



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Opplysningane finn du på StudentWeb under Innsyn – Vurderingsmelding

Emnekode: LU2-PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

Vurderingsform: Bachelor

(mappe, heimeeksamen..)

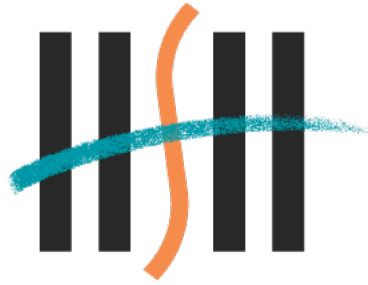
Kandidatnr: Marita Hernes

Leveringsfrist: 16. mai 2013

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarleg (Rettleiar dersom rettleia oppgave):

Camilla Bjelland og Torunn Hetland



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

**Dialog som læringsfremjande metode i
klasserommet**



Bacheloroppgåve utført ved Høgskolen Stord/Haugesund våren 2013

Marita Hernes, GLU3 5-10

Innholdsliste

SAMANDRAG	4
INNLEIING	5
TEORIKAPITTEL	6
<i>Dialog og dialogisme</i>	6
<i>Læring gjennom dialog</i>	10
Det sosiokulturelle læringssynet	10
<i>Synnøve Matre si forskning på lærar-elev-samspelet</i>	11
METODEKAPITTEL	14
<i>Etikk</i>	15
<i>Presentasjon av utvalet</i>	15
<i>Utfordringar eg møtte</i>	15
"Å svare feil er heller ikkje ei tragedie!" - RESULTAT, ANALYSE OG DRØFTING	16
<i>Observasjon</i>	16
Observasjon på åttandedrinn	16
Observasjon på sjuandedrinn	22
<i>Intervju</i>	23
KONKLUSJON	27
KJELDELISTE	28
VEDLEGG	30
<i>VEDLEGG 1</i>	30
<i>VEDLEGG 2</i>	35
<i>VEDLEGG 3</i>	41
Epostintervju: informant1	41
Intervju: informant2	42

SAMANDRAG

BAKGRUNN: Eg har valt å forske på korleis dialog kan fremje læring både av personlege grunnar og fordi den munnlege dugleiken spelar ei så stor rolle i skulekvardagen til elevane og i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006. Trass i at denne dugleiken er så relevant i alle fag er det lite fokus på korleis ein kan fremje den munnlege dugleiken.

MÅL: Målet med denne forskinga er å finne svar på korleis klasseromssamtalen og dialogen kan fremje læringa til elevane.

METODE: Eg har brukt kvalitativ metode, to observasjonar på sjuande- og på åttandetrinnet, og to intervju med lærarane til dei observerte klassane.

RESULTAT: Funna mine underbyggjer allereie eksisterande teori og er innoom fleire sentrale trekk i læringssynteori og dialogisme. Funna i skulane er mykje dei same, og lærarane viser nokså like personlege syn på læring.

FEILKJELDER: Skulane eg var å observerte på ligg i same kommune og i nokså tett tilknytning til kvarandre. Informantane mine har ikkje arbeidd på den motsette skulen, men har kjennskap til lærarar og elevar. Informantane mine er begge kvinner, dette kan ha noko å sei for resultata. I ein så kvinnedominert læringskultur som den norske skulen er, hadde det vore spanande å sett på ein mannleg lærar og hans måtar, metodar og tankar. Ei tredje feilkjelde er at eg ikkje intervjuar elevar, eg trur at med elevintervju kunne eg ha fått fram eit anna aspekt ved samtalane i klasserommet, då hadde eg og fått sett læraren, informantan min, utanfrå.

INNLEIING

Denne oppgåva har eg valt å gjennomføre slik på grunn av to faktorar, mi eiga interesse og det eg meiner er eit manglande fokus på den munnlege dugleiken i skulen, i media og i samfunnet generelt. Den personlege interessa mi starta nok allereie i eigen skulegang, klassane eg har gått i har alltid hatt den munnlege dugleiken sentral, samtalar, diskusjonar og framføringar har alltid vore ein stor del av skulekvardagen min. Det er dessverre ikkje slik for alle, nokre vegrar seg, andre gidd ikkje og nokre får ikkje den munnlege aktiviteten tilrettelagt. Eg har på inga måte tenkt å ”kurere” dette med denne oppgåva, men vil gjennom forskinga mi og teorien eg har funne, sjå på trekk som gjer at dialog fremjar læring.

Dei grunnleggjande dugleikane blei først innført med kunnskapsløftet, i denne oppgåva skal eg ta for meg den dugleiken som kanskje vert sidesett i mange situasjonar. Det finst skrivesenter, lesesenter og reknesenter, det kjem sikkert eit senter for IKT i skulen snart og, men den munnlege dugleiken får ikkje den merksemda. Eg valte difor å ta for meg den munnlege dugleiken og forske på denne. I LK06 er den munnlege dugleiken omtala som noko overordna dei eksplisitte faga, og noko som tek del i all aktivitet i skulen, difor synst eg det er synd at noko så viktig skal kome så langt bak i ”køen”.

Utdanningsdirektoratet skriv dette om den munnlege dugleiken i LK06:

Et spesielt trekk ved muntlig ferdighet er at den er en forutsetning for alle fag, samtidig som den har et spesielt fokus i språkfagene. Det nye er at den muntlige ferdigheten blir gjort til en grunnleggende ferdighet i alle fag, men da nært knyttet til fagenes forutsetninger. Det sentrale i en opplæringsammenheng er å lære elevene å uttrykke seg muntlig i talesituasjoner med ulike hensikter, og å forstå hvordan ulike uttrykksmåter påvirker budskapet. I noen faglige sammenhenger er presentasjon, forklaring, demonstrasjon eller argumentasjon viktig, i andre sammenhenger står den muntlige fortellingen eller opplesingen sentralt. Helt sentralt står også det å lære elevene å tolke ulike lyttesituasjoner.

I oppgåva mi knyter eg difor relevant teori opp mot den munnlege dugleiken for å få svar på problemstillinga mi som er ”Korleis kan dialog som metode fremje læring?”. Eg har valt å knyte problemstillinga mi opp mot det sosiokulturelle læringsperspektivet til Vygotsky, og Olga Dysthe sin teori om dialog, som begge seier at læring skjer i samspel med andre individ. Dialogen er altså eit resultat av samspel, difor tenkjer eg litt vidt og seier at læring skjer også gjennom dialog. Eg brukar og mykje av forskinga til Synnøve Matre, då ho forska på samtalar hjå born i klasserommet, hennar forskning er mykje lik mi eiga, men i eit lågare alderstrinn.

TEORIKAPITTEL

I denne delen av bacheloroppgåva mi skal eg presentere relevant teori som underbyggjer problemstillinga mi som er ”Korleis kan dialog som metode bidra til læring?”. Eg har valt å legge hovudfokuset på å definere omgrepa ”dialog” og ”læring” då desse er sentrale omgrep i oppgåva mi. Konkret og direkte opp mot forskinga mi fann eg eit forskingsarbeid av Synnøve Matre, ho og Helg Fottland gjennomførte prosjektet ”Den utforskande eleven og samtalen” og Matre såg på læraren i samspel med elevane. Eg vil bruke nokre av omgrepa hennar inn mot drøftingsarbeidet mitt.

Dialog og dialogisme

Ordet dialog kjem frå dei greske orda ”dia” og ”logos”. ”Dia” tyder ”mellom” og ”logos” tyder ”fornuft”, det vil seie at innsikta ein innehar eller kunnskapen ein har tileigna seg skal flyte mellom to eller fleire individ (Bostad og Pettersen, 2006:13). ”Læring gjennom dialog er truleg like gammalt som språket” skriv Olga Dysthe i *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (2005:105) og vidare i dette kapitlet skal eg presentere ulik teori rundt omgrepet ”dialog”. Dialogomgrepet, i utvida forstand, kan i følge Dysthe vere noko meir enn berre andlet-til-andlet samtale mellom to eller fleire personar, det kan omfatte dialog mellom personar og tekstar og dialog mellom ulike tekstar. Bakhtin, ein av teoretikarane eg skal vise til, skilde ikkje mellom munnleg og skriftleg dialog. Dialog mellom tekstar kan skje då det alltid er ein person bak teksten som har utforma ytringa teksten står for. .

Dialogen mellom personar skjer mellom anna gjennom samtale, det er samtalen som er i fokus i mi forskning. Dette er den direkte, mellommenneskelege dialogen som er ”her og no” og har ofte eit fagleg fokus. Ein finn mest av denne i grunnskulen, seinare i skulegangen, vidaregåande og liknande, byrjar ein å ta i bruk dei andre dialogformene Dysthe presenterer.

Bakhtin har påverka mange tenkjarar, og Olga Dysthe skriv at Bakhtin ser på sjølv eksistensen som grunnleggjande dialogisk (Dysthe, 2005:110). Dysthe siterer Bakhtin slik: ”Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, vere einig osv.” (Bakhtin i Dysthe, 2005:111). Ho skriv vidare at

Bakhtin sine fundamentale prinsipp går ut på at ein kun kan få eit reelt bilete av seg sjølv i samanlikning med "den andre" og at me berre kan bli opplyste om oss sjølve gjennom kommunikasjon med andre. I følgje Bakhtin er å lære å vere i ein uavslutta dialog med andre menneske. Menneske er difor noko meir enn interaksjon mellom enkeltindivid, dialog er menneske sitt grunnvilkår i livet (Bakhtin i Dysthe, 2005:111).

I følgje Dysthe (2005) meiner Bakhtin at læring alltid skjer gjennom interaksjon. Læring skjer enten i dialog med levande stemmer eller i dialog med tekstar, som er ei forlenging av ei stemme. Dei språklege aktivitetane Bakhtin omtalar brukte han omgrep frå språkteorien for å setje ord på. Ei ytring er ein slik språkleg aktivitet, og som tidlegare nemnt kunne den vere både skriftleg eller munnleg. Ytringane utgjer eit meiningsberande innhald når ein ser dei i høve til både individet som gav ytringa og konteksten kor ytringa fann stad (Imsen, 2010: 291). Når me henvender oss til andre for å gi ytringa vår bør me ikkje ta omsyn berre til vår eiga stemme, men me tek omsyn til kva føresetnader og bakgrunn den andre har, og kva kontekst ein er i. Slik er det sjølv sagt og i skulen, me tek utgangspunkt i oppfatninga me har av eleven og elevgruppa når me vel å uttrykke oss. Intellektuelle føresetnader samt interessebakgrunn spelar ei stor rolle når ein skal nå inn til elevane munnleg så vel som skriftleg (Imsen, 2010:291).

Gunn Imsen (2010) skriv om Bakhtin og læraren i dialog i boka *Elevenes verden*. Bakhtin seier her at ein som lærar tek på seg ei formidlingsrolle som ikkje lenger berre reflekterer individet sjølv, men normer og reglar som er sette, samt forventningar og inntrykk me har til, og av, elevgruppa. Eleven si stemme er og til stades i medvitet vårt på lik line med vår eige stemme gjennom heile dialogen. Ein tek omsyn til andre i dialogen ved hjelp av det Bakhtin kallar adressivitet, denne tek omsyn til begge sine stemmer, adressiviteten er grunnlaget for dialogen og for å kunne henvende seg til ein annan (Imsen, 2010:292).

Eit viktig grunnlag for tilpassa opplæring, og opplæringa generelt, er at læraren må førestilla seg elevane sine såkalla, bakhtinske stemmer for å oppnå læringa. For å få den responsen læraren ynskjer må han tenkje gjennom ulike scenario slik at han alltid er førebudd. Ein må sjå elevane, forstå kva dei tenkjer og føler. Elevane gjer det same ovanfor læraren (Imsen, 2010:293).

I følgje Bakhtin er dialogisk undervisning prega av diskusjon slik at det blir skapt ny kunnskap i samspelet mellom individa, og læraren. Her ser me klare trekk mot læringssynet til Vygotsky som baserer seg på samhandling og læring i fellesskapet, dette blir presentert seinare i kapitlet. Dialogisk undervisning er ein motsetnad til overføringsundervisning der ein berre overfører allereie gjennomtenkt kunnskap til elevgruppa og ikkje gir rom for samhandling. Dysthe og Igland er sitert i Imsen med ytringa om at elevane sine personlege tolkingar og erfaringar vert trekte med i dialogen. Alle ytringar tek ein vidare med seg i samtalen, og ingen blir ekskluderte (Dyste og Igland i Imsen, 2010:294).

Dialog blir ofte rekna som eit overordna omgrep for både dialog og diskusjon, ein skil gjerne mellom ”læringsdialogar” og ”argumentative dialogar”. Læringsdialogen har som formål å vere problemløysande, medan i argumentative dialogar blir problema konstruerte i fellesskap, og formålet er argumentering som retorisk spel (Markova og Foppa i Dysthe, 2005:11). Læringsdialogen sitt mål er at ein skal får meir innsikt og forståing gjennom felles utforsking og ved å bruke andre sine tankar til å utvikle sine egne. Den viktigaste føresetnaden her er at deltakarane har respekt og tillit til kvarandre (Dysthe, 2005:114). For å få elevane til å delta og bruke stemmene sine er det utan tvil ein viktig faktor at ein har tillit og respekt for ”motparten”.

Olga Dysthe presenterer den sokratiske dialogen som den mest kjende læringsdialogstypen, her har medspelarane, elevane, all kunnskap og sanning latent inne i seg, og læraren si rolle er å rettleie studenten til å nå denne kunnskapen. I denne dialogen er det og læraren som held alle spørsmåla, og spør slik ut elevane, slik me kjenner dialog i dag er ikkje dette det ideelle. Sokrates gav seg ut for å ikkje kunne noko av det elevane snakka om, og slik fekk dialogen ein symmetrisk form. Slik var det jo ikkje, Sokrates hadde mykje kunnskap, og gjennom dialogen slik me kjenner den i dag blir assymetrien redusert gjennom dialog når eleven nærmar seg kunnskap gjennom samspelet dialogen er (Dysthe, 2005:114).

Lærar-elevrelasjonen vil alltid vere asymmetrisk, ikkje symmetrisk slik Sokrates prøvde å vise studentane sine. Sjølve grunnlaget for at den eine er lærar og den andre ikkje, er at den eine sit inne med meir kunnskap enn den andre. Kunnskapen kan vise seg reint

fagleg eller gjennom organisering av læringssituasjonar og liknande. Denne asymmetrien treng ikkje vere eit hinder for dialogen, kanskje heilt motsett (Dysthe, 2005:115). Dialogen blir naudsyn og nyttig først når ein har kunnskap om ulike ting på ulike felt. I følgje Rommetveit kan ein av dialogpartnerane styre heile dialogen ved å velje tema, ofte er det læraren som tek denne rolla i dialog i skulen, og har slik fullstendig kontroll over samtalen. I undervisninga kan dette vere effektivt, og ei sperre mot reell dialog mellom lærar og elev (Rommetveit i Dysthe, 2005:115). Reell dialog blir i følgje Rommetveit meint som ”kvardagssnakk”, og at den dialogen eller samtalen me finn i klasserommet ofte er iscenesett og planlagd frå læraren si side. Samtalen har klare føringar og steg ein går gjennom for å oppnå læringa og målet ein har sett seg.

Paulo Freire har skrive boka *De undertryktes pedagogikk*, denne er oversett til norsk av Sissel Lie. Freire seier at me gjennom å prøve å analysere dialogen møter essensen i den, nemleg ordet. Ordet er meir enn ein reiskap som mogeleggjjer dialog, det er ein todelt dimensjon kor ein finn refleksjon og handling (Freire, 1999:71). Som menneske er vår hovudoppgåve å gi verda namn og slik vere med på å forandre den, mennesket sitt tilhøyre kan ikkje vere taust, men bruke ord som forandrar verda (1999:72).

Freire definerer dialogen som møtet mellom menneske som saman gir verda namn. derfor kan ikkje dialog oppstå viss ikkje begge partane er interesserte i dialogen, eller i Freire sitt tilfelle, å gi verda namn. Det er når menneske seier meininga si at dei forandrar verda, og dialogen tving seg fram for at menneske skal nå betydinga av kva det vil seie å vere menneske (Freire, 1999:72). I Freire sitt utgangspunkt, lik både Dysthe og Bakhtin, og det sosiokulturelle læringsperspektivet til Vygotsky, kan ikkje dialogen bli forma av enkeltmenneske, når ein overfører kunnskap direkte, men i samhandling. Freire meiner at dialogen knapt kan eksistere dersom det ikkje finst ein djup kjærleik både til verda og menneske, kjærleiken er opphavet til samspelet mellom menneske som skapar dialog. (Freire, 1999:74).

Dialogen kan i følgje Freire heller ikkje oppstå utan trua på menneske, at ein skal kunne skape og gjenskape kunnskap for å nå høgare menneskeverd. Det ”dialogiske” menneske trur på andre menneske sjølv før ein møter kvarandre andlet-til-andlet, det ”dialogiske” menneske er likevel kritisk og veit at det er gjennom menneskeleg samhandling endringar skjer (Freire, 1999:75). Dialogen, i følgje tenkjaren Freire, ei

treeining menneske må ha: kjærleik, audmjuke og tru på medmenneske. Dialogen skjer i samhandling der ein finn gjensidig tillitt mellom menneska.

I Synnøve Matre si *Samtalar mellom barn* (2000) skriv ho at det gjennom dialogen skjer det ei forhandling mellom talar og lyttar kor dei etablerer ei felles forståing for temaet, ”eit midlertidig felles forståingsrom”. I dette rommet er elevane på lik linje og har lik kunnskap. Elevane baserer den vidare kunnskapen sin på dette felles forståingsrommet når samtalen er over. Gjennom samtalen bestemmer ein slik kva læring og kunnskap skal sitje att med. Synnøve Matre si forskning kjem eg attende til.

Læring gjennom dialog

Nasjonalt kompetansesenter for læring og meistring definerer læring som både ein individuell og personleg kunnskapsutvikling, samt ein sosial og kollektiv prosess kor deltakarane lærer av og med kvarandre i eit større kulturelt og sosialt fellesskap (NK LMS, 2011). Læring blir omtala av dei fleste tenkjarane gjennom tidene, og i denne delen av kapitlet skal eg presentere Lev Vygotsky sitt sosiokulturelle læringssyn og trekkje det opp mot mi problemstilling kor læring skjer gjennom dialog.

Det sosiokulturelle læringssynet

Eg vel å bruke det sosiokulturelle læringsperspektivet til Lev Vygotsky som noko av min teori i oppgåva, eg meiner denne er relevant då eg ser klare samanhengar mellom den skrivne teorien og det eg faktisk ser ute i praksis. Den sosiokulturelle læringa skjer gjennom bruk av språk og deltaking på sosiale arena lik skule og klasserommet. Teori seier då at læring skjer gjennom, mellom anna, samtale i den sosiale arenaen, klasserommet.

I det sosiokulturelle læringssynet ser me på læring som eit produkt av den lærande og omgivnadane rundt, både dei fysiske – lys, arbeidsplass, ro osv., men og dei meir psykologiske som tilhøyre, tryggleik og respekt (Imsen, 2010:260). Læringa vert lausriven frå det individuelle, og er ikkje noko som lengre skjer kun i hovudet til eleven, men som ein prosess mellom sosialt tilhøyre, kultur og språk, og desse dannar grunnmuren i barna si læring og utvikling (Imsen, 2010:251).

Vygotsky presenterte omgrepet ”reiskap” om elementa me brukar for å tileigne oss kunnskap og felles kultur, og korleis me brukar desse for å verte sosialiserte menneske. Språket er, i følgje Vygotsky, den viktigaste reiskapen me har då me både kommuniserer og lærer gjennom det, og då spesielt den munnlege delen av språket, nemleg talen (Imsen, 2010:255).

Læring er noko som skjer i samspel med andre, ein forbetrar språket gjennom kommunikasjon, og ein får maksimal utvikling av reiskapen. Vygotsky presenterte og omgrepet ”proksimal utviklingszone”, eit omgrep som omfattar at borna skal måtte strekkje seg etter kunnskap, og få oppgåver ein ikkje beherskar med ein gong. Han meinte at dette heva sjølvkjensla til eleven meir enn det arbeid eleven tidlegare hadde gjort gjorde. Målet med den proksimale utviklingssona er at flytte grenser for kva ein skal klare på eigahand og for kva ein treng hjelp til. Utfordringa for oss lærarar er å utnytte utviklingssona, der eleven klarar sjølv, ved å stimulere til samarbeid slik at ein saman kan utfordre sona. Dette er såkalla kommunikasjonsorientert pedagogikk der elevane skal utvikle den munnlege dugleiken gjennom samhandling.

Bakhtin, med sine tankar om dialog og språk, er ein veldig sentral aktør i det sosiokulturelle læringssynet, eg vel å ikkje presentere meir av han her, då eg gjorde det utfyllande tidlegare i dette kapitlet under ”dialog”. Bakhtin, som Vygotsky og Dysthe, blant anna, ser alle på læring som noko som skjer i fellesskapet.

Synnøve Matre si forskning på lærar-elev-samspelet

I artikkelen ”Den utforskande eleven og samtalen” ser Synnøve Matre lærarrolla i samspel med elevane i ein lyttekroksamtale, Matre studerer samtalen. Artikkelen eg viser til er henta frå boka *Klasseledelse*, dette er ei artikkelsamling med Tove Petterson og May Britt Postholm som redaktørar (2003).

”For det første har lærar Kari som uttalt rettesnor at ho skal byggja på elevane sine interesser i undervisninga,” skriv Matre, ”og at den utforskande samtalen er høgt verdsett, og at læreplanen, L-97, viser stor tiltru til samtalen i læringssamahang.” (Matre

i Petterson & Postholm, 2003:155). Læringssynet til lærar Kari er sosiokulturelt og læring skjer, lik det Vygotsky, Bakhtin og Dysthe seier, i interaksjon og samhandling.

I klasserommet, og for Matre sin del, i lyttekroken, finst det uttalte reglar, desse har elevane fått innprenta frå dei byrja på skulen, og samtalen dei tek del i inngår i ein eigen sjanger. Reglar som at dei skal rette opp handa når dei vil seie noko, ein om gongen og at dei skal høyre på kva dei andre seier er reglar elevane kan. Brot på desse reglane fører til sanksjonar.

Samtalen i klasserommet vert ofte sett på som einskapleg, men ser ein nærare etter finn ein utspørjande sekvensar, utgreiande sekvensar og irettesetjande sekvensar. Ein finn flest utgreiande og utspørjande sekvensar. Ein føresetnad for at me skal kunne kalle noko ein samtale, er at partane deltek og bytest på å snakke (Matre i Petterson & Postholm, 2003:159). I dei fleste høve finst det to samtalepartnarar i klasserommet, lærar og elevgruppa, lærar styrer samtalen og nominerer neste talar ved å stille spørsmål kopla saman med eit namn: ”Kva ser me her, Mads?” ”Korleis ville du brukt denne, Siri”. Ein annan måte å få elevane involvert er å gi dei ”luker” i samtalen kor dei kan smette inn svara. Lærar pratar, stoppar opp før eit viktig poeng, og let elevane reprodusere kunnskapen. Dette vert berre gjort når kunnskapen er klar for alle deltakarane, og når lærar veit at elevane kan.

IRF-sekvensar i samtalen vert rekna lik den tradisjonelle klasseromssamtalen, med ei sterk leiing frå læraren si side (Matre i Petterson & Postholm, 2003:161). Lærar tek initiativ ved å stille eit spørsmål – I, eleven eller elevgruppa responderer – R, og læraren følgjer opp det som vart sagt, ved å anten vidareføre det dei sa eller kommentere – F. Dette vert berre gjort når kunnskapen ein samtalar kring er kjend. Her spør ikkje læraren for at han lurar på noko, men for å kontrollere kunnskapen til elevane.

Eit anna fenomen i klasserommet er i følgje Matre ”den vesle styringsgruppa”. Denne er ein motpol i klassa, og ei gruppe læraren må følgje ekstra nøye med på. Denne gruppa, eit fåtal av elevar, spelar etter eigne reglar, ikkje for å sabotere, men fordi dei veit det fungerer. Dei pratar utan å ha handa oppe, høyrer ikkje etter og gjer andre aktivitetar i staden for det som er bestemt. Dei får få eller ingen sanksjonar, og tek plassen til potensielle talarar med hendene oppe. ”Den svake stemma og den forsiktige

framtoninga hans synest å diskvalifisere han frå det å delta på lik linje med mange andre i klassesamtalar” skriv Matre om ein av dei som lid under styringsgruppa si merksemdstrang (Matre i pettersen & Postholm, 2003:164).

Korleis følgjer læraren opp innspela til elevane, spør Synnøve Matre seg.

Hovudansvaret ligg hjå læraren og denne skal då gi konstruktiv oppfølging og skape ein meiningsfull koherens. Dette gjer lærar Kari gjennom blant anna å gi elevane anerkjennande tilbakemeldingar. Desse er positive og akseptierende og inneheld ofte orda ”ja”, ”nettopp”, ”riktig”, ”kjempesint” – læraren kommenterer ytringa og gir seg sjølv ei luke til å gi positiv respons, men likevel føre samtalen vidare. Læraren kan og berre gjenta ytringa til eleven for å styrke dei på ein positiv måte, dette kallar me i følge Dysthe oppattaking (Matre i Pettersen & Postholm, 2003:166). Eit anna omgrep som er sentralt i samtalefasen i klasserommet er ”opptak”, Matre seier at ein gjentek heile, eller delar av, ytringa til eleven, men likevel går ho vidare. Ein brukar ytringa til eleven for å byggje vidare på konteksten. For at denne kommunikasjonen skal fungere må begge partar vere i same forståingsrom, skjer ikkje det er utviklingspotensialet øydelagd. Viss elev og lærar fokuserer på ulike sider ved temaet vil ein ikkje få eit slik forståingsrom (Matre i Pettersen & Postholm, 2003: 171).

METODEKAPITTEL

I arbeidet med mi bacheloroppgåve er valet av bruk av metode teke ut frå kva eg ville finne ut. Eg skulle sjå på læraren, samtalen og eleven i klasserommet. Difor fall det seg naturleg å bruke observasjon. Eg observerte to elevgrupper og intervjuar lærar i etterkant av observasjonen. Observasjonen eg gjorde gjennomførte eg ved å ta lydopptak og å notere undervegs. Lydopptaka blei tekne opp på iPad utan tilgang til internett, transkriberte etter observasjon og sletta i etterkant transkripsjonen.

Den kvalitative forskinga eg gjennomførte er observasjonar der eg sjølv er deltakar og intervju der begge partar er til stades. I mitt tilfelle blei det eine intervjuet gjennomført med begge partar til stades, det andre intervjuet fekk me ikkje anledning å gjennomføre grunna ulike faktorar. Begge informantane mine fekk spørsmåla på førehand av intervjuet då spørsmåla eg stilte var opne og store, og eg ville gje informantane mine anledning til å tenkje seg om, samt at eg då mest truleg fekk eit fyldigare svar.

I forkant av intervjudagen hadde eg og informant1 prata mykje om tema og spørsmåla eg skulle stille. Intervjuet gjekk ikkje etter planen, og me fekk ikkje anledning å gjennomføre intervjuet slik eit opent intervju skal gjennomførast, andlet-til-andlet. Eg visste informant1 hadde skrive notatar til spørsmåla, og spurte difor om ho kunne fylle ut desse litt, og sende dei til meg på mail, som svar på eit intervju. Eg ser at dette gjer at informant1 sine svar kanskje mistar validitet, men dette er ein informant eg har stor tiltru til, og vel difor å bruke funna mine etter intervjuet med han trass dette ikkje var eit ”korrekt” intervju. I følgje Postholm og Jacobsen i *Læreren med forskerblick* (2011) er epostintervju asynkront då det skjer via ein asynkron plattform (større avstand i tid mellom spørsmål og svar), nemleg e-posten. Denne forma mistar mykje av spontaniteten som kjenneteiknar andre formar for intervju, men opnar for lengre refleksjonar for begge partar, svara blir slik meir gjennomtenkte og velreflekterte (Postholm & Jacobsen, 2011:70).

Etikk

Etikk handlar om verdisyn og kva ein bør og ikkje bør gjere, og i forskingssamanhangen min vil det handle om kva spørsmål eg stiller, kva eg fokuserer på når eg observerer, og at eg gir lov til informantane og dei eg observerer å ikkje delta. Etikken ligg og mykje i etterarbeidet når eg skal anonymisere observasjonane og samtalane mine, at eg ikkje trekk fram eigenskapar eller kjenneteikn som er lette å kjenne att. For min del ligg og etikken i å respektere dei ulike meiningane som kjem fram i intervjuet og det eg finn i observasjonen, og ikkje fargelegge dei med egne meiningar og tankar.

Presentasjon av utvalet

Eg observerte to elevgrupper eg har kjennskap til frå før gjennom praksis og andre erfaringar, den eine elevgruppa består av 27 åttandeklasseelevar, desse har eit tradisjonelt klasserom og sit organisert i grupper, åleine og i par. Elevane sit vendt mot kateteret og tavla, eg observerer frå bakerste rekkje. Den andre gruppa eg observerer er eit utval frå klassa, dette er ei fast klassegruppe som samarbeider ofte. Dei er elleve elevar frå sjuandeklasse som sit i hestesko rundt lærar, eg er med i hesteko. Elevane her har ikkje pult eller andre element rundt seg.

Informantane eg intervjuet er lærarar til desse gruppene, som tidlegare nemnt er dette lærarar eg har kjennskap til frå før, og valde dei då eg ser at dei har ulike måter å undervise på, dei er på ulike trinn, men og på ulike skular. Sjuandeklassegruppa er eldst av dei ”små”, eldst på sin skule, medan åttandeklassen er yngst av dei ”store” og yngst på ein ny skule.

Utfordringar og møte

Eg har ikkje møtt mange utfordringar med innhentinga av dataane mine, eg har møtt samarbeidsviljuge elevar og lærarar som viser genuin interesse for det eg skriv om og det har gjort arbeidet mykje lettare. Einaste eg kan setje fingeren på er det intervjuet som ikkje gjekk slik eg hadde tenkt, men eg synst me kom fram til ei god løysing, og at det eg har funne ut av er gode og relevante funn.

”Å svare feil er heller ikkje ei tragedie!” - RESULTAT, ANALYSE OG DRØFTING

I denne delen av oppgåva skal eg presentere dei dataa eg henta inn då eg observerte i det åttandetrinnet, samt to e-postintervju eg gjorde med lærarar på åttandetrinn i etterkant av observasjonen.

Eg har vald å presentere dataa først, for så å analysere og trekkje opp mot teori i etterkant. Frå observasjonen trekkjer eg ut nokre punkt frå transkripsjonen eg har gjort, medan eg legg ”heile økta” som vedlegg¹ til oppgåva. Det er desse punkta eg kjem til å drøfte og analysere, dette vert gjort etter ein kort kommentar om observasjonstranskripsjonen.

Observasjon

Observasjon på åttandetrinn

Observasjonen blei gjort på eit åttandetrinn i ei økt elevane jobba med artiklar. Meininga var at lærar skulle gi tilbakemeldingar på elevane si artikkelskriving, men samtlege skivarar på skulen var ute av drift, så det blei endring i planane. Elevane jobba difor med arbeidsark om artiklar kor dei skulle klippe og lime delar av ein artikkel saman. Her var målet og finne ut at ein kan setje saman ein artikkel på ulike måtar, og at viss dei sjølve hadde vore journalistar så hadde me fått 28 ulike artiklar å lese. Det verka som om at elevane likte aktiviteten godt, og på bakgrunn av mine egne erfaringar på trinnet, var dette ei heilt vanleg økt. Alle elevar var inne i timen, trass at nokre til vanleg er på gruppe og liknande. Kommentrane mine til sjølve observasjonen blir skrivne i kursiv.

¹ Transkripsjon av observasjon

Transkripsjonen av observasjonane mine er skrivne så munnleg som det let seg gjere. Elevane har fått nummer i staden for namn, slik at ein i vedlegget kan sjå samanheng og korleis elevane var aktive. 13 av 28 elevar var munnleg aktive denne økta, nokre meir av eige initiativ, andre etter at lærar ”beordra” svar. Dette går og fram av kommentarar i transkripsjonen. Elevane som blir spurt har oftast handa oppe når lærar spør.

- Lærar: Siden det bare e tre stykkar som kan svare på ka ingressen e... fire, fem, seks, oi her var flere. Ehm, men siden ikkje alle rekte opp hånden e det mange som må lytte no får å høre ka svaret e. No skal nemlig Elev2 prøve å forklare ka ingress e..
- Elev2: ”Det e begynnelse av tekste, det tekste handle om seinere”
- Lærar: Ja, nokken som vil legge til nokke der? Elev3.
- Elev3: ”Ja.. da e dan tjukka skrifto i begynnelsen”
- Lærar: Ja, ofte e det skreve med tjukk skrift.. Ka vil du legge til Elev4?
- Elev4: ”Ehm.. da e eit sammendrag av ka me får veta vidare”
- Lærar: Ja, riktig! Flere som vil legge til nokke? (stille) Nei... altså då oppsummerar vi, ingress e innledningen til artikkelen, den e ofte skreve i feit skrift, den e.. fortelle ka artikkelen skal handle om, og e et lite sammendrag av det du komme til å lese i artikkelen. Den e ikkje skreve til den teksten dåkke holde på med no så då må dåkke når dåkke lime sammen avsnittene tenke at i tillegg skal det være en egen innledning, den har vi ikkje på plass endå. Okei? Då dele eg ut saks og lim te dåke.

Her har lærar stilt spørsmål om kva ”ingress” er, dette har elevane arbeidd med i fleire veker.

I denne tekstbolken kjem det asymmetriske forholdet mellom lærar og elev til syne, Rommetveit presenterer det i Dysthe, og ein ser det her gjennom at lærar vel tema for samtalen og tek ei klår leiarrolle i dialogen. Asymmetrien Rommetveit presenterer finn ein likevel i mindre grad her enn viss lærar hadde samtala kring eit nytt tema. Her veit lærar at elevane kan svaret på det han lurar på, og kan ”presse” litt ekstra.

I denne sekvensen vel eg å fokusere på måten lærar fører samtalen og legg til rette for ytringar. Lærar brukar IRF-sekvensar, lik dei Matre presenterer, i denne sekvensen. Læring oppstår gjennom samhandling og utforsking, er då IRF-sekvensen ein måte å fremje læring? IRF-sekvensen blir i hovudsak brukt når ein skal dobbelsjekke kunnskap og repetere. Det er mykje læring i repetisjon og sidan svaret lærar vil fram til her er kjend frå før gir det rom for at fleire kan vere med. IRF-sekvensar er og gode å bruke når ein har omgrep ein skal definere. Elevane får gjennom IRF-sekvensane ei definisjonar og omgrepsavklaringar som i mange tilfelle er vanskeleg å få "has" på. Likevel er bruken av IRF-sekvensar ein lukka måte å stille spørsmål på, og opnar ikkje for refleksjon eller undring, og elevane lærer ikkje noko nytt. I dette tilfellet vil elevar som ikkje var der, eller ikkje forstod, når definisjonane på ingress blei gjennomgått ha lite eller ingen utbytte av ein slik måte å samtale på. Sidan lærar summerer opp i slutten av sekvensen vil læringsutbytte til dei fleste elevane vere høgare enn viss ho ikkje gjorde det.

IRF-sekvensane fremjar likevel læring gjennom å summere opp, og ta med seg vidare, kunnskap ein treng for å forstå fortsetjinga av temaet, men skapar ikkje ny læring for elevane.

Kvifor blir IRF-sekvensen brukt i så stor grad viss det ikkje er ny læring i den? Læringa skjer moglegvis ikkje i sjølve IRF-sekvensen, men som eit resultat av det ein kjem fram til i den. Elevar og lærar får gjennom sekvensen ein felles ståstad og utgangspunkt for læring. Ein ser gjennom det same kunnskapsvindauge, og går saman mot vidare læring.

Lærar: Okei! No e de to minuttene gått. Det betyr at dåkke ikkje får lenger tid til å sitte å lime, no skal vi prøve å høre på resultatene. Og.. nokken e veldig redde for at de har gjort det feil, og det e nokken som e så høge på seg sjølv her at de tror de har svaret endå det ikkje finst et rett svar, hehe. Okei. Her e faktisk ingen løsnung som e mer rett enn den andre. Men det kan vere at vi finnar ut at nokken løsnungar ser bedre ut, men det er ingen som har et fasitsvar her, eeeh, fordet man kan ønske å vektlegge forskjellige ting når man skriver artikkel, og det man ønsker å legge vekt på tar man kanskje først i artikkelen. Mindre viktige opplysningar kommar gjerne seinere, så her spørst det litt ka

dåkke synst e viktig. Eg vet at det er flere forskjellige begynnelsar rundt om kring her og no vil eg høre nokken av de. Eeh, sjøl om vi ikkje har ingressen ka e første avsnittet i teksten? Elev3, les opp det du har som første avsnitt.

Elev 3: ”Det var på morgonen i går at innbrotet vart oppdaga då personalet kom på jobb”

Lærer: Greit! Elev5, ka har du på første avsnitt?

Elev5: ”Ehm.. Eg kom hit klokka sju...?”

Lærer: Eg kom hit klokka sju? Okei.. då har dåkkar valgt to forskjellige måtar, det e interessant. Elev1! Kan eg få høre ditt første avsnitt?

Elev1: ”Eg har da samma som Elev3”

Lærer: Ja, men les det opp.

Elev1: ”Det var på morgonen i går at innbrotet vart oppdaga då personalet kom på jobb”

Klassa har vore uroleg, og samtalaner rundt sitteplassane har utvikla seg til å vere noko anna enn knytt opp mot artikkel og ingress. Nokre elevar har uttrykt at dei er nervøse for å ha gjort feil, og vil ikkje lese opp kva dei har gjort.

Slik det sosiokulturelle perspektivet seier er det viktig for den lærande å føle tryggleik og respekt hjå medelevarane sine. Ved at lærar brukar god tid på å ufarleggjere den munnlege situasjonen, vil fleire ta del i samtalen og få utbytte av den. Mange elevar vegrar seg for å snakke høgt i klasserommet av ulike grunnar, læringa deira blir svekka og den kjende ”rullegardina” kjem ned. Når lærar tek opp tema set ho ein standard og elevane rettar seg etter denne. Gjennom å oversjå ein slik situasjon, og spesielt så tidleg i ungdomsskuleløpet, kunne eit tilfelle med kommentarar og fnising øydelagd for Jente13 i mange år framover.

Lærer: Ja, det er litt ulike løysingar på det, mhm.. koffor tror.. Elev6 at ”Eg kom hit klokka sju” skal vere før ”Tjuvane hadde teke seg inn gjennom.. Koffor har du valgt det avsnittet som nummer to? (Lærer avbryt stolvippinga og tek Elev6 litt ”på senga”, han kavar noko før han kjem fram til eit svar.)

Elev6: ”ehm.. eg har bare sett da opp sånn, følte for da”

- Lærer: Ja.. va det nokken opplysningar i det avsnittet som va viktige å få frem?
- Elev6: ”Ja”
- Lærer: Ja, ka då?
- Elev6: ”at da blei oppdaga klokko sju?”
- Lærer: .. okei, og det va då ho oppdaga innbruddet? Ja.. Okei, ehm.. då har vi altså fått begynnelsen om at.. kortid de kom på jobb og at innbruddet blei oppdaga. Koss fortsette det då? Eller eg kan begynne i andre enden, ka e siste avsnittet? Ka har dåkke satt aller sist? Kossen slutte dette? Elev11?
- Elev11: ”Politiet ber folk med eventuelle tips i saka (les vidare)..”

Elevane blir meir frampå etterkvart i økta, nokre av dei som aldri plar å svare rekkjer opp handa. Elev6 har ikkje gjort arbeidet sitt, kikkar på sidemannen når han blir spurt, og sit og vippar på stolen gjennom heile samtalen

Elev6 er eit eksempel på ei lita styringsgruppe, denne gongen var han åleine, men har ofte med seg nokre andre medelevar. Som kjend er styringsgruppa nokon som ikkje alltid følgjer normene og reglane som er lagte i klasserommet, og ”putlar” heller med sitt enn å gjere oppgåvene gjevne frå lærar. Eleven svarar, men i noko frekk tone, som speglar att oppførsel frå tidlegare hendingar. Elev6 er veldig merksemdssjuk og svarar alltid opponerande for å få andre til å le, det er sjeldan sanksjonar på dette. Han øydeleggjer ikkje direkte læringa til dei andre, men er ein faktor som gjer at læringa blir vanskelegare, og det faktum at det ikkje er sanksjonar mot dette gjer at andre elevar kan miste respekt mot både lærar og denne eleven.

Elev6 i seg sjølv har nok eit OK læringsutbytte av situasjonen, eleven bestemmer sjølv kortid han ynskjer å følgje med og får få sanksjonar for åtferda si, men problemet er dei andre. Styringsgruppa styrer, dei andre vert styrt. Det kjem ikkje så godt fram i dette eksempelet, men gjennom styringsgruppa slepp fåtalet fram med ytringane sine, då styringsgruppa alltid tek ordet. Det er lærar si oppgåve å hindre at det alltid er dei same som sit att med handa i vêret utan å få sagt noko. I denne situasjonen er lærar medviten på ”problemet”, men styringsgruppa har likevel noko å seie. Ved å ikkje gi elevane sanksjonar på uønska åtferd oppfordrar lærar til den. Kvifor trekkje fram

styringsgruppa? Styringsgruppa opponerer mot reglar og normer som er sette for fellesskapet, gjennom å bryte desse blir det skapt ein ukultur i klassa og ein ser tendensane i heile elevmassa. I ein munnleg situasjon må lærar vere obs på at styringsgruppa ikkje får overtaket og at det er klassa som skal lære og ikkje berre han. Ved å heile tida ta tur i dialogen hindrar han dei ”lovlydige” som etter tid blir meir og meir passive. Sjølv om ein i klasseromsdialogen ikkje kan høyre alle stemmene til ei kvar tid er det farleg når ein aldri høyrer eit par. Når ein aldri får høyre stemma si og vise kva ein kan hindrar dette læring på alle områder, styringsgruppa må styrast og ikkje styre i klasserommet.

Lærar: E det ikkje flere enn Elev13 som kan huske koss dåkke kan organisere teksten? Koss kan dåkke organisere avsnittene, koss kan dåkke innlede de, fylle de ut? Elev8?

Elev8: ”Du kan skriva ingressen først”

Lærar: Det kan du, faktisk mange som skriver ingressen til slutt og.. for det de skal skrive et lite sammendrag av det som kom i artikkelen, men det e jo naturleg å tenke at ingressen komme først siden det e innledningen, mhm.. Bra!

(Elev rekker opp handa, lærar peker på elev)

Elev13: ”Prøva å få dei til å klikka sammen på ein måte..”

Lærar: Ja, der sa du det på ein veldig fin måte.. prøve å få dei til å klikka sammen, koss ska du gjøra det?

Elev13: ”med at du bruke ein setning som sammendrag på begynnelsen av avsnittet sånn at resten fortelle om den..”

Lærar tek opp tråden frå tidlegare økter og prøver å setje dei samband med det ein har arbeidd med i dag.

Denne sekvensen viser læraren som tek opp att ei god ytring frå elev, gjennom å gjenta ytringa til eleven får eleven anerkjenning frå både lærar og klassekameratar, og veks mykje på det, ein understrekar gode poeng som er viktige, og ein lagar eit godt miljø for munnleg arbeid. Når dei andre elevane ser at det er anerkjennelse og skryt å hente er det ofte lettare å ta del i samtalanene som skjer. Tryggleiken som er skissert i det sosiokulturelle perspektivet kjem og til syne her. Gjennom at eleven får si ytring

presentert gjennom lærar får eleven eigarskap og skryt for det den har gjort. Ein føler tilhøyre og får motivasjon til å fortsetje med dialogen. Hadde lærar ikkje ”brukt” ytringane til elevane kan ein sjå for seg at elevgruppa sakte, men sikkert ikkje ville ha delteke i samtalane, det dei kjem med blir ikkje brukt til noko, og er difor ikkje verdifullt nok. Gjennom ei slik haldning vil elevane føle seg utilstrekkelege og dette hindrar læringa.

Gjennom alle sekvensane ser me at det er berre to samtalepartnarar i denne dialogen, nemleg lærar og elevgruppa. Ein ser at lærar har gode sosiale relasjonar til elevane og veit kven som kan pressast litt ekstra, og kven som ikkje fungerer godt med litt motstand. I denne dialogen repeterte elevane tema dei har arbeidd mykje med, her ser me at dei skapa eit felles kunnskapsvindaug eller forståingsrom, og eit likt utgangspunkt for vidare arbeid. Forståingsrommet kan desse elevane gå tilbake til og hente opp att kunnskapen dei tileigna seg der. Lærar kan og bruke desse forståingsromma flittig ved å henvise til dei for å hente opp att den raude tråden i tankerekkjene til elevane.

Observasjon på sjuandetrinn

Som lærar seier skal elevane arbeide med påstandar og argumentasjon i denne norsktimen.

Klassa er så stor at dei er delte i grupper, dette er ei gruppe med 10 elevar. Samtalen denne

økta omhandlar makt og vil i seinare økter handle om økonomi og makt.

Elevane i denne gruppa er vane med å arbeide på denne måten.

Lærar: Kan noken av dåke huska igjen frå i går? Når me leste lesestykket i full fart.. Kor mange e da så sitte på Stortinget?

Elev3: 114 eller 115?

Lærar: Ja, da va øve hundra,

Elev4: 161?

Lærar: ..og litt få te!

Elev5: 169.

- Lærer: Ja! Og da va veldig bra for meg at eg fekk lesa da i da stykket i går, fø visst noken hadde spurt meg så hadde eg visst da va litt meir enn 150, men da e altså så mykje som 169. Men! No ska me ikkje halda oss te dei som styre landet, no ska me tenka litt på heima i husa til folk, kem som bestemme der.. E da noko så DU sjølv bestemme heima? No tar me ein runde. Elev6, ka bestemme du?
- Elev6: Ehmm.. eg bestemme når eg kan spela (skriv opp på tavla), mamma sa eg kunne bare gjera da sjølv.

Ved at lærar får elevane med på ”diskusjonen” om kor mange det var som sat på Stortinget har ho med eitt elevane på lag med seg. Ho styrer samtalen i den retninga ho vil og elevane er med på det. For å skape ein slik overgang relaterte ho dagens tema til noko dei hadde gjort før. Baksida med ein slik tilnærming er at nokre av elevane ikkje heilt forstår overgangen og blir hengande igjen i teksten dei las om Stortinget, fleirtalet derimot dannar seg eit bilete på kva ein skal ta til med i dag. Ved å trekkje den raude tråden stiller elevgruppa seg i same forståingsvindaug, og dette fremjar læringa. Dei ser samanhangen til kva dei tidlegare har snakka om, samtidig som dei seinare vil kunne sjå tilbake på alt dette og setje det i samanhang med framtidig læring. Dei som då fell av lasset, vil nok ikkje klare å komme seg tilbake i same vindaug som resten.

Intervju

I intervjudelen min henta eg datamateriale gjennom to intervju. Intervjua gjorde eg med dei same lærarane som eg observerte. Eine intervjuet vart gjennomført via epost og det andre som eit tradisjonelt intervju, andlet-til-andlet. Eg gjer ikkje forskjell på svara, sjølv om metoden for innhentinga var ulik, men viser til kva informant som sa kva i drøftinga.

Eg stilte store og omfattande spørsmål, men sa til informantane at eg ikkje forventa store svar, eg ville ha ein kommentar slik at eg kunne bruke dei i tillegg til teorien i oppgåva mi. Eg fekk svar som var over all forventning.

Målet med intervjuet var å få djupare forståing for korleis dialogen som metode faktisk fungerer ute i skulen, og ikkje berre basere oppgåva mi på teoriar. Difor bad eg informantane mine kort fortelje meg kva dei la i omgrepet ”læring”. Informant1 peikar

på at det er vår jobb som lærarar og leggje til rette for læring, dette gjennom aktivitet som fører til refleksjon, og at me som samfunnsinstitusjon skapar moglegheiter til både haldnings- og handlingsendring. Læringssyna til lærarane merka eg meg at var veldig like, og informant2 svara på same spørsmål at læring er å tileigna seg kunnskap og erfaringar ein har bruk for. Kunnskap som gir meining er den som ein enklast får tak på, dette handlar om motivasjon og er viktig for elevane. Informant2 tok og fram at ein må kunne sjå samanhengar mellom det ein lærer, det å finne den raude tråden er viktig. Utan denne er det vanskeleg å tileigne seg ny kunnskap.

”Så korleis lærer elevane best, då?” held eg fram. Begge informantane mine er einige med kvarandre om at kva som er best læring for den einskilde er individuelt. Ein lærer ulikt og treng ulike metodar og variasjon i tilnærminga av nytt stoff. Informant1 trekkjer fram at det er viktig å ha ein klår og tydeleg lærar som formidlar på ein god måte kva mål og forventningar ein har til elevane. At elevane sjølve tek del i læringsprosessen er og viktig, og ein lærer godt av å oppdage, utforske og undre seg. Dette utsagnet frå Informant1 kan ein sjå i klår samanheng med Bakhtin sin tanke om at den lærande treng ein god formidlar som har forventningar for kva som skal bli gjort. Informant2 rundar av spørsmålet med å seie at sjølv om ikkje det passar alle, så er det språklege viktig. Ein må utvikle eit velfungerande språk for å kunne tileigne seg kunnskap, samt vere ein del av fellesskapet, både i og utanfor skulen. Vygotsky sin reiskapsteori seier akkurat det same, menneske treng språk for å ta del i fellesskapet, og det er i fellesskapet me blir forma til gode og samfunnsdyktige individ.

Den klåre og gode formidlaren Informant1 trekkjer fram, er heilt naudsynt for at læringa skal skje i klasserommet. Læraren sit med mykje makt, både i form av kunnskap og alder, og definerer klasserommet og læringssituasjonen. Konsekvensane er mange viss lærar manglar ein slik evne til å ta ei formidlarrolle, tryggleiken manglar og elevane lærer lite. I samtalen er tryggleik og rollefordeling alfa og omega.

Vidare i intervjuet ynskjer eg å få fram korleis informantane brukar dialog som metode i sine fag, sidan eg allereie har observert dei ser eg samahangen mellom det dei seier og det dei har gjort. Begge informantar seier dei brukar dialog bevisst både ein til ein og i fellesskapet. Informant2 trekkjer fram at ei felles samtaleøkt oftast blir brukt i oppstartsfasen og innleiinga til eit tema, men at dei likevel prøvar å få tid til ein kort samtalesekvens kvar økt. I denne samtaleøkta plar Informant1 å lage tankekart eller notere på tavla det elevane og lærar pratar om for å rette fokus

mot tema, gjennom ein slik metode, seier ho, får elevane eit fellesdokument og eit felles utgangspunkt. I mindre grupper blir det ofte stilt undrespørsmål, dette likar elevane godt og her deler ein ut tur. Her har alle nemleg noko å seie!

Å bruke tankekart og lage eit fellesdokument og eit utgangspunkt kan eg trekkje direkte opp mot Synnøve Matre sitt omgrep ”midlertidig forståingsrom”, her samhandlar talar og lyttar om å danne seg eit felles bilete av kunnskapen. I klasserommet når ein dette punktet gjennom samtale, ein konsekvens av dette er at lærar og elev får betre forståing for både kvarandre og lærestoffet. Ein tek med seg personleg fargeleggjing frå alle deltakarane. Som lærarstudent som har vore ute i praksis ser eg tydeleg relevansen for dette fenomenet. Å kunne bruke ein felles plattform å byggje kunnskapen ut i frå er kjempeviktig. Ein kan sjå tilbake på dette forståingsrommet og finne tilbake til kunnskapen ein tileigna seg.

I følgje Informant1 var samtalen mykje meir brukt då elevane var yngre, då skulle dei få høyre stemmene sine og bli kjende med dei. Me brukar framleis framføringar og liknande, det likar elevane godt, avsluttar Informant1.

Utbreiinga av den munnlege aktiviteten er og noko eg stilte spørsmål ved, her fekk eg til svar at ein sjølv sagt prøver å få flest mogleg med, men at det i ei gruppe på 33 elevar rett og slett ikkje er plass til alle samtidig. For å få fleire med, seier Informant1, må ein auka sjølvkjensla til eleven, dette kan ein gjere gjennom å gi gode tilbakemeldingar til dei som svarar. Sjølv om det er mange i klasserommet prøver alltid Informant2 å rekkje over dei som sit med handa oppe.

Klassane er store, og det er i desse tilfella ein må ”passe” seg for den vesle styringsgruppa, her er det lett for at ei gruppe tek overhand, og at det alltid sit att nokon som aldri får ordet. Det er skummelt å tenkje på at nokre aldri kjem til, dei føler seg ikkje sett, og ser ikkje nødvendigeita av skule og læring. Å bli tilsidesett på den måten fører til minska respekt og tryggleik i klasserommet, og ein er med eitt inne i ein dårleg spiral. I store klassar og elevgrupper er det positive at ein alltid møter læring gjennom medelevane, ein har eit enormt spelerom, både som elev og lærar. Mange strenger å spele på.

Som avslutning på intervjuet spurte eg lærarane om dei hadde noko tankar kring kva utfordringar ein kan møte ved bruk av dialog, og korleis dei sikra læring. Læraren er den viktigaste rammefaktoren for at læring generelt, og i dialog, skal skje, anten gjennom fordeling av turar eller ved å setje mål og forventningar til elevane. Elevane vert trygge av å ha klåre rammer. Tryggleik er den mest sentrale faktoren for god læring og seinare dialog, meiner Vygotsky. Læring skjer ikkje utan gode rammefaktorar, og psykologiske rammefaktorane er dei viktigaste. Det skjer mykje læring i samtalen, seier Informant2 ”men sjølv om ein ikkje seier noko vil eg seie at ein er likså fullverdig medlem i samtalen, ein sit å høyrer på, får med seg det same som dei andre og gjennom den fellesøkta først har alle same utgangspunkt”. Informant1 avsluttar intervjuet med å seie at ”læring og god munnleg aktivitet skjer hjå alle elevane når det finst gode og sterke relasjonar til ein fagleg kompetent og trygg lærar”. Informant2 avsluttar intervjuet med å seie at det er viktig at me som lærarar er akseptierende og ikkje pushar heile tida, dei må få lov å ikkje snakke i store grupper viss dei ynskjer det. Og sist, men ikkje minst: ”Å svare feil er heller i ei tragedie, det er det viktig at elevane veit!”

KONKLUSJON

Gjennom forskinga mi ser eg at arbeidet med den munnlege dugleiken skjer i stor grad i klasserommet, til ei kvar tid, utan eit ein kanskje er klar over det. Det er tydeleg å sjå at både elevar og lærarar har utbytte av ei dialogisk læring, og at ein gjennom denne utvekslar erfaring og synspunkt oftast på eit assymetrisk nivå, men og på symmetriske nivå når lærar er tilgjengeleg for eleven og deira interesser.

Problemstillinga eg stilte i starten av arbeidet med denne oppgåva var ”Korleis kan dialog som metode fremje læring?” og i arbeidet mitt ser eg at eg har funne gode svar på dette. Dialogen blir brukt i klasserommet for å gi elevane eit likt utgangspunkt, dette er heilt i tråd med teori på samme felt, og eg vil driste meg til å seie at dialogen gir elevane eit felles kunnskapsvindaug, ein felles læringsplattform dei kan gå ut i frå. Dialogen er ein metode som inkluderer alle, alle stemmene finst og kan bli høyrte om ein gjer rom for det. Dialogen er og ein arena der elevane kan vise kva dei er gode for, vise seg fram for dei andre og kjenne tilhøyre. Læraren spelar ei svært stor rolle i denne biten av dialogen, og er meir enn nokon gong den styrande parten, og den som trengst for at det skal lukkast.

Dialogen fremjer altså læring gjennom å gi elevane ein felles læringsplattform, og eit felles utgangspunkt kvar og ein kan arbeide vidare ut i frå. Gjennom dialogen skapar ein difor både moglegheit for individuelt arbeid og samarbeid, ein møter elevane der dei er, og byggjer på det elevane kan og har.

KJELDELISTE

Bostad, I. & Pettersen, T. (2006). *Dialog og danning – det filosofiske grunnlaget for læring*.

Oslo: Spartacus Forlag

Dysthe, O (red.). (2005). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (5. utg.).

Oslo: Cappelen Forlag AS

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (engelsk utgåve).

New York/London: Continuum

Freire, P. (1968). *De undertryktes pedagogikk* (oversett til norsk av Sissel Lie 1974)

Oslo: Ad Notam Gyldendal

Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.).

Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn: Om utforskning, formidling og lek i dialogar*.

Oslo: Det Norske Samlaget

Jacobsen, D. & Postholm, M. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*.

Oslo: Høyskoleforlaget, Norwegian Academic Press

Nasjonalt kompetansesenter for læring og meistring, NK LMS (2011, 8. november).

Læring. Henta 12. mars 2013 frå http://mestring.no/teoretisk_forankring/laering

Utdanningsdirektoratet (2006). *Grunnleggende ferdigheter i LK06*. Henta 12. mars 2013

frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/Grunnleggende-ferdigheter-i-LK06/>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Grunnleggende ferdigheter*. Henta 14. mars 2013 frå <http://www.udir.no/Upload/larerplaner/veiledning/grf.pdf>

Illustrasjonar:

<http://mashable.com/2012/05/15/donors-choose-video/>

VEDLEGG

VEDLEGG 1

Observasjon transkripsjon 5. mars

Lærer: Kan alle sammen høre litt, no e dåkke i full gang med klipping og ommøblering av tekst, og det e bra. Det e mange forslag, Noken syns at de e nesten ferdig allerede, men når dåkke klipper opp lappene begynnar dåkke å ommøblere litt igjen. No ska eg dele ut vær sitt ark te dåkke, så sette eg ut litt lim rundt om kring, så ska dåkke prøve å bli enige to og to koss dåkke vil ha det og så lime dåkke det opp på arket, men ein ting dåkke må vær oppmerksom på! Elev1, høre dåkke etter der bak?

Elevgruppe: ”Ja” (rundt i rommet).

Lærer: dåkke og?

Elevgruppe ”jaa”

Lærer: Ein ting dåkke skal vær oppmerksom på: Denne artikkelen den mangler ingressen, for den e ikkje skreven endå. Ka e ingressen? Opp med hånden de som kan svare på det.

(småprat i klasserommet)

Lærer: Siden det bare e tre stykkar som kan svare på ka ingressen e, fire, fem, seks, oi her var flere. Ehm, men siden ikkje alle rekte opp hånden e det mange som må lytte no får å høre ka svaret e. No skal nemlig Elev2 prøve å forklare ka ingress e..

Elev2: ”Det e begynnelse av tekste, det tekste handle om seinere”

Lærer: Ja, nokken som vil legge til nokke der? Elev3.

Elev3: ”Ja.. da e dan tjukka skrifto i begynnelsen”

Lærer: Ja, ofte e det skreve med tjukk skrift.. Ka vil du legge til Elev4?

Elev4: ”Ehm.. da e eit sammendrag av ka me får veta vidare”

Lærer: Ja, riktig! Flere som vil legge til nokke? Nei... altså då oppsummerar vi, ingress e innledningen til artikkelen, den e ofte skreve i feit skrift, den e.. fortelle ka artikkelen skal handle om, og e et lite sammendrag av det du

komme til å lese i artikkelen. Den e ikkje skreve til den teksten dåkke holde på med no så då må dåkke når dåkke lime sammen avsnittene tenke at i tillegg skal det være en egen innledning, den har vi ikkje på plass endå. Okei? Då dele eg ut saks og lim te dåke.

Elevane jobbar med oppgåva, nokre elevar snakka høgt, og samtalar om ting dei ikkje skulle.

Lærer: Eeehm... no tenkar eg at dåkke må bli ferdig innen to minutt. Nokken må øke arbeidstempoet sitt litt..

(utbrot frå elev) ”Per!!!!”

Lærer: ... og det e ikkje nødvendigvis ... tempoet på snakketøyet. Snakketøyet det går fort nok hos mange her no, men få dei lappene på plass.

Lærer: Okei! No e de to minuttene gått. Det betyr at dåkke ikkje får lenger tid til å sitte å lime, no skal vi prøve å høre på resultatene. Og.. nokken e veldig redde for at de har gjort det feil, og det e nokken som e så høge på seg sjølv her at de tror de har svaret endå det ikkje finst et rett svar, hehe. Okei. Her e faktisk ingen løsnig som e mer rett enn den andre. Men det kan vere at vi finna ut at nokken løsnigar ser bedre ut, men det er ingen som har et fasitsvar her, eeh, fordte man kan ønske å vektlegge forskjellige ting når man skriver artikkel, og det man ønskar å legge vekt på tar man kanskje først i artikkelen. Mindre viktige opplysningar kommar gjerne seinere, så her spørst det litt ka dåkke synst e viktig. Eg vet at det er flere forskjellige begynnelsar rundt om kring her og no vil eg høre nokken av de. Eeh, sjøl om vi ikkje har ingressen ka e første avsnittet i teksten? Elev3, les opp det du har som første avsnitt.

Elev 3: ”Det var på morgonen i går at innbrotet vart oppdaga då personalet kom på jobb”

Lærer: Greit! Elev5, ka har du på første avsnitt?

Elev5: ”Ehm.. Eg kom hit klokka sju...?”

Lærer: Eg kom hit klokka sju? Okei.. då har dåkkar valgt to forskjellige måtar, det e interessant. Elev1! Kan eg få høre ditt første avsnitt?

Elev1: ”Eg har da samma som Elev3”

Lærer: Ja, men les det opp.

Elev1: ”Det var på morgonen i går at innbrotet vart oppdaga då personalet kom på jobb”

Lærer: Okei, mhm eeh, ka har du eeh, Elev6?

Elev6: ”Samma som Elev1 og Elev3!”

Lærer: Okei.. Elev2 ka har du på første avsnitt?

Elev2: ”Det var på morgonen at innbrotet vart oppdaga då personalet kom på jobb”

Lærer: Okei, flott! Då har me altså to ulike forslag, to ulike løysinga. Det var på morgonen i går... elle Eg kom hit klokka sju. Begge de to kan vere første avsnitt. Ka e neste avsnittet då?

(pause)

Lærer: ... ka har Elev7 som nummer to?

Elev7: ”Ska eg lesa heile?”

Lærer: Ja.

Elev7: (les opp langt avsnitt)

Lærer: Okei, nokken som har eit ant avsnitt som nummer to? Har alle andre gjort det helt likt som Elev7?

(Elev8 tar opp hånda, blir pekt på) ”

Elev8: Eg kom hit klokka sju”

Lærer: Ja, få høre Elev8!

Elev8: ”Heile?”

Lærer: Elev8 og Elev6 kan ta ein setning hver..

Elev8: ”Eg kom hit klokka sju for å gjere klart til å ta imot ungane..”

(Elev6 fortset)

Lærer: Okei, så då har me to ulike forslag her og, e det nokken andre som har valt annerledes? Elev9 ka har du som nummer to?

Elev9: ”Eg? Samme som Elev7”

Lærer: Det tredje då, ka e det? Elev10?

Elev10: ”Eg kom hit klokka sju..”

Lærer: Ja, ka har du som nummer to då?

Elev10: ”Samme som Elev7”

- Lærer: Ja, det er litt ulike løysingar på det, mhm.. koffor tror.. Elev6 at ”Eg kom hit klokka sju” skal vere før ”Tjuvane hadde teke seg inn gjennom.. Koffor har du valgt det avsnittet som nummer to?
- Elev6: ”ehhm.. eg har bare sett da opp sånn, følte for da”
- Lærer: Ja.. va det nokken opplysningar i det avsnittet som va viktige å få frem?
- Elev6: ”Ja”
- Lærer: Ja, ka då?
- Elev6: ”at da blei oppdaga klokko sju?”
- Lærer: .. okei, og det va då ho oppdaga innbruddet? Ja.. Okei, ehm.. då har vi altså fått begynnelsen om at.. kortid de kom på jobb og at innbruddet blei oppdaga. Koss fortsette det då? Eller eg kan begynne i andre enden, ka e siste avsnittet? Ka har dåkke satt aller sist? Kossen slutte dette? Elev11?
- Elev11: ”Politiet ber folk med eventuelle tips i saka (les vidare)..”
- Lærer: Okei, kor mange har valgt samme løysingen som Elev11?
(håndsopprekkjing)
- Lærer: Ganske mange.. men nokken har ikkje.. Elev11! Ka har du som siste?
- Elev11: Ehm.. eg har ”Politiet vil ikkje spekulere i om denne hendinga har samband med det belasta ungdomsmiljøet”
- Lærer: Okei, ka for et avsnitt har du før, ka e nest siste hos deg då?
- Elev11: (les avsnitt)
- Lærer: Då.. kor har du plassert det avsnittet som Elev11 hadde, ”politiet hadde tips i saka”?
- Elev11: ”Tredje”
- Lærer: Det e det tredje avsnittet ditt ja.. ser dåkke at det kan fungere at det blir ein artikkel sjøl om dåkke ikkje sette det sammen likt? At det e om å gjøre å sortere opplysningene sånn at de tingene som handlar om det samme kommer sammen, men så kan en liksom velge litt rekkefølgen på de sjølv alt etter ka en ønsker å vektlegge.
- Lærer: Huske dåkke no tilbake til når studentene va her? Ka va det dåkke lærte då om koss dåkke kunne organisere avsnittene i en artikkel? Elev13?
- Elev13: ”Va da ikkje sånn at dei fem K-ane?”
- Lærer: Ja, ka va det med K-ene?

Elev13: ”Spørreord som skulle fortelle handlingen”

Lærer: Nokken som huskar ka de spørreordene va?

(i kor rundt om i klasserommet) ”ka” ”Kor” ”korleis”

Lærer: Kven, kva, kor, korleis, kvifor, kortid, no ble det no flere enn fem K-ard, kanskje.. Eeh, okei, men det var det en kunne spørre om for å finne opplysningar og informasjon når dåkke skulle skrive nyhetsartikkel, men når dåkke har fått inn opplysningene koss kan dåkke jobbe for å organisere selve teksten då?

(stille)

Lærer: E det ikkje flere enn Elev13 som kan huske koss dåkke kan organisere teksten? Koss kan dåkke organisere avsnittene, koss kan dåkke innlede de, fylle de ut? Elev8?

Elev8: ”Du kan skriva ingressen først”

Lærer: Det kan du, faktisk mange som skriver ingressen til slutt og.. for det de skal skrive et lite sammendrag av det som kom i artikkelen, men det e jo naturlig å tenke at ingressen komme først siden det e innledningen, mhm.. Bra!

(Elev rekke opp handa, lærar peke på elev)

Elev13: ”Prøva å få dei til å klikka sammen på ein måte..”

Lærer: Ja, der sa du det på ein veldig fin måte.. prøve å få dei til å klikka sammen, koss ska du gjøra det?

Elev13: ”med at du bruke ein setning som sammendrag på begynnelsen av avsnittet sånn at resten fortelle om den..”

Lærer: Ja, at du har noen hovudsetningar, nokken temasetningar som står først i hvert avsnitt og fortelle ka det avsnittet handle om. Viss dokke ser på det som stod aller først på arket: ”Det var på morgonen i går innbrotet vart oppdaga når personalet kom på jobb.” Viss det e en temasetning, ka e det som kommenterar den setningen då? Kass kommentarsetningar hørar til der? Elev14? Du måkkje se på meg, det står ikkje på meg, du må se på arket ditt.. Kass andre setningar, nevn et eksempel på en setning som forteller mer om det tema at personalet kom på jobb. ... Så sånn e det vi må jobbe for å sortere avsnittene, sant? Ka hørar naturlig sammen og ka burde stått samlet en an plass?

VEDLEGG 2

Observasjon 2:

Som lærar seier skal elevane arbeide med påstandar og argumentasjon i denne norsktimen. Klassa er så stor at dei er delte i grupper, dette er ei gruppe med 10 elevar. Samtalen denne økta omhandlar makt og vil i seinare økter handle om økonomi og makt. Her transkriberere eg kva elevane svara då dei fekk spørsmål om kva dei sjølve bestemmer.

Lærar: No har me halde på med å funne på noken påstanda, koss og ka de meina om ting. I dag så lura eg litt på om de.. me ska snakka om kem som bestemme ulike ting. Viss me går heilt opp på landet vårt, kem e da som bestemme i landet vårt?

Elev 1: Kanskje da e statsministeren, elle dei som e politikara og sånn?

Lærar: Ja! Trur du statsministeren bestemme mykje åleina?

Elev1: Eg trur egentlig at me tar alle de vikitge valgene.

Lærar: Ja! Kem e da som e alle?

Elev1: Alle politikarane, hehe?

Lærar: Og da e dei politikarane som me har valgt inn, sant? Da e dei så reise til Oslo. Kor e da dei møtest når dei skal bestemma?

Elev2: På Stortinget.

Lærar: Kan noken av dåke huska igjen frå i går? Når me leste lesestykket i full fart.. Kor mange e da så sitte på Stortinget?

Elev3: 114 eller 115?

Lærar: Ja, da va øve hundra,

Elev4: 161?

Lærar: ..og litt få te!

Elev5: 169.

Lærar: Ja! Og da va veldig bra for meg at eg fekk lesa da i da stykket i går, fø visst noken hadde spurt meg så hadde eg visst da va litt meir enn 150, men da e altså så mykje som 169. Men! No ska me ikkje halda oss te dei

som styre landet, no ska me tenka litt på heima i husa til folk, kem som bestemme der.. E da noko så DU sjølv bestemme heima? No tar me ein runde. Elev6, ka bestemme du?

Elev6: Ehmm.. eg bestemme når eg kan spela (skriv opp på tavla), mamma sa eg kunne bare gjera da sjølv.

Lærer: Mhm, og da e.. ka kalla du dei spelo?

Elev6: Dataspel..

Lærer: Mhm.. nestemann, ka bestemme du sjølv?

Elev4: Eg veit ikkje..

Lærer: ...praktiske ting? Når du står opp om morgonen, e da noko du kan bestemma sjølv då?

Elev4: Om eg vil eta frokost?

Lærer: Om du vil eta, ja.. elle i alle fall.. e da noken som ikkje kan bestemma om dei vil eta frokost? Opp med hândo.. (hândsopprekkjing, 9 av 11) Nei, så kan de i alle fall bestemma ka du stappa i munnen vil eg tru, mhm, (skriv på tavla) Ka trur de foreldre seie viss at de ikkje ete frukost då? Får de ein kommentar viss de ikkje te frukost?

Elev4: Eg pleie å eta, men ikkje alltid...

Lærer: Men viss de ikkje et frukost, ka trur du gjer at foreldre.. koffor bør du eta frokost?

Elev4: For at du ikkje skal bli sulten?

Lærer: For viss du e sulten så e du? Viss du blir sulten koss blir du då?

Elev3: Veit ikkje..?

Lærer: Koss blir de andre viss de e sulten? Koss blir du, Elev1?

Elev1: Eg klare ikkje holda meg våken og sånn..

Lærer: Ka e da i kroppen vår som reagere viss me ikkje får nok næring?

Elev7: Hjernen.

Lærer: Derfor trenge me næring for å fungera. Mhm. Nestemann! E da noko du bestemme sjølv?

Elev7: Kortid eg gjer leksene.

Lærer: Mhm, da funka bra?

Elev7: Ja.

Lærer: Koss bestemme du?

Elev7: Eg tar helst ei lekse kvar dag, sånn at eg ikkje rase gjennom dei i ein fart sånn at eg ikkje bruke tid.

Lærar: Mhm. Ein ting va at du tok alt måndagen, og då hadde du ikkje fått tid te alt.

Elev7: Men visst eg hadde gjort alt måndagen så hadde eg berre rast gjennom dei og ikkje fått gjort da bra.

Lærar: Nei, så viss du, ja, du må ha tid og bruka. Kollidera da med noko fritidsaktiviteta?

Elev7: Av og te..

Lærar: Ka dag e da du har noko fast?

Elev7: Ehm.. som oftast på tirsdagane.

Lærar: Og då klara du å få gjort leksene kvar dag? Bra!
Ka bestemme du då?

Elev5: Ka eg vil eta te frokost.

Lærar: Mhm, og ka pleie du bestemma deg for?

Elev5: Da som e lettast.

Lærar: Og da e?

Elev5: Ehm.. eg veit ikkje eg..

Lærar: Nei.. men du ete i alle fall noko.
Ka bestemme du, Elev2?

Elev2: Ehm.. om eg ska på iPaden og morgonen.

Lærar: Då e du heima åleina, dei andre e ofta foren før deg?

Elev2: Eh, nei..

Lærar: Ka gjere du på iPaden då?

Elev2: Eg spør Elev12 om me ska gå ilag te skulen.

Lærar: Ka sa du no atte?

Elev2: Eg spør Elev12 om me ska gå ilag te skulen!

Lærar: Å, haha, ja vel.. Du får ikkje te tid å gjer noko anna?

Elev2: Jo, sjekke instragrammane te folk og sånn.

Lærar: Eh ja, da får du tid te, kortid reise du opp då når du ska få tid te alt detta her?

Elev2: Eehm, klokko halv.. åtta.

Lærer: Og då ska du ha tid te å stå opp, pussa tenner, kle på deg forhåpentligvis, eta, og sjekka om du kan gå med Elev12. Okei, flott!
Ka bestemme du sjølv, Elev8?

Elev8: At eg kan lesa ei bok.

Lærer: Pleie du å lesa kvar dag?

Elev8: Ikkje alltid kvar dag.

Lærer: Nei, men du synst da e kjekt å lesa, bra!
Ka bestemme du sjølv?

Elev3: Eg veit ikkje heilt..

Lærer: Tenk når du reise opp om morgonen, ka gjere du som du vel sjølv, eller når du kjem heim frå skulen..? Ka gjer du som ingen kan blanda seg opp i?

Elev3: Ka eg ska ha på meg?

Lærer: Ja, ja.. Og du?

Elev9: Kem eg skal ver med.

Lærer: Og du?

Elev10: Eg sku sei ka eg sku ha på meg.. hehe.

Lærer: Ja, og da e sikkert noko anna og! Kjem du på noko Elev1, så tenkje Elev10 i mens?

Elev1: Ehm..

Lærer: No kom du på da..

Elev10: Kortid eg ska drikka vatn, hehe..

Lærer: Mhm, klart da. Men da høres jo grusomt, veldig sjølsagt ut for oss at me kan bestemma kortid me kan drikka vatn. Trur du da e noken i verda som ikkje kan bestemma da? Trur de da?

Elev10: Kanskje noken i Afrika som ikkje har penga og vatn og sånn? Og som ikkje har da så bra som oss? Så da me tar som sjølsagt e ikkje sikkert e så sjølsagt for dei.

Lærer tek opp kvart punkt elevane har kome med å stiller spørsmål ved om dei som ikkje har vatn har iPad og data å spele på. Elevane var einige i at det hadde dei nok ikkje.

Lærer: Men no ska me begynna med deg, og no ska du fortelja meg ka e da absolutt dei vaksne heima bestemme?

Elev1: E da meg?

Lærer: Ja.

Elev1: Ehm.. Kortid eg må legga meg og sånn.

Lærer: Mhm. E da sånn at visst dei ikkje minte deg på da så kunne du sitte te 1?

Elev1: Ja, hehe..

(Lærer peke på elevane og det går etter tur)

Elev10: Kortid eg kan ha besøk.

Elev9: Kor lenge eg kan ha besøk.

Elev8: Når me ska pussa opp heima.

Elev2: Ka du drikke.

Lærer: Koffor kjem du på da?

Elev2: For viss du hadde fått noken eldre te å kjøpa øl eller sånn..

Lærer: Ja, og da e du litt bevisst på, me har jo lært om unge og rus, sant? Men viss ikkje me tenke på øl og sånn, trur du dei heima bryr seg om ka du drikke likavel?

Elev2 nikkar.

Lærer: Koffor?

Elev2: Fordi da e usunt.

Lærer: Så sjølv om da ikkje treng å ve farlig, så kan da ve usunt.

Elev5: Ka eg spise.

Lærer: Da bestemme foreldra dine?

Elev5: Ja, da spørst ka da e.

Lærer: Du får kanskje ikkje bestemta middagen kvar dag, eller? Også va da du.

Elev7: Om eg ska gå på skulen når eg e sjuk.

Lærer: Da kan jo hørast ganske sjølsagt ut sant, men da e jo daga ein kan ve litt halvslakk, ka seie dei då?

Elev7: På skulen! og viss ikkje du spyr..

Lærer: Da e kanskje sånn at ”i dag klare du å gå, så ringe du viss du vert verre”, eller?
Ka bestemme dei vaksne tenke du?

Elev4: Kor lenge eg kan sitte på data. og har du noko?

Elev6: Ehm.. kortid eg ska reisa på ferie til utlandet og sånn..

Lærer: Koffor trur de da e sånn at dei vaksne må bestemma da med feriar?

Elev6: For barn kan ikkje reise heilt aleina.

Lærer: Ja.. Eg tenke litt sånn med oppussing og reiser, koffor e da dei vaksne må bestemma da?

Elev5: Penga.

VEDLEGG 3

Epostintervju: informant1

Kva er læring?

Eg tenkjer at læring er å leggja til rette for ein aktivitet (alt frå å løyse oppgåver i boka, lese noko, lage noko, utforska noko, samarbeide, sjå film, studere bilete osv.) som fører til refleksjon hos elevane, og som gir dei ny innsikt som i nokre tilfelle fører til ny haldning eller ny handling og i alle fall fører til ny refleksjon. Altså: Læring= handling/aktivitet > refleksjon > ny innsikt > ny handling/aktivitet > refleksjon > innsikt osv.

I di meining, korleis lærer elevane best?

Elevane lærer best når dei får god variasjon i korleis ein nærmar seg nytt stoff. Det varierer frå elev til elev korleis dei lærer best. Nokon liker å jobbe praktisk, andre liker å lesa, andre igjen lærer best når dei får tenka høgt og samarbeide med andre. Viktig å variere mellom praktiske og teoretiske arbeidsmåtar. Dei lærer best når læraren er ein tydeleg leiar som klarer å formidle kva mål og forventningar ein har til elevane. Det er viktig at elevane får vera aktive i læringsprosessen, at dei sjølv får lov til å oppdage, utforske og undra seg.

Korleis brukar du dialog/samtale i dine fag?

Eg underviser i norsk og engelsk. Det er naturleg å bruke samtale i desse faga. Me samtalar til dømes kring tekstar me les og filmar me ser. Eg prøver å vera medviten på å få til ein dialog som aktiviserer elevane. I staden for å stille spørsmål som alltid har eksakte svar, er det viktig å stille spørsmål som utfordrar dei og som skaper refleksjon. Eg bruker dialog i heil klasse og med enkeltelevar åleine. Døme: Når dei skriv tekst har me dialog med kvar elev undervegs i skriveprosessen.

I kva grad er elevane munnleg aktive, grunnar til dette?

Aktiviteten varierer frå elev til elev, frå dag til dag. Nokre elevar kjenner seg ikkje trygge nok i klassen til at dei tør delta i ein open dialog. Nokre gongar er dei usikre på kva tema me skal snakka om, andre gongar er det svakt sjølvbilete som gjer at dei ikkje vil delta.

Kva utfordringar møter ein ved bruk av dialog - korleis unngå at det berre er dei munnleg aktive som lærer?

Utfordringane er mellom anna «dei stille elevane»,- korleis kan me aktivisera dei?

Me har nokre triks me kan bruke for å få alle i tale, har ikkje høve til å koma inn på dei her. (m.a. ispinnetrikset!). Elevar som er utrygge i klassen kan gjerne delta i dialog/munnleg aktivitet når dei blir organisert i par eller mindre grupper. Dei må også læra å bli gode lyttarar som kan notera og stille spørsmål til kvarandre. Me har ulike strategiar me bruker til dette. Igjen er det viktig at læraren er ein tydeleg klasseleiar med klare mål og forventningar. Dette gjer elevane trygge!

Ein tydeleg, fagleg kompetent og trygg lærar som har sterke og gode relasjonar til elevane sine er grunnlaget for god munnleg aktivitet og læring hos alle elevane.

Relasjonsbygging er viktig!

Intervju: informant2

– dette blei gjort andlet-til-andlet

Kva er læring?

Læring er å tileigna seg kunnskap og erfaringar som ein kan gjere nytte av og å bruke til noko verdifullt. Læring er å byggje på det ein allereie kan og å bruke knaggar å hengje ny kunnskap på.

I di meining, korleis lærer elevane best?

Læring er individuelt, og alle lærer ulikt, noko med å sjå, andre ved å høyre, den tredje kanskje gjennom fysisk aktivitet. Men likt for dei fleste er at ein oftast lærer gjennom utfordringar og aktivitet, og at ein byter på kva ein gjer. Ikkje alltid nødvendig å berre lese leseleksa, kanskje me skal dramatisere og? Sjølv om læring er individuelt og det ikkje passar for alle å lese/skrive er det viktig at elevane utviklar eit brukbart språk dei kan utvikle gjennom læringa. Utan språket vil ikkje elevane kunne ta del i fellesskapet.

Korleis brukar du dialog/samtale i dine fag?

Brukar oftast samtale i innleiinga av eit tema eller ei økt, då den ofte er felles "tavleundervisning", me brukar ofte å lage ulike "fellesdokument" lik tankekart med elevane sine erfaringar, dette gjer elevane ei samla merksemd som igjen gjer elevane likt utgangspunkt.

Då elevane var yngre blei samtalen brukt meir for at dei skulle få høyre stemmene sine og vere med, me brukar framleis framføringar og liknande for at alle skal få delta, men no er samtalen meir fagleg, og me gir ikkje dei kvar sin tur lengre, men dei som vil tek initiativ sjølve. No er me så heldige at me deler klassen i tre, me er så mange, så no får me mykje betre tid til undring i mindre grupper. Dette likar elevane veldig godt, verkar det som. I slike grupper gir me elevane tur, alle har noko å seie, difor må alle seie noko om det me snakkar om.

I kva grad er elevane munnleg aktive, grunnar til dette?

Det er veldig individuelt, alle 33 elevar kan ikkje vere munnlege aktive samtidig, nokon må "gi plass". Men me prøver å vere obs på å rekkje over dei som sit med handa oppe. Kva utfordringar møter ein ved bruk av dialog - korleis unngå at det berre er dei munnleg aktive som lærer?

Me fordeler turar når me ser det trengst. Det skjer mykje læring i samtalen, men sjølv om ein ikkje seier noko vil eg seie at ein er likeså fullverdig medlem i samtalen, ein sit å høyrer på, får med seg det same som dei andre og gjennom den fellesøkta først har alle same utgangspunkt. Me skal vere aksepterende, og det er ikkje alle som ønskjer å snakke i så store grupper, me må gje dei rom for det nokre gongar. Å svare feil er heller ikkje ei tragedie. Det er det viktig elevane veit.