik etter veggane og gjer seg sjølv usynleg», og Anita gjev ei forklaring på at det kan vere snakk om elevar som kanskje ikkje nødvendigvis «føler tilhøyrsløse i klassa si». Felles for dei fire lærarane er at når dei snakka om stille elevar, så viser dei til elevar som av ulike årsaker har vanskar med å ta del i klassa si og for å eksponere seg for fellesskapet som er etablert. Sverre ser på stille elevar som «ei gruppe av elevar ein kan finne rundt omkring, der ein kan sjå på dei at dei har ein del å tenke på». Han framhevar at det som dei kan ha av fagleg og sosial potensiale ikkje kjem ut, då det er noko som held dei tilbake. Det same viser Tove til når ho skildrar den stille eleven som «ein som har vanskar med å prate i sosiale settingar og slikt, og høgt i klassa, og at dei er litt sjenerte og slikt, kan lett bli oversett og nesten gløymt at dei er der, fordi dei ikkje tek ordet likevel».

I praten om stille elevar løftar nokre av lærarane fram at dei synest det er spennande å vere lærarar for dei, samstundes som at dei føler på eit ansvar og at det er utfordrande å skulle legge til rette for at desse elevane får utvikla seg på same måte som dei andre. Anita framhevar at ho synest det er vanskeleg å hjelpe desse elevane, då ho føler at ho rett og slett ikkje strekk til:

Om dei er stille fordi dei har tunge tankar eller fordi dei ikkje har det greitt på ein eller annan måte, då er det vanskeleg fordi du rett og slett ikkje får dei i tale, og fordi at du då ikkje nødvendigvis kan hjelpe dei på den måten som dei treng det. (Anita)

Læraren kjenner i denne samanhengen på at dei stille elevane kan ha problem som går utover den kompetansen ein sit inne med som lærar, og at det då er vanskeleg å skulle vite korleis ein skal ta tak i situasjonen. Lærarane uttrykker at dei føler det kan vere ulike årsaker til at elevane viser stille åtferd, der element som fagleg usikkerheit og generell sosial usikkerheit blir nemnt. Uansett årsak er lærarane einige i at det at elevane viser stille åtferd, fører til dårlegare utvikling både fagleg og sosialt. Sverre har nokre opplevingar knytt til dette og påpeikar at elevane som viser stille åtferd kjem dårleg ut i høve til læring:

Ein annan ting som eg ser, sånn over tid, er at mykje av dei ferdigheitene som vi jobbar med på skulen handlar om å vise kunnskap, og når mykje av det vi gjer er munnleg, og dei er veldig passive, så får ikkje dei, dei set ikkje igjen med så mykje av den kunnskapen, som dei klarer å formidle vidare til meg, eller andre, fordi dei får ikkje utfordra ideane sine, brukt språket. [...] I oppgåver der du skal bruke språket og diskutere, finne ut av ting, samarbeidslæring og slikt, så er dei veldig passive, og går glipp av veldig mykje. Dei får ikkje utvikla sine egne konsept. (Sverre)

Det som Sverre framhevar som utfordrande for desse elevane, og som dei andre lærarane verkar vere einige i, er at dei stille elevane ikkje får utvikla seg etter det potensialet dei sit inne med. Særleg vanskeleg er det for dei stille elevane at mykje av det som handlar om å vise kunnskap er baserte på munnleg aktivitet i klasserommet. Dei ulike årsakene som fører til at elevane viser stille åtferd og at lærarane sjølv opplever at elevane ikkje får utvikla seg etter sitt fulle potensial, er interessante funn som lærarane meiner ligg til grunn for korleis dei vel å arbeide med å legge til rette for dei stille elevane i samtalsituasjonar som går føre seg i klasserommet. Det verkar som at lærarane ser det som viktig at ein tilpassar samtaleundervisninga slik at den kan gi best mogleg resultat i form av læring og utvikling for dei stille elevane. Dette kan gjerast på ulike måtar, noko som funna frå siste del av analysen vil vise.

4.2.1 Den lærande samtalen og tilpassing

Lærarane på mellomtrinnet gjorde ulike tilpassingar i samtalarbeidet med tanke på den stille eleven. Dei tilpassa på ulike måtar baserte på tidlegare opplevingar om kva som har fungert og kva som ikkje har fungert med omsyn til dei elevane dei har hatt. Eit interessant funn frå alle intervjua er fokuset lærarane har på det som har med forutsigbarheit og rutinar å gjere når dei snakkar om å inkludere den stille eleven. Alle dei fire lærarane nemnte at det var viktig for dei stille elevane, før dei skulle seie noko i klassa, at dei visste dette på førehand. Dette vart gjort for å få dei stille elevane til å føle seg trygge på samtalesituasjonane som gjekk føre seg i klasserommet:

Det var viktig at ho følte seg trygg. At eg ikkje sette ho i slike vanskelege situasjonar, eller spurte spørsmål til nokon direkte, også plutselig kom eg til henne, sant, det må no vere pyton. [...] Så eg prøvde å ikkje sette henne i vanskelege situasjonar. (Tove)

Tove nemner tryggleik som ein spesifikk faktor som fører til at undervisninga blir tilpassa til den stille eleven. Ho problematiserer det å sette eleven i ein slik situasjon der det er tenkt at den stille eleven skal svare på spørsmål frå læraren direkte, utan å ha fått tid eller høve til å førebu seg. For å gjere det trygt for den stille eleven fokuserer Tove på å vere tydeleg på at ho aldri kjem til å spørje henne om noko direkte utan at ho får vite det på førehand. Det var viktig for Tove å «sjå eleven», og «å ikkje sette henne i press, der ho måtte svare noko, men heller drage henne inn i samtalen, utan å sette ho i ein vanskeleg situasjon». Denne bevisstheita kring behova til den stille eleven, fører til at eleven kan fokusere på det faglege ved samtalan som går føre seg, utan å måtte tenke på om ho må prate eller ikkje. På same måte som Tove viser til forutsigbarheit gjennom å arbeide med tryggleik som ein viktig del for å tilpasse til den stille eleven, viser Sverre korleis rutinar i samtalarbeidet kan ha påverknad på deltakinga til den stille eleven:

Det som eg prøver å gjere, eller legge opp til, er at vi har ein fast, ein forutsigbar måte å undervise på, at metoden er ganske sånn kjent». (Sverre)

Å skape gode rutinar for samtale verkar som ein sentral del av arbeidet for å få den stille eleven til å føle seg trygg og dermed tore å delta i dei samtalan som går føre seg. Utfordringa med å gi den stille eleven spørsmål direkte, kan ifølgje Sverre løysast på ein måte som kan sikre deltaking samstundes som at situasjonen elevane blir stilt i er haldbar. Sverre stiller ofte spørsmål til desse elevane om ting han «veit dei kan svare på». Når han gjer dette, syntest han

at han «får dei greit med». Ofte får han berre eit kort svar, «ofte ja eller nei, eller eg veit ikkje», men når eleven blir tryggare og kjende med denne framgangsmåten, uttrykker Sverre at det «ofte kjem litt meir, litt meir». Sverre legg i denne samanhengen til rette for at dei stille elevane kan vere aktive i klassefelleskapet ved at dei får svare på det som læraren har kontroll på at dei meistrer. Dersom dette skjer ofte, kan dei stille elevane bli trygge nok til å delta munnleg. Om elevane meistrar å svare dei gongane dei blir spurde om noko, erfarer elevane å høyre si eiga stemme, noko som aukar trua på at dei kan ha noko å kome med i seinare situasjonar. Slik gjer læraren det trygt for dei stille elevane, der dei kan vere sikker på at dei ikkje blir stilt til veggs med spørsmål som kan vere vanskeleg å svare på framfor andre. Å legge til rette for faste mønster i samtalarbeidet kan ifølgje lærarane føre til at fleire tillèt seg å kome med synspunkt:

Ja, i klasseromsituasjon, at fleire tør å snakke no når eg gjer det same kvar gong, slik at dei veit det konsekvent. For dette har vi gjort no over eit år. Det har også resultert i at fleire vil og tør snakke. (Anita)

Lærarane viser her korleis det å lage rutinar i klasseromsituasjonen skaper både forutsigbarheit og tryggleik for dei stille elevane i samtalsituasjonar. Elevane får høve til å førebu seg og veit kva som skal skje under dei ulike samtalsituasjonane. I tillegg til forutsigbarheit og rutinar, løftar Sverre fram korleis variasjon i undervisningsmetode også spelar inn på om den stille eleven skal bli engasjert i læringsarbeidet:

Også dette med å variere undervisninga, ein må både ha rutinar slik at elevane veit kva dei skal gjere, at det er forutsigbarheit knytt til kva forventingar eg har til dei, at dei kjenner arbeidsmåtene. Den delen som er forutsigbar og repeterande. Også det med å variere med ulike innfallsvinklar til ting, ulike måtar både for meg å undervise på, men også for dei å vise kompetanse på. Slik at du treff alle desse gruppene av elevar litt. (Sverre)

Elevane i klassa har ulike kvalitetar og ferdigheiter, samt ulike behov for tilpassingar i diverse klasseromsituasjonar. For å ta omsyn til kvar enkelt og skape engasjement for emne som ein arbeider med i norskfaget, finn Sverre det sentralt å variere. Det handlar ikkje berre om å variere innfallsvinklar, men å variere med tanke på arbeidsmåtar og korleis elevane kan få vise fram kompetansen sin. Det ser ut til at Sverre ser det som viktig at læraren har ei bevisstheit kring kva for arbeidsmåtar som fører til læring for dei enkelte elevane og korleis

ein kan variere desse for å sikre at elevane utviklar seg. Funna knytt til forutsigbarheit, rutine og variasjon kan tyde på at det å skulle tilpasse undervisninga til dei stille elevane er eit komplekst arbeid, der ein må balansere det repeterande og forutsigbare i undervisninga med det å variere for å treffe engasjementet i dei ulike type gruppene av elevar ein kan finne i eit klasserom.

4.2.2 Forventingar til fagleg kvalitet i samtalar

Forventingar til dei stille elevane si deltaking og til kvaliteten på det faglege ved samtalanene som dei stille elevane deltar i, er noko lærarane framhevar som viktige faktorar å vere bevisste på når ein skal tilpasse samtalararbeidet for dei stille elevane sine. Her var det delte meiningar knytt til kva for forventingar ein skulle stille og til kva grad av kvalitet det skulle vere på dei svara som dei stille elevane kom med. Bodil og Tove peikar på at det for dei er viktigare å vise for eleven at det er nok å berre delta i staden for at dei i tillegg fokuserer på at innhaldet i det eleven produserer skal vere av god kvalitet. For Bodil er det viktig å «eigentleg rose like mykje at dei svarar i staden for kva dei svara ganske ofte». Ifølgje denne læraren er målet å vise for dei andre elevane «at det er greit å svare, punktum finale, og delta». For Tove handlar det om å ikkje gløyme den stille eleven under samtalar som går føre seg i klasserommet. Tove framhevar at ho måtte «snakke til ho på same måten som eg snakka til dei andre, sjølv om eg kanskje ikkje forventa svar når vi var i lag fleire». Felles for desse to lærarane er at dei i samtalararbeidet har fokus på at dei stille elevane deltek ved å seie noko, snarare enn kva for fagleg innhald svaret dei stille elevane kjem med har. Forventingane til dei stille elevane ser ut til å vere låge, då det er viktigare at dei deltek enn at dei svarar noko som er av fagleg kvalitet. Det ser ut til at forventingane desse to lærarane har til dei stille elevane har samanheng med dei sosiale omgjevnadane elevane i svarsituasjonane er i, i staden for den faglege kompetansen dei stille elevane kan sitte inne med, knytt til området ein samtalar om. Det er viktigare at eleven føler seg komfortabel i samtalsituasjonen enn at eleven gjev svar som har ei fagleg retning.

I motsetnad til Bodil og Tove, har Sverre eit anna syn på kva for forventingar ein bør stille til dei stille elevane. Ifølgje Sverre lagar lærarane ei felle for seg sjølv dersom dei ikkje forventar nok frå dei stille elevane sine. Om elevane føler at lærarane ikkje har forventingar til dei, vil dei heller ikkje føle seg motiverte til å skulle svare med god kvalitet:

Det som eg veit som kanskje kjenneteiknar mange er når det på ein måte ikkje er noko forventingar. At ein blir så desperat etter at dei skal vere med å delta, at ein seier at dei kan gjere kva som helst, berre finne på eller gjere eit eller anna. Då ender det med at ein ikkje lagar eit stillas for eleven, det er ikkje forventingar. (Sverre)

Læraren ser det som problematisk når lærarar ikkje viser at dei har forventingar til dei stille elevane sine. Han meiner det kan føre til at elevane vel å ikkje gi eit kvalifisert svar, då dei kan føle på at det ikkje er forventa at dei skal kunne meistre det. Dette gjeld også ifølgje Sverre dersom ein som lærar stiller for høge krav til elevane sine, krav som dei ikkje er i stand til å innfri. Ifølgje Sverre kan dette tære på den relasjonen som finst mellom læraren og eleven, og føre til at arbeidet med å motivere den stille eleven til deltaking kan bli meir utfordrande enn nødvendig:

Også er det dette at ein føler at ein har forventingar til eleven kanskje, som eleven ikkje klarer å innfri. Og det er slik som kan slite litt på relasjonen kanskje, at eg som lærar vil og gir dei nye oppgåver og mykje tilbakemelding, men så føler ikkje dei heller at dei strekk til. Og når vi har gjort dette ei stund, så kanskje ein berre blir einig om, javel, men ok, men då gjer vi det på denne måten. Så då har ein kanskje blitt einig om eit nivå som eigentleg ingen er heilt fornøgd med. (Sverre)

Sverre viser til at dersom læraren ikkje forventar noko av dei stille elevane, at ein ikkje har tru på at elevane kan gi svar som er av god kvalitet, så vil det vere vanskeleg å skulle legge til rette for at eleven får utvikla seg både fagleg og sosialt. For at den lærande samtalen skal bli god og føre til læring og utvikling, medfører det ifølgje Sverre, at ein må oppretthalde ei ramme eller eit stillas, nokre forventingar til kva som skal vere med av det faglege ved samtalanene, og klare avtalar mellom læraren og eleven. Sjølv om Bodil gjev inntrykk av å ha låge forventingar i forhold til eleven si evne til å ha fagleg kvalitet på samtalanene, framhevar ho likevel at det er sentralt at eleven får ei tru på at den har noko og kome med og at ho som lærar må vere merksam på når eleven faktisk seier noko som er av god fagleg kvalitet. Dersom den stille eleven meistrar noko godt, framhevar Bodil at det er viktig at ein som lærar legg merke til det:

Då kan eg gå bort å seie at dette synest eg var bra du sa, og det vil eg du skal dele for resten av klassa når vi går gjennom det etterpå. (Bodil)

Ved dette tilfellet uttrykker Bodil at det er sentralt å la eleven kjenne på meistring og at eleven sjølv kan kjenne på at ein har noko å kome med til fellesskapet. Når eleven elles ikkje gjer så mykje ut av seg, er det viktig at læraren er merksam på dei gongane gode munnlege ferdigheiter hos eleven viser seg. Sjølv om læraren ikkje uttrykker spesifikke forventingar til at eleven sine svar skal ha god fagleg kvalitet, ser vi her at ho likevel framhevar at når dette skjer, må ein som lærar vere raskt ute med å markere det.

4.2.3 Inkluderingsarbeidet

Når det er snakk om korleis ein som norsklærar skal inkludere dei stille elevane i norskfaglege samtalar og med dette styrke dei munnlege ferdigheitene til dei stille elevane, er det fleire element som dukkar opp som sentrale. Lærarane meiner at det ligg mykje meir bak arbeidet med samtalar i klasserommet enn berre det som har med det tekniske i samtalanane å gjere. For at samtalanane skal vere gode og ha effekt på læringa til elevane, er det for dei fire lærarane viktig at ein arbeider med element som har med elevane sitt sosiale miljø å gjere. Element som elevane sin tryggleik, elevane si sjølvtru og klassemiljøet i klasserommet var for dei fire lærarane sentrale for å kunne oppnå gode samtalar, då kanskje spesielt med omsyn til dei stille elevane. I alle dei fire intervjua kom det tydeleg fram at klassemiljøet måtte vere godt for at den stille eleven skulle føle seg trygg nok til å kunne utvikle seg både fagleg og sosialt.

Lærarane arbeider på ulike måtar for å forbetre klassemiljøet med tanke på samtalar og dei stille elevane. Sverre viser til eit arbeid der fokuset er på sosial ferdigheitstrening. Elevane skal seie noko til kvarandre frå ei etablert liste med setningar og gjennom desse inngangsorda sette i gong ein samtale med kvarandre. Seinare i intervjuet viser denne læraren til noko han kalla fagleg inkludering, der han arbeider spesifikt for å sørge for at alle elevane har ein posisjon i klassa som gjer at dei føler at dei høyrer til. Sverre viser til at lærarane i samarbeid lagar ein frekvenstabell som skal vise kva for type aktivitetar dei gjer og for kva gruppe av elevar desse aktivitetane passar best for. Det var interessant for denne læraren å bli bevisst på at ein sjølv kan tru ein har stor variasjon, og så viser det seg at ein følgjer eit slags mønster:

Og det var litt interessant å sjå då. For ein tenker at ein gjer veldig mykje av det meste, men så har ein slike mønster som går igjen. Og det er dette med å fange opp dei som er litt stille, og sørge for at dei blir engasjerte. Det gjerast for lite. (Sverre)

For læraren på denne skulen, fører ein slik måte å arbeide på til at han kan bli meir bevisst på kven han legg til rette for i klasserommet, og at han kan endre på undervisninga si for å fange dei stille elevane sine. Gjennom eine frekvenstabellen han og kollegaen hadde laga frå timane sine, såg han at han hadde for lite fokus på arbeidsmåtar som dei stille elevane kunne engasjere seg i. Dette førte til at han dermed måtte gjere endringar for å sikre utvikling for også desse elevane.

Eit anna funn innanfor det å arbeide med å inkludere dei stille elevane, er at lærarane har eit stort fokus på relasjonsbygging. Lærarane snakkar mykje om at elevane og lærarane må kjenne kvarandre for at ein skal kunne lage ein plan for eleven si utvikling. Det er, ifølgje lærarane, viktig at dei kan oppretthalde gode relasjonar til dei stille elevane, vite når ein skal presse dei og ikkje, og at elevane blir sett og anerkjent for det nivået dei ligg på. Tove framhevar at det at elevane er så stille gjer det desto viktigare at ein passar på at ein ser og anerkjenner dei. Dette kjem også fram hos Bodil som viser til at det må vere etablert gode rammer for at dei stille elevane skal kunne utvikle seg:

Eg trur det handlar veldig mykje om å vere trygg på den vaksenpersonen som dei har å forhalde seg til, og då tenker eg at eg då må vise dei og fortelje dei at det dei kjem med er relevant. (Bodil)

Relasjonsbygging er, ifølgje lærarane, noko ein må jobbe med heile tida og har stor innverknad på det som har med den lærande samtalen å gjere. Det var viktig at ein samtalar med eleven for å lage ein plan for korleis ein kan arbeide for at eleven skal få utvikla seg etter si eiga evne. Elevane kan ikkje gå livet ut utan å måtte gå i dialog med andre, og det er derfor viktig både med tanke på krava til skulen og norskfaget, men også dei sosiale krava samfunnet ber med seg, at elevane evnar å ha gode samtalar med kvarandre kring dei norskfaglege emna:

Veldig mykje av det å vere menneske handlar om å sitte og sjå nokon i ansiktet. Så det å gjere det, det trur eg er viktig å begynne å trene på ganske tidleg, å bruke stemma si, og å legge fram ting. (Sverre)

4.3 Oppsummering av funn

Oppsummert viser funna frå denne analysen at lærarane har ein etablert måte å arbeide med samtale på, der forutsigbarheit og rutinar er viktige element for å skulle legge til rette for dei stille elevane. Klassedynamikken er avgjerande for korleis lærarane organiserer samtalearbeidet og påverkar med dette også korleis den stille eleven blir inkludert.

Modellering blir trekt fram som eit viktig element som påverkar kvaliteten på dei munnlege ferdigheitene elevane utviklar. Det å ha forventingar til elevane blir løfta fram som viktig for å engasjere og motivere elevane til aktiv deltaking i munnlege aktivitetar. Funna mine viser samstundes at nokre av lærarane ikkje har desse forventingane til elevane, noko som ifølgje ein av lærarane påverkar dei stille elevane sine moglegheiter for å utvikle seg fagleg. I tillegg til det å stille krav og forventingar overfor dei stille elevane, blir arbeid med å skape ein trygg og god munnleg klasseromskultur, samt det å anerkjenne og skape gode relasjonar til elevane sett på som sentralt for å kunne legge til rette for dei stille elevane i samtalar som går føre seg i klasserommet. Lærarane ser på det å inkludere dei stille elevane som viktig, men viser til at det er eit uforutsigbart og utfordrande arbeid, då elevane som er stille er stille av ulike årsaker, noko som medfører at ein bør ha ulike innfallsvinklar i møte med dei. Det blir vist til rutine og forutsigbarheit i samtalearbeidet, samstundes som at variasjon i innfallsvinklar er avgjerande for elevane sitt engasjement og for elevane si læring og utvikling.

5 Drøfting

Det overordna målet med denne studien er å få innsikt i og ei forståing for korleis norsklærarar på mellomtrinnet erfarer det å skulle styrke den munnlege kompetansen til elevar som viser stille åtferd i norskfaglege samtalar. Følgjande problemstilling er utforma:

Korleis kan ein gjennom den lærande samtalen i norskfaget styrke den munnlege kompetansen til elevar på mellomtrinnet som viser stille åtferd?

Av problemstillinga er det blitt formulert to forskingsspørsmål som i analysearbeidet medverkar til breidde i undersøkinga:

1. Kva erfaringar har norsklærarar på mellomtrinnet med å arbeide med samtale i klasserommet for å auke elevar sin munnlege kompetanse?
2. Korleis vurderer lærarar den lærande samtalen som verktøy for å inkludere stille elevar?

Funna frå analysen har vorte studerte innanfor rammene av desse to forskingsspørsmåla og vil gi grunnlag for å skulle kunne svare på problemstillinga som er blitt undersøkt. I dette delkapittelet vil funna som er blitt presenterte bli sett opp mot det teoretiske grunnlaget for oppgåva og gi ein diskusjon knytt til sentrale element innanfor område i problemstillinga. Bruken av den lærande samtalen for å auke den munnlege kompetanse hos elevane vil bli drøfta i lys av inkludering av elevar som viser stille åtferd.

5.1 Den lærande samtalen i klasserommet

I norskfaget er ein stor del av det å skulle utvikle munnlege ferdigheiter vore knytt til det at elevane skal meistre å samtale innanfor ulike norskfaglege emne. Samtalen har blitt ein etablert munnleg sjanger i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019), og skal sikre at elevar oppnår ferdigheiter innanfor det å samtale som reiskap for læring, samt det å samtale for å meistre dei dialogiske aspekta ein samtale har. Ved bruk av ulike verktøy og praksisar, har lærarane i studien gjort bevisste val for å engasjere og motivere elevane gjennom samtalar i heilklasser, i grupper og ved bruk av læringspartnarar. Element som samtaleaktivitet, det faglege, klassedynamikk og organisering blir nemnt spesifikt og gjev grunnlag for diskusjon med utgangspunkt i teori innanfor den dialogiske undervisninga.

5.1.1 Klassedynamikk og utvikling av munnleg kompetanse

Den lærande samtalen i klasserommet legg grunnlag for at elevar oppnår kompetanse i å samhandle med andre menneske og at dei forstår korleis det å nytte språket til å skape meining fører til at ein får innsikt i eigne og andre sine synspunkt og idear. Resultat frå analysen i denne studien indikerer at elevsamansetninga, og dermed også klassedynamikken, er sentral for korleis lærarane vel å organisere undervisninga, slik at elevane skal kunne utvikle ferdigheiter til å meistre denne samhandlinga. Dei opplever at ulike arbeidsmåtar kan fungere fint for ein type samansetning av elevar og samstundes ikkje ha nokon læringseffekt på ei anna samansetning. Det at lærarane er bevisste kva påverknad klassedynamikken kan ha for samtaleundervisninga, gjer at dei har ei forståing for korleis ein kan legge til rette for ein god samtalekultur der alle elevane blir inkluderte (Hundeide, 2001). Dette er særleg sentralt når ein som lærar ønsker å inkludere dei stille elevane i samtalan. I Hundeide (2001) si forståing av det intersubjektive rommet, er det læraren og elevane i lag som etablerer normer og reglar for kva som er akseptabelt for lærarane og elevane å uttrykke. Det kan verke som at lærarane i denne studien langt på veg har ei forståing for at det har er blitt etablert slike reglar for kommunikasjon i eigne klasser. Lærarane har eit metaperspektiv på samtaleaktiviteten i klasserommet som dei nyttar til å etablere normer for korleis samtalefellesskapet i klassa skal vere (Michelet, 2013). Å ha eit slikt perspektiv verkar å vere viktig for lærarane i arbeidet med å utvikle gode munnlege ferdigheiter hos kvar enkelt elev. Som Penne et al. (2020) påpeikar, er det å ha faglege samtalar med elevane eit val som føreset at læraren tenker grundig gjennom kvifor han eller ho nyttar samtalen i klasserommet sitt. Denne forståinga for samtaleaktiviteten skal sikre at lærarane blir bevisste på kva som skal til for å skape rom for kommunikasjon i norskfaglege kontekstar.

Kommunikasjonen i klasserommet til lærarane i studien ser ut til å vere påverka av dei ulike typar av behov for tilrettelegging elevane uttrykker at dei har. Å skulle etablere gode reglar for kommunikasjon inneber dermed at lærarane tilpassar undervisninga si etter desse behova. Samstundes må dei ha ei innsikt i korleis samtalar som munnleg sjanger kan føre til læring. Matre (2004) uttrykker at lærarane må vite korleis samtalar fungerer, både som samtalar, men også i forhold til det å skape gode læringssituasjonar. Lærarane i denne studien ser på elevsamansetninga og klassedynamikken i klassene som avgjerande for kva for samtaleform dei ser på som mest tenleg å bruke for å skape dialogar som gir størst læringsutbytte. Både heilclassesamtalen, læringspartnarmetoden og gruppesamtalen blir framheva som positive i

kvar si form, men blir nytta i ulik grad avhengig av kva for ferdigheiter lærarane fokuserer på, samt kva elevsamansetninga i klassa set føringar for. Målet for lærarane ser ut til å vere å legge til rette for ein god kommunikativ praksis der elevane er aktive i eigen læringsprosess ved å vere deltakarar i dialogar som går føre seg i klassa. Dette målet samsvarar med Børresen et al. (2012) sin omtale av det å etablere ein god munnleg klasseromskultur. For å skape gode moglegheiter for kommunikasjon, ser Børresen et al. (2012) det som viktig at ein utviklar ein klasseromskultur der alle blir engasjerte og deltek, og der alle får lære å øve seg på ulike former for munnleg kommunikasjon. For å oppnå dette, nyttar lærarane i denne studien ulike samtaleformer i klasserommet. Dette gjev grunnlag for å sjå nærmare på desse samtaleformene og effekten dei har på læringa og utviklinga til elevane.

5.1.2 Heilklasesamtalen

Grunnleggande i ei dialogisk undervisning er tanken om å la fleirstemmigheita blomstre i klasserommet. Samtaleforma som aktiverer og får fram dei ulike elevane sine stemmer er heilklasesamtalen. Lærarane i denne studien nyttar seg av heilklasesamtalen i ulik grad, avhengig av elevsamansetninga og målet dei har sett seg for timen. Anita i denne studien nyttar denne samtaleforma for å ha kontroll over forståinga elevane har for omgrep, medan Sverre nyttar den for å sikre at elevane får eit felles fagleg grunnlag som dei kan utvikle vidare gjennom samhandling. Heilklasesamtalen blir sett på som ein stabil måte å organisere undervisninga på, og gir eit felles kunnskapsgrunnlag til dei elevane som deltek (Penne et al., 2020). Ifølgje Sverre i denne studien opnar heilklasesamtalen for at læraren kan gi elevane innsikt i faglege emne. Han kallar heilklasesamtalen for samarbeidslæring og uttrykker at han ved å bruke denne samtaleforma kan hente kunnskap frå kvar enkelt elev og samle denne kunnskapen til ein felles konstruksjon av forståing som elevane kan ta til seg. Menneskeleg bevisstheit blir først utvikla i fellesskap mellom menneske, og deretter som ein eigenskap i kvar enkelt elev, då det er gjennom å nytte språket i samhandling med andre at ein får skapt meining (Mercer et al., 2019; Vygotskij, 2001). Funksjonen til heilklasesamtalen er å skape meining i fellesskap der ytringane til elevane får fritt spelrom. I staden for at kvart enkelt individ skal overføre eigne bodskap, handlar heilklasesamtalen om å la elevane, saman med læraren, få forhandle om meining i fellesskap (Linell, 1998). Dette føreset at ein som lærar nyttar seg av heilklasesamtalen på ein konsekvent måte, slik at den går vidare frå å vere eit tilfelle der læraren formidlar kunnskap åleine, til å bli ein læringssituasjon der elevane, saman

med læraren, tolkar og forhandlar om mening. Tanken følgjer den dialogiske undervisninga sitt prinsipp, det at læraren og elevane skal lytte til kvarandre, byggje vidare på kvarandre sine idear, og kome fram til ei felles forståing for emne ein arbeider med (Dysthe, 1995). Eit klasserom der heilklasesamtalen blir brukt rett er eit klasserom der stemma til læraren er ei av mange stemmer som blir lytta til, der elevane lærer av kvarandre og der det munnlege språket har ein sentral plass i læringsprosessen (Bakhtin, 1984; Dysthe, 1995). Det er elevane, saman med læraren, som skal ta ansvar for å medverke til meningsskaping i læringsfellesskapet.

Heilklasesamtalen kan på mange måtar bli oppfatta som monologisk, då det er læraren som formidlar kunnskapen elevane og læraren har konstruert. Diskusjonen kring heilklasesamtalen handlar ofte om kritikk av IRE-sekvensar, det at elevane ikkje bygger på kvarandre sine ytringar, at ein utdjuvar i liten grad og at det er høg grad av lærarstyrt deltaking (Penne et al., 2020, s. 60). Ei av ulempene som kom fram i denne studien knytt til denne samtaleforma, samsvarar med kritikken mot IRE-sekvensen og korleis ein som lærar gjennom heilklasesamtalen skal kunne sikre at elevane utviklar munnleg kompetanse. For Bodil i denne studien, er det usikkert om elevane har lært noko etter at ho har samtala med dei i heil klasse. Ho argumenterer for at ein etter heilklasesamtalen ikkje kan vere sikker på om elevane faktisk har utvikla forståing for det emnet ein har samtala om. I ei dialogisk undervisning er føremålet at elevane evnar å konstruere eigen kunnskap ved at lærarane inkluderer innspela deira, i staden for at læraren formidlar all kunnskap åleine (Dysthe, 1995). Bodil uttrykker at ho ser på heilklasesamtalen som monologisk og at læraren dermed ikkje har kontroll på kva det er elevane kan sete igjen med av kunnskapar. Sjølv om IRE-sekvensen i ein heilklasesamtale viser til at det er læraren som styrer samtalen og deltakarane i den, vil eg argumentere for at samtaleforma likevel kan vere dialogisk. Læraren si rolle blir å balansere omsynet til kvar enkelt elev sin rett til å delta og utvikle faglege resonnement opp mot omsynet til at alle skal få tilgang til relevant og fagleg innsikt (Penne et al., 2020). Som Børresen (2015) nemner, viser IRE-sekvensen til deltakarstrukturen og seier dermed lite om innhaldet i sjølve samtalen. Det er kva læraren seier som blir viktig og ikkje at læraren er den som seier noko. Slik eg forstår det, og som mange av lærarane i intervjua framhevar, kan heilklasesamtalen fungere godt, dersom den følgjer ein struktur der kunnskapane til elevane blir utgangspunktet for ein felles konstruksjon av forståing rundt emnet ein samtalar om. Slik som Bakhtin (1984) formidlar det, er det alltid «vi» som gjennom dialogisk interaksjon skaper

mening. Lærarane kan saman med elevane etablere ein kommunikativ praksis der elevane deltek aktivt i dialogen og det blir forhandla om mening.

5.1.3 Læringspartnarmetoden

I den dialogiske undervisninga, handlar læringspartnarmetoden om å gå vidare frå monologen, og inngå i ein sosial interaksjon med andre (Bakhtin, 1984). Elevane skal i par utveksle meningar og idear, og kunne samtale om faglege emne. Lærarane i studien ser på læringspartnarmetoden som læringsfremjande og mange av dei bruker denne metoden i stor grad. Delferdigheiter som det å lytte til, argumentere, skildre og forklare blir viktige og det blir synleg for lærarane om eleven meistarar desse ferdigheitene eller ikkje. Bodil framhevar læringspartnarmetoden som læringsfremjande fordi den fører til at elevane sjølve må ta ansvar for å vere engasjerte i samtalen med læringspartnaren sin. Ved å dele elevane inn i par, opplever lærarane ved dei ulike skulane at elevane får vere aktive, at dei får prate, formulere seg og dermed også reflektere kring emne som står på planen. Elevane får støtte og hjelp frå kvarandre, noko som gjer at dei får utvikla seg i læringsprosessen sin (Vygotkij, 2001). Læringspartnarmetoden fungerer i denne samanhengen som ei samtaleform som fører til stor samtaleaktivitet gjennom elevar som er delaktige i dialogar (Dysthe, 1995). Det at elevane er med på å hjelpe kvarandre, er med på å styrke elevane si læring (Olsen & Aasland, 2013). Dette gjer at elevane får auka innsikt i det faglege emnet ein samtalar om, samstundes som at dei blir engasjerte og aktive i eigen læringsprosess.

5.1.4 Gruppesamtalen

Samstundes som at læringspartnarmetoden og heilklassesamtalen som samtaleform blir framheva som viktige i denne studien, gir fleire av lærarane inntrykk av at dei ser fordelar av å nytte gruppesamtalen også dersom dei har tid og ressursar tilgjengelege for det. I tråd med eit sosiokulturelt og dialogisk syn på læring er gruppesamtalen læringsfremjande, då den fører til samproduksjon av forståing og kunnskap (Mercer et al., 2019). Som Bakhtin (1984) framhevar, blir mening skapt mellom menneske når ein aktivt tolkar og forstår den dialogen ein er ein del av. Lærarane i denne studien uttrykker at dei ønsker å nytte seg av gruppesamtalen for å skape gode læringssituasjonar for elevane. Samstundes viser det seg at nokre av lærarane føler at samtaleforma ikkje gir den læringa og utviklinga som tenker at den

skal, då elevane ikkje klarer å nå måla som er sett, eller halde fokus lenge nok til at dei utviklar seg. Grppesamtalen føreset at elevane sjølve tek ansvar for framgangen i samtalen, den faglege kvaliteten, og eiga deltaking og læring (Kvistad, 2021). Dette kan for nokre elevar vere utfordrande, og krev at dei må vere svært aktive under sjølve samtalesituasjonen. For at gruppesamtalen skal føre til læring og utvikling hos elevane, må ein, ifølgje Kvistad (2021), sørge for at samtaleforma følgjer klare rammer som elevane er kjende med. Ein av lærarane i studien påpeikar korleis han nyttar ulike rollekort i gruppesamtalane for å gi elevane klare oppgåver som dei kan følgje i samhandling med dei andre. Dette ser han på som læringsfremjande, då det gir elevane høve til å delta fordi rollene gir dei klare retningslinjer. Som Kvistad (2021) viser til, er det sentralt å etablere samtalereglar på førehand, samt å nytte seg av ei slik organisering av gruppesamtalen. Sjølv om elevane har mykje å forhalde seg til i samtalar, både fagleg og sosialt, kan gruppesamtalar, dersom det er blitt lagt til rette for det, gi rom for at elevane får utfordra eigne tankar og meiningar på ein slik måte at dei utvidar sin eigen forståingshorisont (Kvistad, 2021; Mercer et al., 2019). Dette føreset at lærarane etablerer klare rammer for gruppesamtalen, slik at samtaleforma fører til læring og utvikling.

5.1.5 Samtaleformene og den stille eleven

I diskusjon kring fordelar ulike samtaleformer har, er det sentralt å trekke inn kva for følgjer val av samtaleformer fører til med tanke på det å skulle inkludere dei stille elevane. Som vi har sett, ser lærarane på samtaleformene som ulike når det er snakk om læringseffekt og engasjement. Lærarane er medvitne kva teknikkar både dei sjølve og elevane bruker i dialogar. Dette er viktig for å skulle velje ei samtaleform som gir størst utbytte i høve læring (Mercer, 2000). Dei positive og negative sidene samtaleformene har når det gjeld læring og utvikling hos elevane, viser seg også å gjelde når lærarane omtalar samtaleformene med omsyn til å skulle tilpasse for dei stille elevane. Heilklasesamtalen er ei samtaleform som, ifølgje lærarane, kan verke skremmande for dei stille elevane, då dei må eksponere seg for heile klassa når dei deltek i dialogen. Dette samsvarar med Coplan og Arbeau (2008) si forskning om stille åtferd, som presenterer korleis det å vere ein del av ei større gruppe kan gjere at eleven si åtferd forverrar seg. Samstundes uttrykker lærarane i analysen at dei har fokus på at dei stille elevane ikkje skal bli stilt til veggs med spørsmål dei ikkje kan meistre å svare på. Denne bevisstheita og kontrollen læraren har over heilklasesamtalen, meiner dei gjer at elevane kan kjenne seg trygge på at dei ikkje må seie noko før dei sjølve bestemmer

seg for det. Som Sæteren (2019) påpeikar, er evna læraren har til å sjå behova til elevane i slike situasjonar avgjerande for om ein kan følgje opp dei elevane som treng ekstra merksemd.

Når det gjeld læringspartnarmetoden, gjer denne samtaleforma det mogleg for elevane å ta ordet utan at heile klassa følgjer med og vurderer det som blir sagt. I læringspartnarmetoden blir fokuset for samtalen flytta frå den enkelte til sjølv læringsparet, og set føringar for at eleven må vere aktiv i samhandlinga med den andre (Olsen & Aasland, 2013). Funna frå analysen viser at lærarane hadde stort fokus på at elevane skulle støtte kvarandre i samtalan som gjekk føre seg i læringspara, noko dei meinte gjorde at dei tok omsyn til dei stille elevane. Når elevar får støtte og hjelp innanfor si næraste utviklingssone, skaper ein rom for at dei får utvikle seg i læringsprosessen (Vygotskij, 2001). Læringspartnarmetoden gjer, ifølgje lærarane, til at elevane får tid til å dele tankar med partnaren sin, noko som gjer at dei utviklar seg og lærer. Læringspartnarmetoden gjev rom for at sjenerte elevar som er redde for å seie noko, får sjansen til å formulere seg og seie noko utan at heile klassa høyrer på (Olsen & Aasland, 2013). Dette skaper, ifølgje lærarane, tryggleik for elevane og gir dei rom for å dele meiningar og idear utan å bli forstyrra av omgjevnadane sine.

I gruppesamtalar er det mykje elevane må handtere på same tid, då det kontinuerlig går føre seg både fagleg og sosial forhandling. Deltakarane i ein gruppesamtale må ikkje berre søke ei felles forståing for emnet dei diskuterer, dei må samstundes forhandle om korleis dei skal forhalde seg til kvarandre medan dei diskuterer det (Kvistad, 2021, s. 3). Kvistad (2021) meiner at denne type eksponering kan vere utfordrande for nokre elevar å bli utsette for, så det kan diskutast kor vidt gruppesamtalar som arbeidsmåte har positiv effekt på inkludering av dei stille elevane i klassa. Samstundes viser ein av lærarane til ei alternativ organisering av gruppesamtalen, som kan gjere alle elevar mindre usikre på dei sosiale og faglege sidene ved samtalen. Under gruppesamtalar i denne studien, der det er blitt fastsett ulike roller elevane skal følgje, får den stille eleven klare føringar for korleis han skal forhalde seg til den sosiale settinga denne samtaleforma fører med seg. Det ser ut til at denne organiseringa gjer at den stille eleven kan fokusere på å formulere seg innanfor det faglege emnet, snarare enn å fokusere på korleis ein skal forhalde seg til dei andre ein samtalar med. Samtalar i grupper tilbyr, ifølgje Penne et al. (2020), potensielt større moglegheit for den stille eleven til å ytre seg og utvikle eigne resonnement. Organiseringa denne læraren vel samsvarar med tanken Penne et al. (2020) har om gruppesamtalen, og skaper dermed gode sjansar for at den stille eleven utviklar seg i samhandlinga som går føre seg.

5.2 Den lærande samtalen som verktøy for å inkludere stille elever

Lærarane på dei ulike skulane viser lite variasjon i korleis dei omtalar dei stille elevane sine og det er stort samanfall mellom skildringane deira og måten elevar som viser stille åtferd blir skildra på i teorien (Gjertsen, 2013; Lund, 2012; Sæteren, 2019). Elevar som gir lite til fellesskapet, som gjer sitt yttarste for å gjere seg sjølve usynlege i dei fleste sosiale settingar, og som ikkje føler tilhøyrse i klassa, er skildringar som går igjen og gir eit inntrykk av kva oppfatning lærarane har knytt til dei stille elevane si åtferd. Slik som Lund (2012) og Gjertsen (2013) skildrar det, kan stille åtferd hos elevar knytast til faktorar som det å vere sårbar, avvisande, deprimert, tilbaketrukken, ha angst og å vere usikker, men at det er variasjon i kjenneteikn innanfor kvart enkelt individ. Sjølv om lærarane hadde lite variasjon i sine egne skildringar, var det likevel viktig for dei å framheve at det er snakk om elevar som av ulike årsaker ikkje meistrar den åtferda som er tenleg for læring og utvikling i skulen. Denne forståinga samsvarar med Sæteren (2019) og Gjertsen(2013). Som Gjertsen (2013) uttrykker det, og som lærarane påpeikar, er det snakk om elevar som har ulike tankar, behov og opplevingar knytt til si stille åtferd. Sjølv om ein snakkar om stille åtferd som eit samleomgrep, er det sentralt å få fram at det her er snakk om elevar som uttrykker stille åtferd av ulike årsaker og som dermed også har ulike behov når det kjem til tilpassing i skulen.

5.2.1 Stille åtferd og utfordringar kring tilpassing av samtalarbeidet

Elevar som viser stille åtferd er ofte dei elevane som kjem dårlegast ut i høve læring og utvikling. Dette er elevar som blir nekta verdifulle læringserfaringar i utviklinga, fordi dei ikkje evnar å kommunisere med andre om verda dei er i ferd med å oppdage (Matre, 2004). Ifølgje Lund (2012) kan stille åtferd føre til dårlegare livskvalitet, negativ sjølvoppfatning og gjere det vanskeleg for eleven å skulle utvikle gode relasjonar til andre. Fleire av lærarane i denne studien erfarte at dei stille elevane gong på gong ikkje meistra å utvikle seg etter det potensiale dei såg at elevane eigentleg sat inne med. Dette samsvarar med det som Matre (2004) og Lund (2012) trekker fram om dei stille elevane, og framhevar kor viktig tilpassa opplæring er for å skulle støtte og legge til rette for at desse elevane får utvikla seg etter egne evner. Med utgangspunkt i Vygotskij (2001) og eleven si næraste utviklingszone, bør lærarane

vere klar over kva for potensiale som ligg i kvar enkelt elev og nytte denne kunnskapen for å fremje læring og utvikling hos kvar enkelt.

Lærarane i denne studien uttrykker at det kan vere vanskeleg å vite korleis dei skal tilpasse for å treffe behova dei ulike elevane har for støtte i utviklinga si. Som nemnt, uttrykker dei stille elevane åtferda si av ulike årsaker (Gjertsen, 2013; Lund, 2012), noko som påverkar korleis ein som lærar kan legge til rette for dei. Ein av lærarane sa ho av og til kan føle på at eleven har problem som går utover den kompetansen ho sit inne med. Ho har ei forståing for kven den stille eleven er, men veit ikkje kva det er som hemmar denne eleven. Dette gjer at ho opplever at ho ikkje strekker til når ho skal tilpasse slik at den stille eleven skal få utvikle seg munnleg i klasserommet. Å skulle tilpasse med omsyn til ei kompleks elevgruppe verkar å vere ei utfordring som påverkar korleis lærarane ser på samtalen som positiv i høve å styrke elevane sine munnlege ferdigheiter og til utvikling. Lærarane i denne studien uttrykker at den lærande samtalen er sentral for læringa til dei stille elevane, men at det kan vere utfordrande å vite korleis dei skal nytte seg av den for å skape størst mogleg utvikling. Synet lærarane har på at samtalen kan føre til utvikling og meiningsskaping, samsvarar med Mercer (2015), som framhevar korleis samhandling med andre gjennom språket er eit viktig verktøy for å evne å forstå eigne og andre sine meningar. Skal ein støtte dei stille elevane i utviklinga, må ein fokusere på å lære elevane å nytte språket for samhandling på ein effektiv og god måte (Mercer, 2015). Lærarane i denne studien er samde i at samtale som læringsform kan føre til utvikling for stille elevar. Samstundes vart det nemnt ulike faktorar som spelar inn på samtalarbeidet og som gjev grunnlag for vidare diskusjon kring om den lærande samtalen kan fungere som verktøy for å inkludere dei stille elevane i norskfaglege samtalar.

5.2.2 Modellering

For å styrke den munnlege kompetansen til stille elevar, er det sentralt at ein som lærar fokuserer på å skape gode samtalsituasjonar der elevane får innsikt i kva ferdigheiter dei må utvikle for å betre si eiga læring. Fleire av lærarane i denne studien uttrykker at dei fokuserer på å modellere gode samtaletrekk for elevane sine, noko elevane seinare kan gjere nytte av for å betre forståinga si i samtale med andre. Ved å hjelpe elevane til å forstå korleis ein skal bruke språket til kommunikasjon, læring og problemløysing, og ved å gå i dialog om eigne evner innanfor dei munnlege ferdigheitene, kan elevane oppnå utvikling innanfor munnleg kommunikasjon (Mercer, 2015). Ifølgje lærarane i studien påverkar god modellering

kvaliteten på dei munnlege ferdigheitene som elevane utviklar, noko som er i samsvar med forskning som er gjort på feltet (Kvistad, 2021; Svenkerud et al., 2012). Mercer (2019) og Kvistad (2021) poengterer at modellering er viktig og gir føringar for at lærarar i eit dialogisk klasserom må oppretthalde ein munnleg klasseromskultur som tek sikte på å engasjere elevane gjennom aktiv deltaking. Elevane må få kjennskap til sentrale element innanfor dialogen, slik at dei veit korleis dei skal kunne engasjere seg i samhandling med andre (Mercer et al., 2019). Dette gjeld også når det er snakk om å inkludere dei stille elevane i samtalsituasjonane. Lærarane bør vere ei god støtte for elevane gjennom å modellere korleis munnleg kompetanse kan utøvast i ulike situasjonar (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Når lærarane i denne studien modellerer gode samtalsituasjonar for elevane, opplever dei at elevane kan overraske med å vise gode munnlege ferdigheiter. Som to av lærarane i denne studien uttrykker det, handlar det om vere flinke til å modellere rett åtferd, slik at elevane får innsikt i kva ein god dialog innanfor dei ulike samtaleformene inneber. Elevane kan så nytte seg av denne modelleringa til å utøve eigne delferdigheiter innanfor dialogen dei er ein del av.

5.2.3 Forutsigbarheit og rutine

Eit anna element som kan auke sjansen for at dei stille elevane får utvikle dei munnlege ferdigheitene sine, er ifølgje lærarane på skulane, å skape gode rutinar for å arbeide med den lærande samtalen. For at den lærande samtalen skal verte god og føre til utvikling, uttrykker lærarane at ein må fokusere på å skape forutsigbarheit og tryggleik for dei stille elevane. Dette kan, meiner ein av lærarane, gjerast ved at ein følgjer faste mønster i samtalarbeidet sitt. Å snakke og å delta i felles aktivitet er viktige føresetnadar for å kunne byggje felles kommunikative rom, rom der det å samtale for å utvikle kunnskap og lære blir sentralt (Matre, 2004). Når lærarane ved skulane etablerer rutinar for kva som er forventa av elevane i arbeid med dei ulike samtaleformene, nyttar dei samtalen som utgangspunkt for utvikling av kunnskap, samstundes som dei legg til rette for at eleven får trygge rammer å utvikle seg i. Lærarane viser bevisstheit kring at dei stille elevane har behov (Sæteren, 2019) og skaper rom for at elevane kan våge å delta, fordi dei er innforståtte med rutinane som er etablerte (Bru, 2011). Dette gjer at elevane kan fokusere på det å skulle gå i dialog med andre om faglege emne, i staden for å vere usikre på omgjevnadane sine og påverknaden det gir på deltakinga. Som det intersubjektive rommet viser til, handlar det i denne samanhengen om å etablere reglar for kommunikasjon som dei stille elevane kan utvikle seg utifrå og som er i samsvar

med dei faglege og sosiale nivåa deira (Hundeide, 2001). Lærarane i studien fokuserer spesifikt på rutinar i samtalarbeidet for å skape eit godt læringsmiljø der elevane kan føle seg trygge nok til å delta. Som Børresen et al. (2012, s. 15) påpeikar, er det viktig at alle elevane føler seg inkluderte i det faglege arbeidet, at dei kjem til ordet og blir høyrte og at dei får øvd på ulike former for munnleg kommunikasjon. Å skape forutsigbarheit gjennom eit godt strukturert læringsmiljø, slik som lærarane her viser til, gir elevane ei oppleving av indre kontroll over eiga læring, noko som er sentralt når lærarane arbeider for å inkludere dei stille elevane i fellesskapet (Bru, 2011). Dei stille elevane skal føle seg trygge og inkluderte, slik at dei får utvikle seg både fagleg og sosialt, og bli den beste utgåva av seg sjølv (Bergkastet et al., 2015). Å etablere gode rutinar for å arbeide med den lærande samtalen ser ut til å vere sentralt for å få til eit inkluderande fellesskap der læring og utvikling har høgt fokus.

5.2.4 Variasjon

Stille åtferd i klasserommet kan uttrykkast på mange måtar og det er ulike årsaker til at elevane viser denne åtferda. I klasserommet finn ein individ med ulike tankar, behov og opplevingar knytt til åtferda, noko som påverkar kva for undervisning som er mest tenleg for utviklinga deira (Gjertsen, 2013). Dei stille elevane vil ha ulike kvaliteter og ferdigheiter, samt ulike behov for tilpassingar i diverse samtalesituasjonar. Dette gjer at ein kan stille spørsmål kring om det å følgje faste samtalemønster i seg sjølv er nøkkelen til å inkludere dei stille elevane i den etablerte samtalekulturen. Ein av lærarane i studien framhevar korleis variasjon i undervisninga spelar inn på om den stille eleven blir engasjert i læringsarbeidet sitt, eller ikkje. Ved å vise til ein analyse han sjølv hadde gjort, der han kartlagde og analyserte dei ulike måtane han varierte undervisninga si, synleggjorde han for seg sjølv og for meg korleis han opplevde å ha sette seg fast i eit mønster der kvalitetane og ferdigheitene til nokre elevar vart tatt omsyn til og andre ikkje. For å sikre at ein treff alle elevane i klassa, inkludert dei stille elevane, var det viktig for han å få fram at ein må balansere det repeterande og forutsigbare i undervisninga med det å variere, det for å vekke engasjement hos alle «typar» av elevar i klasserommet. Som Sæteren (2019) uttrykker det, er det viktig at læraren evner å sjå behovet til elevane, samstundes som ein aksepterer dei og følgjer opp dei som treng litt ekstra merksemd. Ein føresetnad for å kunne arbeide med norsk munnleg med eit mål om at alle skal delta, er at ein som lærar ser på elevane si deltaking som situasjonsavhengig og ikkje som eit trekk ved personlegdomen deira (Hoel, 1999). Saman

med det å skape gode rutinar som gir forutsigbarheit for dei stille elevane, inneber det at læraren må vere bevisst at det som kan engasjere den stille eleven i det eine øyeblikket kan ha ein annan effekt i ein annan situasjon. For å sikre at ein som lærar kan imøtekomme behova til dei stille elevane, må ein derfor kunne balansere omsynet til repeterande og forutsigbart samtalearbeid opp mot omsynet til variasjon i eiga samtaleundervisning. Som lærarane har uttrykt over, ser dette ut til å vere ei krevjande oppgåve, og gjev føringar for at ein som lærar er bevisst kva for val ein tek når ein arbeider med dialogar i klasserommet.

5.2.5 Bevisste lærarar som gir klare føringar

For at den lærande samtalen skal fungere som middel for å auke den munnlege kompetansen til dei stille elevane, føreset dette at lærarane sjølve er bevisste på kva det er med den lærande samtalen som kan føre til utvikling og læring. Svenkerud et al. (2012) påpeikar korleis læraren sin systematiske og gjennomtenkte bruk av samtalen som læringsform er avgjerande for læringa til elevane. Ifølgje Blikstad Balas og Roe (2020) krev den lærande samtalen klare føringar frå læraren si side, og at læraren dermed er bevisst på korleis ein kan legge til rette for samtaleaktivitetar som gir høg grad av læringsutbytte. Å ha faglege samtalar med elevane sine er eit didaktisk val læraren tek. Det føreset at ein sjølv er bevisst på kvifor ein vel å gjere det som ein gjer det, og kva for utbytte dette gir elevane (Penne et al., 2020). Målet for lærarane i denne studien når dei går i dialog med dei stille elevane, ser ut frå analysen til å vere at elevane skal få innsikt i eit norskfagleg emne, og gjennom dette utvikle seg i ei retning som gir fagleg og sosialt utbytte. I dei ulike lærarane sine klasserom blir samhandling forstått som grobotn for læring og utvikling, noko som viser at lærarane sjølve er bevisste nytteverdien av å samtale for å fremje gode lærings situasjonar. Når lærarane skal organisere samtaleundervisninga, blir både elevsamansetningar og eigenskapar ved dei ulike elevane framheva som viktige å ta omsyn til når ein vil oppnå best mogleg utvikling (Gjertsen, 2013; Sæteren, 2019). I tillegg har lærarane eit stort fokus på å etablere rutinar som, ifølgje Bru (2011), skapar forutsigbarheit for dei stille elevane. Modellering er sett på som viktig og viser at lærarane sjølve er klar over kva dei bør fokusere på for å få elevane engasjerte i gode samtalsituasjonar. Ifølgje Børresen (2015) må lærarane sjølve vere bevisste på kva som fører til læring for dei enkelte elevane og ein må evne å kunne nytte den informasjonen for å legge spesifikt til rette for kvar enkelt. Slik eg forstår det, krev god modellering og etablering av rutinar bevisste lærarar som gir klare føringar. Det handlar om å legge til rette for at elevane

får ein modell å følgje ved at læraren er tydeleg på kva som er forventa i arbeid innanfor dei ulike samtaleformene.

5.2.6 Forventing om fagleg kvalitet på dialogane

Den lærande samtalen i eit dialogisk klasserom fører med seg forventingar frå lærarar og elevar knytt til fagleg innhald og kvalitet. Lærarane i studien er alle opptekne av at elevane skal meistre det å samtale om fagleg innhald på eit stadig meir avansert nivå. Analysen får fram at det faglege ved samtalar er noko lærarane har fokus på når dei vurderer den munnlege kompetansen til elevane. Målet er å halde samtaleaktiviteten på eit fagleg nivå slik at alle elevane kan få utvikle seg i retning måla i læreplanen. Utviklinga av munnlege ferdigheiter i norsk går frå å handle om enkel samhandling i leik og faglege aktivitetar, til å handle om å bruke språket stadig meir presist og nyansert i ulike norskfaglege samtalar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Om vi følgjer prinsippet for dialogisk undervisning, der elevane skal ta ansvar for eiga læring i dialog med andre, kan vi knytte dette opp mot læraren si evne til å legge til rette for gode samtalsituasjonar. Det dialogiske aspektet i norskfaget handlar om å la elevane få sjansen til å stoppe opp, undre seg over ting, stille spørsmål og søke svar (Børresen, 2015). For at samtalan skal føre til fagleg læring, må dei, i følgje Børresen (2015), ta utgangspunkt i noko som elevane lurar på, eller har vanskar med, og læraren må hjelpe elevane ved å kreve grunngivingar, be dei om å tenke, og sette arbeidet deira inn i ein samanheng. I tråd med eit dialogisk syn på interaksjon skal samtalan i klasserommet sjåast på som ein del av ein større kontekst, der ytringane til elevane blir meiningspotensial som blir realisert i møte med andre (Kvistad, 2021). Dei norskfaglege samtalan skal ha ein samanheng, ei klar retning og eit fagleg mål (Alexander, 2008). Lærarane i studien uttrykker at det er viktig for dei at elevane sin samtaleaktivitet har ei fagleg retning, og at dei i somme tilfelle kan tillate elevane å følgje digresjonar dei interesserer seg for. Dette gjer dei for at elevane skal få kjenne på eigarskap til den kunnskapen dei er i ferd med å utvikle. Elevane skal vere aktive i eiga læring og få ei kjensle av at dei er sentrale aktørar i meiningsskapinga som skjer i samhandling med andre, at det dei har å kome med i samtalan betyr noko (Børresen, 2015). I norskfaget føreset dette at læraren legg til rette for at elevane utviklar delferdigheiter innanfor det å nytte samtalen som reiskap for eiga læring og utvikling, samstundes som at elevane får høve til å stoppe opp og reflektere, lytte til og vurdere det som det blir samtala om. Denne måten å arbeide på

samsvarar med rammeverket for grunnleggande ferdigheiter, der nytteperspektivet og danningperspektivet til munnlege ferdigheiter blir presenterte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevane skal øve opp ferdigheiter til munnleg kompetanse gjennom å delta i dialogar som har som mål å fremje danning og læring hos kvar enkelt elev.

I og med at alle lærarane i studien har fokus på at samtaleaktiviteten i klasserommet skal vere forankra i noko fagleg, kan ein fort tenke seg at dei har høge forventingar til elevane sine, både til dei elevane som er svært synlege i klasserommet og til dei elevane som gøymer seg litt vekk. Funn frå analysen viser at denne slutninga ikkje stemmer, då to av lærarane antyder at dei har låge forventingar til at dei stille elevane sine skal kunne meistre å samtale med fagleg kvalitet. Det ser ut til at desse lærarane har meir fokus på deltaking i form av at dei stille elevane seier noko, i staden for å fokusere på at det som blir ytra skal vere fagleg forankra. Dette funnet kan koplast opp mot forskinga som vart gjort i Canada i 2011, der det viste seg at lærarar i studien såg på elevar med stille åtferd som mindre intelligente enn medelevane (Coplan et al., 2011). Som Coplan et al. (2011) poengterer, kan desse låge forventingane føre til at dei stille elevane ikkje utnyttar potensialet sitt for læring og til at dei presterer under det som dei har evne til. Å ha forventingar til elevane er avgjerande for om ein kan legge til rette for at dei skal utvikle seg fagleg (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Elevane skal ikkje berre samtale for å samtale, dei skal samtale med det føremålet å bygge vidare på eigne og andre sine idear, og gjennom dette kome fram til ei felles forståing for eit emne (Dysthe, 1995). Dersom lærarane ikkje forventar noko frå elevane, eller motsett, at dei har for høge forventingar til elevane, kan det, ifølgje den eine læraren i denne studien, føre til at elevane mister motivasjon for læring i faget og at dei slutter å engasjere seg i samtalar. Dette vil ha negativ effekt på elevane si læring og utvikling, og kan føre til at dei sluttar å tru på at dei har noko å kome med. Ein føresetnad for ekte engasjement er at lærarane signaliserer at elevane har noko å bidra med i læringsssamanheng (Dysthe, 1995). For at den lærande samtalen skal bli god og føre til læring og utvikling, medfører det, ifølgje den eine læraren i studien, at ein må ha forventingar til kva som skal vere med av det faglege ved samtalan. Samtalar som skal føre til læring må vere fagleg forankra og gi elevane innsikt i norskfaglege emne (Alexander, 2008). Som Dysthe (1995, s. 222) framhevar, vil det å ha forventingar til elevane sine innspel i klassa og behandle det som blir sagt som utgangspunkt for ny forståing, føre til at ein oppmuntrar elevane til å tenke sjølve og til å stadig prøve å integrere ny informasjon. Dette føreset at det faglege ved samtalan får eit auka fokus og at ein forventar at dei stille elevane, slik som dei andre, kan samtale på eit fagleg nivå.

Sjølvs om to av lærarane i studien ikkje har forventningar knytt til fagleg kvalitet på ytringane til dei stille elevane, kjem det fram at dei har forventningar knytt til deltakinga deira, og at det er sentralt for dei to lærarane at elevane må få tilbakemelding, dersom dei faktisk seier noko som er av god fagleg kvalitet. Det finst ulike måtar å gi elevane fagleg læringsstøtte på, og elevar treng ulike grad av støtte avhengig av nivået deira (Bergkastet et al., 2015). I denne studien opplever eg det som om dei to lærarane vil ta omsyn til elevane sine vanskar knytt til munnleg aktivitet når dei tek vekk forventningar dei har om fagleg innhald. Det kan verke som at lærarane er usikre kring det å balansere mellom å forvente noko fagleg frå elevane, og det å legge til rette for at elevane skal føle seg trygge nok til å uttrykke seg i omgjevnadane sine. Som ein vaksen i møte med stille elevar, blir vala ein tek avgjerande for kva moglegheiter elevane får for læring og utvikling (Sæteren, 2019). Lærarane i denne studien vil så gjerne at elevane skal delta ved å vere munnleg, noko som eg meiner kjem i konflikt med kravet den lærande samtalen har om at den skal ha retning og ta utgangspunkt i eit fagleg mål (Alexander, 2008). Lærarane ser fordelar i å la dei stille elevane få fokusere på å det å berre seie noko for å delta, framfor å måtte seie noko som blir vurdert og analysert med omsyn til faglege krav. Dette samsvarar i liten grad med Nyborg et al. (2022) si forskning, som uttrykker at det bør rettast større merksemd mot dei akademiske aspekta ved munnlege aktiviteter når ein siktar mot å inkludere dei sjenerte barna. Det er viktig med forventningar til fagleg innhald i ytringane til dei stille elevane dersom ein vil støtte dei og hjelpe dei på veg mot å nå faglege mål. Læraren må vere tilgjengeleg for elevane, forvente noko av dei og gi dei fagleg støtte til utvikling (Alexander, 2008). Det sosiokulturelle perspektivet i denne studien synleggjer kor viktig det er at ein skaper gode rammer for læring, der elevane får ei kjensle av at nokon har trua på dei og på at dei skal meistre utfordringar dei møter på (Vygotskij, 2001). Kor vidt denne trua og forventinga skal vere basert på fagleg kvalitet eller på deltaking, er det delte meiningar om hos lærarane, noko som viser at ein her står overfor ei utfordring, når ein skal nytte den lærande samtalen som verktøy for å styrke dei munnlege ferdigheitene hos stille elevar. Både det å få løfte elevane inn i samtalen, få dei til å bli fagleg innstilte, og samstundes sørge for tryggleik, er alle viktige element, men som det ser ut til å vere krevjande for lærarane å balansere.

5.2.7 Etablering av ein god munnleg klasseromskultur

I tillegg til å ha fokus på forventingar, modellering, forutsigbarheit og rutinar, må lærarane evne å skape ein samtalekultur som er basert på at alle skal kjenne seg inkluderte. For stille elevar kan det å vere ein del av ei større gruppe og få krav til munnleg deltaking, forverre den sosiale tilbaketrekkinga dei uttrykker (Coplan & Arbeau, 2008). I møte med notida og framtida sine krav til kommunikasjon er det viktig at ein som norsklærer evnar å legge til rette for at dei stille elevane skal få utvikle seg med omsyn til eigne behov. Ifølgje lærarane i denne studien inneber mykje av dette arbeidet at ein fokuserer på dei sosiale omgjevnadane dei stille elevane er ein del av. Som lærar må ein etablere eit sett av verdiar og haldningar for åtferd og interaksjon i klasserommet (Hoel, 1999). For å medverke til å utvide elevane si tenking om faglege spørsmål, må læraren, ifølgje Vygotskij (2001), gi elevane utfordringar og støtte dei i deira næraste utviklingssone. I eit dialogisk klasserom kan elevane, med læraren si hjelp, utvikle kunnskap og omgrepsforståing effektivt ved å kontinuerleg bli utfordra i kommunikasjon og problemløysing (Vygotskij, 2001). Ifølgje Sæteren (2019) handlar det om å akseptere dei stille elevane slik dei er og å bry seg om dei og anerkjenne det stadiet dei er på i utviklinga si. Ei tilrettelegging for elevar med stille åtferd i norskfaget inneber at ein som lærar er bevisst dei stillteiane reglane for kommunikasjon som finst i klasserommet, og at ein kan nytte denne bevisstheita til å aktivere elevane for deltaking i kommunikasjon med andre (Hundeide, 2001). Elevane skal lære å lytte til kvarandre, bygge vidare på kvarandre sine innspel, og kome fram til ei felles forståing for emne ein arbeider med. Læraren må evne å fremje munnleg aktivitet og organisere eit fellesskap der kvaliteten på læringsutbytte innanfor samtale og kommunikasjon hos elevane blir styrka. Dette viser seg å vere ei krevjande oppgåve, og det må meir kunnskap til for å lære å gjere dette betre.

6 Avslutning

Målet med denne masteroppgåva har vore å kaste lys over den lærande samtalen sin effekt på det å skulle styrke stille elevar på mellomtrinnet sine munnlege ferdigheiter i norskfaglege samtalar. For å svare på problemstillinga mi, har eg drøfta datamaterialet som er blitt samla inn og analysert opp mot det teoretiske kunnskapsgrunnlaget for studien.

I funn og drøfting knytt til dei to forskingsspørsmåla, kjem det fram at det å bruke den lærande samtalen som utgangspunkt for å styrke og utvikle gode munnlege ferdigheiter, er ein etablert arbeidsmåte lærarane finn positiv for elevane si utvikling. Samla sett uttrykker lærarane at dei ser fordelar ved å nytte den lærande samtalen som verktøy for å inkludere den stille eleven i klasserommet, då samtalen føreset at elevane blir utfordra på å vere aktive i samhandling med andre og at elevane dermed får sjansen til å utvikle eiga forståing.

Refleksjonane til lærarane i denne studien kring dei ulike samtaleformene, indikerer at det finst ulike syn på i kva grad samtaleformene kan føre til læring hos elevane, og at klassedynamikken spelar inn på kva samtaleform lærarane ser størst fordel av å nytte for å inkludere dei stille elevane. Målet for undervisninga er å skape gode dialogar der elevane sjølve er aktive i meiningsskaping med andre. For å oppnå dette og samstundes inkludere dei stille elevane, indikerer funn frå studien at ein bør ha fokus på å modellere gode samtalesituasjonar, variere for å treffe alle elevane sine behov, skape gode rutinar som gir forutsigbarheit og forvente at elevane skal evne å samhandle på eit fagleg nivå.

Det å ha forventingar til at elevane skal delta i fagleg meiningsskaping blir løfta fram som sentralt, dette for å engasjere og motivere elevane til aktiv deltaking i dialogane. Samstundes viser funn frå denne studien at nokre av lærarane ikkje har desse forventingar til dei stille elevane sine. I denne samanhengen er det lite samsvar mellom det som lærarane peikar på som viktig for å inkludere dei stille elevane og det lærarane gjer i praksis. Bakgrunnen for at dette kan vere utfordrande er knytt til usikkerheita nokre av lærarane viser kring det å balansere mellom å ta omsyn til at eleven skal få fagleg utvikling og å ta omsyn til at eleven skal føle seg trygg i omgjevnadane sine. Det er eit krevjande arbeid å skulle tilpasse etter dei stille elevane sine ulike behov, då elevane som er stille er stille av ulike årsaker. Dette påverkar i kva grad lærarane greier å inkludere dei stille elevane i samtalesituasjonar i klasserommet.

For at den lærande samtalen skal fungere som verktøy for å styrke stille elevar sine munnlege ferdigheiter, må ein skape gode rammer for læring. Denne masteroppgåva har gitt innsikt i nokre element som påverkar dette arbeidet, men det er viktig å merke seg at det trengst fleire verktøy og meir kunnskap rundt dette området for at ein skal kunne lykkast. Sidan studien berre tek for seg lærarane sine erfaringar kring inkludering av stille elevar i norskfaglege samtalar, kan eit grunnlag for vidare forskning vere å trekke inn dei stille elevane sine perspektiv. Dette vil kunne gi eit større bilete av funksjonen den lærande samtalen har for inkludering og auke sjansen for at dei stille elevane får utvikla seg med omsyn krava til det munnlege i norskfaget.

Referanseliste

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparison in Primary Education*. Blackwell Publishers.
- Alexander, R. J. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in School*. (ss. 91–114). Sage Publications Ltd.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Red.). University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (M. Holquist & C. Emerson, Red.; 1st ed). University of Texas Press.
- Berge, K. L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole: Kritiske perspektiv på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (ss. 211–228). Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: Faglig og sosialt*. Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker* (ss. 17–32). Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale: Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (ss. 18–34). Gyldendal Akademisk.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of a “Brave New World”: Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*,

22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>

- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939–951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det fleirstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighet: Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. Danmarks lærerhøjskole.
- Hoel, T. L. (1999). «Den første gang, den første gang...»: Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I A. Roe & F. Hertzberg, *Muntlig norsk* (ss. 37–53). Tano Aschehoug.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 151–172). Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/NOR01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal

Akademisk.

- Kvistad, T. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamin Publishing Company.
- Lund, I. (2008). 'I just sit there': Shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78–87. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2004). Læreren leier klassesamtaler om Egypt. I T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (ss. 154–176). Universitetsforlaget.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2015). Why Oracy Must Be in the Curriculum (and Group Work in the Classroom). *FORUM*, 57(1), 67–74. <https://doi.org/10.15730/forum.2015.57.1.67>
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187–199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Michelet, S. (2013). Klasseoffentlighet og elevkultur for læring. I I. Ulleberg & H. Christensen (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (ss. 80–99). Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2022). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: Necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 643–658. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>

- Olsen, H. Ø., & Aasland, M. (2013). *Læringspartner: Underveisvurdering i praksis*. Pedlex.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Vigmostad og Bjørke.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenking og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wilkinson, A. (1965). *Spoken English*. University of Birmingham.

Innholdsliste for vedlegg:

Vedlegg I : Intervjuguide

Vedlegg II : Informasjonsskriv

Vedlegg III : Godkjenning frå Sikt.

Vedlegg I - Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Korleis kan ein gjennom den lærande samtalen i norskfaget styrke den munnlege kompetansen til elevar på mellomtrinnet som viser stille åtferd?

Definisjon av den lærande samtalen: Ein samtale som har som mål og føre til læring og utvikling hos deltakarane.

Introduksjon:

1. Kva klasse er det du underviser i, og kva fag har du?
2. Kor mange elevar har du i dei klassene du underviser norsk i?
3. Kva slags utdanning har du hatt?
4. Kor lenge har du praktisert læreryrket?
5. Har du vore lærar på andre skular enn denne? Dersom ja, kva for skular har du vore lærar på?

Munnleg aktivitet:

1. Korleis vil du skildre den munnlege aktiviteten som går føre seg i klassene dine?
2. Korleis ser det ut i klasserommet ditt? Tenker du mykje på organisering av elevar i klasserommet når fokuset for undervisninga er på munnleg aktivitet? Dersom ja, korleis tenker du at organisering av klasserommet kan påverke munnleg aktivitet?
3. Kva rolle spelar samtale som arbeidsmåte i di undervisning?
 - I kva grad legg du vekt på heilklassesamtalar i undervisninga di kontra gruppesamtalar og parsamtalar?
 - Ser du fordelar og ulemper i å nytte dei ulike samtaleformene?
4. Føler du elevane dine er engasjerte og interesserte i å kommunisere om norskfaglege emne under samtalar? Dersom ja, kva gjer du for å imøtekomme dette engasjementet?
5. Bruker du spesielle metoder for at elevane dine skal ta ordet? Isåfall, kva metodar?

Stille åtfærd:

1. Kva legg du i omgrepet stille åtfærd?
2. Kva faglege utfordringar knytt til det munnlege føler du at elevane som viser stille åtfærd i di klasse har?
3. Legg du vekt på noko konkret for å imøtekomme dei elevane som viser stille åtfærd? Isåfall, kva?
4. Kva tenkjer du er viktig å tenke på før du går i gang med å motivere stille elevar til å ta del i samtalar i klasserommet?
 - Kva legg du vekt på for å fremje dei sterke sidene til desse elevane i klasserommet?
5. Kva tenkjer du rundt det å utfordre dei stille elevane til å delta munnleg aktivt/ta del i samtalar i timane dine?
6. Korleis forhold dei andre elevane i klasserommet seg til den eleven/dei elevane som viser stille åtfærd?
7. Korleis opplever du det er å vere lærar for elevar som viser stille åtfærd?

Tilpassa opplæring:

1. Kva erfaringar har du knytt til å legge til rette for elevar som viser stille åtfærd?
2. På kva måte kan du, gjennom å arbeide med samtale, styrke munnleg aktivitet hos elevar med stille åtfærd?
 - I læreplanen i norsk står det at læraren skal legge til rette for at elevane får utvikla kompetanse i norsk gjennom samtale og meiningautveksling. Korleis kan ein arbeide med samtale for å sikre at elevane oppnår kompetanse?
3. Har du sjølv forsøkt på ei form for tilrettelegging i forhold til den stille eleven som du følte fungerte? Dersom ja, kvifor trur du akkurat denne tilrettelegginga fungerte?
4. Har du forsøkt på ei tilrettelegging som ikkje gjekk så bra? Kva kan vere grunnen til at den ikkje fungerte slik som du hadde håpa?

Er det noko meir du vil tilføye eller legge til, som du synest kan vere viktig eller naturleg å få med?

Vedlegg II - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet

“Styrking av stille elevar sine munnlege ferdigheiter i norskfaglege samtalar”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt som handlar om elevar med stille åtferd. Føremålet er å få innsikt i kva for arbeidsmåtar norsklærarar kan nytte seg av for å legge til rette for at stille elevar får utvikla munnlege ferdigheiter i norskfaglege samtalar. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva ei eventuell deltaking vil innebere for deg.

Føremål

I dette masterprosjektet er føremålet å få innsikt i erfaringar lærarar på mellomtrinnet gjer seg rundt det å legge til rette for den munnlege aktiviteten til elevar som viser stille åtferd. Gjennom intervju av fire norsklærarar på mellomtrinnet ved ulike skular, er tanken å få innsikt i arbeidsmåtar som kan medverke til auka munnleg aktivitet hos desse elevane, og eg ønsker spesielt å sjå på den lærande samtalen. Føremålet med dette masterprosjektet er å svare på følgjande problemstilling:

- Korleis kan ein gjennom den lærande samtalen i norskfaget styrke den munnlege kompetansen til elevar på mellomtrinnet som viser stille åtferd?

Av problemstillinga følgjer det to forskingsspørsmål som eg ønsker å undersøke vidare:

- Kva erfaringar har norsklærarar på mellomtrinnet med å arbeide med samtale i klasserommet for å auke elevar sin munnlege kompetanse?
- Korleis kan den lærande samtalen vere med på å styrke den munnlege kompetansen til stille elevar?

Kven er ansvarleg for prosjektet?

Høgskulen i Volda ved Kristin Kibsgaard Sjøhelle er ansvarleg for dette prosjektet. Prosjektet vil bli gjennomført av masterstudent Inga Rogne.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

I studien min ligg fokuset på norsklæraren og korleis ein kan legge til rette for elevar med stille åtferd på mellomtrinnet. Eg søker derfor norsklærarar i mellomtrinnet som har/har hatt elevar som viser/har vist stille åtferd.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du stiller til eit intervju som er sett til ein time. Under intervjuet vil eg stille spørsmål knytt til dine erfaringar med munnleg aktivitet i norskfaget og korleis du opplever det å skulle legge til rette for elevar med stille åtferd.

Intervjuet vil bli tatt opp med ein lydopptakar og det vil bli gjort notatar av meg undervegs i intervjuet. Lydopptak og notatar vil bli lagra sikkert på ein hardisk fram til masterprosjektet sin slutt. Då vil alt av data frå intervjuet bli sletta med omsyn til personvernlova. Dersom det er ønskjeleg, vil du kunne få utdelt spørsmåla for intervjuet på førehand.

Frivilleg deltaking

Det er frivilleg 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.

Personvern og behandling av personopplysingar

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Det er berre rettleiaren min og eg som vil ha tilgong til personopplysingane under arbeid med masterprosjektet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av data frå intervju vil bli lagra sikkert på ein hardisk og alt av kontaktopplysingar vil bli erstatta med kodar som berre eg og rettleiaren min kjenner til. Som deltakar i dette prosjektet, vil du ikkje bli identifisert i publikasjonen. Etter masterprosjektet er avslutta, noko som etter planen skal vere 24.05.23, vil dataopplysingane om deg bli sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar 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 ønsker å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Inga Rogne (ingaro@stud.hivolda.no) ved Høgskulen i Volda, tlf: 90023370.
- Rettleiar Kristin Kibsgaard Sjøhelle (kristin.kibsgaard.sjohelle@hivolda.no).
- NSD - Norsk senter for forskingsdata AS (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

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.

Med vennleg helsing

Inga Rogne
(student)

Kristin Kibsgaard Sjøhelle
(rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet “Styrking av stille elevar sine munnlege ferdigheiter i norskfaglege samtalar” og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju


Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta mai 2023.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg III - Godkjenning frå Nsd

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
580201

Vurderingstype
Automatisk 

Dato
19.12.2022

Prosjektittel

Styrking av stille elevar sine munnlege ferdigheiter i norskfaglege samtalar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Student

Inga Rogne

Prosjektperiode

01.01.2023 - 24.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 24.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlege grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5.1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.