



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule

The classroom conversation in first and second grade in a school with mixed-age classes

Marie Alme

Master i Læring og undervisning  
Høgskulen på Vestlandet  
Innleveringsdato: 15.05.19

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

## Samandrag

Bakgrunnen for denne studien er egne erfaringar og tidlegare forskning. Innanfor ramma av eit klasserom eksisterer det ulike former for samtalemønster. Samtale er eit viktig verktøy i skulen, kanskje spesielt mykje brukt i dei lågaste trinna der elevane er nye i skulekonteksten, og ikkje alle kan lese og skrive. Forsking har sett på klasseromssamtalar i høgare klassetrinn knytt til fag, og funna viste at det er læraren som har mesteparten av ordet i undervisninga. Samstundes føreligg det lite forskning på klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse, og inga kjend forskning ved fådelte skular som eg har funne. Nettopp difor ynskjer eg å finne ut noko om dette. Føremålet med studien er å få auka innsikt og kunnskap om klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse.

Studien søkjer kjenneteikn ved klasseromssamtalen ved ein fådelt skule, og byggjer på eit sosiokulturelt læringssyn. Den har undersøkt eitt klasserom med to ulike lærarar, og har eit kvalitativt design. Som metodereiskap har det vore nytta observasjon. Observasjonane er primærfunn for analyse av datamateriale. Analysen er todelt og vil difor også bli presentert i to delar. Etter å ha analysert observasjonane, har studien kome fram til fem kategoriar som kjenneteiknar klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule. Dei identifiserte hovudkategoriane er spørsmål-svar-sekvensar, irettesetting, verdsetjing av elevinnspel, instruksjonar og når samtalen sporar av.

Desse har blitt løfta fram og drøfta i lys av teori og tidlegare forskning. Resultatet for dei to lærarane vil bli presentert samla då biletet av dei er nokså likt. Resultatet viser at læraren stiller mange spørsmål og mesteparten er lukka spørsmål. Dette dominerer klasseromssamtalen. Ein finn mange spørsmål-svar-sekvensar og variasjonar lærarrespons. Lærarane må ofte irettesette elevane og gir både lange og korte instruksjonar. Av og til sporar samtalen av, ofte ved at læraren stiller eit spørsmål eller snakkar om eit bestemt tema og at elevane kjem med svar eller innspel som ikkje handlar om tema.

## **Abstract**

This study is based upon own experiences and previous research. Inside a classroom one can find different types of conversation patterns. Conversation is an important tool in school while children are developing, especially when younger children are involved and might not be well adapted to a school context yet, nor have high skills in reading and writing. Although previous studies have shown that it is mostly the teacher who will lead any conversation during classes with older children, there are little to no known research on the same matter involving first and second graders in smaller elementary schools. Therefore, this study will investigate exactly that, with the goal of achieving stronger insight and knowledge of the conversation patterns such a classroom holds.

The current study will be using a qualitative design as it explores significant characteristics of conversation patterns within a smaller elementary school and builds on a sociocultural view of learning. The chosen method of observation will therefore be used within one classroom that has two different teachers in order to acquire the set goal. These observations will serve as the primary findings for the study's analysis, which will be presented in two parts. Once the observations have been analysed the findings will be put into five categories that characterise the conversation patterns in first and second grade of a small elementary school. The categories will include: sequences of questions and answers, discipline, appreciation of student input, instructions, and when the conversation starts slipping away from its original topic.

Furthermore, the five identified categories will be discussed using theory and previous research. The two teachers will be presented together as the final results resembled each other; they showed that the teacher asks a lot of questions, most of which are close ended questions. This dominated the conversation pattern of the classroom. Moreover, there was also an abundance of questions and answers, as well as different types of teacher response. The teachers often had to give soft reprimands to the children and give both long and short instructions. Sometimes the conversation started slipping away, often by the teacher asking or talking about a specific theme – to which the students replied or gave inputs that was irrelevant to the theme.

## Forord

Masteroppgåva har blitt til over ein lengre periode enn fyrst planlagt. Som livet er, uføreseieleg, oppstod situasjonar som tok energi og overskot som var tiltenkt denne oppgåva. Eg starta på masterprogrammet "Læring og undervisning" hausten 2015 og skulle levere våren 2017. Men med fødsel i januar 2017 og husbygging døgnet rundt, såg eg sjølv mine grenser for kva som var realistisk. I dag er eg takksam for at eg valde å nyte fyrste tida som nybakt mamma, ei heilt spesiell og dyrebar tid som aldri kjem attende. Oppgåva sprang ikkje frå meg, tvert imot, men no kjenner eg at det er på høg tid å gjere seg ferdig med den og kunne sette strek ved prosjektet. Det har vore ei spanande tid med observasjonar, fine samtalar og mykje skriving. Det har vore uteljelege mange timar med tenking og skriving på kontoret, og prosessen kan skildrast som ei stor berg- og dal-bane med heile kjensleregisteret. Det har vore motlaust og fortvilande til tider, men også jamne innslag av meistring og glede. Det er med tårevåte auge at eg no skal sette endeleg punktum. Eg er stolt over meg sjølv som har skrive ei heil masteroppgåve med alt som det inneber.

Eg er takksam for all støtte eg har fått undervegs. Fyrst og fremst vil eg gje ei stor takk til rettleiaren min, Ingrid Karin Fossøy. Takk for gode samtalar og konstruktiv rettleiing.

Tusen takk til lærarane som eg fekk lov til å observere og gje meg innsyn i klasserommet og arbeidsdagen deira. Utan Dykk ville ikkje denne oppgåva ha vorte noko av.

Eg vil også takke familie og vener som heile vegen har støtta meg og hatt trua på at eg skulle kome i hamn til slutt.

Skjolden, mai 2019.

Marie Alme

# INNHALDSLISTE

Samandrag.....	i
Abstract.....	ii
Forord .....	iii
<b>1.0 Innleiing .....</b>	<b>3</b>
1.1 Bakgrunn for val av tema og formulering av problemstilling.....	5
1.2 Kart for vidare lesing.....	6
1.3 Presisering av omgrep og avgrensingar av oppgåva.....	6
<b>2.0 Teori og tidlegare forskning.....</b>	<b>8</b>
2.1 Sosiokulturelt læringsyn .....	8
2.2 Dialogisme.....	11
2.3 Dialogisk undervisning .....	13
2.3.1 Opne, lukka og autentiske spørsmål .....	14
2.3.2 Lærarrespons; opptak, høg verdsetjing og låg verdsetjing .....	15
2.4 Tidlegare forskning .....	16
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>22</b>
3.1 Kvalitativ tilnærming .....	22
3.1.1 Observasjon som metode.....	23
3.1.2 Pilotstudie.....	25
3.2 Datainnsamling.....	26
3.2.1 Utval.....	26
3.2.2 Gjennomføring av observasjon .....	27
3.3 Analyse .....	28
3.3.1 Transkripsjon .....	28
3.3.2 Analyseverktøy .....	29
DEL 1 .....	29
DEL 2 .....	31
3.4 Validitet og reliabilitet .....	31
3.5 Forskingsetiske vurderingar og omsyn .....	34
<b>4.0 Resultat.....</b>	<b>36</b>
4.1 Resultat – del 1 .....	36
4.2 Resultat – del 2.....	37
4.3 Spørsmål-svar-sekvensar.....	39
4.4 Irettesetting .....	42
4.5 Verdsetjing av elevinnspel .....	43
4.6 Instruksjonar .....	46

4.7 Når samtalen sporar av .....	47
5.0 Drøfting .....	49
5.1 Dette kjenneteiknar klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule .....	49
6.0 Konklusjon og oppsummering av arbeidet .....	56
6.1 Dette kan ha prega arbeidet.....	57
6.2 Nokre element som kunne ha vore interessant å forska vidare på .....	57
6.3 Oppleving av arbeidet og vegen vidare .....	58
7.0 Litteraturliste.....	59
8.0 Vedlegg.....	64
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor .....	64
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informant .....	65
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til føresette .....	66
Vedlegg 4: Observasjonsskjema .....	67
Vedlegg 6: Samtykkeskjema informant .....	69
Vedlegg 7: Kvittering frå NSD .....	70
Vedlegg 8: Skjema pilotstudie .....	71

# 1.0 Innleiing

Innanfor ramma av eit klasserom eksisterer det ulike former for samtalemønster. Samtale er eit viktig verktøy i skulen, kanskje spesielt i dei lågaste trinna der elevane ofte ikkje kan lese og skrive. Læraren kan her bruke samtale til å instruere, fortelje og repetere. Klassesamtalar er viktige i fleire samanhengar; dei kan mellom anna fungere som brubryggjarar mellom elevane sine ulike oppfatningar, som stillas for elevar si læring og utvikling, gjere greie for misoppfatningar eller poengtere viktige fakta (Vygotzky, i Andersson-Bakken, 2017, s. 9). Som lærar skal ein undervise elevane om samarbeid, dialog og meningsbryting (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipp for opplæringa, s. 3). Dei munnlege ferdigheitene skal også prioriterast. I rammeverket er munnlege ferdigheiter definert som å kunne skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, og dei består av ferdigheitsområda forstå og vurdere, utforme, kommunisere, reflektere og vurdere (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 31). Desse ferdigheitene kan gje eit godt utgangspunkt for klasseromssamtalen. Eit aspekt ved den nye læreplanen for grunnskulen er nettopp understrekinga av samtalar som arbeids- og læringsform i klasserommet. I dei spesifikke planane brukast samtaleomgrepet hyppigare enn tradisjonelle pedagogiske omgrep som læring og samarbeid. Ifølgje Hattie (2003) vil rom for å prøve og feile auke deltakarmoglegheitene ved å både svare på spørsmål frå læraren og stille eigne spørsmål til læraren. I tillegg vil moglegheita fremje interesse for faget og læring.

Lærarar skal fungere som tydelege leiarar og skape forståing for måla med opplæringa, og stå fram som dyktige og engasjerte formidlarar og rettleiarar. Dette krev klare forventningar til innsats og deltaking i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet (u.å): Prinsipper for opplæringa: lærar og instruktørar, s. 5). Læraren sitt samspel med elevane byggjer på eit breitt spekter av ferdigheiter og avhenger av mange forhold, som ferdigheiter i å organisere undervisning, korleis formidle kunnskap, korleis stimulere og motivere borna, og korleis ein snakkar med borna. Korleis læraren fungerer på kvart område, vil direkte eller indirekte verke inn på samspelet med elevane og klassen (Gjøsund & Huseby, 2007, s. 98). Eg tenkjer at læraren er ein god leiar når han gjennom relasjonar til elevane har etablert både tillit og respekt. Samstundes er det viktig at elevane opplever at dei veit kva læraren forventar av dei både fagleg og sosialt, og veit kva sanksjonar det får om ein bryt reglane.

I eit sosiokulturelt perspektiv er læring nær knytt til ulike former for kommunikasjon. Den viktigaste mekanismen for deling av kunnskapar og ferdigheiter i samfunnet er samtalen. Uavhengig av kva moderne og eksklusive hjelpemiddel som vert utvikla, vil språket alltid vere ein grunnleggjande måte å føre vidare kunnskap og argument på. Det er gjennom språket, både i kvardagen og i institusjonelle

miljø som skule og arbeidsplass, at menneske tek del i kvarandre sine forståingar av omverda. Det grunnleggjande prinsippet er at kunnskap fyrst eksisterer mellom menneske i interaksjon, og deretter overtek individa delar av desse kunnskapane og kan bruke dei i eiga verksemd og tenking (Säljö, 2001, s. 46).

Den vanlegaste kommunikasjonsforma i klasserommet er at læraren stiller eit spørsmål, elevane svarar, og læraren kjem med ei tilbakemelding, kjend som IRE/F-mønsteret (Cazden, 2001; Nystrand mfl., 1997; Aukrust, 2003). Ulike studiar peikar på at samtalen i stor grad er lærarstyrt, ved at læraren stiller lukka spørsmål og elevane svarar (Skidmore, Perez-Parent & Arnfield, 2003, s. 47-53, Mercer, Dawes & Staarman, 2009, s. 353-359). Studiane viste også at lærarane gav elevane moglegheit til å sitje saman i grupper for å diskutere eit tema, men at ein slik diskusjon ikkje varte lenger enn eitt-to minutt (Mercer, et al., 2009, s. 353-359). Studiar om spørsmål-svar-sekvensar konkluderer med at IRE-samtalar dominerer i skulen. Dette handlar om at læraren stiller spørsmål, elevane svarar og læraren deretter evaluerer responsen han har fått (Thornberg, 2010, s. 924-932).

Samstundes stiller forskning seg kritisk til tidlegare forskning av klasseromskommunikasjon. Kirsti Klette har undersøkt korleis IRE/F-strukturar kan vere funksjonelle og produktive for læring (2013, s. 175). Forskinga syner korleis læraren kan reformulere og utbrodere elevytringar slik at omgrep og andre utsegn blir meir forståeleg for elevane. Marianne Lerum Lund (2017) har i masteroppgåva si undersøkt heilklasesamtalar i fyrsteklasse, og fann ut at dei er kjenneteikna av mykje monolog og samtalar, men lite dialog. Læraren stiller mange spørsmål, mesteparten lukka spørsmål, der læraren kontrollerer at elevane forstår det som blir undervist og at elevane følgjer med. Vidare var heilklasesamtalar kjenneteikna av låg verdsetjing, regulering av åtferd, samtalar som tek ei ny retning, tapte moglegheiter, instruksjonar og element av opptak og høg verdsetjing (Lund, 2017, s. 59-60). Åse Streitlien har studert interaksjon og kommunikasjon i matematikkundervisning i fyrste og andre klasse og fann ut at læraren leia samtalen og aktivitetane (2002, s. 71). Eg vil kome tilbake til Lund og Streitlien seinare i studien, og grunnen til at eg presenterer dei her, er fordi det er dei to studiane eg har klart å identifisere som seier noko om samtale i fyrste (og andre klasse).

Ei samtaleform som har fått mykje merksemd dei siste tiåra, er dialogiske samtalar, inspirert av den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin (Dysthe, 2012, s. 45). Dette er samtalar som blant anna skal stimulere til større elevdeltaking og som krev at læraren har både fagleg og relasjonell kompetanse. I denne samanhengen har ein ofte lagt vekt på tydinga av å stille autentiske spørsmål og sørge for opptak og høg verdsetjing av elevsvar (Dysthe, 2012; Nystrand 1997). Dialogisme og dialogisk undervisning vil vere sentrale omgrep vidare i studien som vil bli utdjupa i teorikapittelet.



Forholdet mellom dialogisitet og monologisitet kan sjåast som noko paradoksalt ut frå korleis Bakhtin tenkjer. På den eine sida er synet hans at all kommunikasjon er grunnleggjande dialogisk, og på den andre sida kjem han med skarpe utfall mot monologisering. Det monologiske kan forståast som rådande når tvil, spørsmål og motseiing ikkje har noko rom, når det fleirtydige blir eintydig, og når autoritative fasitsvar erstattar søking etter utvida forståing (Dysthe, 2012, s. 64). Det handlar altså ikkje om monolog slik ein ofte kjenner omgrepet, som einvegskommunikasjon som blir kritisert, men manglande moglegheit for andre stemmer til å gå i dialog og dermed utfordre den eine stemma. Dialogisk pedagogikk kan såleis omfatte alle typar undervisning der konteksten er slik at elevane kjem til orde, blir høyrde og har sjans til å delta aktivt i å skape mening (Dysthe, 2012, s. 64).

### **1.1 Bakgrunn for val av tema og formulering av problemstilling**

Livet i klasserommet er uføreseieleg og komplekst. Samtale mellom lærar og elevar kan gå føre seg på mange ulike måtar, og det krev visse ferdigheiter og kommunikasjon for samtale. I studien ynskjer eg å undersøkje kva som kjenneteiknar klasseromssamtalen. Eg veit med bakgrunn i tidlegare forskning på klasseromssamtalen og erfaringar eg har gjort meg ute i skulen, at lærarar samtalar og opptrer ulikt i klasserommet. Det er allereie gjort noko forskning på klasseromssamtalen, men eg har til no ikkje klart å identifisere anna enn Lerum Lund (2017) som handlar om fyrste klasse, og Streitlien (2006) som har studert matematikkundervisning i fyrste og andre klasse ved to skular i Telemark. Det er heller inga kjend forskning som handlar om klasseromssamtalen ved fådelt skular. Manglande forskning og kunnskap på feltet gjer til at det kan vere interessant å undersøkje akkurat dette.

Ei personleg hypotese om klasseromssamtalen er at i ei lita gruppe med elevar vil der vere gode vilkår for dialog då, ein kan tenkje seg at læraren har god tid til kvar enkelt elev. Eg undrar meg over kvifor det ikkje er blitt forska meir på samtalen i fyrste og andre klasse då det kan vere relevant å bruke samtale med tanke på at elevane ofte ikkje kan lese og skrive enno. Dersom ein ser på munnlege ferdigheiter, dreier måla i læreplanen i norsk seg om å utvikle generell evne til å samtale, både når det gjeld evne til å ytre seg og å lytte. Etter 1.-2. årstrinn skal eleven mellom anna kunne "lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtalar" (Utdanningsdirektoratet, 2016). Om det er nokon stad dialogen bør kome tydeleg til uttrykk, så er det vel nettopp i fyrste og andre klasse?

Ein tilleggsgevinst av å gjennomføre forskning på småskuletrinnet er også av personleg interesse for at eg skal kunne utvikle meg som samtalepartner. Eg er fersk i yrket og søker all den kunnskap og

erfaring eg kan tileigne meg på feltet. Eg tykkjer samtale med barn kan vere både krevjande og interessant, og som lærar vil eg kunne dra nytte av å skaffe meg djupare innsikt i tema.

Eg ynskjer å studere ulike variasjonar av samtale i klasserommet, og læraren si rolle i klasseromssamtalen er spesielt interessant i denne oppgåva. Kva typar spørsmål stiller læraren? Kva type spørsmål fører til respons, og kva type respons gir læraren? I kva grad verdset lærarane elevinnspel? På bakgrunn av det eg no har presentert, og med lite forskning på dette trinnet, har eg utarbeida denne problemstillinga:

*Kva kjenneteiknar klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule?*

## **1.2 Kart for vidare lesing**

For å svare på problemstillinga vil det fyrst bli presentert relevant litteratur og tidlegare forskning i neste kapittel. Vidare vil metodekapittelet vise vala som er blitt gjort undervegs i prosessen, og korleis det metodiske designet har munna ut. Studien hentar empiri frå ei elevgruppe med to ulike lærarar ved eit oppvekstsenter. Oppvekstsenter, vil her seie barnehage og 1.-7. trinn under same eining. I analysen har eg gjort ei todeling. Deretter kjem ei todelt framstilling av resultat, før dette skal drøftast i lys av teori og tidlegare forskning opp mot problemstillinga. Til slutt kjem refleksjonar rundt arbeidet og ei oppsummering av dei viktigaste funna knytt til problemstillinga og teoretiske perspektiv.

## **1.3 Presisering av omgrep og avgrensingar av oppgåva**

Studien søkjer kjenneteikn på klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule. Store norske leksikon definerer fådelt skule slik: "skole i grunnskolens barnetrinn med få elever som blir undervist i klasser/grupper med flere årstrinn sammen, i todelt, tredelt, firedelt, femdelt skole" (Fådelt skule, 2009). Skulen eg har forska på er ein tredelt skule, som tyder at 1. og 2. trinn har felles undervisning, 3. og 4. trinn er samla, og 5., 6. og 7. Trinn er saman. Det er allereie gjort ulike studiar på samtale i klasserommet, men på høgare klassetrinn og ofte knytt til fag. Denne studien vil ta opp klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule. Observasjonane er gjort i undervisningsfaga norsk, matematikk og KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk), men det faglege vil ikkje ha direkte fokus i oppgåva.

Eg byggjer studien på omgrepet klasseromssamtale. Med klasseromssamtale meiner eg all verbal kommunikasjon som føregår i klasserommet. Det kan vere samtalar mellom læraren og elevane i fellesskap, eller mellom læraren og ein eller to elevar. Klasseromssamtalen omfattar også læraren som snakkar til elevane i form av beskjedar, instruksjonar osv. Klette skriv om heilklasseundervisning, som dekkjer alt frå rein forelesing og læraren sine monologar, til klassesdiskusjonar og lærarstyre spørsmål-svar-sekvensar (2013, s. 183). Klasseromssamtalen handlar om det same som Klette skriv, men i tillegg har eg med lærar-elev-sekvensar. Klette avgrensar heilklasseundervisning til at den involverer heile klassen, medan denne studien har undersøkt heile undervisningsøkter og vil då også ta med lærar-elev-sekvensar, til dømes når elevane arbeider sjølvstendig.

Eg har valt dialogismen som teoretisk rammeverk for studien og for analyse av funna mine. Dialogisme skildrar dialogen ut ifrå eit bestemt verdisyn. Dette synet ser på dialog som fleirstemmigheit og om at meining blir utvikla i fellesskap (Dysthe, 2012, s. 58-59). For at ein skal oppnå noko med dialogen er det viktig at det er stor grad av openheit og at deltakarane i gruppa har positive og gode relasjonar til kvarandre. Dette vil avgjere kor godt dialogen fungerer. I dialogismen omtalar ein dialog som ein del av ein sosial interaksjon. Ein finn dialogismen som ei retning innanfor det sosiokulturelle læringssynet som ser på læring som deltaking i sosiale kontekstar (Dysthe, 2006, s. 35). Her handlar det om å delta i relasjonar og vere i interaksjon med kvarandre. I eit sosiokulturelt læringssyn har språket ei sentral rolle. Menneske tek del i kunnskapar og ferdigheiter gjennom samhandling og kommunikasjon. Ut frå dette vil det sosiokulturelle læringssynet vere relevant i denne studien. Dysthe (1995) meiner at læring oppstår gjennom å uttrykke seg munnleg og gjennom å bruke språket. Difor er det kjenneteikn ved klaseromssamtalen studien vil peike på som meir dialogiske og som i større grad opnar for dialog enn andre.

Sjølv om studien byggjer på dialogisme og sosiokulturelt syn på læring, vil også monolog stå sentralt når kommunikasjon og samtale i ulike undervisningssituasjonar blir omtala. Monolog blir forklart som ein slags einvegskommunikasjon, og her er det ein person som snakkar, og den andre parten skal lytte til det som blir sagt. Døme på monologar kan vere læraren som gir instruksjonar, organisering av aktivitet eller gjennomgang av nytt fagstoff.

## 2.0 Teori og tidlegare forskning

I dette kapittelet vil det teoretiske rammeverket for studien bli presentert. Studien byggjer på eit sosiokulturelt læringssyn. Dialogisme og dialogisk undervisning vil vere mitt teoretiske rammeverk som utgangspunkt for å forstå klasseromssamtalen. Målet med studien er å finne kjenneteikn ved klasseromssamtalen. Her vil Mikhail Bakhtin sin terminologi og Olga Dysthe si vidareføring og forståing av dialog-omgrepet stå sentralt. Vidare vil tidlegare forskning bli presentert, då dette har vore med på å skapt ei forståing av klasseromssamtalar og strukturane i desse. Som inngang til tema vil eg støtte meg til Kirsti Klette si forståing av klasserommet og vise til studiar innanfor eit sosiokulturelt læringssyn.

### 2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Eit sosiokulturelt læringssyn er opptatt av at læring skjer i ein sosial prosess, læring kan ikkje skje utan at individet står i samspel med sosiale omgivnader. Her handlar det om å ta del i relasjonar og å vere i interaksjon med andre. I dette læringssynet står språket sentralt og seier at menneske tek del i kunnskapar og ferdigheiter gjennom samhandling og kommunikasjon (Dysthe, 2006, s. 35). Det sosiokulturelle perspektivet har røter tilbake til dei amerikanske utdanningsfilosofane John Dewey (1859-1952) og George Herbert Mead (1868-1931) på den eine sida, og russiske Lev Vygotsky (1886-1934) og Mikhail Bakhtin (1895-1975) på den andre (Dysthe, 2012, s. 49). Dewey stod for eit pragmatisk syn på kunnskap, som vil seie at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet der grupper av menneske samhandlar innanfor eit kulturelt fellesskap ("learning by doing"). John Deweys pragmatiske kunnskapssyn legg til grunn at ein skaffar seg kunnskap gjennom å ta del i praktiske læringsaktivitetar saman med andre (Dysthe, 2006, s. 43). Dewey var også oppteken av at kunnskap alltid er vevd inn i ein samfunnsmessig samanheng og ikkje kan lausrivast frå denne. Interaksjon og samhandling står sentralt hjå alle desse teoretikarane. Vygotsky sin teori om at alle høgare mentale funksjonar, til dømes tale, oppstår først i sosial samhandling og seinare blir internalisert, var eit radikalt brot med tidlegare teoriar. Når dette perspektivet også blir kalla sosiohistorisk eller situert, er det for å poengtere at kunnskap er avhengig av den kulturen den er ein del av. Kunnskap eksisterer aldri i eit vakuum, den er alltid "situert", som vil seie at kunnskap er infiltrert i ein historisk og kulturell kontekst (Dysthe, 2012, s. 49). Læring som situert, sosial og mediert verksemd og distribuert kognisjon er relativt nye tema i pedagogikken, sjølv om dei har røter i tenkinga til Dewey og Vygotsky.

Undervisarar har ofte ein travel kvardag, og ein skal ikkje undervurdere viktigheita av å ha ei teoretisk forankring som kan gje visjonar og inspirasjon. Dialog er eit positivt lada ord som har hatt inspirasjonskraft gjennom heile vår sivilisasjon (Dysthe, 2012, s. 47). Dialog kan ha ulike tydingar og brukast innanfor forskjellige læringsparadigme. Det behavioristiske, det kognitive og det sosiokulturelle læringsperspektivet på kunnskap, læring og undervisning har vore dominerande heile førre århundre (Dyste, 2012, s. 47). Ifølgje behaviorismen er born blanke tavler frå fødselen av, og ønska åtferd blir fremja ved ytre stimuli. På bakgrunn av ei rekkje stimulus-respons-forsøk, av mellom anna Burrhus F. Skinner, viste det seg at læring blei forsterka gjennom påskjøning og straff (Dysthe, 2012, s. 47). Behavioristisk syn på kunnskap og læring har danna grunnlaget for tradisjonell undervisning i dei fleste land, kjenneteikna av mellom anna einvegsformidling frå undervisar til klasse, programmert undervisning, mykje bruk av arbeidsbøker og hyppige prøvar og testar av faktakunnskap (Dysthe, 2012, s. 48).

I motsetnad til behaviorismen og vekt på ytre påverknadar, finn ein kognitivismen som er oppteken av dei indre, mentale prosessane. Her blir læring sett på som ein aktiv konstruksjonsprosess der elevane tek imot informasjon, tolkar og knyter saman med det dei allereie veit. Dei mentale strukturane blir reorganisert for å innpasse ei ny forståing (Dysthe, 2012, s. 48). Frå 1980-åra voks det sosiokulturelle perspektivet sterkt som ein opposisjon til kognitivismen si individorientering. Den kognitive tilnærminga til læring har individet i sentrum, medan læringsfellesskapet står sentralt i den sosiokulturelle tilnærminga (Dysthe, 2012, s. 49).

Det sosiokulturelle læringsperspektivet legg vekt på at kunnskap og læring blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Det vil seie at læringa er situert, grunnleggjande sosial, den er distribuert og den er mediert. Difor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring, og ikkje berre som eit positivt element i læringsmiljøet. Det å *kunne* er i sosiokulturell læringsteori nær knytt til praksisfellesskap og individet si evne til å delta i desse. Å delta i sosiale praksisar der læring skjer blir difor sentralt i det å lære (Dysthe, 2006, s. 42). Dysthe knyter seks aspekt til eit sosiokulturelt læringsyn: 1) læring er situert i fysiske og sosiale kontekstar, 2) læring er grunnleggjande sosial, 3) læring er distribuert mellom personar, 4) læring er mediert, 5) læring føregår som deltaking i eit praksisfellesskap, og 6) læring er knytt til språk og kommunikasjon (Dysthe, 2006, s. 42-49).

At læring er situert (1) handlar om at læring er knytt til den fysiske og sosiale konteksten ein er i og situasjonen er ein integrert del av den læringa som skjer. Med andre ord blir kunnskapen konstruert

ei ein kontekst (Dysthe, 2006, s. 43). Handlingane våre vil dermed ta utgangspunkt i den kunnskapen og erfaringane vi har frå læring i tidlegare situasjonar, bevisst eller ubevisst. Det blir då ei kopling mellom det tenkande individet og omgivnadane (Säljö, 2001, s. 159). At læring er grunnleggjande sosial (2) handlar om at vi lærer i interaksjon med andre. Dei kunnskapane ein individuelt konstruerer er ikkje biologiske, men utvikla ved å ta del i diskursar og handlingsmønster som er utviklar i samfunnet (Dysthe, 2006, s. 44). At læring er distribuert (3) handlar om at kunnskap blir delt mellom menneske. Menneske har ulike ferdigheiter og kunnskapar, og ved at denne kunnskapen blir distribuert mellom menneske blir det skapt ny kunnskap (Dysthe, 2006, s. 45). Det fjerde aspektet seier at læring er mediert (4). Mediering handlar om at læring skjer gjennom bruk av reiskapar. Når ein skal løyse problem nyttar ein ulike reiskapar. Desse verktøya er ikkje berre objekt som gjenstandar, men noko menneskeskapt som har forandra våre moglegheiter til å registrere verda (Säljö, 2001). Vygotsky understrekar at den viktigaste reiskapen vi har er språket (Imsen, 2006, s. 253). At språket er sentralt i læringsprosessen (5) vil seie at språket er eit middel for læring, ved å bruke språket, og ved å lytte og samhandle at individa kan ta del i kunnskapen. Det er også eit poeng at språket er eit grunnvilkår for at læring og tenking skjer (Dysthe, 2006, s. 48). Det sjette aspektet ser på læring som deltaking i praksisfellesskap (6). Jean Lave og Etienne Wenger hevdar, på linje med Vygotsky, at læring er grunnleggjande eit sosialt fenomen. Lave & Wenger meiner at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfellesskap. Det viktigaste her er å gjere og handle, ikkje snakke om det. Dei ser på språket som ein måte å delta og handle på i sosiale situasjonar, ikkje fyrst og fremst ein reiskap brukt til å reflektere over det ein har gjort (Dysthe, 2006, s. 47).

Vygotsky ser på læring og utvikling som noko som går frå å vere ein sosial aktivitet til å bli ein individuell tilstand, der ein lærer og utviklar det individuelle i fellesskap med andre (Imsen, 2006, s. 254). Forholdet mellom nivået individet klarar å gjere åleine og kva det kan gjere med hjelp frå andre, kallar Vygotsky for "den proksimale utviklingssona". I denne sona er elevane mottakelege for støtte og rettleiing. Læraren si rolle blir då å utnytte denne utviklingssona for å auke elevane sin kompetanse slik at dei klarar å gjennomføre oppgåvene på eiga hand (Imsen, 2006, s. 259). For at elevane skal kunne utvikle seg, må dei få rettleiing frå det Vygotsky kallar ein "medierende hjelpar", og legg vekt på at dette må vere nokon som kan meir enn den som blir rettleia (Imsen, 2006, s. 257). I skulesamanheng vil læraren fungere som den medierende hjelparen for at elevane skal klare å gjere meir enn dei ville ha klart åleine. Måten læraren rettleier på må tilpassast elevane sine forkunnskapar om reiskapar og bruke eit språk som eleven forstår (Säljö, 2001, s. 160).

## 2.2 Dialogisme

Dialogismen er ein av fleire retningar innanfor det sosiokulturelle læringssynet. Skulen er berre ein av fleire arenaer som er med på utvikle kunnskapar og ferdigheiter hjå eit menneske. Det er difor viktig å sjå læring som ein del av noko større, som handlar om korleis kunnskap blir produsert og reproduisert i eit samfunn. Læring skjer gjennom språket og kommunikasjonen, og i samspel mellom deltakarar i ulike kontekstar. Det vil difor bli viktig at elevane forstår når dei skal nytte dei ulike kunnskapane. Aktivitetane i skulen er oftast situerte, og då kan det vere utfordrande for elevane å overføre denne kunnskapen til andre situasjonar. Det er slik læring er situert i sosiale kontekstar, noko som gjer at situert læring er eit sentralt omgrep i den sosiokulturelle læringsteorien (Säljö, 2001, s. 158).

Dysthe refererer til Per Linell som deler omgrepet "dialog" inn i tre ulike tydingar. Dialog kjem frå det greske ordet "logos" som tyder ord eller tale, og "dia" som tyder gjennom eller mellom (Dysthe, 2012, s. 51). Dette er den deskriptive tydinga av ordet, medan den normative tydinga blir brukt om samtale med visse kvalitetar der deltakarane viser evne til å lytte, er empatiske og opne for andre sine tankar og argument. Den tredje og siste tydinga handlar om dialog som eit teoretisk rammeverk, og det er denne som ofte blir kalla "dialogisme" (Dysthe, 2012, s. 51). Denne tydinga er meir abstrakt og omfattande med teoriar om kommunikasjon, interaksjon og tenking. Denne studien byggjer på dialogisme, og eg legg difor den siste tydinga til grunn. Samstundes vil den deskriptive daglegdagse forståinga av omgrepet vere gjeldande. Her handlar det primært om munnleg, ansikt-til-ansikt-samtalar mellom to eller fleire personar (Dysthe, 2012, s. 51).

Mikhail Bakhtin forstår dialog gjennom sosiale interaksjonar. Denne retninga, dialogismen, har utfordra oss til å tenkje nytt om korleis meining blir skapt, om formidling og kommunikasjon. Bakhtin ser på dialogismen som sjølv grunnlaget for all menneskeleg forståing (Dysthe, 2012, s. 58). Her blir meining utvikla i fellesskap. Det autoritative ordet er kjenneteikna av læraren som underviser elevane medan dei sit og høyrer etter, og dei får ikkje moglegheit til å vere kritiske (Dysthe, 2012, s. 62). Det indre ordet er når ord kjem til oss utanfrå, men i møte med våre eigne tankar og erfaringar blir halvt vårt og halvt den andre sitt. Når det blir konfrontert med andre stemmer gjennom dialog, gjer ein det til sitt eige, og kan dermed bruke ordet på nye måtar (Dysthe, 2012, s. 62). Sentrale aspekt ved den bakhtinske dialogen er respekten for den andre sine ord, vilje til å lytte, forstå på den andre sine premisser og bruke den andre sine ord som tankereiskap. På same tid er det viktig å halde på respekten for sitt eige ord (Dysthe, 2012, s. 61). Det siste er spesielt viktig å merke seg fordi elevar med låg sjølvtilit ofte tenkjer at alle andre som ytrar seg har meir å seie enn dei sjølve.

*... alle språk som utgjør heteroglossia, uansett hva som er prinsippet bak dem som gjør hvert av dem unikt, er spesielle synsvinkler på verden, måter å konseptualisere verden i ord, spesielle verdensanskuelser, hvert av dem karakterisert ved sine egne ting, meninger og verdier. Disse kan stilles opp mot hverandre, gjensidig utfylle hverandre, motsi hverandre og stå i dialogisk interaksjon med hverandre (Bakhtin, 1981, s. 291-292, i Dysthe, 1995, s. 66).*

Omgrepet "fleirstemmighet" kan teoretisk koplatt til Bakhtin der han skriv om "stemme" for å skildre den talande personlegdomen. "A person enters into dialogue as an integral voice. He participates in it not only with his thoughts, but with his fate and with his entire individuality" (Bakhtin, 1981, s. 293, i Dysthe, 2012, s. 59). Dette er basert på ei forståing av at når ulike stemmer ytrar seg, er det alltid ut frå sine egne synsvinklar, prega av både eit sosiokulturelt perspektiv og personlege erfaringar. Bak omgrepet "fleirstemmighet" ligg to ord som er sentrale hjå Bakhtin; "heteroglossia" og "polyfoni". Hetero tyder ulike og glossia tyder ord, og Bakhtin brukar dette om korleis individuelle stemmer er forma av språket i ulike sosiale grupper, t.d. dialektar, sosiolektar, yrkesspråk osv. (Dysthe, 2012, s. 60). Poly tyder mange, og foni tyder stemme, og er ein term frå musikken som blir brukt om ein fleirstemmig komposisjon, utan ei dominerande melodistemme som dei andre underordnast. Fleirstemmighet omfattar både heteroglossia og polyfoni (Dysthe, 2012, s. 60). I ein utdanningskontekst vil ein klasse alltid vere potensielt fleirstemmig fordi den består av menneske med ulik bakgrunn og oppfatningar. Samstundes krev det stor innsats frå læraren å legge til rette for at denne fleirstemmigheita blir utnytta på ein måte som er læringsmessig produktiv (Dysthe, 2012, s. 60). På denne måten kan ein seie at fleirstemmighet og dialog har same dobbeltsidigheit; det er noko som alltid fins, samstundes som det er eit mål ein må arbeide for å oppnå (Dysthe, 2012, s. 60).

Bakhtin understrekar at dialog kan forståast som verbal kommunikasjon i ei vidare tyding enn som språkleg interaksjon mellom to eller fleire personar. Dialogen byggjer ikkje berre på at ein kommuniserer, vekslar om å seie noko og snakkar etter tur. At deltakarane samtalar, er slik sett ikkje tilstrekkeleg i seg sjølv. følgje Bakhtin ligg det dialogiske først og fremst i spenninga, av og til i konflikten, mellom ytringane til dei som kommuniserer. Bakhtin vektlegg såleis fruktbar usemje og det heterogene som grunnleggjande for all meiningsskaping. Det er nettopp i denne spenninga, gjennom til dømes bryting av ulike perspektiv og gjennom konflikter mellom omgrepssystem, at nye element og ny forståing vert skapt (Dysthe, 1995, s. 212).



Dialog og monolog blir sett på som motsetningar i kvardagsspråket. Monolog er ofte knytt mot det autoritative ordet dersom det ikkje er rom for eiga tenking og refleksjon (Dysthe, 1995, s. 68). I monologiske samtalar krev ein at mottakaren godkjenner det som blir sagt av formidlaren, og i slike klasserom legg ein vekt på å formidle, reprodusere og teste kunnskap. Her vil kunnskapen i stor grad vere fastlagt (Dysthe, 1995, s. 205). Klasserom som blir dominert av monologen er kjenneteikna av læraren som underviser og elevane som lyttar. Dette er den tradisjonelle skulen ein kjenner. Dysthe skriv at den sterke monologiske tradisjonen i skulen heng saman med at den som skal lære, manglar kunnskap (1995, s. 205). Her vil einvegskommunikasjon fungere som ein kommunikasjon frå dei som veit, altså læraren, til dei som ikkje veit, elevane. Dermed blir dette ein naturleg måte å undervise på.

Dialogismen er ei retning innanfor det sosiokulturelle læringssynet og byggjer på ei forståing av at læring skjer gjennom dialogiske interaksjonar og samhandling mellom menneske i ein situert kontekst. Med eit slikt perspektiv legg ein vekt på at deltakarane lyttar til kvarandre, at ein har respekt for andre sine ord, samstundes som ein held på sitt eige. I undervisninga vil dialogismen kome til uttrykk gjennom dialogisk undervisning.

### 2.3 Dialogisk undervisning

*”Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert. I eit slikt læringsmiljø er det rom for samarbeid, dialog og meiningsbryting. Elevane får delta i demokratiske prosessar og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståing for at aktiv og engasjert deltaking er viktig i eit mangfaldig samfunn”*

(Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipp for opplæringa, s. 3)

Sitatet inneheld eit verdigrunnlag og ei retning som skal gjennomsyre undervisninga i alle fag. Dette er noko dei fleste lærarar vil vere samde i, men som mange tykkjer er vanskeleg å få til i ein travel og kompleks skulekvardag som består av tidspress og målbare resultatkrav. Frå eit sosiokulturelt perspektiv på læring handlar det om ei grunnleggjande forståing av korleis meining blir skapt og læring skjer (Dysthe, 2013, s. 81). Dialogen står sentralt i skulen fordi ein alltid er i samspel med andre menneske. Linda Marie Viddal (2007, s. 93) hevdar at læraren sine tilbakemeldingar kan fremje læring, verdsetjing, engasjement, refleksjon og potensiell kunnskap hjå den lærande. Gode dialogar

er ein av dei faktorane som er med for at eleven skal kunne forme og utvikle sin særeigen identitet og fremje læring.

Robin Alexander har utarbeida nokre kjenneteikn ved dialogisk undervisning (2008, s. 105). Det fyrste handlar om at den er kollektiv, som vil seie at lærar og elevar arbeider i fellesskap med oppgåvene. Det andre handlar om gjensidigheit, som vil seie at lærar og elevar kjem til kvarandre og deler sine idear. Det tredje går ut på at dialogisk undervisning skal vere støttande, medan det fjerde handlar om kumulativ undervisning, at lærar og elevar byggjer på det dei sjølve og andre har. Det siste kjenneteiknet handlar om at dialogisk undervisning må ha eit formål med spesifikke læremål. Alexander sin studie tek også utgangspunkt i Dysthe sine omgrep; autentiske spørsmål, opptak og høg verdsetjing, som kjenneteikn på interaksjon i klasserommet. Desse omgrepa vil bli gjort greie for i kap 2.3.1 og 2.3.2.

Læraren sitt samspel med elevane byggjer på eit breitt spekter av ferdigheiter og avhenger av mange forhold, som deira ferdigheiter i å organisere undervisning, korleis formidle kunnskap, korleis dei stimulerer og motiverer borna, og korleis dei snakkar med borna. Korleis læraren fungerer på kvart område, vil direkte eller indirekte virke inn på samspelet med elevane og klassen. I oppgåva vil eg veksle mellom samtale og dialog, og har valt å støtte meg til definisjonar av dialogisme som teoretisk grunnlag når eg drøftar. Dialog er ordvekslingar mellom menneske som byggjer på gjensidigheit, å følgje kvarandre sine utspel og initiativ, å lytte og å vere samarbeidspartnarar (Lassen & Breilid, 2010, s. 15). Gode dialogar er ein av dei faktorane som er med for at eleven skal kunne forme og utvikle sin særeigne identitet. Dialog i skulefellesskapet føreset fråvær av det autoritative ordet, i tydinga at det vert gitt rom for at alle deltakarane si stemme kan komme til uttrykk. Det inneber likevel ikkje at alle stemmene skal høyrast samstundes, og alle like høgt! Evna til å føre dialog inneber også å vite når ein skal teie (Klette, referert i Thorkildson, 2010, s. 45). Vidare vil eg gjere greie for ulike spørsmålstypar, opptak og variasjonar av verdsetjing av elevinnspel som kan kome til uttrykk i undervisning.

### 2.3.1 Opne, lukka og autentiske spørsmål

Opne og lukka spørsmål blir ofte rekna som eit gjensidig omgrepsspar. Ifølgje Nystrand (1997) er eit ope spørsmål eit spørsmål som kan ha fleire ulike svar og bli svart på på ulike måtar. Eit lukka spørsmål, derimot, har som oftast berre eitt bestemt fasitsvar. Opne spørsmål kan ha fleire svaralternativ, medan lukka spørsmål oftast skal teste kunnskap (Andersson-Bakken, 2015). Nystrand (1997) meiner at ja/nei-spørsmål er opne, og ikkje lukka, fordi det har to svaralternativ. Eg meiner at ja/nei-spørsmål er lukka og vil kategorisere slike spørsmål som lukka i analysearbeidet. Det

vanlegaste i skulen er nettopp at læraren veit, og dermed ikkje spør for å få vite, men for å finne ut om eleven veit. I tillegg er lukka spørsmål lite eigna for å bringe samtalen vidare, endå eit argument for at ja/nei-spørsmål er lukka (Dysthe, 1995, s. 57). I studien har eg også teke høgde for at læraren stiller både faglege og ikkje-faglege spørsmål.

Autentiske spørsmål er spørsmål som ikkje har noko fasitsvar og som er eigna for å fremje refleksjon og diskusjon. Her sit ikkje læraren med svaret gitt på førehand (Dysthe, 1995, s. 57). I slike spørsmål er læraren altså ikkje ute etter å kontrollere, men tolkingar og refleksjonar (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Når læraren ikkje forventar eit visst svar, signaliserer han interesse for elevane og deira perspektiv. Eit autentisk spørsmål kan vere "kva tykte du om framferda til Per som me las om no", eller legge til "kva tenkjer du" eller "meiner du" til spørsmålet. Her får elevane rom for å kome med eigne tolkingar utan at læraren sit med fasitsvar. I ein autentisk spørjesituasjon blir spørsmål stilte fordi ein ikkje veit. Studien vil undersøke korleis lærarane stiller spørsmål og korleis dei blir følgt opp. Autentiske spørsmål er sentrale i dialogisk undervisning fordi dei opnar for at eleven kan reflektere og tenkje sjølv, ikkje berre hugse og reprodusere (Dysthe, 1995, s. 58). Autentiske spørsmål leiar læraren til å følge opp elevsvaret, noko Nystrand kallar "opptak" og "høg verdsetting" (Dysthe, 1995, s. 58).

### 2.3.2 Lærarrespons; opptak, høg verdsetjing og låg verdsetjing

Responsen læraren gir på elevinnspel, kan påverke korleis samtalen blir ført vidare på, og om klasseromssamtalen blir dialogisk eller ikkje. Eit vanleg samtalemønster i klasserommet er IRF- og/eller IRE-strukturar. Dersom læraren brukar IRF, og ikkje IRE, kan samtalen framstå meir dialogisk då læraren i større grad fyl opp elevsvaret. Som tidlegare nemnt står F for "feedback" eller tilbakemelding, og E for "evaluering". Ein type respons som kan fremje dialogisk undervisning, er opptak. Opptak er ei konstruert form for det engelske "uptake" som tyder å fylgje opp elevsvar ved å inkorporere svaret i eit påfølgjande spørsmål. Ved opptak byggjer læraren vidare på det eleven bringer inn i samtalen (Dysthe, 1995, s. 58).

Høg verdsetjing handlar om at læraren byggjer vidare på elevsvaret i den undervisninga som følgjer. Vanleg i tradisjonelle spørsmål-svar-sekvensar er at læraren verdset elevinnspel med til dømes "rett", "bra" eller "flott". Her signaliserer læraren at ho er den som har fasitsvaret og er der for å evaluere. Dette kallar vi gjerne vage eller minimale responsar og er ei form for låg verdsetjing. Høg verdsetjing, derimot, er når læraren tek innhaldet i det eleven seier på alvor og klarar å bruke det

vidare i undervisninga (Dysthe, 1995, s. 59). Dette kan vere at eleven bringer noko inn i diskusjonen som endrar eller modifierer diskusjonen, og at læraren gir signal om at ho verdset dette. Det er nettopp dette som er poenget, at læraren viser at eleven sitt bidrag er verdifullt (Dysthe, 1995, s. 59). Det vil ikkje oppstå reell dialog i klasserommet dersom læraren ikkje ser eleven som ei kjelde til kunnskap og tek elevsvara på alvor. Dersom læraren som mottakar reagerer som evaluator, feilrettar eller karaktergivar, vil dette kallast låg verdsetjing i denne samanhengen (Dysthe, 1995, s. 59).

I dialogisk undervisning er det viktig å sjå på elevane som samtalepartnarar som kan kome med perspektiv i samtalen. Læraren må ta stilling til kva innspel som er relevant for tema og verdt å bygge vidare på. Opptak og høg verdsetjing er dei responstypene som blir trekt fram som mest dialogiske (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Samstundes er klasseromssamtalen prega av fleire andre ytringar og tilbakemeldingar. Læraren kan velje å avvise innspel eller kome med tilbakemelding og/eller evaluering.

## **2.4 Tidlegare forskning**

Undervisning har vore studert i fleirfaldige tiår, men det er ikkje før i seinare tid at ein har skaffa seg kunnskap om kva som kjenneteiknar god undervisning og kva som bidreg til det (Klette, 2013, s. 173). Kirsti Klette (2013) refererer til ulike forskingsartiklar som handlar om studiar i klasserommet, mellom anna struktur, tydelege mål og samtale (sjå til dømes Wells 1993; Cazden, 2001). Studiar som har diskutert kva som kjenneteiknar god undervisning, understrekar at læraren må kunne tilby emosjonell støtte, organisatorisk støtte og undervisningsretta støtte (Schoenfeld, 2011, i Klette, 2013, s. 186). Desse områda er nær knytt til områda som skildrar læraren sine sentrale kompetanseområder i norske læreplanar, stortingsmeldingar (St.meld. nr. 11 (2008-2009)) og andre sentrale utdanningspolitiske tekstar, som fagleg kompetanse, didaktisk kompetanse, leiingskompetanse og relasjonskompetanse. Emosjonell støtte viser til den viktige delen av klasseromsarbeidet som handlar om dei sosiale og emosjonelle rammene for læringsarbeidet. Omfattande studiar, samt LK06, framhevar viktigheita av læraren sin respons og verdsetjing av elevinnspel (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997), og bruk av ros og irettesetting (Wentzel, 2006) som avgjerande for kvaliteten på opplæringa (Klette, 2013, s. 187). Slik sett er relasjonar, klima og "tonen" i klasserommet viktig for elevane si læring.

Organisatorisk støtte viser til fysisk organisering og klasseleiing, som klare prosedyrar ved oppstart av timen, handtering av overgangssituasjonar ved skifte av aktivitetar og liknande. Den tredje, og

kanskje viktigaste for god undervisning, er kva som ligg i omgrepet undervisningsmessig støtte. Her handlar det om kva læraren gjer av faktiske undervisningshandlingar i klasserommet som bidreg til læring. Samanfattande hevda ein at fire dimensjonar er avgjerande for undervisningsmessig støtte: (1) klare læringsmål og intensjonar, (2) relevante kognitive utfordringar (kvaliteten på oppgåvene, relevans og kognitiv utfordring, tidsbruk, variasjon og eit klart fokus på fagleg innhald. (3) handlar om kvaliteten på klasesamtalane (elevdeltaking og elevengasjement, variert bruk av samtaleverkty), og (4) støttande klima (klare rutinar og reglar, etablere eit klassemiljø prega av respekt, toleranse og engasjement) (Klette, 2013, s. 192).

Når det gjeld samtalar i klasserommet, har forskinga tatt utgangspunkt i samtalestruktur, samtaletrekk, og kva som kjenneteiknar lærar-elevytringar (Klette, 2013, s. 174). Denne forskingstradisjonen har gitt kunnskap om korleis læraren sin kommunikasjon med elevane fylgjer eit relativt fast mønster, og at det er IRE/F-strukturar som dominerer. Denne strukturen er kjenneteikna av at læraren stiller eit spørsmål (I), eleven svarar (R), og læraren evaluerer (E) og/eller kommenterer (F) svaret (Klette, 2013, s. 175). Ofte vil ei evaluering (E) dreie seg om at læraren seier at svaret er rett eller feil. Men dersom læraren vel å kommentere vidare (F), kan elevane bli utfordra vidare ved t.d. eit oppfylggingsspørsmål. Nokre forskarar som har vore opptekne av dette strukturelle mønsteret er Wells (1999) og Sinclair & Coulthard (1975), og som omtalar denne forma for dialog som den triadiske dialogen. Wells (1999) brukar omgrepet "extension of content". Som Wells peikar på, er den triadiske dialogen i klasserommet i seg sjølv verken bra eller dårleg i forhold til elevane si læring. Det avhenger av formål, måla som ligg bak handlinga, og av kva ein ynskjer å oppnå i den gitte situasjonen (Streitlien, 2009, s. 61).

Klette (2013, s. 175) referer til Megan Franke og kollegaar frå 2007 som brukar omgrepet "revoicing" for å skildre korleis eit IRE/F-mønster kan brukast av læraren til å attgje og forsterke elevane sine forslag og omgrepsbruk for læring i matematikk. Dei viser korleis lærarar si evne til å re-innramme elevane sine forslag er avgjerande for innlæring av avanserte matematiske omgrep i algebra, geometri og statistikk (Klette, 2013, s. 175). Frå amerikanske naturfagklasserom brukar Furtak & Shavelson (2010, s. 183) termen "recapturing" ("recap") for å analysere i kva grad lærarar reformulerer og utbroderer elevutsegn og ytringar. I ein norsk studie viser Andersson & Klette (2015) korleis "revoicing" og "recap" kan vere funksjonelle verkty lærarar kan bruke for å sikre seg om at alle elevane får med seg det sentrale læringsinnhaldet i ein undervisningssekvens med utgangspunkt i analysar av videoopptak i naturfag og norsk på ungdomstrinnet. Andersson og Klette sin studie viste at ved å attgje og utbrodere, kan ein sikre at elevane får med seg innhaldet i undervisninga. Det er samstundes viktig å vere merksam på at det er læraren som styrer denne undervisningsstrukturen,

og elevane har få moglegheiter til å bidra, ut over det å kome med det korrekte svaret (Klette, 2013, s. 175).

Helena Wennerström (2015) meiner at det karakteristiske ved taletida i klasserommet er at læraren styrer ordet og snakkar mest. Fleire studiar viser at læraren har ordet i om lag 2/3 av tida i heilklasseundervisning (Aukrust, 2006; Penne & Hertzberg, 2015; Wennerström, 2015), og ein studie hevdar til og med at læraren sine spørsmål generelt har ein tendens til å blokkere kommunikasjonen i klasserommet (Hundeide, 2006). Det vil i praksis seie at jo oftare læraren tek initiativ til spørsmål, jo mindre samtale blir det. Det kan til dømes vere slik at læraren stiller fleire spørsmål på kort tid, og då vil ikkje elevane rekke å kome fram til eit svar før læraren held fram med å snakke. Ein studie gjort av David Wood viste at lærarar i gjennomsnitt ga elevane berre eitt sekund på å tenke før dei stilte eit nytt spørsmål (Wood, 1998).

Vidare legg Klette (2013, s. 176) fram ein studie gjort av Nuthall i 2001 og 2005 som hevdar at dersom læring skal skje, må sentrale utsegn bli festa og ein må seie dei minimum fem gonger, ikkje av læraren, men fem uavhengige elevstemmer. Poenget her er at utsegna ikkje skal seiast av læraren fem gonger, men av fem uavhengige elevstemmer. Fleire forskingsarbeid gjer at me i dag har større innsikt i klasserommet. Eit fellestrekk i alle desse studiane er korleis dei framskriv læraren si rolle og viktigheit, og ingen annan enkeltfaktor er så avgjerande for elevane si læring som læraren (Klette, 2013, s. 178).

Klette har studert forholdet mellom heilklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid i matematikk og naturfag i seks norske klasserom på 9. trinn. Studien byggjer på videoopptak frå om lag 140 skuletimar med følgjande fordeling: 44 timar i norsk, 45 timar i naturfag og 38 timar i matematikk. Klette har delt heilklasseundervisning inn i åtte kategoriar. Heilklasseundervisning kan vere alt frå rein forelesing og læraren sine monologar til klassesamtalar og lærarstyrte spørsmål-svar-sekvensar. Ho skil mellom desse ulike typar; instruksjon-monologisk, som til dømes forelesing, instruksjon-dialogisk som kan vere innføring i fagstoff, men med rom for elevinnspel. Vidare kjem spørsmål-svar-sekvensar, heilklassemtale/diskusjon som er kjenneteikna av samtale der elevane kommenterer kvarandre sine utspel. Dei fire siste er elevframføring, tilrettelegging, irttesetting og ikkje-faglege kommentarar/beskjedar (Klette, 2013, s. 184). Studien viser at den reine lærarstyrte tavleundervisninga relativt sjeldan kjem til uttrykk i klasseromma, under 2%, medan dialogiske instruksjonar førekjem hyppig. Dette kan vere at læraren gir innføring i fagstoff, men med rom for elevinnspel. Heilklassemamtalar, at elevane kommenterer kvarandre sine innspel og /eller inkluderer meiningsutveksling mellom minimum tre elevar førekjem også sjeldan. Dette er i tråd med

internasjonal forskning (Klette, 2013, s. 185). Tilrettelegging av aktivitetar/organisering førekjem relativt hyppig i desse klasseromma. Dette kan vere læraren som gir beskjedar eller informasjon om aktivitetar, organisering av undervisninga osv. Under heilklassemøter er det ofte spørsmål-svar-sekvensar, eller IRE(F)-strukturar som dominerer (Andersson-Bakken, 2015; Andersson-Bakken & Klette, 2015; Nystrand, 1997), og undervisninga blir styrt av læraren sine spørsmål. Spørsmåla som blir stilt er i større grad lukka, og hensikta med dei er ofte å få tilgang til forkunnskapar hjå elevane (Andersson-Bakken & Klette, 2015).

Martin Nystrand er ein amerikansk professor i engelsk og pedagogikk og har sin teoretiske forankring i Vygotskij og Bakhtin, og står for eit interaksjonistisk syn på undervisning. Han gjennomførte saman med eit forskingsteam ein omfattande studie av elev-lærer-interaksjon på ungdomstrinnet i Midtvesten i USA frå 1991. Gjennom observasjonar undersøkte dei grad og type av samtalar i femti skuleklassar. Dei fann at IRE-strukturen var fullstendig dominerande (Dysthe, 2012, s. 72-73). Frå denne studien har Dysthe oversatt omgrepa "autentiske spørsmål", "opptak" og "høg verdsetjing" (1995, s. 57). Studiane til Nystrand og hans team har hatt stor påverknad for praktisk undervisning fordi dei påviste at "autentiske spørsmål", "opptak" og "høg verdsetjing" stimulerte elevane til å delta i samtalen og at det fremja reelle dialogar (Dysthe, 2013, s. 94).

Olga Dysthe byggjer på dialogismen og har gjennom si forskning gitt fleire bidrag til korleis ein kan arbeide med samtale i undervisning. I boka "Det fleirstemmige klasserommet – skiving og samtale for å lære" ser ho på samspelet mellom den munnlege og skriftlege bruken av språket i opplæringa i vidaregåande skule (1995). I boka skildrar Dysthe ein kasusstudie om skrive- og samtaleaktivitetar i tre ulike klasserom: to i California i USA, Greyville high school som er av høg akademisk standard og Baywater high school som er ein fleirkulturell lågstatus-skule. Den tredje klassen var Nordby vidaregåande i Noreg, ein skule med høgt fagleg omdøme. Studiane ga eit breitt bilete basert på eit rikt datamateriale. Dysthe følgjegruppene over lengre periodar og studerer korleis skiving og samtale blir brukt som pedagogiske verktøy med ulike føremål. Den sentrale implikasjonen av Dysthe si forskning er at dersom læringspotensialet i klasserommet skal kunne utnyttast, må samtale (og skiving) for å lære, praktiserast innanfor ramma av det dialogiske. For å få til dette må læraren stille autentiske spørsmål, bruke opptak og høg verdsetjing av elevinnspel, og elevdeltakinga bør kome tydeleg til uttrykk i klasserommet. Dysthe understrekar at meining blir skapt gjennom interaksjon, og forståing blir skapt i samspel mellom lærar og elevar medan dei lyttar til kvarandre og snakkar saman. Vidare peikar ho på at dei karakteristiske trekka ved den dialogiske undervisninga ho har funne, ikkje representerer alle og dei beste måtane å bruke samtale for å lære på (Dysthe, 1995, s. 203).

Anna forskning har stilt seg kritisk til den normative skildringa av kommunikasjon i klasserommet (Andersson-Bakken & Klette, 2015). Ei normativ skildring av klasserommet kan bli oppfatta som einsformig, der læraren har mesteparten av ordet. Den normative skildringa seier også at klasseromma er kjenneteikna av IRE/F-strukturar. Anderson-Bakken fann at læraren stiller mange opne og lukka spørsmål etter kvarandre, og at distinksjonen mellom opne og lukka spørsmål ikkje har noko å seie for utviklinga av samtalen (2015, s. 280-298). Studien konkluderte med at opne spørsmål i seg sjølv ikkje er ein garanti for opne samtalar, då det finst både opne og lukka spørsmål som kan svarast med ja eller nei. Ein anna studie fokuserer på kvifor læraren stiller dei spørsmåla han gjer (Eng Ho, 2005, s. 297-310). Resultata viser fyrst og fremst at det er vanskeleg å kategorisere spørsmåla læraren stiller som enten opne eller lukka, det kjem an på hensikta med spørsmåla (Eng Ho, 2005, s. 297-310).

Åse Streitlien (2006) har studert interaksjon og kommunikasjon i matematikkundervisning i fyrste (og andre) klasse og fann ut at strukturen i undervisningsdiskursen var prega av tydeleg rollefordeling, der læraren leia samtalen og aktivitetane. Undersøkinga viste vidare at læraren si rolle var å halde fokus på temaet, fordele ordet til elevane, avbryte eller rette på innspel som blei oppfatta som irrelevante, og sørgje for fortløpande kommentarar til det som blei ytra. Her var tilbakemelding til elevane eit viktig verkty. Studien viste også eit sprang mellom elevane sine kvardagsdiskursar og læraren sin diskurs, og at læraren i høg grad kan byggje på elevane sine forkunnskapar (Streitlien, 2006, s. 312). Når det gjaldt ulike aktivitetar, var felles gjennomgang på tavla ein av nøkkelaktivitetane i alle timar, og oppgåver til munnleg gjennomgang hadde læreboka som utgangspunkt. I forhold til elevane sitt handlingsrom, fann Streitlien at elevane skulle vere dei merksame elevane som følgde læraren sine instruksjonar. Elevane si stemme var ikkje berre ei samrøystes stemme som retta seg etter læraren, men ei stemme som gjekk utover dei kommunikative forventningane. Til tross for at læraren var den med mest kunnskapar, var det rom for elevinnspel med nye perspektiv og innfallsvinklar (Streitlien, 2006, s. 316).

Dei ulike studiane har gitt oss eit klårare bilete av kva som kjenneteiknar samtalar i klasserommet. Store delar av forskinga viser at klasserommet er kjenneteikna av spørsmål-svar-sekvensar der læraren har mesteparten av ordet. Forskinga har ført fram til ei breiare forståing av kommunikasjon, samtale og dialog. Samstundes viser studiane noko ulike resultat. Nokre meiner at lukka spørsmål og lærarstyrte samtalar kan føre til læring, medan andre syner at dialog, undring og meiningsskaping i samspel er det som fører til læring. Læring er eit komplekst fenomen som krev ulike tilnærmingar. Det vil likevel ikkje seie at det fungerer å plukke metodar og strategiar som tilfeldigvis er på moten; noko som kan skje dersom undervisaren manglar pedagogisk teoretisk innsikt (Dysthe, 2012, s. 51).



Den dyktige undervisaren har eit pedagogisk perspektiv, det vil seie ei forankring i eit grunnleggjande læringsperspektiv, og inkorporerer nye element som passar inn og skapar eit heilskapleg læringsmiljø (Dysthe, 2012, s. 51). Med eit sosiokulturelt læringsyn og dialogismen som teorigrunnlag ynskjer denne studien å finne kjenneteikn ved klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule. Vidare vil metode og framgangsmåte gjort greie for.

## 3.0 Metode

I eit forskingsprosjekt er det ulike måtar ein kan gå fram på, og for å velje metode må ein ta utgangspunkt i det ein søker svar på. Den norske sosiologen Vilhelm Aubert definerer metode som

”en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (Aubert, i Bjørndal, 2017, s. 30).

Metode handlar med andre ord om verktøy ein kan bruke for å hente inn informasjon og analysere det fenomenet ein vil ha utvida kunnskap om. Val av metode heng saman med kunnskapsutvikling og teoretisk perspektiv. For å kunne utvikle interessant kunnskap, og for å bygge opp fruktbare teoriar, må ein basere seg på formålsretta forskingsmetodar. Kva metodar som bør takast i bruk, avhenger av kva samfunnsforhold ein ynskjer å få meir kunnskap om, og kva teoriar ein vil kasta lys over (Grønmo, 2016, s. 15). Det er opp til forskaren å avgjere kva metode som passar best i høve til valt problemstilling og målet med prosjektet (Grønmo, 2016, s. 27). I studien min ynskjer eg å finne ut korleis læraren initierer og gjennomfører klasseromssamtalen, og eit formål å identifisere kjenneteikn ved denne. For å skaffe meg innsikt i dette, bestemte eg meg for å gå ut i skulen og observere. Dette kapittelet vil skildre metodiske val, gjennomføring, styrkar og svakheiter ved studien. For å svare på problemstillinga har forskingsdesignet ei kvalitativ tilnærming med ikkje-deltakande observasjon som metodereiskap.

### 3.1 Kvalitativ tilnærming

Samfunnsvitskap byggjer på systematiske undersøkingar om ulike forhold i samfunnet, og i forskingsarbeid dannar eit metodisk rammeverk grunnlag for reiskapane ein brukar. Desse reiskapane er ofte basert på paradigme og tankesett (Postholm, 2010, s. 33). Den kvalitative forskingsmetoden er kjenneteikna av fleksibilitet og at den er lite strukturert. Denne metoden kan nyttast når ein er ute etter utfyllande informasjon. Det finst fleire retningar innanfor den kvalitative tilnærminga, men felles handlar det om at forskaren ynskjer å forstå deltakarane sin ståstad. For å mogleggjere dette, må ein rette blikket til der menneske handlar i sin naturlege kontekst (Postholm, 2010, s. 9). I ei kvalitativ undersøking prøver ein å få mest mogleg informasjon ut av eit avgrensa tal informantar. Problemstillinga mi søker kjenneteikn ved klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse

ved ein fådelt skule. Eg er ikkje berre ute etter å registrere kor mange gonger ulike situasjonar oppstår, men korleis læraren faktisk stiller spørsmål og gir respons til elevane. Ut ifrå dette, bestemte eg meg for ei kvalitativ tilnærming. Eg valde få informantar som eg observerte over tid.

Hermeneutikk er læra om fortolking av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Som forskar vil ein alltid ha med seg bagasje når ein går inn i eit forskingsprosjekt. Det vil seie at ein ikkje kan stille seg heilt objektiv og legge frå seg all den kunnskapen og erfaringane ein har med seg. Føremålet med ei slik fortolking er å oppnå gyldig og allmenn forståing av tekst, diskurs og handling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). Det teorigrunnlaget ein har med seg når ein forskar, er med på å farge måten ein ser det som skjer. Eg valde å tre inn i forskarrolla med blikket farga av det sosiokulturelle læringssynet. Dette har eg omtala i kapittel 2.

### 3.1.1 Observasjon som metode

Omgrepet "observasjon" stammar frå latin og tyder å iakttå eller å undersøke (Bjørndal, 2017, s. 33). Observasjon er ein direkte og systematisk måte å hente inn informasjon om omverda på. Ein observasjon vil midlertidig aldri vere heilt objektiv, og som observatør kjem ein inn i prosessen med sin eigen bakgrunn og tidlegare erfaringar. Dette vil prege det ein observerer og det ein meiner er viktig å setje fokus på som interessant. Det er vanskeleg å ikkje la seg farge av det ein ser når ein observerer. Observasjonsstudiar kan gå føre seg i ein naturleg eller kunstig setting. Naturalistiske studiar blir gjennomført i ein naturleg setting fordi det fenomenet som blir studert, gir mening like mykje ut frå sine omgivadar som ut frå fenomenet sjølv. Fenomenet kan ikkje bli separert frå den samanhengen det er erfart i (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Å observere læraren i klasserommet, må gjerast i ein naturleg setting med elevane til stades. I det sosiokulturelle læringssynet står konteksten sentralt.

Observasjon er eigna som metode når ein ynskjer å få fram "kva-skjer"-data, som i dette tilfellet er korleis læraren brukar språket i klasseromssamtalen. Observasjon er også godt eigna når ein søker kunnskap om undervisningssituasjonar, korleis elevar og lærarar samspelear osv. I klasseromsobservasjonar kan ein gjere detaljerte registreringar om kva som skjer i ulike dialogar (Vedeler, 2000), undervisningssekvensar (Klette, 2009) og lærar-elev-interaksjonar (Mercer & Littleton, 2007). Observasjon som metode er tidkrevjande, både i gjennomføring og etterarbeid. Eg valde å vere til stades under observasjonane. Slik hadde eg som forskar moglegheit til å notere og registrere inntrykk og samanhengar. I etterkant skal innsamla data transkriberast og analyserast før ein kan dra ut interessante funn til drøfting i lys av relevant teori.

I kvalitative observasjonar er ein oppteken av heilskapen av det som skjer i det ein observerer (Dalland, 2007, s. 184-185). Kvalitative observasjonar rettar seg meir mot relasjonar og samspel mellom menneske enn mot enkeltindivid. Slike observasjonar ser på prosessen individet er i og prøver å skildre utviklingsprosessar for å få djupn og forståing for dei fenomena som blir studerte. Samstundes set kvalitative observasjonar krav til refleksjon om forskaren si eiga rolle i observasjonen (Dalland, 2007, s. 184-185). Observasjon kan gje informasjon gjennom det som blir direkte observert og forskaren sine fortolkingar av å vere i situasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Det er viktig at forskaren tenkjer over og er bevisst på kva rolle ein ynskjer å ha. Rolla ein tek er også med på å påverke kva data ein samlar inn. Då eg var ute i felten, valde eg å ta rolla som Postholm kallar "complete outsider" eller "fullstendig observatør" (2010, s. 64). Bjørndal kallar dette for låg grad av deltaking og høg grad av openheit. I praksis vil det seie at eg som observatør ikkje deltok i situasjonen, men sat passiv i klasserommet (Bjørndal, 2017, s. 47). Sjølv om eg ikkje deltok, informerte eg elevar og lærarar om kvifor eg var der og kva eg skulle observere. Det er viktig at personane som er med får informasjon om forskaren si rolle for å klargjere korleis dei skal stille seg til forskaren (Postholm, 2010, s. 64-65). Undervisningssituasjonar i skulen kan karakteriserast som relativt formell og har ein fastlagt struktur. I slike situasjonar er det vanleg å bruke ei passiv observatørrolle (Fangen, 2010, s. 78-79). Ei passiv observatørrolle kan også bli oppfatta som mindre ubehageleg for elevar og lærarar enn om ein deltek.

Observasjonsnotata blei ført i løpande protokoll for å registrere situasjonar og handlingar (sjå Vedlegg 4). Det er viktig å merke seg at feltnotat ikkje kan brukast som objektive skildringar av handlingar, då desse er eit resultat av dei utvala forskaren gjer gjennom observasjon (Postholm, 2010, s. 63). Løpande protokoll brukte eg som verktøy for å skildre og analysere kva kommunikasjonsgrep læraren gjorde i undervisninga. Desse feltnotata kunne eg sjå tilbake på i etterkant av observasjonane og gjere tolkingar av handlingane.

For å få med meg kva som blei sagt mellom lærar og elev(ar), brukte eg lydopptakar. Ein lydopptakar kan vere nyttig for forskaren når ein vil bruke sansane for å fange opp situasjonar og handlingar i situasjonar. På den måten frigjer ein forskaren og kan spele gjennom lydfilene i etterkant. Vi menneske er laga slik at vi ikkje hugsar alt av det vi høyrer over tid (Postholm, 2010, s. 61). Eg vurderte også å bruke videoopptak framfor lydopptak. Video kunne ha skaffa meg betre oversikt over situasjonen og konteksten i undervisninga. Men sidan eg var ute etter kjenneteikn ved klasseromssamtalen, var det den verbale kommunikasjonen som stod i fokus. Videokamera kunne ha virka meir forstyrrande på elevane enn ønskjeleg og er difor eit metodisk argument for å ikkje bruke det. Samstundes var eg sjølv til stades i klasserommet og fekk med meg heilskapen og inntrykk under

observasjonane. Undervegs noterte eg i observasjonsskjemaet mitt. Med ei lita gruppe elevar var det tilstrekkeleg med lydopptak nettopp fordi dei var få og lett for meg å identifisere i opptaka. Dersom eg hadde observert større grupper, meiner eg at video heilt klart hadde vore eit godt metodisk val både for nonverbale registreringar og identifisering av elevane.

### 3.1.2 Pilotstudie

I førebuingarbeidet til masteroppgåva gjorde eg ein pilotstudie der eg ynskte å finne ut kor mange spørsmål læraren stiller i undervisninga. I pilotstudien brukte eg strukturert observasjon der tanken var å registrere spørsmål i eit skjema som var utvikla på førehand. Skjemaet var delt inn i spørsmålskategoriane identifikasjonsspørsmål, hukommelsesspørsmål/observasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål/aktualiseringsspørsmål (sjå vedlegg 7). Desse fire spørsmålstypene for litterære samtalar er henta frå Anne-Kari Skarðhamar (2011, s. 83). Denne forma for observasjon kan nyttast både i eksperimentelle og naturlege samanhengar, men blir sjeldan kombinert med deltaking i observasjonsprosessen (Grønmo, 2016, s. 139). I fyrste omgang hadde eg tenkt å skrive ned alle spørsmåla som læraren stilte. Det viste seg fort at læraren stilte mange spørsmål og at det blei utfordrande å halde orden og struktur på observasjonsskjemaet. Eg blei usikker på kvar eg skulle plassere spørsmåla og fann at fleire av spørsmåla ikkje passa i nokon av kategoriane. Eg starta heller med å skrive ned alle spørsmåla læraren stilte og tenkte at eg kunne kategorisere dei i ettertid. Dette var også krevjande, og nokre spørsmål blei såleis registrert i form av avkryssing.

I løpet av undervisningsøkta på 90 minutt, registrerte eg 97 spørsmål frå læraren. Det i seg sjølv tenkjer eg at er eit funn. Det vil seie at læraren stiller meir enn eitt spørsmål i minuttet. På førehand hadde eg ikkje førestilt meg at det blei stilt så mange spørsmål. Etter observasjonen erfarte eg at det var nyttig å prøve ut metoden, men at kategoriane eg brukte ikkje passa inn i den typen undervisning då læraren stilte mange ikkje-faglege og lukka spørsmål. I tillegg erfarte eg kor nyttig det er å ta lydopptak under observasjon. Sidan eg ikkje tok opp lyd var det vanskeleg å hugse alt som blei sagt. Med berre notatar mister ein samanhengen i samtalanene. Det ville difor ha vore betre om eg kunne ha spelt gjennom observasjonane i etterkant. Å pilotere eit prosjekt er både nyttig og naudsynt for å stadfeste kva som fungerer og kva som må forbeholdast eller endrast. Under piloteringa gjorde eg fleire interessante registreringar. Eg valde å gå ope inn for å undersøke kva som eigentleg skjer i undervisninga og i samtalanene mellom lærar og elev. Det var her eg bestemte meg for å leite etter kjenneteikn ved klasseromssamtalen.

## 3.2 Datainnnsamling

### 3.2.1 Utval

Som forskar må ein tenke ut kva målgruppe ein treng for at den innsamla empirien skal kunne svare på problemstillinga. I min studie valde eg informantar ved ein fådelt skule der to eller fleire klassetrinn har store delar av undervisninga felles. Dette var ein skule eg hadde noko kjennskap til frå før. I fyrste omgang hadde eg tenkt å studere ein av lærarane til fyrste og andre klasse. Etter kvart som det viste seg at læraren berre underviste i eit fåtal av undervisningsøktene, valde eg å observere to lærarar i den same elevgruppa for å få eit større datamateriale. Eg stilte ingen krav til kjenneteikn ved informantane, anna enn at dei var lærarar i fyrste og andre klasse. Den eine informanten var kontaktlærar, medan den andre var faglærar. Den eine læraren hadde om lag 20 år erfaring i skulen, medan den andre hadde omtrent åtte år erfaring i skulen.

Det å kome i kontakt og å få løyve til å forske på andre kan by på utfordringar. Det er ikkje alltid at ein har tilgang til moglege informantar eller andre som kan delta i forskingsprosessen. Eg hadde kjennskap til ein skule eg ynskte å gjennomføre observasjonane mine på. Eg tok direkte kontakt med rektor/styrar og me gjorde ein munnleg avtale i fyrste omgang. Eg var heldig som fekk positivt svar på fyrste forsøk. Vidare laga eg eit formelt informasjonsskriv som eg sende til rektor via e-post. Der skreiv eg litt om kven eg var, og relevant informasjon om prosjektet. Etter at rektor godkjende dette, tok eg sjølv kontakt med lærarane som var aktuelle for deltaking. Dei fekk også informasjonsskriv via e-post og me avtala datoar som passa for dei at eg kunne kome til skulen (sjå Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Informantane, altså lærarane, måtte i tillegg underteikne eit samtykkeskjema som gjeldande avtale om at dei ville delta i studien min (vedlegg 6). Med dette, informerte eg dei både skriftleg og munnleg om at dei kva tid som helst hadde moglegheit til å trekke seg frå deltakinga. Sidan eg skulle observere klasserommet, med elevar til stades, måtte eg også sende informasjonsskriv med samtykkeskjema til alle føresette før eg kunne starte (vedlegg 3). Alle samtykka skulle signerast og returnerast til meg. Etter å ha fått klarsignal frå alle, kunne eg sette i gang med observasjonane.

Oppvekstsenteret eg forska på er ein fådelt skule, og vil ikkje ha noko spesielt namn, anna enn "skulen" sidan eg berre har forska ved ein. Lærarane har fått forkortinga L1 og L2, medan elevane har fått bokstaven E med eit tal bakom. Det var seks elevar i gruppa. Eg kunne også ha valt å gi både lærarar og elevane fiktive namn. I presentasjonen vil lærarane bli omtala som "læraren", "ho" eller "L1" og "L2" for å sikre anonymiteten deira. I tabellen under kan ein sjå ei oversikt over dette:

Oversikt skule og informantar	Forklaring
Fådelt skule	Oppvekstsenter 1-7. Trinn + barnehage
Lærarar	Lærar 1 – L1 og lærar 2 - L2
Elevar	E1, E2, E3, E4, E5, E6.
Tal elevar	6 elevar på 1.-2.trinn

### 3.2.2 Gjennomføring av observasjon

Når ein som utanforståande stig inn i eit klasserom, dannar ein seg fort eit inntrykk og får kjenne på stemninga i gruppa. Eg fekk inntrykk av eit positivt miljø der begge lærarane hadde gode intensjonar for læring, og omsorg for elevane. Eg tykkjer det er på sin plass å gje lærarane noko positiv omtale for jobben dei gjer, det å vere lærar på småskuletrinnet er komplekst og uføreseieleg på mange måtar. Eg opplevde at lærarane var interesserte i kva elevane hadde å fortelje og møtte elevane på ein positiv måte. Slik det ser ut til for meg, var det stort sett harmonisk tone mellom lærar og elevar. Dette inntrykket kjem nok ikkje alltid fram i analysen, og difor ynsker eg å presisere dette her.

Observatørrolla varierer med omsyn til i kva grad ein skal delta i den sosiale samanhengen ein studerer, og kor open ein er om rolla si (Bjørndal, 2012, s. 46). Eg valde, som tidlegare nemnt, å vere open om observatørrolla mi ved å fortelje deltakarane om kvifor eg var der, men var i liten grad delaktig i undervisninga. Eg var oppteken av å vere på plass i klasserommet i god tid og gjorde klar lydopptakaren og observasjonsskjema. Før den fyrste observasjonen, fekk eg presentere meg for klassen og fortelje kort kva eg skulle gjere. Eg presiserte at det var læraren eg hadde i fokus for å ufarleggjere situasjonen for elevane. Eg plasserte meg bakerst i klasserommet med andletet i same retning som elevane. Slik såg eg heile tida læraren og fekk med meg det som vart sagt og gjort. Opptakaren låg stort sett framme på bordet til læraren, men av og til flytte eg den etter læraren i klasserommet for å sikre meg at lyden skulle bli så god som mogleg. I tillegg brukte eg løpande protokoll for å notere kva som skjedde (sjå vedlegg 4). På denne måten kunne eg notere tankar og tolkingar med det same. Under observasjonane forsøkte eg å halde meg passiv utan å ta for mykje merksemd frå undervisninga. Gjennom undervisningsøkterne observerte eg i hovudsak heile økter, men stoppa opptakaren dersom dei hadde aktivitetar prega av total stillheit eller at det var vanskeleg å registrere lyd.

Etter å ha gjennomført alle observasjonane, hadde eg om lag 900 minutt med lydopptak, fordelt på 12 undervisningsøkter à 90 eller 60 minutt. Eit viktig moment som må nemnast var omfanget eg observerte. Den eine læraren observerte eg fem undervisningsøkter, medan den andre observerte eg sju undervisningsøkter, og fekk ei noko skeiv fordeling av omfang. Det at eg ikkje fekk like mykje opptak frå kvar lærar kan ha påverka resultatet, men det vil eg kome tilbake til i kapittel 4. Datainnsamlinga gjekk over ein periode på fem veker våren i 2017.

### 3.3 Analyse

#### 3.3.1 Transkripsjon

Å transkribere inneber å overføre noko frå eitt teiknsystem til ein anna (Bjørndal, 2017, s. 101). For å skaffe meg oversikt og betre kjennskap til datamaterialet, valde eg å høyre gjennom alt, samt transkribere frå lyd til skrift. Sidan studien min skulle finne kjenneteikn ved klasseromssamtalen, valde eg å gå ope og vidt inn i analysearbeidet og transkribere alt, og heller smalne inn etter kvart som eg gjorde interessante funn. Analysearbeid handlar i stor grad om å velje noko, samstundes som ein vel vekk noko anna. Alle val ein tek både før, undervegs og etter datainnsamlinga er avgjersler som vil påverke det endelige resultatet (Grønmo, 2016, s. 165). For å skilje mellom kven som sa kva måtte eg lage meg eit system. Sidan det berre var seks elevar, var det stort sett greitt å høyre kven som sa kva. På denne måten skaffa eg meg oversikt over empirien.

Når ein transkriberer lyd til tekst kan ein møte på fleire tekniske utfordringar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). For det fyrste må ein ta stilling til om ein skal transkribere ordrett og kor nøyaktig ein skal vere. Talespråket har ikkje standardreglar og det kan difor vere nødvendig å kommentere enkelte moment. Ein må bestemme seg for om ein skal transkribere som dialekt og munnleg preg, eller om ein skal vere formell etter normert skriftspråk. Dei to første observasjonane valde eg å transkribere ordrett på dialekt for å framstille det så likt som mogleg slik det blei sagt. Etter kvart kom eg til å tenkje på anonymiteten til informantane og skreiv resten av datamaterialet på normert nynorsk for å unngå lokalisering av skule og dialekt. Når eg valde ut sitat til oppgåva, skreiv eg desse om til normert nynorsk. Samstundes har eg kutta vekk om lag 60 minutt, det vil seie at eg ikkje har transkribert absolutt alt. Dette var på grunn av dårleg lyd kvalitet eller at læringssituasjonen var prega av mykje støy eller få ytringar. Dette vil eg kome tilbake til seinare då eg skal kommentere validitet og reliabilitet i studien.



### 3.3.2 Analyseverktøy

Etter å ha transkribert all empiri var det tid for analyse. Dataanalyse handlar om at forskaren skapar meining i datamaterialet sitt. Dataanalyse er ein krevjande prosess der forskaren må ta på seg ulike "briller" for å forstå materialet sitt på ulike måtar. Ein kan sjå det i heilskap og plukke det frå kvarandre i mindre bitar for å skape meining i det (Grønmo, 2016, s. 266). I analysen valde eg å gjere ei todeling.

#### **DEL 1**

I fyrste del av analysen valde eg å sjå materialet mitt i lys av Kirsti Klette sine kategoriar av heilklasseundervisning. Som tidlegare nemnt, kan heilklasseundervisning dekke alt frå rein forelesing og læraren sine monologar til klassediskusjonar og lærarstyrte spørsmål-svar-sekvensar (Klette, 2013, s. 183). Kategoriane Klette brukar er; instruksjon (monologisk), instruksjon (dialogisk), spørsmål/svar, heilklassemtale/diskusjon, elevframføring, tilrettelegging, irettesetting og ikkje-faglege kommentarar/beskjedar. I del 1 farga eg empirien min med fargekodar for desse kategoriane. Kategorien *instruksjon-monologisk* var førelesing/forteljning eller at læraren las høgt. Dette farga eg lilla. *Instruksjon-dialogisk* handla om innføring i fagstoff, men med rom for elevinnspel. Slike sekvensar farga eg rosa. *Spørsmål-svar* er systematisk bruk av spørsmål og svar for å sjekke ut eller kontrollere elevane si innsikt. Dette farga eg oransje. *Heilklassemtale/diskusjon* var samtalar der elevane kommenterer kvarandre sine innspel og/eller som inkluderer meining mellom tre elevar, og eventuelt lærar. Slike sekvensar fekk grøn farge. *Elevframføring* var når elevane framførte oppgåver eller dramatiserte og liknande. Dette blei markert med gult. Tilrettelegging kunne vere at læraren som ga verbale/ikkje-verbale beskjedar om aktivitetar, organisering og materialbruk. Slike døme fekk raud farge. *Irettesetting* var når lærar korrigerer elevåtferd. Dette markerte eg med blått. Og sist, *ikkje-faglege beskjedar og kommentarar* som gjaldt kommentarar av ikkje-faglege art. Dette markerte eg med brunt.

Undervisning består av mange ulike situasjonar i løpet av ein time. Læraren snakkar, elevane kjem med innspel, samtale mellom læraren og elevane og mellom elevane, beskjedar og instruksjonar osv. Eg kunne ha valt å konsentrere data mine rundt enkelte delar av timen, som til dømes oppstart eller avslutning, men eg har valt å bruke alt av opptak som teljande materiale. Eg har tidlegare gjort greie for kva eg legg i klasseromssamtalen. Med det meiner eg alt som skjer i undervisninga når alle er til stades, det kan vere samtalar som involverer heile gruppa eller mellom læraren og ein eller to elevar.

Klette sine kategoriar dekkjer heilklassem samtalen, medan empirien min tek føre seg all undervisning frå start til slutt. Med få elevar i gruppa såg eg at mange overgangar var glidande og tidvis uklare situasjonsskifte. Her må ein ta høgde for at eg som forskar tolkar med mine auge og at det tidvis kan bli plassert inn under fleire av kategoriane. Det var ikkje alltid lett å plassere empirien inn i ein kategori, og eg har måtta vurdert fram og tilbake kvar sekvensane har passa inn.

Nedanfor ser ein ei tabelloversikt over dei åtte kategoriane som Klette presenterer i si forskning av heilklasseundervisning (Klette, 2013, s. 183). Til venstre presenterer eg kategoriane med forklaring, i midten kan ein sjå nokre døme frå mitt datamateriale, og til høgre ser ein kva fargekode eg har brukt for å identifisere dei ulike kategoriane. Fargekodane hjalp meg med å skaffe oversikt, og det vart lettare å plukke ut døme i materialet.

Kategori med forklaring	Døme frå empiri	Fargekode
<b>Instruksjon-monologisk</b> <i>Forelesing/forteljing/lærer les høgt osv.</i>	Les forteljing.	LILLA
<b>Instruksjon-dialogisk</b> <i>Innføring i fagstoff, men med rom for elevinnspel/-kommentarar</i>	Læraren gir instruksjonar i form av å forklare elevane kva dei skal gjere. Her opnar læraren for spørsmål.	ROSA
<b>Spørsmål/svar</b> <i>Systematisk bruk av spørsmål/svar for å sjekke ut/kontrollere elevane si innsikt</i>	Læraren stiller mange spørsmål. Sekvensar med; lukka spørsmål, opne og autentiske.	ORANSJE
<b>Heilklassem samtale/diskusjon</b> <i>Samtale der elevane kommenterer på kvarandre sine innspel og/eller som inkluderer meining mellom tre elevar, og eventuelt lærar</i>	Største delen av materialet mitt har eg plassert under heilklassem samtale/diskusjon. I ei lita gruppe kan det sjå ut til at det vert naturleg at alle er med i samtalen, og lærarane brukar mykje tid på å samtale med elevane, både fagleg og ikkje-fagleg.	GRØN
<b>Elevframføring</b> <i>Elevar framfører oppgåver/dramatiserer og tilsvarande</i>	Lite funn av elevframføring. Elevane er framme og skriv dag og dato på tavla. Høgtlesing. Leselekser.	GUL
<b>Tilrettelegging</b> <i>Lærar gir verbale/ikkje-verbale beskjedar om aktivitetar/organisering/materialbruk</i>	Læraren gir beskjedar for å forklare elevane kva dei skal gjere.	RAUD
<b>Irettesetting</b> <i>Lærar iretteset elevar/grupper av elevar</i>	Korrigerer av åtferd. Ber elevane sette seg ned, gå til plassen, vente på tur. Bruken av ordet "hysj" er hyppig.	BLÅ
<b>Ikkje-faglege kommentarar/beskjedar</b> <i>Kommentarar av ikkje-fagleg art</i>	Samtalen tek ei anna retning, endar ofte ikkje-fagleg. Eleven svarar på noko anna enn det læraren spør etter.	BRUN

Tabellen viser ei grov framstilling av klasseromssamtalen. Eg fann variasjonar av heilklassem samtale/diskusjon, spørsmål-svar-sekvensar, irettesetting, tilrettelegging og instruksjonar i materialet mitt. Eg fann også fleire døme på ikkje-faglege kommentarar, men lite av det Klette kallar

elevframføring. Analysen viste også at læreren styrer mesteparten av undervisninga, stiller mange spørsmål og brukar eit breitt språkleg repertoar. For å svare på problemstillinga mi, måtte eg gå djupare i empirien. Ved hjelp av Klette sine kategoriar fekk eg kartlagt ulike aktivitetssituasjonar i undervisninga, og danna eit heilskapsbilete i datamaterialet mitt. Eg fekk god oversikt over kva som skjedde i klasserommet til ei kvar tid. Sidan eg var ute etter kjenneteikn på klasseromssamtalen, ville eg undersøke korleis læraren faktisk brukte språket sitt. Kva typar spørsmål blei stilt, kva respons kjem læraren med, og i kva grad verdset læraren elevinnspel?

## **DEL 2**

I del 2 valde eg å dukke lenger ned i nokre av desse kategoriane, men denne gongen i hovudsak med Olga Dysthe sine "briller" for å finne ut korleis læraren brukar språket i undervisninga. Her brukte eg del 1 av analysen for å skaffe meg oversikt og som utgangspunkt for ei djupare analyse. No ville eg til dømes ikkje berre identifisere at det blei stilt spørsmål, men kva type spørsmål læraren stilte og kva respons læraren kom med. Det var også interessant for meg å undersøke kva som generelt kjenneteikna klasseromssamtalen, og eg gjekk nokså ope inn i materialet mitt. Med kategoriane til Klette og analysen eg allereie hadde gjort, fann eg ut kva undervisningssekvensar som dominerte. For å finne kjenneteikn, gjekk eg gjennom all empiri ein andre gong og talde kor mange gonger læraren til dømes stilte lukka, opne og autentiske spørsmål. Etter kvart kunne eg identifisere fleire kjenneteikn ved klasseromssamtalen. Desse vil bli presentert i kapittel 4.

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er to sentrale omgrep i vurderinga av relevant og truverdig informasjon. For å styrke kvaliteten i studien er det viktig at empirien er eigna for å belyse problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 237). Ein kan systematisk vurdere dette ved å undersøke reliabilitet og validitet. Validitet er det same som gyldigheit, og handlar om kor relevante dei innsamla datamaterialet er for ei undersøking og problemstillinga som skal svarast på (Grønmo, 2016, s. 241). I kva grad eigna metoden som er nytta til å undersøke det som skal undersøkast (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Når ein skal undersøke validiteten er det naturleg å vurdere mengd av innsamla data, forskarolla og djupn på studien. Med reliabilitet meiner ein kor truverdige eller pålitelege dei innsamla dataa er (Grønmo, 2016, s. 242). Dette handlar med andre ord om at det skal vere mogleg for andre å gjere studien i ein tilsvarande kontekst, med tilsvarande deltakarar for å oppnå eit tilnærma likt resultat.

Som forskar har ein verkemiddel for å sikre størst mogleg grad av validitet og reliabilitet til tross for at ein sjølv er ein stor del av arbeidet.

For å styrke validiteten i oppgåva har eg gjort fleire tiltak. Eg vil fyrst trekke fram pilotstudien som var nyttig å prøve ut før eg faktisk sette i gong med observasjon. Eg opplevde skjemaet som krevjande og nærast umogleg å bruke. Dette måtte eg difor endre. I staden for å bruke spørsmålskategoriar, valde eg heller løpande protokoll som er ope og enkelt å bruke. Vidare vil bruk av tid ute i forskingsfeltet kunne styrke validiteten i oppgåva. Eg var sjølv til stades for å få med meg mest mogleg. Dersom eg berre hadde satt inn opptakaren og høyrte gjennom etterpå, ville materiale vore ukjend for meg, og meiner difor at ein har att for å sjølv vere til stades under observasjonane. Gjennom observasjonane stoppa eg opptaka når elevane arbeidde for seg sjølv eller ved aktivitetar det var umogleg å fange opp lyden. Slik unngjekk eg mykje tid med samtaleause opptak. Eg brukte løpande protokoll under observasjonen for å notere for meg sjølv kva som skjedde. Slik sikra eg meg dobbelt inntrykk til etterarbeidet. Eg hadde korte samtalar med lærarane undervegs, men gjorde ikkje intervju med dei. Dersom eg hadde gjort ei slik triangulering, som fyrst tenkt, kunne utsegna vore brukt som underbyggingar av mine tolkingar av materialet. I staden for valde eg å presentere datamaterialet og mine tolkingar opp mot teori og tidlegare forskning utan at lærarstemma skulle vere med i framstillinga.

Reliabilitet handlar om forskingsresultata sin konsistens og truverd, i kva grad eit resultat kan bli reproduisert av andre forskarar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I arbeid med kvalitative studiar har det vore diskutert om ein i det heile kan bruke omgrepet reliabilitet sidan situasjonane skjer der og då og ikkje kan skapast på nytt. Datamaterialet eg får, er avhengig av det som skjer i klasserommet akkurat der og då, og det vil difor vere mest relevant å vurdere forskinga sin kvalitet ved å studere korleis undersøkinga er gjennomført og korleis materialet er blitt behandla i etterkant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Her kan ein likevel trekke inn posisjonen til forskaren, utval, metodeval og analysearbeid. Med observasjon som metode kunne ein annan forskar ha gjort ein ny analyse med min empiri sidan eg har opptak frå observasjon, men ikkje gjort identiske funn i den same gruppa på eit anna tidspunkt.

I forskingsarbeid kan moglege feilkjelder førekomme, som misforståingar, analyse av data og eventuell dårleg lyd i opptaka (Dalland, 2012, s. 94). Som forskar er eg farga av det eg ser og kan tolke og misforstå i transkribering og analyseprosessen. Vidare kan kvaliteten på opptaka også vere ei feilkjelde. I denne studien vil reliabiliteten bli forklart gjennom skildringar av korleis eg har henta inn empiri og utvikla den i form av eit resultat. Dersom eg mistolkar noko som blir sagt og/eller

transkriberer feil, kan dette også påvirke kor påliteleg empirien er. Sidan lærarane ikkje har fått moglegheit til å forsvare ytringar og situasjonar, vil resultatet vere prega av forskaren sine tolkingar av empirien, og dette kan reknast som ei feilkjelde. Seinare vil eg presentere kategoriane eg har utarbeida etter analysen. Eg tykte tidvis at det var utfordrande å tolke om eit spørsmål frå læraren var ope eller autentisk fordi skiljet ikkje alltid var like tydeleg. Dette må også takast med som ei mogleg feilkjelde.

Studien min gir eit inntrykk av korleis klasseromssamtalen kan vere. Difor hevdar eg at dei kjenneteikna eg har funne ved klasseromssamtalen ikkje kan brukast som ei fullstendig liste til samanlikning, men som eit bidrag til vidare forskning på feltet. Grunnlaget blir for lite til å kunne generaliserast, samstundes meiner eg at det kan reknast som ein teljande bit i forskingsbiletet då eg ikkje har identifisert tidlegare forskning på emnet ved fådelte skular. Funna i studien kan vere viktig kunnskap for lærarar i klasserommet og til attkjenning for andre, både praktikarar og forskarar.

Mengd og ulikt omfang kan ha påverka studien. Sidan eg observerte lærar 1 to undervisningsøkter meir enn lærar 2, vil tal gonger eg har registrert sekvensar påverke resultatet og korleis eg kan framstille det. Dette er viktig for det totale biletet og eg kan difor ikkje samanlikne lærarane kvantitativ, som er lett å kunne gjere ved å sjå på tabellane (sjå kap 4.6).

Når ein skal observere må ein tenkje over om ein skal gjere korte eller lange opptak frå praksissituasjonar. Ulempa med å ta korte opptak er mellom anna at ein har meir avgrensa moglegheit for å oppdage forhold ein ikkje har vore bevisst på, og at ein får mindre moglegheit til å studere mønster i sosial interaksjon over tid (Bjørndal, 2017, s. 90). I studien skil eg ikkje mellom situasjonar i klasserommet, men har analysert all data under eitt. I etterkant av studien ser eg at det kunne ha vore interessant å skilt funna mine etter undervisningssituasjon, til dømes delt inn i oppstart, heilclassesamtale, individuelt arbeid osv. I staden for valde eg å observere heile undervisningsøkter og samle all verbal kommunikasjon uavhengig av kontekst. Dette kunne ha styrka studien min og ser no at dette er ein klar svakheit ved studien.

Bruk av videoopptak er eit anna punkt eg ynskjer å reflektere rundt. Lydopptakaren gir verdifull informasjon frå sosial kommunikasjon då ein ofte er oppteken av å studere monologen eller dialogen. Bruk av video utvidar moglegheitene for kva ein kan registrere (Bjørndal, 2017, s. 91). Video registrerer både verbale og nonverbale signal – og også samspelet mellom desse. Dette gjer det lettare å forstå kompleks kommunikasjon i etterkant. Kommunikasjon kan skildrast gjennom ein isfjellmetafor (Alrø & Dircinck-Holfeld, 2008, i Bjørndal, 2017, s. 91), der ein med det same ser ein liten del, og ein langt større del ligg under overflata. På same måte som isfjellet består

kommunikasjon av ulike lag. Vi kommuniserer på ulike nivå samstundes (Bateson, 1972, i Bjørndal, 2017, s. 91). Det eg som observatør registrerer, kan ha fleire tydingar, avhengig av kva plan eg fortolkar på. Dessutan kan ein setning til og med ha motsett tyding enn det som blir uttrykt verbalt. Eit bestemt ansiktsuttrykk kan indikere at personen til dømes er ironisk (Bjørndal, 2017, s. 91). Eg fokuserte på den verbale kommunikasjonen og valde difor kun lydopptak, men ser at video som verktøy kunne ha styrka oppgåva og korleis eg hadde fortolka det som blei sagt.

I ein forskingsprosess handlar det heile vegen om å ta val og avgjersler og argumentere for kvifor ein gjer slik og slik. Undervegs i forskingsprosessen bestemte eg meg mellom anna for å ikkje gjere intervju med lærarane. I fyrste omgang hadde eg tenkt å observere undervisning, for så å intervju lærarane i etterkant. Men med eit breitt datamateriale på om lag 900 minutt gjorde eg ei avgrensing. I tillegg var eg ute etter kjenneteikn ved klasseromssamtalen, og det vart difor ikkje like interessant for meg å gjere intervju. I informasjonsskriva hadde eg skrive at eg skulle intervju, og gjorde då informantane merksame på at eg ikkje kom til å gjere likevel. Svakheita, slik eg ser det, ved å ikkje gjere intervju, er at lærarane ikkje fekk forsvare seg eller utdjupe observasjonane. Eg ser at det kunne ha vore interessant å fått fram erfaringane til lærarane i form av støtte eller forklaring til observasjonane og at dette kan vere ei svakheit ved studien. Samstundes brukte eg funna i observasjonane og knytte dei til teori og tidlegare forskning.

### **3.5 Forskingsetiske vurderingar og omsyn**

”I følge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, taushetsbelagt” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46).

Som forskar må ein ta omsyn til ulike etiske retningslinjer. God forskningsetikk handlar om normer for å ta vare på forskingskvalitet og omsyn til kollegialitet, samt styrke respekten for dei gruppene og føremåla forkinga skal tene (Befring, 2007, s. 67). Ein meldepliktstest blei gjennomført ved Personvernombudet for Forsking (NSD) før oppstart. Her fekk eg tilbakemelding om at prosjektet var meldepliktig etter personopplysningslova. Studien er meldepliktig dersom ein skal handsame personopplysningar ved hjelp av datamaskinbasert utstyr, som til dømes lyd som vert etterarbeidd på PC eller minnepenn (NSD, 2016). I tillegg skal all informasjon, lyd og transkripsjonar handsamast slik at det ikkje skal vere mogleg å spore tilbake til informantane. Eg sende inn meldeskjema med alle nødvendige opplysningar rundt prosjektet og fekk stadfesting etter om lag ein månad om at eg kunne starte innsamling av data (sjå Vedlegg 6).

Eit forskingsprosjekt som omhandlar individ, kan berre innleiast etter å ha sikra deltakarane fritt og informert samtykke, det vil seie at deltakarane må seie ja til å vere med i prosjektet. Dersom dei ikkje svarar på spørsmålet, har dei ikkje samtykka. Alle deltakarane har også rett til når som helst å trekke seg frå prosjektet, utan at dette skal gi negative konsekvensar for dei. I tillegg har informanten rett til sjølvbestemming og autonomi, samt at forskaren må respektere informantens sitt privatliv og unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). I masterprosjektet måtte eg skaffe samtykke frå skulen og lærarane, samt føresette til elevane i gruppa eg observerte. Når ein skal forske på born under 18 år må ein ta omsyn til personopplysningslova som seier at føresette må samtykke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). I prosjektet har alle informantar og føresette underskrive samtykkeskjema, og ingen har trekt seg i ettertid.

Konfidensialitet, eller fortrulegheit, er viktig å ta omsyn til i forskingsarbeid. Konfidensialitet handlar om at empirien skal handsamast slik at informantane er anonymisert, og tilgang og bruk av personopplysningar er avgrensa til forskaren og informanten. Alle opplysningar som namn, skule og til dels geografisk plassering er anonymisert. Dette har eg oppfylt ved å plassere filene på ei datamaskin som berre eg har tilgang til. Alt digitalt materiale har vore passordbelagt, og fysiske dokument som observasjonsskjema og utskrifter har eg hatt heime på kontoret låst ned i ei skuffe. For å oppsummere, meiner eg at gjennom desse tiltaka som er gjort har eg følgd dei forskningsetiske retningslinjene.

## 4.0 Resultat

Problemstillinga mi var ute etter å identifisere kjenneteikn ved klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule. Det er mykje som skjer i klasserommet, ein finn både faglege og ikkje-faglege samtalar. Elevane er relativt nye i skulekonteksten, og dette gjer til at læraren må halde orden på mykje. I dette kapittelet vil eg presentere funna frå observasjonane. I tillegg vil begge lærarane bli referert til som "ho" eller "læraren" for å sikre anonymiteten deira. Eg held fram med todelinga. Fyrst vil eg presentere resultat frå observasjonane i lys av kategoriseringa til Klette (2013, s. 184) i kap 4.1. I del 2 presenterer eg funna etter å ha dukka lenger ned i materialet, denne gongen med utgangspunkt i forskinga til Dysthe (1995; 2012) og Nystrand (1997). Vidare vil eg presentere kva som kjenneteiknar klasseromssamtalen ut frå fem hovudkategoriar som er identifiserte, med ulike situasjonar frå klasserommet. Eg presiserer at del 2 av analysen er den eg legg mest vekt på sidan den går djupast i materialet mitt og som kjem tydelegast fram i presentasjonen og drøftinga. Samstundes vil eg presisere at Klette sine kategoriar var nyttige for å danne eit oversiktsbilete.

### 4.1 Resultat – del 1

Klette skriv om heilklasseundervisning når heile klassen er involvert. Eg har derimot valt å definere klasseromssamtalen som all verbal kommunikasjon mellom lærar og elevar, og involverer heile undervisningsøker. Det vil seie at oppstart, heilklasseundervisning, lærar-elev-samtalar, sjølvstendig arbeid og oppsummering blir vurdert som relevante. Analysen viste at læraren brukar eit vidt arsenal av verkty i klasseromssamtalen då eg fann døme som passa inn i alle kategoriane. Den største delen plasserte eg i heilklassemøte/diskusjon og spørsmål-svar-sekvensar. Læraren stiller mange spørsmål i undervisninga og brukar mykje tid på munnlege aktivitetar. Gjennomgåande ser ein at læraren styrer ordet, men opnar for innspel. Læraren vekslar også mellom instruksjonar i form av innføring i nytt fagstoff, forteljing, høgtlesing, tilrettelegging av aktivitetar/organisering/materialbruk og ikkje-faglege kommentarar.

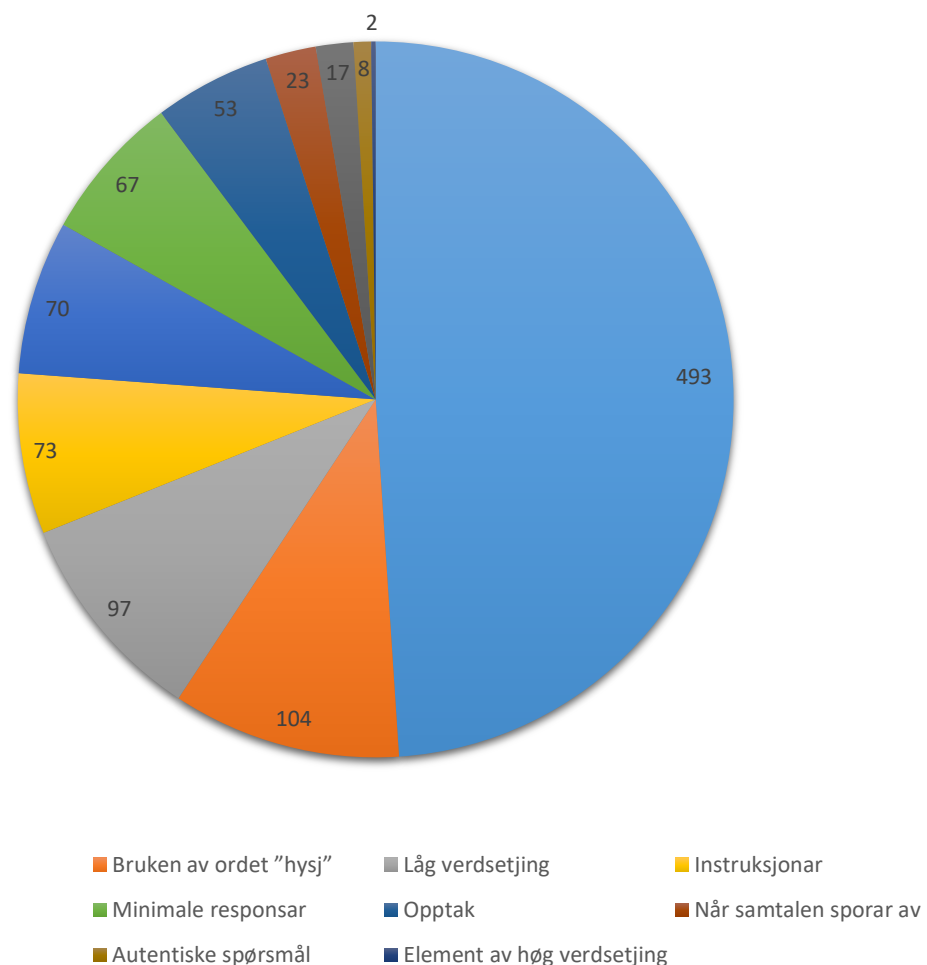
Irettesetting av elevar kom tydeleg til uttrykk i empirien. Dette var i form av korrigerende av åtføring, at læraren ba elevane sette seg ned, gå til plassen sin, vente på tur, rekkje opp handa osv. Bruken av ordet "hysj" blei brukt hyppig. Irettesetting kunne også kome til uttrykk ved at læraren samtala med elevane om korleis ho ønska at elevane skulle oppføre seg i ulike situasjonar. Eg fann også ein del ikkje-faglege kommentarar/beskjedar i materialet. Dette kunne ofte vere kommentering av ikkje-faglege innspel frå elevane. Dette skjedde sporadisk. Oftast såg eg ikkje-faglege innspel ved



spørsmål-svar-sekvensar der eleven svarar på noko anna enn det læraren spør etter. Av og til valde læraren å byggje vidare på elevinnspela, sjølv om dei ikkje hadde noko med tema å gjere, og samtalen tok då ei ny retning. Elevframføring var den kategorien eg gjorde færrast registreringar av. Døme på elevframføring kunne vere at elevane var framme på tavla for å skrive dag og dato ved starten av dagen eller at dei las høgt frå leselekse eller anna tekst.

Eg fann døme på alle åtte kategoriane i datamaterialet mitt. Ved hjelp av Klette sine kategoriar fekk eg danna meg det store biletet og fekk god oversikt over empirien (2013, s. 184). Funna i del 1 har danna bakteppe for analysen i del 2. Det vil bli attgjeve døme som viser kjenneteikn ved klasseromssamtalen og læraren sin kompetanse i å bruke ulike samtaleformer. I del 2 har eg talt og gått inn i vidare analysar av dei ulike utsegnene. Det samla biletet vil bli presentert som eit sektordiagram nedanfor.

#### 4.2 Resultat – del 2



Kategoriene kom fram grunna deira dominans i det samla materialet. Sektordiagrammet viser ei oversikt over funna del 2 av studien byggjer på. Dette er den samla oversikta for dei to lærarane eg observerte. Som ein kan sjå, stilte lærarane 493 lukka spørsmål. Vidare fann eg bruken av ordet "hysj" heile 104 gonger på 12 undervisningsøkter. Dette er ei form for irettesetting, til dømes at læraren blir avbroten i samtalen, eller at elevane snakkar sjølv om dei ikkje har fått ordet. Lærarane brukte irettesetting, korrigering av åtferd, 70 gonger. 97 gonger gir lærarane respons i form av låg verdsetjing av elevinnspel, og 53 gonger fann eg opptak, som vil seie at lærarane tok vidare elevsvar og laga nye spørsmål. I løpet av observasjonen ga lærarane 73 instruksjonar, både korte og lange. Dette var i form av tilrettelegging og beskjedar om aktivitetar. Minimale responsar som "bra", "fint" og "flott" kom til uttrykk 67 gonger. Dette er også ei form for respons av elevinnspel, og kan kallast for låg verdsetjing. Eg gjorde 23 registreringar som viser at samtalen sporar av. Vidare fann eg 17 opne spørsmål og åtte autentiske spørsmål. Element av høg verdsetjing kom til uttrykk to gonger.

Etter å ha identifisert desse gruppene, som vist i sektordiagrammet, har eg samla dei i fem hovudkategoriar som eg meiner kjenneteiknar klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved denne fådelte skulen. Eg har valt å samle funna frå dei to ulike lærarane slik at kategoriene eg har kome fram til gjeld for begge. I vedlegg 5 kan ein sjå tabellar for kvar av lærarane som viser dei små variasjonane. Eg har analysert og laga ei tabelloversikt for kvar lærar som viser at det samla biletet er nokså einstydig. Eg finn ikkje store skilnadar ved lærarane og deira samtaleprofilar i klasseromssamtalen (Vedlegg 5).

Spørsmål-svar-sekvensar var den kategorien eg fann mest av og som er det viktigaste kjenneteiknet i klasserommet. Irettesetting var ikkje like hyppig som spørsmål-svar-sekvensar, men likevel nokså dominerande i klasseromssamtalen. Irettesetting viste seg i ulike former der læraren "hysjar" eller korrigerer elevåtferd. Verdsetjing av elevinnspel kom også til uttrykk på fleire måtar, som i form av minimale responsar, opptak, høg og låg verdsetjing. Oftast kjem verdsetjing av elevinnspel til uttrykk gjennom spørsmål-svar-sekvensar. Ein kan også diskutere om irettesetting er ei form for låg verdsetjing, då læraren vil gje elevane merksemd for åtferd. Vidare ga lærarane instruksjonar, som er den fjerde kategorien, medan den femte som vert kalla når samtalen sporar av. For å finne kjenneteikn samla eg dei kategoriene som tematisk var nær kvarandre og ga dei eit overordna namn. Under ser ein dei fem hovudkategoriene framstilt ut ifrå den grad dei kjem til uttrykk, får størst til minst:



### 4.3 Spørsmål-svar-sekvensar

Bruk av spørsmål er som kjent ei vanleg kommunikasjonsform i undervisninga. Innanfor denne kategorien vil eg gje døme på lukka spørsmål, opne spørsmål og autentiske spørsmål. Spørsmål-svar-sekvensar var den kategorien som dominerte mest i datamaterialet, noko som samsvarar med tidlegare forskning (Lund, 2017). Totalt talde eg 518 spørsmål, og 493 av desse var lukka. Her var elevsvara korte, og ofte ja/nei-svar. I dømet nedanfor stiller læraren spørsmål om dag og dato. Eleven svarar kort på spørsmålet frå læraren, men ein ser at læraren stiller fleire spørsmål der eleven svarar fortløpande.

*L1: Okei! Kva dag er det i dag då?*

*E1: Det er torsdag!*

*L1: Bra. Kva dato er det då?*

*E1: Det er den 8.*

*L1: Kva slags månad er det då?*

*E1: Juni.*

*L1: Og kva årstal er det?*

*E1: 2017.*

Denne spørsmål-svar-sekvensen var typisk for klasseromssamtalen. Samtale om dag og dato er fyrst og fremst for å bevisstgjere elevane på tidsomgrep. Etter at eleven hadde svara på spørsmåla, fekk han eller ho kome fram på tavla og skrive dag og dato. Dei andre elevane lytta og følgde med på det

som skjedde framme på tavla. Når læraren stiller lukka spørsmål er det oftast for å sjekke om eleven veit og/eller om elevane fylgjer med.

Når det gjeld opne spørsmål, talde eg 17 slike i datamaterialet. Opne spørsmål blir, som tidlegare nemnt, omtala som eit spørsmål med fleire svaralternativ. Skilnaden mellom eit ope og eit autentisk spørsmål blir her at læraren sit med svaret her. Det kan av og til vere uklare skilje mellom kva som er eit ope og kva som er eit autentisk spørsmål. Opne spørsmål er ofte kjenneteikna av "kva trur du"-formuleringar. I neste døme er tema "sommars". Læraren og elevane samtalar om kva som høyrer til sommaren.

*L2: Sommar, kva ord trur de er passande då?*

*E2: Øhm, eg kan ete is?*

*L2: Is? Ja.*

*E1: Bading! Eg badar jo i sjøen!*

*L2: Badar, ja. E4, kva tenkjer du om sommaren?*

*E4: Ja, eg pleier å ete is nesten kvar dag. Og så pleier eg å ete middag ute på terrassen. Og så pleier vi å bade i vasspreiaren framfor huska så vi kan huske i den.*

*L2: Noko meir de tenkjer på?*

*E4: Dyr skal på beite?*

*L2: Ja.*

Spørsmålet er ope i den grad at læraren veit kva som høyrer til sommaren, samstundes som at ho byggjer på kva erfaringar elevane har med sommar. Her får dei kome med eigne opplevingar og kva dei tenkjer er viktig. Likevel ser ein her at læraren svarar kort for å stadfeste at svaret er oppfatta og går vidare til neste. Her kunne ho ha stoppa opp og stilt oppfylggingsspørsmål og/eller bygd vidare på innspela. På den andre sida kan det tenkjast at ho var oppteken av at flest mogleg fekk sagt litt om tema og difor gjekk vidare til neste.

I neste døme er tema reknforteljingar med omgrepet halvparten. Etter at eleven svarar rett på spørsmålet, kjem læraren med eit nytt spørsmål for å finne ut korleis eleven tenkte seg fram til rett svar. "Kva tenkte du" har eg rekna som eit autentisk spørsmål frå læraren sidan det gir rom for refleksjon, og læraren på førehand ikkje veit korleis eleven tenkte. Eleven får kome med tankane sine, og læraren responderer med "flott", ein minimal respons. I tillegg poengterer ho viktigheita med å vite kva som ligg i omgrepa for å kome fram til rett svar.

*L1: Kari hadde ti kroner. Så gav ho vekk halvparten. Kor mykje hadde ho att? E3?*

*E3: Fem!*

*L1: Kva tenkte du?*

*E3: For det var halvparten, og halvparten av ti er fem! Så då tok me bort fem. Og så har me fem att.*

*L1: Ja, flott! Så då må me vite kva halvparten betyr også.*

Slike døme, der læraren kombinerer fleire element finn ein fleire av. Dette er noko som kjenneteiknar klasseromssamtalen. Læraren startar ein samtale med eit lukka spørsmål og stiller oppfylgningsspørsmål i neste omgang. På denne måten inviterer læraren elevane med i samtalen og opnar for elevinnspel. Autentiske spørsmål har, som tidlegare omtala, ingen fasitsvar og er eigna for å fremje refleksjon og diskusjon (Dysthe, 1995, s. 57). Det å stille autentiske spørsmål betyr at læraren er ute etter andre ting enn å kontrollere om eleven har lært noko som er gitte på førehand. Elevane si forståing, tolking og refleksjon er noko læraren ikkje veit på førehand, og difor signaliserer autentiske spørsmål at dette er viktig (Dysthe, 1995, s. 57).

*L1: Korleis tenkte du då, E4?*

*E4: Eg berre talde.*

*L1: Talde du på fingrane? Kva gjorde du?*

*E4: Eg berre talde i hovudet.*

I denne sekvensen stiller læraren eit autentisk spørsmål ved å spørje korleis eleven tenkte. Eleven svarar og læraren går vidare med eit nytt spørsmål. Her brukar læraren opptak og stiller eit lukka spørsmål ved å spørje om eleven talde på fingrane. I neste spørsmål opnar læraren igjen og spør autentisk kva eleven gjorde. Dette kan også vere eit døme på at læraren stiller fleire spørsmål etter kvarandre.

Eit anna interessant funn ved spørsmål-svar-sekvensane var situasjonar der elevane svara feil. Her fann eg ikkje noko tydeleg struktur på korleis lærarane handterte desse situasjonane. Som oftast fekk eleven svare ein gong til, kanskje at læraren hjalp til med å føre eleven mot rett svar. Det kunne nokre gonger ta litt tid før eleven kom fram til rett svar. Andre gonger gjekk læraren vidare med ein gong og spurde ein annan elev, og då var det ikkje rom for at den eleven som hadde svara feil fekk prøve igjen. Det verka som om at lærarane var opptekne av å støtte elevane når dei svara feil, og såg eit mønster her.

Det var tydeleg at spørsmål-svar-sekvensane var prega av IRE/F-strukturar. Læraren stilte eit spørsmål til elevane, elevane svarta og læraren kom med ei tilbakemelding i form av stadfesting på om det var rett eller ikkje, eller ved opptak og element av høg verdsetjing. Mesteparten av tilbakemeldingane var minimale responsar, ofte som til dømes "flott", "bra" og "fint". I nokre situasjonar repeterte læraren elevsvara for å vise verdsetjing og/eller for å byggje vidare på svaret, til dømes med eit oppfølgingsspørsmål. Det verka som om at lærarane var opptekne av å støtte elevane når dei svarta feil. Då prøvde læraren ofte å stille fleire spørsmål eller formulere seg på nytt slik at eleven skulle få moglegheit til å svare på spørsmålet.

#### 4.4 Irettesetting

Som eg har poengtert tidlegare, var irettesetting eller korrigering av elevåtferd eit interessant funn. I det talde materialet irettesette læraren elevane til saman 174 gonger; 104 gonger ved å seie "hysj", og 70 gonger i andre former. Her måtte læraren ofte stoppe opp i si eiga undervisning for å korrigere åtferd. Læraren kunne til dømes be elevane om å sette seg på plassen sin eller om å rekke opp handa. I tillegg kunne læraren bruke tid på å snakke om korleis ho ønska at elevane skulle oppføre seg i ulike situasjonar. I dei neste døma vil det bli attgjeve undervisningssekvensar som viser korleis lærarane korrigerer ønska og uønska åtferd.

Eit interessant funn er kor sjeldan læraren korrigerer åtferd i form av samtale, men heller brukar ordet "hysj". Desse situasjonane var kjenneteikna av uro frå elevane i undervisninga. Bruken av ordet "hysj" bør ikkje bli for dominerande då det også kan oppfattast som støy. Det at læraren ofte seier hysj kan tyde på at det er uroleg i klasserommet. Dømet nedanfor er henta frå starten av ein KRLE-time (kristendom, religion, livssyn og etikk). Læraren har delt ut aktivitetsbingo som elevane skal ha med seg heim i sekken. Her er det tydeleg at dei ikkje er heilt klare for å gå vidare til undervisning.

*L2: Då, hysj! Då kan de, de skal ikkje gjere dette no, sant!*

*E3: Eg skal berre...*

*L2: Då må de legge den ned i sekken dykkar. Alle saman, hysj, legg arket ned i sekken. Hysj! Veit de, eg vil at det skal vere heilt stille, for no snakkar de veldig mykje. Legg arket i sekken, så skal me starte timen.*

Her brukar læraren mykje energi på å kople på elevane. Det er uroleg i klasserommet og læraren seier "hysj" fleire gonger på kort tid. Læraren ynskjer at det skal vere stille før ho går vidare. Andre

døme på irettesetting kan vere "opp med handa", "set deg ned" eller "snu deg fram". Dette er korte og klare beskjedar. Nokre gonger brukte læraren samtale for å gjere elevane merksame på kva åtferd ho ønska i klasserommet. I neste døme gir læraren korte beskjedar til eleven som er på vandring midt i undervisninga.

*L1: E2, du må sette deg på plassen din. No skal de få høyre.*

*E2: Du, er prinsesse princess på engelsk?*

*L1: Ja, det er det, men du må sette deg på plassen din for no skal eg gje beskjed. I dag har eg laga nokre oppgåveark til dykk.*

I dette døme korrigerer læraren uønska åtferd ved å be eleven om å sette seg på plassen sin fordi ho skal gje ein felles beskjed. Eleven stiller deretter eit spørsmål til læraren som ikkje har noko med tema å gjere. Læraren svarar eleven kort før ho gjentek at eleven må sette seg på plassen sin. Det fins fleire slike døme der læraren korrigerer elevåtferd, og dette er noko som kjenneteiknar klasseromssamtalen i denne gruppa.

#### **4.5 Verdsetjing av elevinnspel**

Responser læraren gir på elevsvar, kan som tidlegare nemnt, ha stor påverknad på korleis samtalen blir ført vidare på og om klasseromssamtalen blir dialogisk eller ikkje. Opptak er når læraren følg opp elevsvaret ved å inkorporere svaret i eit påfølgjande spørsmål. Slik byggjer læraren vidare på det eleven bringer inn i samtalen (Dysthe, 1995, s. 58). Dømet nedanfor er henta frå matematikkundervisning der dei jobbar med omgrepet dobbel.

*L2: Kva må me gjere for å finne det dobbelte av 15?*

*E1: 30.*

*L2: Ja! Kva gjorde du då?*

*E1: Eg visste det frå før.*

*L2: Korleis visste du det? Kva gjorde du for å finne det dobbelte?*

*E1:  $5 + 5$ , det er 10. Så hadde eg to tiarar.*

*L2: Ja! Du delte opp einarplassen og tiarplassen.  $15 + 15$  er 30.*

Læraren startar med å spørje kva dei må gjere for å finne det dobbelte av 15. Her er det fleire måtar å kome fram til rett svar på. Eleven svarar 30, men seier ikkje korleis han kom fram til svaret. I neste omgang spør læraren kva eleven gjorde for å kome fram til 30, men eleven svarar at han visste det

frå før. Her må læraren jobbe litt for å få eleven til å reflektere over eigne reknestrategiar. Påfølgjande stiller læraren eit nytt spørsmål om korleis eleven kunne vite dette og kva han gjorde. Her viser eleven at han har tenkt og klarar å uttrykkje korleis han tenkte. Deretter plukkar læraren opp svaret og forklarar med andre ord kva eleven gjorde. Dette er eit døme på opptak då læraren føler opp elevsvaret i eit påfølgjande spørsmål og byggjer vidare på det eleven bringer inn i samtalen (Dysthe, 1995, s. 58).

Det er også andre måtar læraren kan gje respons på. Det vil ikkje oppstå reell dialog i klasserommet viss læraren ikkje ser eleven som ei kjelde til kunnskap og tek elevsvara på alvor. Dersom læraren som mottakar reagerer som feilrettar eller karaktergivar, vil dette kallast låg verdsetjing i denne samanhengen (Dysthe, 1995, s. 59). Vanleg i tradisjonelle spørsmål-svar-sekvensar er at læraren verdset elevinnspel med til dømes "rett", "bra" eller "flott". Her signaliserer læraren at ho er den som har fasitsvaret og er der for å evaluere. Dette blir kalla vage eller minimale responsar. I dømet nedanfor samtalar dei om venskap og kva ein god ven er. Elevane har fått i oppgåve å tenkje og skrive svaret sitt ned på ein lapp. Deretter ber læraren elevane om å lese opp kva dei har skrive.

*E4: Ein ven hjelper deg.*

*L1: Flott.*

*Mumling.*

*L1: Men du? Kva tyder det at ein ven gjer gode ting? Kva betyr det?*

*E1: Ein god ven gjer gode ting mot deg.*

*L1: Kva tyder det då?*

*E1: At han hjelper deg på ein måte? Viss du ikkje har, eller greier noko, så hjelper jo han deg.*

*L1: Mhm.*

Som dømet viser, responderer læraren med "flott" og "mhm". Dette er uttrykk av minimale responsar. Slike finn ein sporadisk i datamaterialet og oftast som respons i spørsmål-svar-sekvensar. Samstundes ser ein i dette dømet at læraren gjer opptak av eit tidlegare elevinnspel og spør kva det vil seie at ein ven gjer gode ting. Dette vil eg kategorisere som eit ope spørsmål sidan det har fleire svaralternativ. Sjølv om læraren kjem med minimale responsar som her, dreg ho likevel vidare samtalen ved å kome med eit nytt spørsmål. At læraren kombinerer fleire element var noko som gjentok seg fleire gonger, og eg meiner at dette også kjenneteikna klasseromssamtalen i denne gruppa.



Når det gjeld høg verdsetjing, handlar det om at læraren byggjer vidare på elevsvara i undervisninga som følgjer. Slik signaliserer læraren at ho verdset det eleven måtte bringe inn i samtalen og viser genuin interesse for elevane. I empirien min var det vanskeleg å finne døme på høg verdsetjing, men eg kunne likevel finne nokre element av det. Dømet nedanfor viser element av høg verdsetjing.

*L1: De fekk fine sommarboksar. Kva skulle du putte oppi dei boksane de fekk frå fadrane? E4?*

*E4: Sommarminner. Eg har min på nattbordet mit, og eg har putta i ein veldig fin stein som er flat under, og så er den på ein måte rektangelforma.*

*L1: Ja, og når E4 kjem på skulen igjen og tek opp dei steinen, så hugsar ho ; "Ja, no skal du høyre, eg var ein dag på stranda og då hoppa eg uti.." eller noko, sant? Så viss de har ein liten ting i den boksen er det mykje lettare å hugse kva du har gjort på om sommaren. For av og til når du kjem på skulen i august, er det lenge sidan juni.*

I dømet ovanfor har elevane fått sommarboksar frå fadrane sine. Oppi boksane skal elevane legge sommarminner som dei skal ha med seg på skulen til hausten for at det skal vere lettare å hugse kva dei har gjort på i sommarferien. Her brukar dei konkretar for å hugse, og på denne måten skal alle kunne klare å fortelje noko om ferien. Eg meiner dette er element av høg verdsetjing då læraren byggjer vidare på svaret til E4. Eleven fortel at ho har lagt ein fin stein i boksen, og læraren kjem deretter med døme på kva eleven kan fortelje om denne steinen slik at dei andre også skal forstå meininga med boksen. Læraren brukar tid på å byggje på elevsvaret, og det viser at ho verdset innspelet.

Studien viser at det er mange ulike måtar ein kan verdsetje elevinnspel på. Begge lærarane ga uttrykk for at det var viktig at elevane følte seg trygge og verdsette i klasserommet og i klasseromssamtalen. Eg fann døme på opptak, minimal respons, høg verdsetjing og støtte når elevane svara feil. Eg fann også samtalar der elevane fekk kome med innspel frå kvardagen deira, fritid og interesser. I klasserommet ved denne fådelte skulen var det låg verdsetjing og minimal respons dei mest dominerande måtane å verdsetje elevsvar på. Eg fann også opptak i fleire samanhengar, og dette var ofte som følgje av dei mange spørsmåla som blei stilt. Når det gjeld høg verdsetjing i denne studien, viser eg døme på element av høg verdsetjing. Det var vanskeleg å finne konkrete døme på høg verdsetjing, men meir som eit heilskapleg bilete og inntrykk av klasseromssamtalen. Mine tolkingar og inntrykk av observasjonane syner at lærarane verdset elevane sine, deira innspel og eksistens, sjølv om eg ikkje fann mange konkrete døme på dette.

## 4.6 Instruksjonar

Studien viser at instruksjonar ved å forklare kva elevane skal gjere er ein sentral del av klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse. Læraren gir mange instruksjonar i form av at ho forklarar kva elevane skal gjere. Dette kan vere korte beskjedar eller lengre instruksjonar. Kategorien instruksjonar definerer eg som beskjedar læraren gir til heile gruppa, eller til enkeltelevar. Eg fann ikkje noko fast mønster på lengd og innhald ved instruksjonane. Nokre var korte medan andre var lange og detaljerte. Av og til måtte læraren gjenta beskjeden fleire gonger. I det fyrste dømet forklarar læraren ein aktivitet som dei skal gjere ute.

*L2: Og så skal de springe og lese ordet, då må de hugse det, for ordet skal liggje att på plassen sin. Så skal du springe tilbake og skrive ordet ned her. Men før me går ut kan de skrive overskrift og namnet dykkar. Då må de ha ein god blyant de kan ha med ut.*

*E2: Det er så vanskeleg.*

*E1: Skal me skrive med store bokstavar?*

*E2: Skal me skrive med små? Eller store?*

Læraren forklarar relativt kort kva som skal skje og at dei må ta med seg ein blyant ut. I neste omgang ser ein at elevane stiller spørsmål og gir uttrykk for at dette er vanskeleg. Elevane er vidare opptekne av om dei skal skrive med store eller små bokstavar, og det kan virke for at dei er opptekne av forutsigbarheit og vite nøyaktig kva som skal skje. I dømet nedanfor skal læraren instruere elevane om stasjonsarbeid.

*L2: Me skal ha stasjonar. E5, hysj! Den fyrste. E4 du må fylgje med. Då skal de vere på data og sjå og høyre filmen ein gong til. Viss de blir fort ferdige, skal me sjå, kor lang tid har me igjen då? Det blir eit kvarter på kvar stasjon. Og dersom de blir fort ferdige med å høyre, den er jo ikkje så lang, så kan de innpå, eller innpå Vi i verda og repetere litt om jødedomen. Og den andre stasjonen, det er å gjere ferdig dette arket som de fekk sist gong, der de skulle rekne og som har noko med jødedomen å gjere. Så skal de fylle inn setninga.*

I dømet ovanfor startar læraren med å gje beskjed om at dei skal ha stasjonsarbeid. Deretter irtteset ho ein elev som avbryt før ho får sagt kva dei skal gjere og be ein annan elev om å fylgje med. Vidare kjem ho med ein relativt lang instruksjon med informasjon. Som regel var ikkje instruksjonane lenger enn denne, og ofte kortare. I neste døme gir læraren beskjed om at elevane skal leggje alt dei har på pulten sin i høgre hjørne.

*L: Viss de no legg alt de har på pulten opp i høgre hjørne. Høgre hjørne! Høgre hjørne! Alt i høøøøgre hjørne.*

Denne måten å gje instruksjonar på kan vere for å sjekke om elevane følg med, og om dei har kontroll på omgrepa høgre og venstre. Dette kan vere ein smart måte å fange merksemda til elevane på ved å be dei gjere noko fysisk. Samstundes ser ein at læraren må seie "høgre hjørne" fire gonger før alle elevane har gjort det læraren ba dei om. Datamaterialet viser at læraren gir både lange og korte instruksjonar, og at det ofte blir stilt spørsmål etter at beskjeden er gjeven, eller at læraren må gjenta fleire gonger før alle har fått med seg. Dette var også noko som kjenneteikna klasseromssamtalen i denne gruppa.

#### **4.7 Når samtalen sporar av**

Begge lærarane opplevde situasjonar der samtalen spora av frå tema. Som regel var desse kjenneteikna av at læraren stilte eit spørsmål, og at eleven som svara på spørsmålet, svara noko heilt anna enn det læraren spurte etter. 23 gonger registrerte eg slike avsporingar, og sjølv om dette ikkje dominerte undervisninga, var det interessant i seg sjølv å sjå korleis læraren handterte desse situasjonane. Læraren kan avbryte eller avslutte samtalen, eller velje å spele vidare på elevinnspelet. Hjå begge lærarane såg eg at begge deler blei gjort. I dømet under jobbar elevane med oppgåver medan læraren går rundt for å høyre leselekser. Det er tydeleg at friminuttet nærmar seg og E1 forstyrrar E5 medan han les ved å snakke om kva dei skal gjere på i friminuttet. Læraren avbryt etter kvart denne samtalesekvensen ved å seie "hysj" to gonger.

*E5 les høgt til læraren: "mai 2017. Klokka tikka".*

*E1: E5? I friminuttet, skal me leika i klatrestativet? E4? Du? E4 og E2? Blir de med og leika i klatrestativet? Eg og E5 er røvarar, dykk er politi! Blir de med?*

*E2: Røvarar?*

*L2: Hysj! Då er de stille litt til. Hysj!*

Her er det tydeleg at ikkje alle er like fokuserte. Det at eleven les leseleksa høgt medan dei andre arbeider sjølvstendig kan vere forstyrrande for enkelte elevar. Dette var noko som gjentok seg i undervisninga. Samstundes er det ikkje alltid praktisk mogleg for læraren som oftast er åleine i klasserommet å ta med seg elevar ut av rommet for å lese. Her vel læraren å avbryte eleven som

forstyrre og ber dei om å vere stille litt til. I dømet nedanfor held læraren på å forklare stasjonsarbeid. E5 har oppe handa og læraren forventar nok at eleven har spørsmål til arbeidet.

*L1: Me skal ha stasjonar, så skal eg høyre leseleksa på stasjonane. E5 hadde handa oppe fyrst, kva skulle du seie?*

*E5: Me skal til Trøndelag i sommarferien.*

*L1: Ja, det blir vel kjekt?*

*E5: Ja. Kan eg få lov å drikke?*

*L1: Ja.*

Her ser ein døme på at samtalen sporar av. Læraren er i ferd med å forklare elevane kva som skal skje i timen då ein elev rekk opp handa og vil fortelje om kva han skal gjere i sommarferien. Læraren responderer med å stille oppfølgingsspørsmål og viser at ho verdset innspelet. I neste omgang spør eleven om å få gå å drikke. Læraren blir avbroten og må gje instruksjonen på nytt. Det er vanskeleg å seie om eleven hadde behov for å fortelje om ferieplanane sine akkurat då, eller for å lede læraren vekk frå det faglege. Læraren må heile tida vurdere elevinnspela, kor vidt ein skal verdsette og bygge vidare på. Dette kan vere vanskeleg å vurdere til ei kvar tid.

I dette kapitlet har eg presentert døme frå empirien som eg i hovudsak meiner viser korleis klasseromssamtalen går føre seg i fyrste og andre klasse ved denne fådelte skulen. Her har eg valt døme som representerer det store biletet. I neste kapittel vil nokre av funna bli drøfta i lys av teori og tidlegare forskning.

## 5.0 Drøfting

Føremålet med denne studien er å finne svar på problemstillinga "Kva kjenneteiknar klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule?". For å kunne svare vil dette kapitlet drøfte interessante funn frå resultatkapitlet (kapittel 4) opp mot relevant teori og tidlegare forskning (kapittel 2). Den todelte analysen har ført fram til fem identifiserte hovudkategoriar som kjenneteiknar klasseromssamtalen. Kategoriane er spørsmål-svar-sekvensar, irettesetting, verdsetting av elevinnspel, instruksjonar, og når samtalen sporar av. Desse ligg til grunn for drøftinga.

Studien har grunnlag i det sosiokulturelle læringsperspektivet som er opptatt av at læring skjer i ein sosial kontekst. Her tek ein del i relasjonar og er i interaksjon med andre. Språket står sentralt og seier at menneske tek del i kunnskapar og ferdigheter gjennom samhandling og kommunikasjon (Dysthe, 2006, s. 35). Språket står sentralt i fleire læringsteoriar, men tydelegast hjå Vygotsky. Språket har to hovudfunksjonar. Fyrst og fremst er det eit viktig verktøy i kommunikasjonen mellom menneske, men også ein individuell funksjon som reiskap for læring og tenking (Imsen, 2006, s. 275). Som skrive i teorikapitlet, knyter Dysthe seks aspekt til eit sosiokulturelt læringssyn (2006, s. 42-49). Kortfatta vil det seie at læringa er situert, grunnleggjande sosial, den er distribuert og den er mediert. Ein finn mange former for samtale og kommunikasjon i denne studien.

### 5.1 Dette kjenneteiknar klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule

Dialogisk undervisning er kjenneteikna av at lærar og elevar arbeider i fellesskap, og meining oppstår og blir utvikla gjennom dialogisk interaksjon og samhandling mellom menneske som er situert i ein kontekst (Dysthe, 2012, s. 46). Som Bakhtin understrekar, kan dialog forståast som verbal kommunikasjon i ei vidare tyding enn som språkleg interaksjon mellom to eller fleire personar. Ifølgje Bakhtin ligg det dialogiske fyrst og fremst i spenninga, mellom ytringane til dei som kommuniserer. Det er nettopp i denne spenninga, bryting av ulike perspektiv, at nye element og ny forståing vert skapt (Dysthe, 1995, s. 212). Studien viser at læraren styrer mesteparten av ordet i undervisninga og oftast er bindeleddet mellom ytringane. Ut frå dette, vil ikkje klasseromssamtalen vere kjenneteikna av dialogisk undervisning. Det at læraren har mesteparten av tida i klasserommet er i tråd med tidlegare forskning (Wennerström, 2015).

Den vanlegaste kommunikasjonsforma i klasserommet er at læraren stiller eit spørsmål, elevane svarar, og læraren kjem med respons. Funna mine viser at spørsmål-svar-sekvensar er den mest dominerande samtaleforma i klasserommet. Gjennom slike sekvensar kan læraren kommunisere med elevane. Dei mange lukka spørsmåla kan føre til at elevane blir delaktige, samstundes som at dei ofte reproduserer eller svarar med ja eller nei. Her vil dei ikkje kunne kome med eigne tankar og refleksjonar. Klasseromsundervisning er komplekse situasjonar der læraren heile tida må balansere læring i heilklasse, læring i grupper og læring individuelt. Det at læraren stiller mange spørsmål, samsvarar med anna forskning (Andersson-Bakken, 2015, s. 280-298; Lund, 2017; Mercer et al., 2009, s. 353-359; Skidmore et al., 2003, s. 47-53). Læraren stiller ikkje berre spørsmål for å kontrollere at elevane har rett svar på oppgåver, men også for å sjekke om dei føl med på det som blir sagt eller for at dei er nysgjerrige på elevane. Lukka spørsmål kan også ha positiv konsekvens for læring ved at læraren byggjer på forkunnskapane til elevane (Streitlien, 2006, s. 312).

Dysthe (1995) og Nystrand (1997) hevdar at monologisk undervisning karakteriserast av mykje einvegskommunikasjon og at læraren dominerer i undervisninga. Funna mine viser at læraren styrer undervisninga, men at elevane får kome med innspel og svarar på spørsmål. Klasseromssamtalen kan difor ikkje karakteriserast som berre einvegskommunikasjon eller totalt dominert av læraren. Når det gjeld kjenneteikn ved dialogisk undervisning, blir dette svekka ved at læraren stiller mange lukka spørsmål. Lukka spørsmål blir oftast brukt for å teste kunnskap (Andersson-Bakken & Klette, 2015). Av totalt 518 talde spørsmål, er 493 av desse lukka. Resterande fann eg 17 opne og 8 autentiske spørsmål. Sidan læraren stiller mange lukka spørsmål, kan dette tyde på at det er lite dialogisk undervisning i klasseromssamtalen i min studie. Dette er i tråd med tidlegare forskning på området (Andersson-Bakken, 2015, s. 280-298; Lund, 2017; Mercer et al., 2009, s. 353-359; Skidmore et al., 2003, s. 47-53).

Høg bruk av spørsmål krev at lærarar og elevar lyttar til kvarandre, dei må skape meining og innsikt i samtalanene, og dei må ha respekt for kvarandre sine ord. Det var mange spørsmål-svar-sekvensar i observasjonane, og fann også opptak og låg verdsetjing her. Lærarane verdsette elevinnspela på ulike måtar. Av og til opna dei for innspel, inviterte elevane vidare inn i samtalen, medan at dei andre gonger kom med korte tilbakemeldingar i form av låg verdsetjing. Det at læraren viser overfor elevane at innspela dei kjem med er verdifulle, kan vere med på å auke elevdeltakinga. Dette vil vere eit ideal for undervisning. I følgje Nystrand (2003) aukar elevane si deltaking i klasserommet når lærarar brukar opptak og opne eller autentiske spørsmål. Mesteparten av spørsmåla i undervisninga var lukka, og det kan tenkjast at det er vanskeleg å stille opne og autentiske spørsmål når elevane er

små og kanskje treng konkretar. På den andre sida vil læraren sin kompetanse og evne til å samtale, spele inn på kva spørsmål som blir stilt, kva respons ein gir og korleis samtalen vil utvikle seg.

IRE/F-strukturar er det vanlegaste kommunikasjonsmønsteret i klasserommet og er kjenneteikna av at læraren initierer eit spørsmål (I), eleven svarar (R), og læraren evaluerer (E) og/eller kommenterer (F) (Klette, 2013, s. 174). Responsen læraren gir vil kunne påverke korleis samtalen blir ført vidare, og om klasseromssamtalen blir dialogisk eller ikkje. Læraren responderer med variasjonar av verdsetjing. Læraren kan evaluere (E) elevinnspellet, gje tilbakemelding (F) eller opptak og høg verdsetjing. Funna mine viser at læraren i stor grad evaluerer elevinnspela i form av minimale responsar som "mhm", "flott" og "bra", eller . Dette er låg verdsetjing fordi læraren berre stadfestar at svaret er rett. Minimale responsar kan vere hyggeleg å høyre, men seier ingenting om kva som var bra. Dette funnet er i tråd med tidlegare forskning (Andersson-Bakken, 2015; Aukrust, 2003; Dysthe, 1995; Klette, 2013, s. 174; Nystrand, 1997). IRE-strukturen er ikkje eit kjenneteikn ved dialogisk undervisning, og det vil ikkje oppstå dialog når læraren reagerer som feilrettar eller karaktergivar (Dysthe, 2013, s. 94).

Opptak er oversatt frå engelske "uptake" og handlar om å fylgje opp elevsvar ved å inkorporere svaret i eit påfølgjande spørsmål. Opptak er ein type respons som kan fremje dialogisk undervisning, då læraren byggjer vidare på det eleven dreg inn i samtalen (Dysthe, 1995, s. 58). Funna mine viser at læraren responderer med opptak 53 gonger. Opptak kom oftast til uttrykk ved at læraren stilte oppfølgingsspørsmål i form av respons (F). Dette er i tråd med anna forskning (Andersson & Klette, 2015; Dysthe, 1995; Klette, 2013; Nystrand, 1997; Wells, 1999). Wells er ein av forskarane som har vore opptekne av IRE/F-mønsteret og understrekar at dette i seg sjølv verken er bra eller dårleg i forhold til elevane si læring, men avhenger av mål (1999). Studien min viser at læraren i ei viss grad byggjer vidare på elevsvara. Opptak er ein nyttig teknikk for å få elevane til å delta i ein undervisningssamtale, at elevane føler seg trygge og slik tørr å seie noko framfor resten av gruppa (Dysthe, 1995, s. 215). Samstundes såg eg at opptak bør praktiserast med fornuft. Dersom læraren tek opp alt elevane tek inn i samtalen, er det fort samtalen kan spore av. Nokre elevar tek større plass enn andre og vil helst styre samtaleemne. Her må læraren finne ein balanse slik at ho når målet med undervisningsøkta samstundes som at elevane får uttrykkje seg.

Bakhtin seier at sentrale aspekt ved dialogen er respekt for det den andre seier, vilje til å lytte, forstå på den andre sine premissar og bruke den andre sine ord som reiskap for tenking (Dysthe, 2012, s. 61). I undervisninga får det som konsekvens at "fleirstemmigheit" blir ein kjerneverdi og moglegheiter for å skape mening og å lære gjennom å møte andre sine oppfatningar og perspektiv

(Dysthe, 2012, s. 46). Fleirstemmigheit er sentralt i dialogismen og er kjenneteikna av at ulike stemmer ytrar seg og skapar konfrontasjonar (Dysthe, 2012, s. 60). Studien viser at klasseromssamtalen i stor grad er kjenneteikna av lærarstyring, lukka spørsmål og respons i form av låg verdsetjing. Elevane i fyrste og andre klasse er relativt nye i skulesystemet og treng struktur og emosjonell støtte. Det meste går gjennom eller via læraren. Ein får ikkje tydelege konfrontasjonar eller spele på fleire stemmer samstundes. Sjølv om klasserommet består av fleire personar med kvar si stemme, betyr ikkje det nødvendigvis at alle stemme blir høyrte. Observasjonane mine viser at det er dei same elevane som oftast tek til orde. Dei passive elevane vil ikkje automatisk lytte eller lære noko av eleven som snakkar. Det eleven seier, har ofte låg status som kunnskap, og den potensielle fleirstemmigheiten blir ikkje utnytta (Dysthe, 1995, s. 211). Bakhtin peikar på at det ikkje er nok at fleire stemmer eksisterer samstundes, men at det må skje ein interaksjon mellom desse stemmene (Dysthe, 1995, s. 212). Dersom språket er sentralt i læringsprosessen, og det å formulere seg er ein viktig del mellom ny kunnskap og det ein allereie veit, vil ein konsekvens vere at læringssekvensen må gje så mange elevar som mogleg sjansen til å bruke språket aktivt (Dysthe, 1995, s. 221).

I klasserom som er lærarstyrte og monologiske, vil elevane kunne skape ny mening gjennom å reagere på det andre seier, lære å lytte til kvarandre og få respekt for kvarandre sine ord (Dysthe, 2012, s. 59). Den lærarstyrte klasseromssamtalen kjem tydelegast til uttrykk gjennom spørsmål-svar-sekvensar, instruksjonar og beskjedar. Samstundes finn ein også spontane samtalar. Det spontane såg ein gjennom irettesetting av elevåtferd, og når samtalen spora av. Det spontane kan ikkje læraren planlegge, for ein kan aldri heilt føresjå korleis elevane vil opptre i ulike situasjonar, om dei vil følgje reglane eller ikkje. Samstundes er det viktig for læraren å ha kunnskap og reiskapar for å førebyggje og styre unna uønska åtferd. Dette kan ein gjere ved å til dømes snakke med elevane om korleis ein ynskjer at dei skal oppføre seg, eller å snakke om reglar og kva som er lov og ikkje. I situasjonar der samtalen sporar over på andre tema enn læraren hadde tenkt, er det viktig at læraren raskt tek stilling til om ho opnar for dette eller ikkje. Ved å lytte til elevane viser ho at ho verdset det dei har på hjartet og tek seg tid. Av og til kan læraren bruke slike innspel og byggje vidare på det, og vidare involvere dei andre elevane i samtalen. Av og til kan elevane kome med innspel som er heilt utanfor tema, men som for eleven kan vere viktig å få sagt akkurat der og då. Dette kan vere nyttig og verdifull informasjon om eleven, og læraren må difor ta stilling til kor vidt ein skal opne for slike innspel. Læraren kan ikkje kommentere og fylgje opp alt elevane kjem med, og må i nokre tilfelle avfeie innspel.

Alexander utarbeida kjenneteikn ved dialogisk undervisning (2008, s. 105). Studien min viser at klasseromssamtalen til ei viss grad er kollektiv fordi lærar og elevar arbeider saman med



arbeidsoppgåver i til dømes spørsmål-svar-sekvensar og ved tavleundervisning. Her kan ein stille spørsmålsteikn ved kor stor grad klasseromssamtalen er gjensidig då læraren snakkar mest i undervisninga. Klasseromssamtalen er også kjenneteikna av å vere støttande. Læraren brukar opptak og element av høg verdsetjing for å vise at innspela er verdifulle. Eg tenkjer det er viktig for læring at læraren er støttande og ufarleggjer det å ta orde og svare feil. Eg trur at dersom læraren er bevisst på dette, kan ein auke elevdeltakinga, og slik fremje læring. Mine tolkingar og inntrykk tilseier at læraren verdset elevane sin eksistens, men i liten grad bevisst gjennom språket. Eg fann få konkrete døme der læraren brukar høg verdsetjing. I dialogiske samtalar ville læraren si rolle ha vore å løfte fram sentrale læringspunkt og knytt desse til faget. Dette er viktig for elevane sitt faglege læringsutbyte (Dysthe, 2006, s. 97).

Vygotsky er opptatt av "den proksimale utviklingssona", og meiner at språket er viktig for læring. I denne sona er elevane mottakelege for støtte og rettleiing. Læraren si rolle blir då å utnytte denne utviklingssona for å auke elevane sin kompetanse slik at dei klarar å gjennomføre oppgåvene på eiga hand (Imsen, 2006, s. 259). For at elevane skal utvikle seg, må dei få hjelp av det Vygotsky kallar ein "medierande hjelpar". I studien kom dette til uttrykk ved at læraren tek utgangspunkt i elevane sine forkunnskapar og tilpassa språket til elevane, til dømes ved tradisjonell tavleundervisning der læraren går gjennom fagstoff eller ei oppgåve på tavla. I observasjonane fann eg fleire døme der læraren lagar og løyser rekneforteljingar felles i ei gruppe. På denne måten kan ein seie at læraren er medierande hjelpar og at elevane kan klare liknande oppgåver åleine dersom læraren treff dei i den proksimale utviklingssona. I tillegg kan lukka spørsmål vere positiv for læring dersom hensikta er å få tilgang til forkunnskapar hjå elevane (Andersson-Bakken & Klette, 2015).

Læraren kan bruke språket til å samtale om ønska og uønska åtferd. Klasseromssamtalen er kjenneteikna av irettesetting. Læraren samtalar om ønska og uønska åtferd, men kjem også med spontane irettesettingar og korrigeringar av åtferd. Elevane på dette trinnet er relativt nye i skulekulturen og vil prøve og feile for å automatisere kva som er lov og ikkje. Nokre observasjonar viste samtalar om kva reglar som gjaldt. Læraren kan gripe situasjonen der og då dersom det er naturleg å kommentere dette. I desse samtalanane får elevane moglegheit til å ytre seg og diskutere kva som skjer når reglane blir brotne. I fyrste og andre klasse er elevane framleis nye i skulekonteksten og det er mykje som skal lærast. Studien viser at læraren ofte må irettesette elevåtferd og det er klare reglar for kva som er lov og ikkje lov. Elevane må til dømes rekkje opp handa dersom dei skal seie noko, og elevytringar er ofte svar på spørsmål frå læraren. Dette er i tråd med tidlegare forskning (Klette, 2013, s. 187; Lund, 2017; Wentzel, 2006). Born treng mykje støtte og

øving i korleis ein skal oppføre seg i ulike samanhengar i samfunnet, og eg meiner at det både er naturleg og naudsynt at læraren brukar tid på å samtale om dette.

Ein annan måte læraren irettesette elevane på, var ved å bruke ordet "hysj". Funna mine viser at læraren seier hysj 104 gonger i løpet av dei 12 undervisingøktene eg observerte. Dette funnet samsvarar med anna forskning (Lund, 2017). Det at læraren ofte iretteset på denne måten kan tyde på at det er uroleg i klasserommet. Eg trur at elevane treng å vite kva som er forventa av dei og når dei skal vere rolege. Samstundes kan hyppige utbrot frå læraren (hysj) bli oppfatta som støy i større grad enn demping, og læraren oppnår det motsette av det ho ønskjer. Eg tenkjer at dersom læraren heile tida kommenterer uro med "hysj", og ikkje seier noko meir, blir ikkje elevane bli rolege av den grunn. Her bør læraren heller vere tydeleg og gje klar beskjed om kva ho forventar.

Dysthe understrekar at i bruk av språket som verktøy for læring og dialogiske samspel, må læraren stille autentiske spørsmål, bruke opptak og høg verdsetjing, og elevdeltakinga bør kome tydeleg til uttrykk i klasserommet (1995, s. 98). Funna mine viser at læraren i liten grad stiller autentiske spørsmål og brukte høg verdsetjing (sjå kap 4.2). Dette er sentrale element i dialogisk undervisning, og dialogen får difor liten plass i klasseromssamtalen i studien min. Dette er i tråd med tidlegare forskning (Lund, 2017; Streitlien, 2006). Høg verdsetjing handlar om at læraren genuint er interessert i elevane sine syn. Det er viktig for samtalen at læraren byggjer vidare på elevinnspela då dette gir rom for refleksjon og kan føre vidare til dialog og samtale (Dysthe, 1995, s. 59). Ved å bruke opptak og høg verdsetjing, tenkjer eg at elevane blir involverte i ei større grad og opnar for at dei kan komme med eigne perspektiv. Samstundes kan læraren medverke til å utvikle eit interaksjonsmønster som er kjenneteikna av høg verdsetjing. Om ikkje læraren er merksam på dette, vil elevane heller kanskje ikkje utvikle slike kommunikasjonsmønster. Her vil læraren sin kompetanse i å nytte ulike samtaleformer vere merdverkande. Eg meiner likevel at høg verdsetjing gjennomsyra lærarane sine intensjonar, at dei i stor grad var interesserte i elevane og deira eksistens. Observasjonane tyder på at lærarane har gode intensjonar og vil det beste for elevane sine.

Studien viser at det tidvis er sprang mellom elevane sine kvardagsdiskursar og læraren sin diskurs. Lærarane ga både korte og lange instruksjonar. Uavhengig av lang eller kort, måtte læraren ofte repetere kva elevane skulle gjere på grunn av at dei ikkje hadde fått med seg beskjeden. Dette kunne vere på grunn av uro, som til dømes at nokon forstyrra medan læraren snakka. Lange instruksjonar med mykje informasjon kan vere vanskeleg for elevane å handtere på ein gong. Her kunne læraren til dømes ha stoppa opp og forsikra seg om at alle forstod før ho gjekk vidare. Slik kunne ein ha unngått forvirring og spørsmål etter instruksjonen.

Læraren sitt samspel med elevane byggjer på eit breitt spekter av ferdigheiter, som evne til å formidle kunnskap og måten ein samtalar på (Lassen & Breilid, 2010, s. 15). Innleiingsvis kom eg med ei personleg hypotese i forhold til at læraren har gode vilkår for å skape dialog ved ein fådelt skule der elevgruppa er lita og læraren har god tid til kvar elev. Eg ser no, med bakgrunn i teorien og tidlegare forskning, samt funna mine, at det ikkje nødvendigvis er slik at det er større potensiale for dialog i ei lita gruppe. Ein finn mykje monolog og ulike samtalar, men ikkje klare kjenneteikn ved dialogisk undervisning (Alexander, 2008). Det er også viktig å hugse at skulen er berre ein av fleire arenaer som er med på å utvikle kunnskapar og ferdigheiter hjå eit menneske, og difor viktig å sjå læring som ein del av noko større.

Studien viser at klasseromssamtalen er kjenneteikna av å vere både monologisk, spontan og planlagt. Klasseromssamtalen er kjenneteikna av monolog og ulike former for samtale, men lite av dialog. Funna viser at nesten halvparten av det som skjer i klasseromssamtalen er lukka spørsmål (sjå sektordiagram). Lukka spørsmål kan føre til læring hjå elevane dersom læraren ynskjer tilgang til forkunnskapar, og sidan born i denne alderen ofte treng konkretiseringar for å forstå. I klasserommet finn ein vidare bruken av ordet "hysj", minimale responsar, låg verdsetjing, opptak, instruksjonar, irettesetting, når samtalen sporar av, opne spørsmål, autentiske spørsmål og element av høg verdsetjing. Dette er ulike måtar læraren opptre og ytrar seg på i klasseromssamtalen. Studien samsvarar med det tidlegare forskning har vist, at klasseromssamtalen er kjenneteikna av IRE/F-strukturar og at læraren er bindeleddet i samtalan (Andersson-Bakken, 2015, s. 280-298; Klette, 2013, s. 175; Lund, 2017, s. 60; Streitlien, 2006, s. 310). Læraren sitt språklege repetoar vil ha positive og negative konsekvensar for elevane si læring.

## 6.0 Konklusjon og oppsummering av arbeidet

I denne studien har eg studert kjenneteikn ved klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule. Observasjonar viser at klasseromssamtalen er kjenneteikna av fem kategoriar. Desse kategoriane kom til uttrykk i klasserommet med begge lærarane. Som allereie skrive, studerte eg eitt klasserom, med to ulike lærar. I analysearbeidet bestemte eg meg for å gjere ei todeling. Fyrst brukte eg Kirsti Klette sine åtte kategoriar for å skildre heilklasseundervisning for å forstå materialet mitt. I andre omgang gjekk eg djupare til verks og ynskte å finne ut noko om kva spørsmål læraren stiller i undervisning og i kva grad læraren verdsette elevsvara. Eg identifiserte kategoriane spørsmål-svar-sekvensar, irettesetting, verdsetjing av elevinnspel, instruksjonar og når samtalen sporar av. I studien kom det fram at læraren stiller mange spørsmål, som anna forskning også har kasta lys over (Andersson-Bakken, 2015, s. 280-298; Mercer et. al., 2009, s. 353-359; Skidmore et. al., 2003, s. 47-53). Størsteparten av spørsmåla lærarane stiller er lukka. Lukka spørsmål kan vere positivt å bruke for å kontrollere at elevane følgjer med og at dei har forstått kva som er blitt sagt. Spørsmål kan også bli brukt for å skape elevdeltaking i undervisninga. Det at det blir stilt mange spørsmål tyder ikkje nødvendigvis at læraren opnar for samtale. Lukka spørsmål blir som regel følgt opp med eit avgrensa svar, eller at eleven svarar på noko anna enn læraren spør etter.

Observasjonane mine viser at det er lite dialogisk undervisning i fyrste og andre klasse slik dialogismen vert framstilt i teorien. For å skape eit dialogisk klasserom må ein opne opp for openheit, fleirstemmigheit, motstand og samarbeid. Dette er ei utfordrande oppgåve for læraren sidan elevane treng mykje støtte og hjelp. I tillegg er konkretisering mykje brukt på dette trinnet for å tydeleggjere og visualisere for elevane. Dette krev ei viss lærarstyring i undervisninga. Etter å ha observert denne gruppa med to ulike lærarar ved den fådelte skulen har eg fått auka kunnskap og innsikt i kva som kjenneteiknar klasseromssamtalen. Eg kan ikkje seie at dette gjeld for alle klasserom, men ser at funna mine samsvarar i stor grad med anna forskning (Dysthe, 1995; Klette, 2013; Lund, 2017; Streitlien, 2006). I denne studien viser klasseromssamtalen seg å vere både monologisk, planlagd og spontan. Som lærar bør ein vere godt førebudd når ein går inn i klasserommet. Ein bør tenkje over korleis ein vil gjennomføre undervisninga og mål for timen. Læraren bør tenkje ut kva spørsmål ein vil stille, samstundes alltid vere budd på at samtalen kan spore av frå det planlagde.

## 6.1 Dette kan ha prega arbeidet

Grønmo hevdar at all kvalitativ forskning er påverka av forskaren (2016, s. 181). Det betyr at analyse av datamaterialet også vil vere påverka av mine inntrykk og tolkingar. Når det gjeld val av teori og metode, er det heilt klart nokre kritiske sider som tydeleg kan ha prega og svekka arbeidet. For det fyrste observerte eg heile undervisningsøkter. Her kunne eg ha avgrensa til spesifikke delar som heilklasseundervisning, oppstart eller avslutning. I klasseromssamtalen har eg sagt at all verbal kommunikasjon frå læraren har vore interessant og blitt brukt som teljande i empirien. Dette har til tider vore utfordrande og tydeleggjort. Når læraren gjekk rundt for å hjelpe elevane, var det til tider vanskeleg å fange opp lyden. Dette førte til at eg kutta vekk, og mista difor potensielt verdifulle mengder av data. Dette kan også ha påverka kvaliteten av oppgåva og korleis biletet ser ut. I tillegg har eg observert lærarane ulikt mykje, lærar 1 i sju undervisningsøkter, og lærar 2 i fem økter. Eg la alle observasjonar saman til eitt bilete, men ser at det kunne ha vore interessant å trekt fram ulikskapane hjå desse to lærarane.

## 6.2 Nokre element som kunne ha vore interessant å forska vidare på

Etter å ha forska på kjenneteikn ved klasseromssamtalen, er det fleire element som kunne ha vore interessant å studert vidare. I forskingsarbeid må ein heile vegen gjere val og velje vekk noko for å halde ein raud tråd gjennom studien. Alle spørsmål kan ikkje svarast på i den same oppgåva. Dersom eg skulle ha forska vidare på dette temaet, kunne det ha vore spanande å talt kor mange av spørsmåla læraren stiller som faktisk blei svart på, eller kor lenge læraren ventar før ho til dømes spør nokon, svarar sjølv, eller stiller eit nytt spørsmål.

Det er mange måtar å formulere og gjennomføre ei oppgåve på. Eg kunne ha studert fleire elevgrupper framfor å studere to lærarar i den same gruppa. Då ville eg kanskje ha funne ulikskapar i gruppene og sagt noko om korleis tendensane er. Lærarane er ulike i veremåte og eg tykkjer difor at det er interessant å sjå korleis livet i klasserommet kan forme seg. For å kunne generalisere funna, måtte eg ha studert mange fleire grupper for at det skulle ha vore representativt. Kanskje kan tendensane vere slik i mange klasserom, men det kan eg ikkje seie noko om i denne oppgåva, anna enn at det ikkje har store sprik frå anna forskning på området. Samstundes har eg gjort mange observasjonar, og kan difor seie at det eg har funne gjeld i stor grad for nettopp denne gruppa.

### **6.3 Oppleving av arbeidet og vegen vidare**

Etter å ha gjennomført denne studien vil eg ikkje kunne slå i bordet med nye oppdagingar eller store sprik frå gjeldande verdsbilete. Eg sit att med eit inntrykk av at funna mine samsvarar med det som var forventa å finne ut ifrå teoretisk ståstad og tidlegare forskning. Arbeidet med studien og funna mine har gitt meg innsikt i og kunnskap om kva som kjenneteiknar klasseromssamtalen i fyrste og andre klasse ved ein fådelt skule. Det kunne ha vore interessant å gå meir i djupna på dei ulike kategoriane som er presenterte i kapittel 4. Det kunne også ha vore interessant og observert fleire fådelte skular for å undersøke om ein får same inntrykket der. Auka kunnskap om læraren si initiering og gjennomføring av klasseromssamtalen kan vere nyttige bidrag til vidare forskning.

## 7.0 Litteraturliste

- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I N. Mercer & S. Hodginson (Red.), *Exploring Talk in School* (s. 91-114). London: SAGE publications Ltd.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale. *Nordic Studies in Education*, (s. 280-298).
- Andersson-Bakken, E. (2017). *Dette vet vi om. Spørsmål og interaksjon i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Andersson-Bakken, E. I. & Klette, K. (2015). Teachers' Use of Questions and Responses to Students' Contributions During Whole Class Discussions: Comparing Language Arts and Science Classrooms, I *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS*. Springer Publishing Company. ISBN 978-3-319-17301-6. Chapter 5. (s. 63 – 84).
- Aukrust, V. G. (2006). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 173-194). Oslo: Abstrakt forlag.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette, *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77-110). Oslo: pedagogisk forskningsinstitutt.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bjørndal, Cato. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. (3.utgåve). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Cazden. C. B. (2001). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth. U.K: Heinemann.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utgåve) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfelleskap i teori og praksis. I R.J. Krumsvik & R. Säljö. *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 81-116). Bergen: Fagbokforlaget.

- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45-79). Bergen: Fagbokforlaget
- Dysthe, O. (2006). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-73). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eng Ho, D. G. (2005). Why Do Teachers Ask the Questions They Ask? Regional Language Centre Journal 36.3, (s. 297-310).
- Fangen, K. (2010). Deltagende observasjon. (2.utgåve). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fådelte skole. (2009, 14. februar). I Store norske leksikon. Henta frå [https://snl.no/f%C3%A5delt\\_skole](https://snl.no/f%C3%A5delt_skole) 08.05.2019 kl 12.34.
- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2007). *I fokus. Observasjonsarbeid i skolen* (2.utg). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgåve). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence? University of Auckland.
- Hertzberg, F. & Penne, S. (2015). Muntlige tekster i klasserommet. (2. utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2006). Det intersubjektive rommet. I O. Dysthe. (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s.151–172). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Imsen, G. (2012). Elevens verden. Innføring I pedagogisk psykologi (4. utgåve). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Klette, Kirsti (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA + Study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway, I Tomas Janik & Tina Seidel (ed.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Waxmann Verlag. ISBN 978-3-8309-2208-7. Chapter 4.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö. *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 173-201). Bergen: Fagbokforlaget.



- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I Kirsti Klette (Red.) *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 39–76). Oslo: Unipub AS.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Læreren Rollen og Utdanningen. (Meld. St. nr. 11. (2008-2009)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/sec1>.
- Kvale S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgåve). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010): *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, M. L. (2017) *Heilklasesamtalar i førsteklasse*. (Masteravhandling). Høgskulen på Vestlandet, Sogndal.
- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, (s. 353-359).
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. London: Routledge.
- Nuthall, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record* Volume, 107(5), (s. 895–934).
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997), *Opening dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen (2016): Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordyping – Forståelse – En fornyelse av Kunnsakspåløftet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> 15.01.19 kl 11.19.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and*

- pupils*. London: Oxford University Press.
- Skarðhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og Praksis*. (3. utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skidmore, D., Perez-Parent, M., & Arnfield, S. (2003). Teacher-pupil dialogue in the guided reading session. *Literacy*. (s. 47-53).
- Streitlien, Å. (2009). *Hvem får ordet og hvem har svaret? Om elevmedvirkning i matematikundervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Streitlien, Å. (2002). "Nå må alle tenke litt, og så spør jeg en" – analyse av interaksjonen i en matematikktime. I Ivar Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (5.opplag, s. 58-73). Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Streitlien, Å. (2006). *Rom for deltakelse: En studie av interaksjon og kommunikasjon i matematikundervisningen*. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Thorkildson, F. 2010. Sosial kompetanse og relasjoner i skolen. Masteroppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education* (s. 924-932).
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Viddal, L. M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen* (s. 93-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsnytt (2017). Bedre Skole. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/det-ma-vare-retning-og-hensikt-i-klasesamtalene/> 02.09.18 kl 13.42
- Utdanningsdirektoratet (u.å): Prinsipp for opplæringa. Lærarar og instruktørar – kompetanse og rolle. Henta frå: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf) 09.04.19.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Toronto: Cambridge University Press.

Wennerström, H. (2015). *Vem skall tala nu?* Västerås: Mälardalens Högskola.

Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2.utgåve). Cambridge, Mass: Harvard University Press.

# 8.0 Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor

**Namn:** Marie Alme

**E-post:** marie-alme@hotmail.com

**Tlf:** 90 94 85 42

**Stad:** Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal

07.05.17

\_\_\_\_\_ oppvekstsenter

v/rector \_\_\_\_\_

Hei!

Eg er masterstudent i studiet Master i læring og undervisning ved Høgskulen på Vestlandet. Eg er ferdig med fire år på grunnskulelærerutdanning for 1.-7. klasse, og held no på å skrive masteroppgåve med klasseromssamtalen som hovudtema. Rettleiaren min i dette prosjektet er Ingrid Fossøy. Eg er interessert i å vite meir om korleis samtalen går føre seg i klasserommet, og i denne samanhengen ynskjer eg å observere klasserommet med lyd, samt sjølv å vere til stades for å notere. Undervegs/i etterkant ynskjer eg også å stille læraren nokre spørsmål om erfaringar og refleksjonar høve tema. I oppgåva vil eg bruke informasjonen frå datainnsamlinga som døme og utgangspunkt for vidare drøfting.

Eg ynskjer å gå inn i 1.-2. klasse. Samtalen i klasserommet er ofte spontan, og som framtidig lærar er eg interessert i å lære meir om korleis eg kan bli betre på å kommunisere med elevane.

Eg vil tydeleggjere at eg på ingen måte er ute etter å vurdere læraren sin praksis, men fange opp korleis samtalen går føre seg og prøve å skildre den. Datamaterialet eg finn, vil bli brukt som døme for vidare drøfting i masteroppgåva. Med omsyn til personvern, vil både skule og informant vere anonyme. Eg som forskar har teieplikt, opplysningane eg får vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne kjennast att i den endelege oppgåva. Eg opnar for at informantane kan sjå gjennom dei aktuelle delane av oppgåva før eg leverer den. Før eg kan gjennomføre oppgåva, treng eg samtykke frå føresette om at eg kan gjere observasjonar med lydopptak når deira barn er til stades. Prosjektet skal også godkjennast av NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Eg set stor pris på om du kan hjelpe meg med å kome i kontakt med ein aktuell lærar frå din skule. Ta gjerne kontakt om du har spørsmål om informasjonsskrivet.

Med venleg helsing

Marie Alme

*Master i Læring & Undervisning ved HVL*

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informant

**Namn:** Marie Alme

**E-post:** marie-alme@hotmail.com

**Tlf:** 90 94 85 42

**Stad:** Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal

07.05.17

Hei!

Eg er masterstudent i studiet Master i læring og undervisning ved Høgskulen på Vestlandet. Eg er ferdig med fire år på grunnskulelærerutdanning for 1.-7. klasse, og held no på å skrive masteroppgåve med klasseromssamtalen som hovudtema. Rettleiaren min i dette prosjektet er Ingrid Fossøy. Eg er interessert i å vite meir om korleis samtalen går føre seg i klasserommet, og i denne samanhengen ynskjer eg å observere klasserommet med lyd, samt sjølv å vere til stades for å notere og fange opp element. Undervegs/i etterkant ynskjer eg også å stille læraren nokre spørsmål om opplevingar og erfaringar høve tema. I oppgåva vil eg bruke informasjonen frå datainnsamlinga som døme og utgangspunkt for vidare drøfting.

Eg ynskjer å gå inn i 1.-2. klasse. Samtalen i klasserommet er ofte spontan, og som framtidig lærar, er eg interessert i å lære meir om korleis eg kan bli betre på å kommunisere med elevane.

Eg vil tydeleggjere at eg på ingen måte er ute etter å vurdere læraren sin praksis, men fange opp korleis samtalen går føre seg og prøve å skildre den. Datamaterialet eg finn, vil bli brukt som døme for vidare drøfting i masteroppgåva. Med omsyn til personvern, vil både skule, informant og elevar vere anonyme. Eg som forskar har teieplikt, opplysningane eg får vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne gjenkjennast i den endelege oppgåva. Lydfilene vil bli sletta når prosjektet er avslutta. Eg opnar for at informanten kan sjå gjennom dei aktuelle delane av oppgåva før eg leverer den.

Før eg kan gjennomføre oppgåva, treng eg samtykke frå føresette om at eg kan gjere observasjonar med lydopptak når deira barn er til stades. Prosjektet skal også godkjennast av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Kontakt meg gjerne om du har spørsmål knytt til prosjektet. Dersom du er villig til å delta, vil eg be om underskrift av samtykkeskjema, og du kan når som helst i prosjektet trekke deg.

Med venleg helsing

Marie Alme

*Master i Læring & Undervisning ved HVL*

### Vedlegg 3: Informasjonsskriv til føresette

Informasjon til føresette på 1. trinn / 2. trinn ved \_\_\_\_\_ oppvekstsenter

**Namn:** Marie Alme

**E-post:** marie-alme@hotmail.com

**Tlf:** 90 94 85 42

**Stad:** Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal

07.05.17

Hei!

Eg er masterstudent i studiet Master i læring og undervisning ved Høgskulen på Vestlandet. Eg held no på å skrive masteroppgåve med klasseromssamtalen som tema. I prosjektet skal eg observere klasserommet og intervju læraren til ditt barn. Under observasjonane ynskjer eg å ta opp lyd for å kunne transkribere i etterkant, samt at eg vil vere til stades for å notere kva som skjer. All informasjon vil bli anonymisert og ein vil ikkje kunne kjenne att enkeltpersonar i oppgåva.

I dette prosjektet er eg ute etter å studere kommunikasjonen/samtalen mellom lærar og elevar, med størst fokus på læraren. Eg vil ikkje ha fokus på prestasjonane til enkeltelevar, men heller korleis samtalen går føre seg i småskulen. Før eg kan gjennomføre oppgåva, treng eg samtykke frå dykk føresette om at eg kan gjere observasjonar med lydopptak når ditt barn er i undervisninga. Prosjektet skal også godkjennast av NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Om de har spørsmål i samband med dette, ta gjerne kontakt.

Med venleg helsing

Marie Alme

*Master i læring og undervisning ved HVL*

---

#### Svarslipp

Eg samtykker at mitt barn kan delta i undervisninga under prosjektet og har motteke informasjon om at det vil bli teke opp lyd.

---

Føresett/e

Returner svarslippen på skulen.

## Vedlegg 4: Observasjonsskjema

### Løpande protokoll

DATO:		
TID	SKILDRING	TOLKING

## Vedlegg 5: Tabelloversikt funn del 2

*Tabelloversikt over funn frå observasjon av lærar 1:*

Lukka spørsmål	272
Minimale responsar	59
Låg verdsetjing	57
Instruksjonar	48
Irettesetting	47
Bruken av ordet "hysj"	41
Opptak	23
Når samtalen sporar av	15
Opne spørsmål	10
Autentiske spørsmål	6
Element av høg verdsetjing	1

*Tabelloversikt over funn frå observasjon av lærar 2:*

Lukka spørsmål	221
Bruken av ordet "hysj"	63
Låg verdsetjing	40
Opptak	30
Minimale responsar	28
Instruksjonar	25
Irettesetting	23
Når samtalen sporar av	8
Opne spørsmål	7
Autentiske spørsmål	2
Element av høg verdsetjing	1

**Samla** tabelloversikt for dei to lærarane:

Lukka spørsmål	493
Bruken av ordet "hysj"	104
Låg verdsetjing	97
Instruksjonar	73
Irettesetting	70
Minimale responsar	67
Opptak	53
Når samtalen sporar av	23
Opne spørsmål	17
Autentiske spørsmål	8
Element av høg verdsetjing	2



**Vedlegg 6: Samtykkeskjema informant**

**Samtykkeskjema**

**Informant til masteroppgåve**

**Eg er villig til å delta som informant i oppgåva**

---

**(namn på informant, dato)**

**Eg stadfestar å ha gitt informasjon om oppgåva**

---

**(Marie Alme, 18.05.17)**

## Vedlegg 7: Kvittering frå NSD



Ingrid Fossøy  
Institutt for lærarutdanning Høgskulen i Sogn og Fjordane

6851 SOGNDAL

Vår dato: 29.11.2016

Vår ref: 50400 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50400</i>	<i>Klasseromssamtalen i 1./2. klasse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingrid Fossøy</i>
<i>Student</i>	<i>Marie Alme</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Vedlegg 8: Skjema pilotstudie

Spørsmålstype	Registrering	Kommentar
Identifikasjonsspørsmål		
Hukommelsesspørsmål/ Observasjonsspørsmål		
Refleksjonsspørsmål		
Overføringsspørsmål/ aktualiseringsspørsmål		