



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# MASTEROPPGÅVE

Heilklassemamtalar i førsteklasse

Whole class conversations in first grade

**Marianne Lerum Lund**

**Master i Læring og undervisning**

**Høgskulen på Vestlandet**

**Innleveringsdato: 15.05.17**

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 dette masterprosjektet er egne erfaringar og tidlegare forskning. Elevar i førsteklasse er berre seks år gamle, og er nye i skulekulturen. Her skal elevane tilpasse seg skulekvardagen og bli ein del av skulekulturen. Det er ikkje sikkert at alle elevar som kjem inn i skulen kan lese og/eller skrive. I førsteklasse blir derfor samtale og kommunikasjon eit viktig verktøy. Forsking har sett på heilklasesamtalar i høgare klassesertrinn knytt til fag, og funna visste at det er læraren som har mesteparten av ordet i klasserommet. Samtidig føreligg det inga kjend forskning på heilklasesamtalar i førsteklasse, og dette er noko eg ønskjer auka innsikt og kunnskapar om. Formålet med denne masteroppgåva er å få auka innsikt og kunnskap om heilklasesamtalen i førsteklasse.

Studien søkjer å finne ut kva som kjenneteiknar heilklasesamtalen i førsteklasse, og kva erfaringar og oppfatningar læraren har med planlegging og gjennomføring av denne samtalen. Vidare har studien sett på to ulike klasserom, og har eit kvalitativt design. Observasjon og semistrukturert intervju har vore nytta som metodereiskap. Observasjonane er primærfunn for analyse, medan intervju er meint som eit påfyll til observasjonane, der lærarane hadde moglegheit til å kommentere og utdjupe. Tidlegare forskning gir eit verdifullt bilete på korleis heilklasesamtalar kan gå føre seg i høgare klassesertrinn, men inga kjent forskning har gått inn å sett på heilklasesamtalen i førsteklasse.

Gjennom observasjonane og informantane sine stemmer og handlingar, har studien løfta fram seks ulike kategoriar som kjenneteiknar heilklasesamtalen i førsteklasse. Dei seks kategoriane er spørsmål-svar-sekvensar, instruksjonar, korrigerings av åtferd, verdsetjing av elevinnspel, tapte moglegheiter og når samtalen tek ei anna retning. Desse har blitt drøfta i lys av teorien og tidlegare forskning på området. Analysen syner også at heilklasesamtalen, i begge klasseromma, er kjenneteikna av dei seks kategoriane, men at lærarane har individuelle og egne måtar å praktisere samtalen på. Dette kjem til uttrykk gjennom observasjonane og lærarane sine tankar, oppfatningar og erfaringar.

**Abstract**

The background for this master project is from own experiences and early research. First grade students are just six years old, and are new in the school culture. The students will accommodate to the school day, and become part of a school culture. It is not certain that any student who starts in school can read and/or write. Therefore, in the first grade, conversation and communication becomes an important tool. Research has looked at whole-class-conversations in higher grade, and finds that it is the teacher who has the majority of the word in the classroom. At the same time, there is no acquainted research on first-grade classroom-conversations, and this is why I wish for more insights and knowledge about it. The purpose of this master project is to gain insight and knowledge of first-grade classroom talks.

The study seeks to find out what characterizes the first grade classroom conversations, and experience and perceptions the teacher has in planning and conducting this conversation. Furthermore, the study looked into two different first grade classrooms, and it has a qualitative design. Observation and semi-structured interviews have been used as methodic implements. Observations are the primary findings for analysis, while interviews are intended as replenishment for the observations. In the interviews, the teachers had the opportunity to comment and elaborate. Early research gives a valuable image on how classroom conversation can take place in higher grade, but no acquainted research has looked into first grade.

Through the observations and informants' voices and actions, the study has highlighted six different categories that characterize the conversation in first grade. The six categories are question-answer-sequences, instructions, correction of behavior, appreciate student's suggestion, lost chances and when conversations take a different direction. These have been discussed in light of the theory and earlier research. The analysis of the findings shows that the classroom conversations, in both classrooms, are characterized by the six categories. The teachers have individual ways to practice these conversations. This is expressed through observations and teachers thoughts, perceptions and experiences.

## **Forord**

Å skrive ei masteroppgåve er, som mange har sagt før meg, ein svært krevjande prosess. Det er med litt vemod, men aller mest stoltheit, eg no sit å skriv mine avsluttande ord på denne oppgåva.

Masteroppgåva du no skal i gang med å lese markerer mi avslutning på ei femårig masterutdanning ved Høgskulen på Vestlandet. Arbeidet har ført til både latter og tårer, og prosessen har vore lærerik og spennande, samstundes som det og har vore svært intensivt arbeid. Eg har no fått auka innsikt og eit nytt perspektiv på heilklasesamtalar i førsteklasse. Eg hadde ikkje meistra å gjera denne masteroppgåva til det den er no utan hjelp, støtte og inspirasjon frå fleire personar.

Først og fremst vil eg takka rettleiarane mine Eirik Sørnes Jenssen og Ingrid Karin Fossøy for all hjelp, oppmuntring, tid og støtte gjennom denne masterprosessen. Konstruktive tilbakemeldingar og gode råd har halde meg på rett spor og gjeve viktig motivasjon undervegs i arbeidet. Takk for dei interessante samtalane me har hatt kring heilklasesamtalar i førsteklasse.

Ei stor takk til informantane som ville gje meg innblikk i deira kvardagar. Utan Dykk ville ikkje denne oppgåva vorte noko av. Til slutt vil eg takka medstudentar for inspirasjon, samtalar og tilbakemeldingar, og til familien min som heile vegen har støtta meg opp, og gitt meg moglegheit til å verte den eg er i dag.

Leikanger, Mai 2017.

Marianne Lerum Lund

# Innhald

<b>Samandrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iv</b>
<b>1.0 Inneleiing</b> .....	<b>3</b>
1.1 Forskingsspørsmål.....	4
1.2 Avklaringar og avgrensingar .....	5
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1 Tidlegare forskning.....	6
2.2 Dialogisme .....	10
2.3 Dialogisk undervisning .....	13
2.3.1 Fleirstemmigheit .....	14
2.3.2 Spørsmålstypar.....	15
2.3.3 Opptak, høg verdsetjing og låg verdsetjing.....	17
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>18</b>
3.1 Ei kvalitativ tilnærming.....	18
3.1.1 Observasjon som metode .....	20
3.1.2 Det kvalitative forskingsintervju .....	21
3.1.3 Pilotstudie .....	22
3.2 Datainnsamling.....	23
3.2.1 Utval .....	23
3.2.2 Gjennomføring av observasjon og intervju .....	24
3.3 Analysemetode .....	25
3.3.1 Handsaming av datamaterialet .....	25
3.3.2 Analyseverktøy .....	26
3.4 Reliabilitet og validitet .....	27
3.5 Etske omsyn.....	28
<b>4.0 Presentasjon av funn frå observasjonane</b> .....	<b>29</b>
4.1 Spørsmål-svar-sekvensar .....	30
4.2 Instruksjonar .....	33
4.3 Korrigering av åtferd .....	34
4.4 Verdsetjing av elevinnspel .....	37
4.5 Tapte moglegheiter .....	41
4.6 Når samtalen tek ei anna retning.....	42
4.7 Kva viser observasjonane? .....	44
<b>5.0 Presentasjon av funn frå intervju</b> .....	<b>46</b>
5.1 Heilklasesamtalar – utfordringar og moglegheiter .....	46
5.2 Spørsmål-svar-sekvensar .....	48
5.3 Instruksjonar .....	49
5.4 Korrigering av åtferd .....	50
5.5 Verdsetjing av elevinnspel .....	52

5.6 Tapte moglegheiter .....	53
5.7 Når samtalen tek ei anna retning .....	55
<b>6.0 Drøfting .....</b>	<b>56</b>
6.1 Kva kjenneteiknar heilklasesamtalen i førsteklasse? .....	56
6.2 Kva oppfatningar og erfaringar har læraren med heilklasesamtalar? .....	60
6.3 Kva kjenneteiknar heilklasesamtalar i førsteklasse og læraren sine oppfatningar av desse samtalanane? .....	63
<b>7.0 Konklusjon .....</b>	<b>65</b>
7.1 Nokre faktorar som kan ha påverka studien .....	66
7.2 Veggen vidare .....	67
<b>8.0 Referanseliste .....</b>	<b>68</b>
<b>9.0 Vedlegg .....</b>	<b>70</b>
Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD .....	70
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor .....	71
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – lærarar .....	72
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - føresette .....	74
Vedlegg 5: Observasjonsskjema .....	76
Vedlegg 6: Intervjuguide A1 .....	77
Vedlegg 7: Intervjuguide A2 .....	80
Vedlegg 8: Intervjuguide B1 .....	84
Vedlegg 9: Intervjuguide B2 .....	87

## 1.0 Innleiing

*”Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforsåelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn”*

(Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen, s. 3).

Sitatet frå «Prinsipper for opplæringen» inneheld ei rekkje omgrep som skal prege norsk skule: inkludering, sosialt fellesskap, samarbeid, dialog, demokrati i praksis, engasjement, deltaking, og så vidare. Dette skal gjennomsyre undervisninga i alle fag. Med klasseromskvardagen sin kompleksitet, tidspress og målbare resultatkrav, kan det vera vanskeleg å realisere ideala (Dysthe, 2013, s. 81). Når born kjem inn i skulen for første gong er samarbeid, sosialt fellesskap, deltaking og dialog noko dei møter tidleg. Å lære elevar å samarbeide med andre, vera i dialog med andre, lytte og dele sine ytringar, er nokre av dei store oppgåvene i skulen. Ut frå eit sosiokulturelt syn på læring handlar læring om ein grunnleggjande forståing om korleis mening blir skapt og korleis læring skjer (Dysthe, 2013, s. 81). I dette læringssynet blir det gitt rom for samarbeid, dialog og meningsbrytingar. Her skjer læringa i samspel med andre.

Heilklasseundervisning kan dekkje alt frå rein forelesing og læraren sine monologar, til klassediskusjonar og lærarstyrte spørsmål-svar-sekvensar (Klette, 2013, s. 183). Når born byrjar i skulen vil alle ha ulike førekunnskapar, og det vil vera stor variasjon i desse førekunnskapane. Nokon kan kanskje kunne lese og skrive, og andre ikkje. Undervisninga i førsteklasse kan derfor gi moglegheit for kommunikasjon og samtale. Då vil det gjerne vera nødvendig å bruke heilklassemøter som undervisningsmetode. Heilklassemøter er ei vanleg undervisningsform i mange klasserom (Klette, 2003; Hundeide, 2006). Som lærar skal ein lære elevane samarbeid, dialog og meningsbryting. Dei munnlege ferdigheitene skal også nåast. 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 ferdigheitsområda vil også gi eit godt utgangspunkt for heilklassemøte og kommunikasjon.

Som tydelege leiarar skal lærarar skape forståing for formåla med opplæringa og stå fram som dyktige og engasjerte formidlarar og rettleiarar. Dei skal arbeide for at elevane utviklar interesse og engasjement i arbeidet med faga. Dette krev klare forventningar til innsats og deltaking i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet (u.å): Prinsipper for opplæringa: lærar og instruktørar, s. 5). Sjølv om dette er eit overordna mål, og elevane er heilt nye i skulesamfunnet, er det viktig at ein startar med dette arbeidet tidleg. Elevane kjem inn i skulen med ulike førekunnskapar, så ny kunnskap må knytast tett saman med det som eleven allereie veit, kan og trur frå før. Dette gir klangbotn for kommunikasjon, samtale og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015: Læreplans generelle del, s. 11).

Forsking har gjort funn på at læraren har mesteparten av ordet i klasserommet, og at det er IRE-strukturar som dominerer (Skidmore, Perez-Parent & Arnfield, 2003, s. 47-53; Thornberg, 2010, s. 924-932; Andersson-Bakken, 2015, s. 1-32). Dei ulike studiane peikar på at dialogen i stor grad er lærarstyrt ved at læraren stiller lukka spørsmål og elevane svarar (Skidmore, et. al., 2003, s. 47-53, Mercer, Dawes & Staarman, 2009, s. 353-359). IRE-strukturar er kjenneteikna av at læraren stiller eit spørsmål, elevane svarar og læraren evaluerer desse svara (Aukrust, 2006, s. 178). Samtidig viser studiane at lærarane gir elevane moglegheit til å sitje saman i grupper for å diskutere eit tema, men at ein slik diskusjon ikkje varar lenger enn eitt-to minutt (Mercer, et. al., 2009, s. 353-359). Men bilete er langt frå eintydig, då slike samtalar vil variere frå skule til skule, frå klasse til klasse og frå person til person.

På den andre sida stiller også forskning seg kritisk til den tidlegare forskinga av klasseromskommunikasjon. Anna forskning har vist korleis desse kommunikasjonsmønstra også kan vera funksjonelle og produktive for læring (Klette, 2013, s. 175). Både frå matematikkfaget og naturfaget, har forskarar vist korleis læraren sin kompetanse til å «re-inramme» elevane sine forslag er avgjerande for innlæring av avanserte omgrep (Klette, 2013, s. 175). Forskinga viser korleis læraren kan reformulere og utbrodere elevane sine ytringar slik at omgrep og utsegn blir lettare å forstå. Denne studien søkjer difor å auke innsikt og forståing for kva som kjenneteiknar heilklassemamtalen i to ulike førsteklassar. Studien hentar empiri frå fire ulike førsteklasselærarar på to ulike skular.

### **1.1 Forskingsspørsmål**

For å finne ut kva som kjenneteiknar heilklassemamtalar i 1.klasse og kva tankar læraren har rundt planlegging og gjennomføring av heilklassemamtalar, har eg utvikla dette forskingsspørsmålet:



*Kva kjenneteiknar heilklassemøtet i 1.klasse, og kva oppfatningar og erfaringar har læraren med heilklassemøtet?*

For å svare på forskingsspørsmålet blir det først presentert relevant litteratur og forskning i neste kapittel. Deretter vil metodekapittelet leggje fram det metodiske designet og strategiane som er brukt for å finne svar på forskingsspørsmålet. Etter dette vil resultatene bli presenterte, før dei vil bli drøfta i lys av teorien. Avslutningsvis vil eg summere opp dei viktigaste funna og tydinga av desse i lys av forskingsspørsmålet og det teoretiske perspektivet. Her vil det også kome nokre tankar rundt vegen vidare.

## **1.2 Avklaringar og avgrensingar**

Denne studien ønskjer å finne svar på kva som kjenneteiknar heilklassemøtet i førsteklasse. Innanfor kommunikasjon skil ein mellom verbal- og ikkje-verbal kommunikasjon. I denne studien er det den verbale kommunikasjonen som står i fokus. Møtet er eit viktig verktøy i skulen. Det er ikkje alle born i 6-års alderen som kan lese og skrive og derfor vil møte vera eit viktig verktøy for både elevane og lærarane i skulen. Alt må forklarast, og ofte må ting repeterast. Ved hjelp av møte og kommunikasjon vil både lærarar og elevar inngå i eit tett samarbeid om og for læring.

Studien byggjer på omgrepet heilklassemøtet, men for å forstå omgrepet må ein dele det inn i fleire underomgrep. Vidare byggjer studien på "dialogisme". Dialogisme beskriv dialogen ut frå eit bestemt verdisyn. Dette synet ser på dialog som fleirstemmigheit og om meining som 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. Her er det viktig at deltakarane har gode relasjonar til kvarandre, då dette vil vera sentralt for kor godt dialogen fungerer. I dialogismen snakkar ein om dialog som ein del av ein sosial interaksjon. Dialogismen er ein retning innafor det sosiokulturelle synet på læring. Det sosiokulturelle læringssynet ser på læring som deltaking i sosiale kontekstar (Dysthe, 2006, s. 35). Det handlar om å delta i relasjonar og å vera i interaksjon med kvarandre. I det sosiokulturelle synet på læring står språket sentralt; mennesket tek del i kunnskapar og ferdigheiter gjennom samhandling og kommunikasjon. Det sosiokulturelle synet på læring vil derfor stå sentralt i denne studien.

Sjølv om studien byggjer på dialogisme og sosiokulturelt syn på læring, vil også monolog vera sentralt når ein omtalar kommunikasjon og møte i undervisningssituasjonar. Ein snakkar om monolog når det er ein slags einvegskommunikasjon. Her er det ein person som snakkar, og den andre parten skal lytte til det som blir sagt. I klasserommet vil monolog kome fram gjennom mange ulike former. Døme

på dette kan vera gjennom instruksjonar på kva elevane skal gjera, eller ved gjennomgang av nytt stoff.

Det er mykje forskning på samtale og kommunikasjon i klasserommet, men forskinga har studert klassar i dei høgare stega, og ofte knytte til fag. Denne studien vil studere heilklasesamtalen i førsteklasse, uavhengig av fag. Formålet er å få auka innsikt i kva som kjenneteiknar denne typen samtale. Datainnsamlinga er gjennomført i november-desember, der elevane var relativt nye i skulen. Resultata som kjem fram i denne studien vil derfor vera basert på heilklasesamtalar i førsteklasse der elevane framleis lærer seg reglar, normer og rutinar i skulen.

## **2.0 Teori**

I dette kapittelet vil det teoretiske rammeverket for denne studien bli presentert. Først vil tidlegare forskning bli presentert, då dette har skapt ei forståing for klasseromskommunikasjon og heilklasesamtalar, samt strukturane i desse samtalanene. Deretter vil fokuset bli retta mot dialog og dialogisme. Her vil Bakhtin sin terminologi bli presentert. Olga Dysthe si vidareføring av terminologien og forståing av omgrepet dialog vil stå sentralt.

### **2.1 Tidlegare forskning**

I boka *Praktisk-pedagogisk utdanning* refererer Klette (2013) til ulike forskingsartiklar som handlar om forskning i klasserommet. Klette delar forskinga inn mellom anna etter struktur, tydelege mål og samtale. I forhold til samtalar i klasserommet har forskning teke utgangspunkt i samtalestrukturar og samtaletrekk, og kva som kjenneteiknar lærar- og elevytringar (Klette, 2013, s. 174). Denne forskningstradisjonen har fått fram kunnskap om korleis læraren sin kommunikasjon med elevane følgjer eit relativt fast mønster, og at det er IRE/F-strukturar som dominerer (Klette, 2013, s. 175). IRE/F-strukturar er kjenneteikna av at læraren stiller eit spørsmål, eleven svarar og læraren evaluerer/gir feedback på desse svara (Aukrust, 2003, s. 178). Ei slik beskriving av kommunikasjon i klasserommet er det ein kallar ei normativ beskriving.

Samtidig har anna forskning stilt seg kritisk til den lett normative beskrivinga av kommunikasjon i klasserommet. Ei normativ beskriving av kommunikasjon i klasserommet skildrar kommunikasjonen i klasserommet som einsformig, der læraren for det meste har ordet. Den normative beskrivinga seier også at klasserommet er kjenneteikna av IRE/F-strukturar. Anna forskinga viser korleis slike kommunikasjonsmønster også kan vera funksjonelle og produktive for læring (Klette, 2013, s. 175). I

ein nyleg publisert norsk studie viser Andersson og Klette korleis «revoicing» og «recap» kan vera funksjonelle verktøy lærarane kan bruke for å sikre at alle elevane får med seg innhaldet i ein undervisningssekvens (Klette, 2013, s. 175). Med «revoicing» meiner ein at læraren kan gjenta og forsterke elevsvara, medan «recap» er korleis læraren reformulerer og utbroderer elevutsegn og ytringar (Klette, 2013, s. 175). Andersson og Klette sin studie visste at ved å gjenta og utbrodere elevsvara, kan ein sikre at elevane får med seg innhaldet i undervisninga.

Klette (2013, s. 184) deler heilklasseundervisning inn i åtte ulike kategoriar. Dei to første kategoriane er instruksjonar i monologisk form, til dømes forelesing, og instruksjonar i dialogisk form som er innføring i fagstoff, men med rom for elevinnspel. Den tredje kategorien er spørsmål-svar-sekvensar, medan den fjerde er heilklassemtale/diskusjon, som er kjenneteikna av samtale der elevane kommenterer kvarandre sine utspel. Dei fire siste kategoriane er elevframføring, tilrettelegging, irttesetting og ikkje-faglege kommentarar. Denne inndelinga viser at lærarmonologen relativt sjeldan finst i klasserommet, og at dialogisk instruksjon førekjem hyppig (Klette, 2013, s. 185). I tillegg er tilrettelegging dominerande i undervisninga. Med tilrettelegging snakkar ein om informasjon/beskjedar om ulike aktivitetar, organisering av desse og tilsvarande.

Vidare skriv Klette (2013, s. 176) om ein studie gjort av Nuthall i 2001 og 2005. Her hevdar Nuthall at dersom læring skal skje må sentrale utsegn bli festa og ein må seie dei minst fem gonger. Det sentrale i Nuthall sin studie er at utsegna ikkje skal seiast av læraren fem gonger, men av fem uavhengige elevstemmer. Fleire forskingsarbeid på klasserommet gjer at me i dag har ein meir solid kunnskapsbase. Eit felles trekk i alle desse studiane er korleis dei alle framskriv læraren si betyding (Klette, 2013, s. 178). Ulike analysar og forskning har vist at ingen annan enkeltfaktor er så viktig for elevane si læring som læraren.

Medan Klette har forska på klasserommet i eit meir overordna perspektiv, har Olga Dysthe gjennom si forskning gitt mange bidrag til korleis ein kan arbeide med samtale i ulike fag. I boka *Det fleirstemmige klasserommet – skriving og samtale for å lære* (1995) ser ho på samspelet mellom den munnlege og skriftlege bruken av språket i opplæringa. Her presenterer ho tre ulike klassar på vidaregåande skule og ser på korleis skriving og samtale er nytta som reiskap for læring. Resultatet visste ulike måtar lærarane praktiserer lærarstyrte, dialogiske samtalemønster på. Dysthe (1995) sin studie visste at lærarane valde systematisk bruk av dialogiske samspelsmønster fordi det fremja elevane sin motivasjon til å delta i samtalen, og det fekk fram deira faglege engasjement og gav betre læring (Dysthe, 2013, s. 98).

Bakhtin si forståing av dialog handlar om dialog gjennom sosiale interaksjonar. Hans syn på dialogen, dialogisme, utfordra oss til å tenkje nytt om korleis meining blir skapt, om formidling og kommunikasjon. Bakhtin ser på dialogen som sjølv grunnlaget for all menneskeleg forståing (Dysthe, 2012, s. 57). I denne forståinga blir meining utvikla i fellesskap, og gjensidigheit og ansvar ovanfor den andre er heilt sentralt. Bakhtin sitt syn på språk, meiningsskaping og kommunikasjon kan bli uttrykka slik at det ikkje er eg, men me som skapar meining. "Mening oppstår i samspillet mellom de som kommuniserer, og responsen fra den andre er det aktiverende prinsippet som skaper forståelse" (Dysthe, 2012, s. 58). Bakhtin sitt syn handlar om korleis meining blir utvikla og kommunisert, om fleirstemmigheit, konfrontasjon og skilje mellom det autoritative og det indre overbevisande ordet. Det autoritative ordet er kjenneteikn av læraren som lærer elevane det han vil og der elevane sit å høyrer etter, og dei ikkje får moglegheit til å vera kritiske (Dysthe, 2012, s. 62). Det indre overbevisande 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 (Dysthe, 2012, s. 62).

Åse Streitlien (2006) forska på interaksjon og kommunikasjon i matematikkundervisninga. Ho har nøye studert kommunikasjon mellom lærarar og elevar ved to skular. I studien brukte ho lydopptakar for å prøve å identifisere korleis interaksjonsmønster blir utvikla og verkar inn på matematiske aktivitetar. Ho fann at strukturen i undervisningsdiskursen var prega av tydeleg rollefordeling, der læraren leia samtalen og aktivitetane (Streitlien, 2006, s. 310). Streitlien (2006, s. 310) fann at læraren si rolle var å halde fokus på temaet, fordele ordet til elevane, avbryte eller rette på innspel som blei vurdert som irrelevante, og sørgje for fortløpande kommentarar til det som blei sagt. Her var tilbakemelding til elevane eit viktig pedagogisk virkemiddel. Vidare visste studien at det nokre gonger kunne vera eit sprang mellom elevane sine kvardagsdiskursar og læraren sin diskurs, medan andre gonger kunne læraren i høg grad byggje på det som elevane allereie visste (Streitlien, 2006, 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 høve til elevane sitt handlingsrom, fann Streitlien (2006, s. 316) at elevane skulle vera den merksame eleven som følgde læraren sine instruksjonar. Elevane sine stemme var ikkje berre ei unison stemme som innretta seg etter læraren sin, men ei stemme som gjekk utover dei kommunikative forventingane (Streitlien, 2006, s. 316). Sjølv om læraren var den med mest kunnskapar, kunne eleven overraske med nye perspektiv og innfallsvinklar til eit tema.

Vibeke Aukrust (2003) har i boka *Evaluering av Reform 97: Klasserommets praksisformer etter Reform 97* skrive om ein studie gjort på deltakarstrukturar og samtalebevegelsar i klasserommet. Undersøkinga dokumenterte fellestrekk, så vel som tydeleg variasjon i utforminga av læraren si rolle

som samtaleleiar i dei ulike klasseromma, og i den rolla elevane blir tildelt når det gjeld å drive samtalan framover (Aukrust, 2003, s. 103). Aukrust konkluderte med to ulike perspektiv på heilklassemamtalen. Den første er at heilklassemamtalen kan bli betrakta som eit institusjonelt reiskap for interaksjon mellom lærar og klassen. Den andre konklusjon er variasjon i utforminga av samtale frå klasse til klasse (Aukrust, 2003, s. 103-107). I ulike klassar er det ulike leiingsstrategiar frå læraren si side, og det er også ulik elevinvolvering.

Studiar om spørsmål- svar-sekvensar har konkludert med at IRE-samtalar dominerer i skulen. Læraren stilte spørsmål, elevane svarte og læraren evaluerte responsen han fekk (Thornberg, 2010, s. 924-932). Dei fleste lærarane brukte spørsmål som ein undervisningsteknikk (Thornberg, 2010, s. 924-932; Andersson-Bakken, 2015, s. 280-298). Den eine studien visste at heile 76% av alle spørsmåla læraren stilte var lukka spørsmål, og berre 24% av spørsmåla var opne eller produktive (Tienken, Goldberg & Dirocco, 2009, s. 39-43). Studiar visste også at læraren stilte fleire spørsmål etter kvarandre, og det gjaldt både opne og lukka spørsmål (Andersson-Bakken, 2015, s. 280-298). Studien såg at distinksjonen mellom opne og lukka spørsmål ikkje har noko å seie for utviklinga av samtalen (Andersson-Bakken, 2015, s.280-298). Andersson-Bakken (2015) 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.

Martin Nystrand gjennomførte ei stor undersøking av samtalestruktur og deltakarmønster i klasserommet. Hans studie påviste at autentiske spørsmål, oppattaking av elevsvar og høg verdsetjing stimulerte elevane til å delta, og at dei fremja reelle dialogar (Dysthe, 2013, s. 94). Det er læraren si rolle og korleis han brukar sin posisjon til å styrke elevane sine innspel som er viktig. Nystrand sine studiar visste at nøkkelen til dialogisk samspel er når læraren signaliserer genuin interesse for elevane sine innspel, og verdsette bidraga deira (Dysthe, 2013, s. 95). Samtidig er det utfordringar med slike type samtalar. Læraren må sjølv finne balansen mellom kor stort rom elevane sine innspel skal få, og kor mykje tid ein skal bruke på dette.

Studiar som har undersøkt korleis dialogen påverkar det sosiale samspelet i klasserommet, gjorde funn på at læraren brukte spørsmål som førte til at elevane ikkje fekk utforske språket sitt, og at bruken av slike spørsmål fekk konsekvensar for styringa av den sosiale ordenen i klasserommet (Kasule & McDonald 2008, s. 16-43; Margutti, 2006, s. 313-346). Det var lite spontan dialog og læraren stilte spørsmål som alle kunne svare på (Kasule & McDonald, 2008, s. 16-43). Når det gjaldt elevsvar, brukte lærarane eit avgrensa utval av teknikkar for å indikere ei positiv evaluering (Margutti & Drewb, 2014, s. 436-358). Studien som såg på kvifor elevane responderte lite på læraren sine

spørsmål, fann at lærarane skylda på elevane sine manglande språkkunnskapar som årsak til dårleg respons. Dette var også gjeldande i all undervisning der språk var temaet (Hosoda, 2014, s. 1-6).

Forskning på kommunikasjon i klasserommet har gitt oss ei betre forståing av kva som kjenneteiknar samtalar og kommunikasjon i undervisninga. Det meste av forskinga har vist at klasserommet er kjenneteikna av mykje spørsmål-svar-sekvensar, der det er læraren som har ordet mest i undervisninga. Denne forskinga har ført til ei utvikling av synet på kommunikasjon, samtale og dialog. Samtidig har forskinga funne ulike resultat, og nokre meiner lukka spørsmål og lærarstyrte samtalar også kan føre til læring, mens andre meiner det er dialog, undring og meiningsskaping som fører til læring. Med dialogismen som teorigrunnlag, ønskjer denne studien å få ei betre innsikt i heilklasesamtalar i førsteklasse.

## **2.2 Dialogisme**

Dialogismen er ein av fleire tilnærmingar innafor det sosiokulturelle læringssynet. Det sosiokulturelle teoriperspektivet på kunnskap og læring legg vekt på at kunnskap vert konstruert gjennom samhandling i ein kontekst. Det vil seie at læringa er situert, den er grunnleggjande sosial, den er distribuert og den er mediert. Interaksjon og samarbeid blir derfor sett på som heilt grunnleggjande for læring, og det å delta i sosiale praksisar der læring skjer blir sentralt i det å lære (Dysthe, 2006, s. 42). Gjennom kommunikasjon og samhandling med andre kan mennesket ta del i kunnskapar og ferdigheiter. I eit sosiokulturelt syn på læring står språket sentralt, og læring er deltaking i praksisfellesskap (Dysthe, 2006, s. 43). På denne måten vil elevane lære å nytte ressursar som kan vera til hjelp i ulike situasjonar.

Skulen er berre ein av arenaene som bidreg til å skape kunnskapar og ferdigheiter hjå eit menneske. Ein må derfor sjå på læring som ein del av eit større spørsmål som omhandlar korleis kunnskap vert produsert og reprodusert i eit samfunn. Læring skjer gjennom språket og kommunikasjonen, og i samspelet mellom deltakarar i ulike kontekstar. Det er derfor viktig at elevane veit når dei skal nytte dei ulike kunnskapane. Då aktivitetane i skulen er situerte, er det ikkje nødvendigvis enkelt for elevane å overføre denne kunnskapen til andre situasjonar. Det er på denne måten læring er situert i sosiale kontekstar, noko som gjer at situert læring er eit sentralt omgrep i den sosiokulturelle læringsteorien (Säljö, 2001, s. 158).

Omgrepet dialog har mange definisjonar og forståingar, og mange brukar det i omtrent same tydinga som "samtale". Men for å kunne kalle ein samtale for ein dialog, må visse krav vera tilfredsstilt (Svare, 2006, s. 10). Dysthe (2012, s. 51) viser til Per Linell som delar 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 (Dysthe, 2012, s. 51). 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 meir teoriar om kommunikasjon, interaksjon og tenking. Denne studien byggjer på omgrepet dialogisme, og legg derfor den siste tydinga til grunn.

Synet på dialog og dialogisk pedagogikk har blitt endra gjennom tidene. Det heile starta med Platon der Sokrates var i samtale med ulike sanningssøkande menn. Kjernen i desse dialogane var veging av argument og motargument, der det var underforstått at dei gode argumenta vann over dei dårlege (Dysthe, 2012, s. 52). I 1970-åra kom ei forståing av dialogen som ei kommunikasjons-og undervisningsform som la vekt på grunngjeving av ulike standpunkt (Dysthe, 2012, s. 53). Etter dette synet kom Buber med si forståing, som byggjer på innleving og kommunikasjon. I eit slikt syn ser ein på dialog som oppleving av kvarandre som personlege nærverande, og ein erfarer at den andre deltakaren er ein verkeleg og unik person (Dysthe, 2012, s. 55). Det kom ein del kritikk mot dei ulike syna på dialogen, og kritikken utfordra ei individuell forståing av meiningsskaping og læring som ein autonom aktivitet (Dysthe, 2012, s. 57). Gjennom kritikken kom synet til Bakhtin verkeleg fram. Hans forståing av dialog handlar om at dialog skjer i ein sosial interaksjon (Dysthe, 2012, s. 57).

Dysthe si forståing av dialog er basert på den russiske litteratur-språk- og kulturteoretikaren Mikhail Bakhtin si forståing (Dysthe, 2012, s. 45). Hans teoriar fokuserte på at meining oppstår og blir utvikla gjennom dialogiske interaksjonar og i samhandling mellom menneske som er situert i ein kontekst (Dysthe, 2012, s. 46). Bakhtin sitt syn på språk og kommunikasjon handlar primært om at meining blir utvikla i fellesskap (Dysthe, 2012, s. 58). Her er det eit fokus på fleirstemmigheit, fleirtydige, og på motstand og samarbeid. Det sentrale i Bakhtin si forståing er respekt for den andre sine ord, ønske til å lytte og å forstå andre sine ståstar.

I følgje Bakhtin krev “det autoritative” ordet at mottakarane godkjenner ordet slik at det kjem til oss med ytre og på førehand gitt autoritet (Dysthe, 2012, s. 62). Med det autoritative ordet meiner Bakhtin her den monologiske undervisninga der læraren lærer elevane det han vil. I slike situasjonar er det ikkje forventa at elevane skal tvile eller stille kritiske spørsmål. Motsett av det autoritative ordet finn ein i det Bakhtin kallar for “indre overtydande diskurs” (Dysthe, 2012, s. 62). Denne kjem også til oss utanfrå, men som i møte med våre eigne tankar og erfaringar blir halvt vårt og halvt

nokon andre sitt. Dysthe (2012, s. 62) skriv at når stemmene blir konfrontert med andre sine stemmer og testa ut gjennom dialogen, gjer me det til vårt eige, og me kan derfor bruke ordet på nye måtar.

I kvardagsspråket er dialog og monolog brukt som motsetningar. Monolog blir ofte knytt mot det autoritative ordet. Det vil seie at den ikkje er autoritativ fordi den blir ytra av ein autoritet, men den er autoritativ dersom det ikkje blir gitt rom for eiga tenking og refleksjon (Dysthe, 1995, s. 68). Slike samtalar krev at mottakaren tek i mot og godkjenner det som blir sagt av formidlaren. I monologiske klasserom legg ein vekt på å formidle, reprodusere og teste kunnskap. I slike klasserom er kunnskapen i stor grad fastlagt (Dysthe, 1995, s. 205). I klasserom der monologen dominerer, er læraren den som underviser og elevane skal lytte til det som blir sagt. Skulen i dag er ein stad der det autoritative ordet har gode vilkår. Eit monologisk klasserom har sentrale aspekt frå eit tradisjonelt klasserom der det er mykje einvegskommunikasjon. Dysthe (1995, s. 205) skriv at den sterke monologiske tradisjonen i alle skular heng saman med at den som skal lære, per definisjon, manglar kunnskap. Einvegskommunikasjon fungerer som ein kommunikasjon frå dei som veit til dei som ikkje veit, og dette blir dermed ein naturleg måte å undervise på.

Dialogen kan utspele seg mellom to eller fleire som snakkar saman i ei uformell eller formell setting. Vidare er dialogen eit samarbeidsprosjekt der deltakarane arbeider mot eit felles mål, der ein går inn i samtalen med ein vissheit om at ein kan bidra med noko (Svare, 2006, s. 17). Dessutan kan dialogen også ha mange mål, men det viktigaste er at deltakarane er klar over kva målet er, og går inn for å søke det saman. I alle dialogar vil det også vera deltakarar som i meir eller mindre grad bevisst dreg dialogen framover. Ser ein på dialog i ei meir formell ramme, har gjerne dialogen ein leiari. I kor stor grad ein dialog blir vellykka er avhengig av om dialogleiaren klarar å styre fokuset mot målet. Dersom leiaren mislykkast med dette, er det ein fare for at det kan bli monolog, eller at dialogen blir løyst opp i fleire einetalar. Samtidig må alle deltakarane i dialogen bidra. Det er ikkje nok at leiaren har heile ansvaret aleine. På denne måten må deltakarane også kome med bidrag som har relevans for dialogen. Det krev derfor at ein har eit samspel i gruppa, og at ein byggjer vidare på det nokon har sagt (Svare, 2006, s. 82-88).

Dialogismen er ei retning innafor det sosiokulturelle læringssynet. Det byggjer på ei forståing av at læring skjer gjennom dialogiske interaksjonar og når det er samhandling mellom menneske i ein situert kontekst. I eit slikt syn er det viktig at deltakarane lyttar til kvarandre, at dei har respekt for andre sine ord i tillegg til sitt eige. I klasserommet vil dialogismen vise seg gjennom dialogisk undervisning.



## 2.3 Dialogisk undervisning

Alle undervisningsformer kan i prinsippet fungere dialogisk eller monologisk. Dialogisk undervisning er når læreren opnar opp for refleksjon, undring, vidaretenking, motførestellingar og tankar gjennom undervisninga. Monologisk undervisning er når læreren lukkar for undringa, vidaretenkinga og refleksjonane. Dialogisk undervisning er ein type undervisning som nyttar den munnlege undervisningsforma til å engasjere, stimulere og utvikle born si tenking og læring (Christensen & Stokke, 2015, s. 87). Ei slik undervisning er kollektiv, gjensidig og støttande ved at elevar og lærarar lyttar til kvarandre, deler idear og hjelper kvarandre til felles innsikt og forståing. Ei slik undervisning er også kumulativ fordi den byggjer vidare på innsikt elevane allereie har, og læraren har ei hensikt med samtalen for å nå spesifikke mål (Christensen & Stokke, 2015, s. 87-88).

Robin Alexander har sidan tidleg på 2000-talet skrive om dialogisk undervisning som ein metode for å stimulere og å utvide studentane si tenking, og for å fremje læringa og forståinga deira. Alexander (2008, s. 105) har skrive opp nokre kjenneteikn ved ein dialogisk undervisning. Desse heng saman med Dysthe si forståing, men Alexander brukar litt andre omgrep på kjenneteikna. Det første er at dialogisk undervisning er *kollektiv*, det vil seie at lærar og elevar arbeider i fellesskap med arbeidsoppgåvene. Den andre er at den er *gjensidig*, som vil seie at lærar og elevar lyttar til kvarandre og deler ideane sine. Den tredje er at ei dialogisk undervisning er *støttande* og den fjerde er at den er *kumulativ*, som vil seie at lærar og elevar byggjer vidare på det dei sjølve og andre har. Ved kumulativ samtale blir forståinga utvida til samanhengande tankebaner og spørsmålsstillingar. Den siste av Alexander sine forståingar er at dialogisk undervisning har ei hensikt, det vil seia at undervisninga har som mål å nå spesifikke læringsmål.

Bakhtin sine idear om korleis meining og forståing blir skapt er ein av grunnleggjande betydingane for undervisning. Bakhtin seier at det ikkje er individuelt, men det er "me" som skapar meininga (Dysthe, 1995, s. 64). Det vil seie at einvegsoverføring av kunnskap ikkje fremjar forståing, fordi forståing krev alltid ei eller anna form for respons (Dysthe, 1995, s. 64). Det som konstituerer dialogen er ikkje berre at dei som kommuniserer vekslar om å seie noko, eller at dei snakkar etter tur. Det dialogiske ligg først og fremst i spenninga mellom konfliktane, mellom ytringane til dei som kommuniserer og mellom ein sjølv og dei andre (Dysthe, 1995, s. 64). Med ein slik synsvinkel skjer læring alltid i ein interaksjon. Det som kjenneteiknar eit dialogisk klasserom er interaksjon mellom lærar og elevar og mellom elevane. Dysthe (1995, s. 61) har sett opp ei systematisering av dialogiske relasjonar i klasserommet. Det kan vera læraren sin interaksjon med heile klassen og med individuelle elevar. Vidare skriv ho at det kan vera munnlege interaksjonar elevane imellom eller

interaksjon mellom elevane sine tekstar og ei gruppe medelevar. Til slutt skriv ho at det kan vera interaksjon mellom fleire tekstar, interaksjon med tekst utanfrå klassen eller interaksjon mellom munnlege og skriftelege tekstar. I klasserommet kan dialogen førekome både munnleg og skriftleg.

Dialogisk undervisning er kjenneteikna av refleksjon, undring, vidaretenking og motførestellingar. I ei slik undervisning opnar ein opp for elevane sine eigne refleksjonar og tankar. Her må elevane lytte til kvarandre og hjelpe kvarandre for å forstå. Når ein arbeider dialogisk er ein oppteken av fleirstemmigheit, opptak, høg verdsetjing og å bruke opne og autentiske spørsmål. Spørsmålstypar, fleirstemmigheit, opptak og høg verdsetjing er derfor sentrale omgrep i ei dialogisk undervisning.

### **2.3.1 Fleirstemmigheit**

Dialogisme handlar om mening som blir skapt i fellesskap. I slike fellesskap står gjensidigheit og openheit sentralt (Dysthe, 2012, s. 58). Det handlar om eit forhold mellom eg og den andre. Eit viktig element i slike fellesskap er derfor fleirstemmigheit. Bak omgrepet "fleirstemmigheit" ligg det to ord som begge er sentrale: "heteroglossia" og "polyfoni" (Dysthe, 2012, s. 60). Heteroglossia blir brukt om individuelle stemmer, og korleis desse er forma av språket i ulike sosiale grupper. Det kan vera dialektar, sosiolektar, gruppespråk eller yrkesspråk. Som undervisar kan ein i varierende grad gi rom for slike ulike sosiale språk. Polyfoni handlar om at undervisaren skal la andre få uttale seg med si eiga stemme (Dysthe, 2012, s. 60). Det handlar om at det ikkje er undervisaren si stemme som skal dominere, men undervisaren skal la elevane sine stemmer stå fram. Omgrepet fleirstemmigheit rommar både heteroglossia og polyfoni, og det er basert på ei forståing av at når ulike stemmer ytrar seg er det alltid ut frå sine eigne synsvinklar, prega av ulike erfaringar (Dysthe, 2012, s. 59-60). Dette er uttrykk for ein kommunikativ situasjon der både sosial, kulturell og språkleg ulikheit får plass ved at deltakarane får gi uttrykk for det dei står for, og på eigne vilkår (Dysthe, 2012, s. 60).

Innafor dialogismen handlar dialog om fleirstemmigheit og om mening som blir utvikla i fellesskap (Dysthe, 2012, s. 58-59). Bakhtin si forståing av dialog legg vekt på det vage, det fleirtydige og fleirstemmige, på motstand og spenning (Dysthe, 2012, s. 61). I dette synet ligg det at potensialet for læring er størst når forskjellige syn konfronterer kvarandre. Han er tydeleg på at det ikkje er nok at fleire stemmer eksisterer side om side, dei må bli sett opp mot kvarandre. Dersom det skal vera dialog meiner Bakhtin at det må vera konfrontasjon mellom dei ulike syna (Dysthe, 2012, s. 61). Sentrale aspekt ved denne forståinga er respekt for andre sine ord, vilje til å lytte, forstå på den andre sine premisser og å bruke den andre sine ord som tankereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eige ord (Dysthe, 2012, s. 61). Med dette meiner ein at i eit klasserom sit det mange elevar med kvar si stemme og kvart sitt syn. For at undervisninga skal bli dialogisk, må

elevane sine stemmer kome fram, og dei må bli konfronterte med andre elevar sine syn. Det å handtere og leve med skilnadar er ein sentral premis for utvikling av skule og samfunn (Dysthe, 2012, s. 62).

I klasserommet er ein klasse alltid potensielt fleirstemmig fordi den består av menneske med ulike bakgrunn og ulike oppfatningar. Samtidig krev det innsats frå læraren for å leggje til rette for at slik fleirstemmigheit blir utnytta på ein måte som er læringsfremjande (Dysthe, 2012, s. 60). I førsteklasse krev det kanskje meir innsats frå læraren, då samtalan kan bli meir spontane, og det er umogleg for læraren å planleggje alle samtalan. Her må læraren tenkje over kva han vil formidle, og kva spørsmål han vel å stille. På den andre sida kan samtalen kan gå i nye retningar, og nye tema kan fort førekomme.

### **2.3.2 Spørsmålstypar**

Eit spørsmål er ein invitasjon fordi spørsmålet aldri har eitt svar. Det er vanleg å skilje mellom opne og lukka spørsmål, slik både Nystrand (1997) og Mercer & Littleton (2007) gjer. Opne spørsmål har ingen førehandsbestemte svar. I slike spørsmål veit ikkje læraren svaret, og han spør for å få vite. Opne spørsmål kan også ha fleire svaralternativ. Motsett av opne spørsmål er dei lukka spørsmåla. I slike spørsmål veit læraren svaret på førehand. Lukka spørsmål blir ofte brukt for å kontrollere elevane sine fagkunnskapar, eller for å kontrollere at elevane føl med i undervisninga og forstår det som blir formidla. Som undervisarar er me vande med å stille spørsmål som me sjølv har svara på, og der formålet er å sjekke at elevane forstår det me har formidla til dei.

Studiar har vist at lukka spørsmål gir kortare og mindre komplekse svar frå elevane (Wu, 1993; Mercer & Littleton, 2007). Samtidig kan lukka spørsmål hjelpe elevane til å bli flinkare til å hente fram kunnskap. Slike spørsmål kan også vera til hjelp for læraren, då han får innsikt i om elevane forstår det som vert formidla. Å hente fram kunnskapar er viktige eigenskapar elevane treng for å lære, men like viktig er det at elevane får kunnskapar om korleis dei kan bruke informasjonen dei har. Dette er noko mellom anna opne spørsmål kan hjelpe med.

I heilclassesamtalar er det viktig at læraren byter mellom opne og lukka spørsmål. Ein studie av Eduardo F. Mortimer & Phillip H. Scott (2003) viser at i gode og effektive undervisningsøkter vekslar læraren mellom å vera dialogisk og autoritativ. I denne studien er dialogisk definert som det å vera open for fleire stemmer i klasserommet, mens autoritativ er når læraren si stemme dominerer. Ein måte å halde dialogen med elevane gåande på, kan vera å byggje vidare på det eleven seier. Dette kallar ein opptak (Collins, 1982; Nystrand 1997; Dysthe, 1995). Læraren kan også repetere eller

reformulere eleven sitt utsegn, og han/ho kan avvise elevinnspela, eller bekrefte det eleven allereie har sagt.

Ulike undersøkingar har påvisst at kommunikasjonen i klasserommet er kjenneteikna av både variasjon og mangfald, og at kvar undervisningssituasjon er sær eigen og samansett (Streitlien, 2009, s. 18). Samtidig viser undersøkingar at det er visse samtaleformer- og mønster som går igjen. Eit karakteristisk trekk ved klasseromssamtalen er IRE/F-struktur. I si karakteristiske form består samtalestrukturen av tre bevegelser: initiativ (I), vanlegvis i form av eit lærarspørsmål som ofte gjeld kjent informasjon, ein respons (R) i form av at eleven svarar på spørsmålet, og ein oppfølging (F) eller evaluering (E), der læraren vidarefører eller kommenterer elevanes respons (Aukrust, 2006, s. 174-175; Streitlien, 2009, s. 18). Fleire studiar peikar i retning av at læraren har ordet i om lag 2/3 av tida i heilklasserundervisning, og at 2/3 av denne tida igjen blir brukt på IRF-sekvensar (Aukrust, 2006, s. 180).

Wells har vert oppteken av kva IRF-strukturen kan bidra med i læringsprosessen, og han legg spesielt vekt på at tredje tur (F) kan brukast til å utvida elevane sitt svar (Streitlien, 2009, s. 20). Med dette meiner han at slike mønster ikkje nødvendigvis treng å verke som om dei er tvinga på nokon. Elevane kan vera undersøkjande og utforskande samtidig som læraren er den leiande parten i samtalen. Læraren kan bruke oppfølginga (F) på ulike måtar for å inkludere og utvide elevane sine svar (Streitlien, 2009, s. 20). I førsteklasse vil dette vera viktig sidan elevane er nye i konteksten og treng ein klar og tydeleg leiing. I slike samtalestrukturar er både lærar og elevane bidragsytarar.

Læraren kan gi evaluering (E) og oppfølging (F) på mange ulike måtar. Også initiativet (I) som læraren startar, kan kome fram på ulike måtar, både gjennom opne og lukka spørsmål. Samtidig kan dette initiativet kome gjennom det Dysthe (1995, s. 57) kallar autentiske spørsmål. Autentiske spørsmål har ingen konkrete svar førehand og her sit ikkje læraren med svaret. Slike spørsmål gir elevane moglegheit til å kome med sine egne innspel og få fram sine tankar og erfaringar. Å stille autentiske spørsmål, tyder at læraren ikkje er ute etter å kontrollere elevane, men å få fram elevane si forståing, tolking og refleksjon (Dysthe, 1995, s. 57). Slike spørsmål signaliserer ei anna haldning til kva som er kunnskap og læring. Autentiske spørsmål er heilt sentrale i dialogisk undervisning fordi dei opnar eit rom for elevane til å reflektere og tenke sjølve (Dysthe, 1995, s. 58).

Opne og autentiske spørsmål kan virke like, i den forstand at læraren ikkje veit svaret på førehand og spør for å få vite. Samtidig er det eit skilje mellom opne og autentiske spørsmål. Opne spørsmål er kjenneteina av at det ikkje er noko gitt svar på førehand, men læraren veit alle svaralternativa. Desse

spørsmåla er meir generelle og abstrakte enn autentiske spørsmål. Autentiske spørsmål, derimot, er kjenneteikna av at læraren ikkje sit med svaret og på denne måten blir spørjesituasjonen autentisk (Dysthe, 1995, s. 57). I autentiske spørsmål er det større fokus på personane, og deira forståing av emnet. Slike spørsmål gir elevane ein sjanse til å kome med sine egne innspel i diskusjonen (Dysthe, 1995, s. 57). Når læraren stiller autentiske spørsmål er læraren ute etter elevane sine forståingar, refleksjonar og tolkingar. Autentiske spørsmål gjev også læraren moglegheit til å følgje opp elevsvaret, noko Nystrand og Gamoran kallar "opptak" og "høg verdsetjing" (Dysthe, 1995: 58).

### **2.3.3 Opptak, høg verdsetjing og låg verdsetjing**

Ulike spørsmålstypar kan opne opp for vidare samtale og dialog. Korleis læraren vel å følgje opp elevsvara har mykje å sei for korleis samtalane utviklar seg. Oppfølging av elevsvara kan føre til det Dysthe (1995, s. 58-59) kallar opptak og høg verdsetjing. Opptak tyder å følgje opp elevsvar ved å inkorporere svaret i eit påfølgjande spørsmål (Dysthe, 1995, s. 58). På ein slik måte byggjer læraren vidare på eleven sitt innspel ved å lag eit nytt spørsmål. Då viser læraren at elevinnspela er viktige og at dei betyr noko for undervisninga. Høg verdsetjing tyder at læraren verdset elevane sine svar ved å bygge vidare på dei i den undervisninga som følgjer (Dysthe, 1995, s. 59). Med høg verdsetjing tek læraren innhaldet i det eleven seier på alvor, og brukar det vidare i undervisninga. Dysthe (1995, s. 59) skriv at det aldri blir reell dialog i ein klasse dersom ikkje læraren ser eleven som ei kjelde til kunnskap og tek eleven sitt svar og bidrag i klassen på alvor. Dersom læraren som mottakar av elevinnspela, reagerer som evaluator, er det "låg verdsetjing" (Dysthe, 1995, s. 59). Låg verdsetjing vil seie at lærarane evaluerer svara til elevane som rett eller gale. Også minimale responsar, som "bra", "fint" og "flott", er eksempel på låg verdsetjing, då læraren evaluerer elevsvara. Det er når læraren går inn i dialog med elevane, og tek innspela deira på alvor og viser genuin interesse for elevane, at ein kan kalle det for høg verdsetjing.

I skulekvardagen vil verdsetjing av elevinnspel vise seg på ulike måtar og i ulike situasjonar. Ein av måtane er å leggje til rette for elevmedverknad og støtte elevane sine innspel. Her er det viktig at ein legg vekt på "støttande struktur" eller "stillasbygging" (Streitlien, 2009, s. 31). Eit stillas kan fungere som ein støttande struktur som eleven kan bruke (Streitlien, 2009, s. 31). Læraren kan vera eit støttande stillas ved å hjelpe eleven vidare når han eller ho sit fast med oppgåver. Streitlien (2009, s. 31) skriv vidare at når vaksne tilbyr støttande struktur, skjer det ofte indirekte ved at læraren stiller spørsmål, ber om forklaring på korleis eleven har kome fram til ei løysing, viser til hjelpemiddel eller liknande. Slik stillasbygging kan også føre til at relasjonen mellom lærar og elev aukar.

Ein annan måte å verdsetje elevinnspel på er å bekrefte eller avkrefte elevsvar. Dette har hatt og har framleis ein stor plass i undervisninga. I slike situasjonar må læraren konstatere fakta og krevje presis og stringent språkbruk av elevane (Streitlien, 2009, s. 33). I dei lukka spørsmåla er det læraren si oppgåve å kontrollere at elevane forstår det som læraren underviser, og læraren må enten bekrefte eller avkrefte elevsvara. Det er dette ein kalla låg verdsetjing. Når læraren avkreftar eller bekreftar elevsvar det vil gi elevane ei kjensle av om deira innspel betyr noko. I opne spørsmål kan læraren avkrefte og bekrefte elevsvara ved opptak eller høg verdsetjing. Når læraren stiller opne spørsmål og/eller autentiske spørsmål, kan elevsvara bli meir utfyllande enn ved lukka spørsmål. Det betyr at læraren sin tilbakemelding på elevsvara også kan bli lengre, og meir konkrete og presise. Når læraren bekreftar eller avkreftar elevsvar, kan ho/han gjera dette enten ved bruk av minimale responsar, eller ros, ("bra", "fint", "flott"), opptak, låg verdsetjing eller høg verdsetjing.

### **3.0 Metode**

I arbeid med gjennomføring av eit forskingsprosjekt er det eit mangfald av ulike metodar og måtar ein kan gå fram på. For å velje kva metode som passar for den enkelte studien, må ein ta utgangspunkt i det ein søker svar på. Det er problemstillinga som bestemmer kva metode ein vel. Aubert (1985, s. 196) skriv at «en metode er 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». I studien min ønskte eg å finne ut meir om måten læraren kommuniserer med elevane på i heilklasesamtalar, og kva tankar og erfaringar dei har rundt dette. Eg håpa det skulle vera mogleg å finne nokre kjenneteikn og kategoriar på denne typen samtale, og kva tankar læraren hadde rundt heilklasesamtalar i førsteklasse. For å finne ut noko om dette, måtte eg ut i skulen og observere undervisninga og intervjuje lærarar.

Dette kapittelet vil beskrive metodiske val, framgangsmåtar og tankesett som ligg til grunn for denne studien. Ifølgje problemstillinga vil studien forsøkje å belyse kva som kjenneteiknar heilklasesamtalar i førsteklasse. For å kunne svare på forskingsspørsmålet har forskingsdesignet kvalitativ tilnærming med det kvalitative forskingsintervju og ikkje-deltakande observasjon som metodereiskap.

#### **3.1 Ei kvalitativ tilnærming**

Samfunnsvitskap byggjer på systematiske undersøkingar om ulike forhold i samfunnet. Kva metodar ein brukar i forskingsarbeidet, er avhengig av kva ein ønskjer å finne svar på. Eit metodisk rammeverk

dannar grunnlaget for metodereiskapane ein brukar, og desse er som regel basert på paradigme og tenkesett (Postholm, 2010, s. 33).

Det eksisterer i dag ei rekkje ulike retningar og inndelingar innanfor den kvalitative tilnærminga. Sjølv om kvalitativ forskning kan kome i mange former, har dei nokre felles karakteristikkar. Kvalitativ forskning handlar om at forskaren ønskjer å forstå deltakarane sitt perspektiv. For å mogleggjere dette må ein rette blikket til der menneske handlar i sin naturlege kontekst (Postholm, 2010, s. 9).

Gjennom kvalitativ forskning kan ein skape seg ei djup, komplisert og detaljert forståing av meiningar, handlingar, haldningar, intensjonar og åtferd (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 219). Denne typen forskning gjer det mogleg å sjå på ulike situasjonar gjennom handlinga og stemma til informanten.

Hermeneutikk er læra om fortolkinga av tekstar (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73). Som forskar vil ein alltid ha med seg bagasje når ein går inn i eit forskingsprosjekt. Dette tyder at ein ikkje har moglegheit til å stille seg heilt objektiv, og legge frå seg all den kunnskapen og dei erfaringane ein har frå før. Formålet med ei slik fortolking er å oppnå gyldig og allmenn forståing av tekst, diskurs og handling (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73-74). Det teorigrunnlaget ein har med seg når ein forskar, er med på å farge måten ein ser på det som skjer. Kunnskap om kva andre mennesker gjer og seier, og kva deira handlingar og ytringar tyder, er avhengig av andre sin bakgrunn av verdiar, praksis og tydingar (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 74). Eg valde å gå inn i forskarrolla med blikket retta mot den sosiokulturelle læringsteorien.

Med utgangspunkt i eit paradigme eller eit verdssyn, nærmar kvalitative forskarar seg si forskning (Postholm, 2010, s. 33). Postholm (2010, s. 20) skriv at den kvalitative forskingsmetoden kan leggest inn under ulike paradigme. Paradigme gir eit uttrykk for korleis ein oppfattar verda, altså korleis ein ser på livet rundt seg. I denne studien har eg valt å legge meg i det konstruktivistiske paradigmet. Innanfor dette paradigmet blir menneske sett på som aktivt handlande og ansvarlege. Her blir kunnskap oppfatta som ein konstruksjon av forståing og meining skapt i møte mellom menneske i ei sosial samhandling (Postholm, 2010, s. 21). Det vil seie at menneske formar seg sjølv ut frå det ein gjer og at ein står ansvarleg for det som vert gjort.

Forskningsdesign handlar om korleis dei ulike metodane skal fungere saman. Triangulering av metodar kan gi ei djupare meining (Cohen, et al., 2011, s. 193). Å bruke både observasjon og intervju fører til at eg får sjå kva som faktisk skjer i klasserommet, samtidig som eg får lærarane sine oppfatningar og erfaringar rundt emnet heilklassemøte. Observasjon blir ofte nytta i kombinasjon med kvalitativt intervju (Dalland, 2007, s. 179). Når ein kombinerer observasjon med kvalitative intervju, kan ein

gjera seg nytte av dei to datainnsamlingsreiskapane. Ein kan seie at observasjonar opnar for handlingsdata, medan intervjuar opnar for diskursive data (Fangen, 2010, s. 172). Intervjuet kan gi eit innblikk i informanten si fortolking av ulike fenomen. Når eg brukar observasjon saman med intervju, har eg moglegheita til at informantane kan få dele sine oppfatningar av si eiga undervisning. På denne måten styrkar eg reliabiliteten i studien, ved at eg ikkje berre får mine egne tolkingar av observasjonane, men også lærarane sine. For å få svar på problemstillinga måtte eg ut i skulen å observere læraren sin bruk av samtalar i heilclassesituasjonar. For å få oppfatningane og erfaringane til læraren gjennomførte eg intervju der læraren hadde moglegheit til å kommentere situasjonane frå klasserommet. Eg ønskte å finne ut korleis lærarane kommuniserer med elevar når heile klassen deltar, og deira refleksjonar rundt dette emnet.

### **3.1.1 Observasjon som metode**

Overordna deler ein gjerne mellom observasjonsformer som er kvantitativ og kvalitativt orientert. I kvantitative observasjonar er ein ute etter kor ofte eller kor lenge ulike fenomen føregår, medan ein i kvalitative observasjonar er oppteken av heilskapen som skjer i det feltet ein observerer (Dalland, 2007, s. 184-185). Observasjonane i denne studien tek utgangspunkt i den kvalitative observasjonen. Kvalitative observasjonar rettar seg meir mot relasjonar og samspel mellom menneske enn mot enkeltpersonar, den ser på prosessen individet er i og prøver å skildre utviklingsprosessar for å få djup og forståing for dei fenomenene som blir studert. Samtidig set kvalitative observasjonar krav til refleksjon om forskaren si eiga rolla i observasjonen (Dalland, 2007, s. 184-185).

Når ein er ute å observerer gir situasjonen som tidlegare nemnt informasjon på fleire nivå: både gjennom det som blir direkte observert, og forskaren sine fortolkingar av å være i situasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). I slike situasjonar er det viktig at forskaren tenkjer over si rolle i settinga. Desse rollene er med på å påverke kva data ein samlar inn. Då eg var ute å observerte, gjekk eg inn i rolla som det Postholm (2010, s. 64) kallar "complete outsider" eller "fullstendig observatør". Bjørndal (2012, s. 47) kallar dette for låg grad av deltaking og høg grad av openheit. Det betyr at eg som observatør ikkje deltok i situasjonen, men eg informerte elevar og lærarar om kva som vart observert (Bjørndal, 2012, s. 47). Det er også viktig at personane som er med bør bli informert om kva rolle forskaren har. På denne måten kan dei få vite korleis forskaren held seg til dei, og korleis dei skal forholde seg til forskaren (Postholm, 2010, s. 64-65).

Når ein observerer situasjonar som har ein relativt formell og fastlagt struktur, er ei passiv observatørrolle vanleg å bruke (Fangen, 2010, s. 78-79). Undervisningssituasjonar i skulen kan seiast å ha formell og fastlagt struktur. Ei passiv observatørrolle vil også bli oppfatta som mindre



ubehageleg for elevar og lærarar. Det er også grader av det ein karakteriserer som ikkje-deltaking, der uformelle samtalar med elevar og lærarar kan førekomme både før og etter den planlagde observasjonstida. Observasjonsnotata blei strukturert i løpande protokoll (Vedlegg 5). Dette blei brukt for å fange opp situasjonar og handlingar. Det er viktig å hugse på at feltnotata ikkje kan oppfattast som objektive skildringar av handlingar, då dei er eit resultat av dei utvala forskaren gjer gjennom observasjon (Postholm, 2010, s. 63). Løpande protokoll nytta eg som verktøy for lettare å analysere kva kommunikasjonsgrep læraren gjorde i ulike situasjonar. Samtidig var det viktig for meg å tenkje på det Postholm (2010, s. 63) fokuserer på; at notata mine er utval eg har gjort gjennom observasjon. Dei utvala eg valde var av situasjonar når heilklassesamtalen fann stad i undervisninga.

For å få med seg kva som blei sagt mellom lærar og elev(ar), brukte eg lydopptakar som verktøy. Postholm (2010, s. 61-62) skriv at å bruke lydopptakar kan hjelpe forskaren slik at han blir frigjort til å bruke sansane til å fange opp situasjonar og handlingar i settinga. Eg vurderte også på å bruke videoopptakar i staden for lydopptakar, då dette kunne hjelpe meg med å få tak i heile situasjonen og konteksten. Men sidan målet med studien er å få auka kunnskap om lærarkommunikasjonen, er det den verbale kommunikasjonen som står i fokus. Samtidig var eg til stades i klasserommet, der eg brukte observasjonsskjema og på den måten fekk eg også ta del i sjølve konteksten der samtalane fann stad. Ut frå dette konkluderte eg med at lydopptakar var tilstrekkeleg for å fange opp den verbale kommunikasjonen.

### **3.1.2 Det kvalitative forskingsintervju**

Det kvalitative forskingsintervjuet skal vera eit verktøy for å forstå verda sett frå intervjupersonen si side, og målet er å få fram personar sine erfaringar og å avdekke deira oppleving av verda (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) snakkar om kvalitative forskingsintervju gjennom fenomenologien. Dei snakkar om ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine eigne perspektiv og å beskrive verda slik informantane opplever den, ut frå den forståinga at den reelle verkelegheita er den menneske oppfattar. Forskingsintervju er ein inter-personleg situasjon; det er ein samtale mellom to partar om eit emne av felles interesse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156).

Det kvalitative forskingsintervjuet er ikkje eit nøytralt medium som gjer det mogleg for samtalepartnerane å møte kvarandre fritt, men det er ein formidlar som mogleggjer visse måtar å halde seg til kvarandre på (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 117). Som intervjuar har ein moglegheit til å styre samtalen inn på det sporet ein ønskjer. Ein skil ofte mellom uformelle intervju og strukturert utspørjing. Eg valde det Grønmo (2004, s. 167) kallar uformelt intervju, som vil seie at forskaren vel

ut nokre tema som skal inngå i samtalane. I slike intervju tek ein utgangspunkt i spørsmål knytt til tema, men intervjuet kan utvikle seg ut frå kva informasjon informanten kjem med og korleis kommunikasjon mellom forskar og informant fungerer.

Ein intervjuguide er eit manuskript som strukturerer intervjuet meir eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Korleis ein vel å utforme intervjuguiden varierer frå forskar til forskar, og frå formål til formål. I eit semistrukturert intervju vil guiden innehalde ei oversikt over emne og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Det vil variere frå intervju til intervju, om spørsmåla og rekkjefølgja dei blir stilt er bestemte, eller om ein er open for nye retningar.

Intervjuguiden vil vera som ei rettesnor, og vil vera til hjelp med å halde den raude tråden under intervjuet. Eg utvikla ein intervjuguide i forkant av intervjuet (Vedlegg 6-9). Ein grundig utarbeidd intervjuguide er viktig ved gjennomføring av semi-strukturerte intervju (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156-157). Spørsmåla vart utvikla på grunnlag av dei teoretiske perspektiva og tidlegare forskning som er presentert i kapittel 2.0. Intervjuguiden vart strukturerert i ulike kategoriar og spørsmål sirkla rundt bestemte tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Dette for å sikre at eg fekk svar på forskingsspørsmålet. Spørsmåla i intervjuguiden vart forsøkt formulert på ein lettfatteleg og konkret måte, der eg hadde opne spørsmål. Eg ønskte at spørsmåla skulle vera nøytralt formulerte slik at spørsmåla ikkje formidla noko verdi. Intervjuguiden inneheldt også spørsmål knytt til funna eg fann i observasjonen.

### **3.1.3 Pilotstudie**

Før eg bestemte meg for metode, var eg ute å testa både kvantitativ og kvalitativ metode i ein førsteklasse. I ein pilotstudie har ein få deltakarar, og hensikta er å undersøke om metoden kan gi svar på eventuelle forskingsspørsmål. Målet med pilotstudien var å finne ein metode som sikra gyldig og påliteleg informasjon til det emnet eg ønskte å studere. Eg valde å teste ut observasjonsskjema og intervju. Observasjonsskjema vart nytta i to undervisningstimar i førsteklasse. Det var utforma som ein tabell der eg kunne notere det læraren sa, og kva spørsmålstype det høyrde til. Intervjuet vart gjort med ein førsteklasselærer. Her laga eg enkle, opne spørsmål om samtale og kommunikasjon i førsteklasse.

Å gjennomføre ein pilotstudie skal vera eit hjelpemiddel for val av metode og forskingsdesign. Etter gjennomført pilotstudie sat eg att med mange spørsmål og svar. Det var ingen tvil at lydopptakar var eit viktig verktøy for å forske på samtalen i klasserommet. Derfor testa eg ut lydopptakar og to ulike observasjonsskjema i eit klasserom ved ei seinare høve. Eg valde å teste løpande protokoll og kontekstobservasjonsskjema. Etter gjennomført observasjon, fann eg ut at å bruke lydopptakar og

løpande protokoll var gode verktøy som fungerte for å finne svar på forskingsspørsmålet mitt. Etter intervjuet oppdaga eg at eg kunne hatt meir opne spørsmål som ikkje styrte informantene i ulike retningar. Dette var noko eg tok med meg inn i sjølve forskingsarbeidet.

## **3.2 Datainnsamling**

### **3.2.1 Utval**

“Ved kvalitative intervjuer velges informantene ut ved strategisk utvelgelse” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Det vil seie at eg som forskar må tenke ut kva målgruppa mi må vera for at innsamla data skal kunne svare på problemstillinga. Utgangspunktet for val av informantar er derfor basert på kor hensiktsmessig det er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). I mi oppgåve valde eg det Christoffersen & Johannessen (2012, s. 50-51) kallar homogent utval, noko som medfører at ein vel deltakarar med svært lite variasjon ut frå ulike kjenneteikn. I mitt tilfelle valde eg grunnskulelærarar som arbeida i førsteklasse. To av lærarane er kontaktlærarar i førsteklasse, medan dei to andre er faglærarar i førsteklasse. Dei to faglærarane er også like mykje i undervisninga som kontaktlærarane. Då studien min ønskjer svar på kva som kjenneteiknar heilklassemøter i førsteklasse, hadde eg ingen kjenneteikn på kven informantane var, anna enn at dei var førsteklasselærarar.

Å få rekruttert informantar kan ofte vera ei utfordring. Som forskar har ein ikkje alltid kjennskap til moglege informantar eller andre personar som kan hjelpe med datainnsamling. Eg valde å rekruttere informantar gjennom strategisk utval. Der finst ulike måtar å setje saman strategiske utval på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). For å få rekruttert informantar, tok eg kontakt med rektor på dei ulike skulane. Eg tok kontakt gjennom e-post, der eg skreiv litt om kven eg var og kvifor eg tok kontakt. I denne e-posten var det også med eit informasjonsskriv til rektorane, der eg informerte om at eg ville ta ny kontakt etter ei veke (Vedlegg 2). Å ta kontakt med rektor gjorde eg ikkje berre for å få informantar, men også for å få løyve til å forske på vedkomande skule. På den eine skulen fekk eg svar tilbake dagen etter, medan på den andre skulen tok eg sjølv kontakt etter ei veker tid. Gjennom kontakt med rektor vart eg vist vidare til moglege informantar.

Deretter tok eg kontakt med informantane via e-post. I denne e-posten skreiv eg kven eg var og kvifor eg tok kontakt. Eg hadde også med eit informasjonsbrev til lærarane med meir informasjon om studien (Vedlegg 3). Lærarane svarte tidleg, og eg fekk avtala datoar som passa for dei og deira

klasse. Eg var heile tida i dialog med lærarane. Dette gjorde at eg tidleg fekk sendt ut informasjonsskriv til føresette (Vedlegg 4).

I tabellen nedanfor kan ein sjå ei oversikt over dei to skulane eg forska på:

	<b>Skule A</b>	<b>Skule B</b>
<b>Skule</b>	Barneskule, 1-6.trinn	Barne- og ungdomsskule 1-10 trinn
<b>Tal elevar</b>	24 elevar i førsteklasse	18 elevar i førsteklasse
<b>Tal lærarar</b>	To lærarar i klasserommet	To lærarar i klasserommet
<b>Lærarar</b>	Lærar A1 og lærar A2	Lærar B1 og lærar B2
<b>Elevar</b>	Elevar: E1, E2, E3 ... E24	Elevar: E1, E2, E3 ... E18

Dei to skulane har fått namna A og B. Lærarar har fått same bokstav som skulen er representert ved og eit tal bakom, medan elevane har fått bokstaven E og eit tal bakom. Då det er 42 elevar og 4 lærararar ville det bli mange fiktive namn. Derfor var det enklare og meir strukturert å dele dei inn på denne måten. I presentasjonen vil alle lærarane bli omtala som "ho", dette for å sikre anonymiteten til informantane.

### **3.2.2 Gjennomføring av observasjon og intervju**

Rolla som observatør vil variere med omsyn til to spørsmål: a) i kva grad ein deltek i den sosiale samanhengen ein studera, og b) i kva grad ein er open om sin observatørrolle (Bjørndal, 2012, s. 46). Bjørndal (2012, s. 47) snakkar om grad av openheit og grad av deltaking. Under observasjonen valde eg å ha høg grad av openheit og liten grad av deltaking. Observasjonane vart gjennomført før intervjuet med den enkelte informant. Eg passa på å vera til stades i høveleg tid slik at det var god tid til å presentere meg sjølv og helse på informantane før observasjonen. Eg presenterte også meg sjølv for elevane før observasjonane byrja, slik at elevane var klar over kvifor eg var der. Det vart her klart presisert at eg ikkje skulle observere dei. Under observasjonane plasserte eg meg bakarst i klasserommet, med ansiktet vendt same vegen som elevane. Dette gjorde eg for å få med meg det som vart sagt og gjort. Opptakaren låg framme på kateteret, medan eg noterte på løpande protokoll. I alle observasjonane prøvde eg å halde meg relativt passiv og ikkje vekke for mykje merksemd blant elevane. Gjennom skuledagane observerte eg kvar gong læraren hadde dialog med klassen. Dei gongane elevane arbeidde for seg sjølv, gjekk eg rundt og såg på kva dei gjorde. Dette fann eg ikkje som noko problem då dette ikkje var ein del av datainnsamlinga.

Intervjua blei gjennomført på informantane sin skule. Alle intervjua vart også gjennomført i eit rom der me kunne sitte i fred utan forstyrringar. Dette gjorde at intervjusituasjonen gjekk føre seg i ein kontekst der informantane var kjende og kunne føle seg trygge. Eg brukte også lydopptakar under intervjua for lettare å kunne transkribere dei i ettertid. Med utgangspunkt i intervjuguiden var eg oppteken av at eg ikkje skulle stille for leiande spørsmål. Derfor var eg heile tida bevisst på å gi informantane moglegheit til å fortelje det dei ville før eg eventuelt stilte oppfølgingsspørsmål eller meir leiande spørsmål. Då eg valde å la informantane høyre nokre utsegn frå deira eiga undervisning, måtte eg også passe på at spørsmåla var så opne som mogleg. Dette fordi eg sjølv har analysert og arbeidd med utsegna til informantane. Dei samtalane eg valde å bruke i intervjuguiden, var samtalar frå dei seks kategoriane eg fann. Kategoriane valde eg grunna mi førforståing, og teorien eg hadde arbeidd med tidlegare. Kategoriane er spørsmål-svar-sekvensar, instruksjonar, korrigering av åtfærd, verdsetjing av elevinnspel, tapte moglegheiter og når samtalen tek ei anna retning. Eg valde ut ulike sekvensar som eg tykte var interessante døme på heilclassesamtalar. Eg måtte også passe på at eg ikkje styrte desse spørsmåla inn mot mine eigne tankar og haldningar, men at det var informantane sine refleksjonar eg fekk fram. Derfor fekk informantane høyre eit utsegn, deretter stilte eg spørsmålet: "Kva tenkjer du om dette". I følgje Kvale & Brinkmann (2015, s. 166) er noko av kunsten ved oppfølgingsspørsmål å lytte aktivt. Dei hevdar forskaren si evne til å lytte til kva informantane seier er like viktig som spesifikke spørjetechnikar. Det handlar blant anna om å formidle ei openheit mot informantane, i tillegg til at forskaren har øyre og kunnskap om intervjutemaet slik at ein veit kva ein skal forfølgje og spørje meir om.

### **3.3 Analysemetode**

#### **3.3.1 Handsaming av datamaterialet**

Datamaterialet eg har samla inn inneheld observasjon av heilclassesamtalen, notatar frå løpande protokoll og intervju av dei fire informantane. "Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Ein kan seie at å analysere handlar om at ein vel å fokusere på noko og legge vekk noko anna. I kvalitative studiar skjer analysen dels parallelt med datainnsamlinga (Grønmo, 2004, s. 165). Alle val ein tek både i forkant, undervegs og i etterkant av datainnsamlinga er avgjersler som påverkar det endelege resultatet i oppgåva. I kvalitative studiar vil ein starte å analysere data allereie når ein samlar dei inn, medan sjølve analyseprosessen startar etter sjølve innsamlinga.

For å få ei oversikt over kva lydopptaka inneheldt, valde eg å høyre gjennom alle lydopptaka, og transkriberte alt. På grunnlag av at eg i forskingsspørsmålet mitt ville sjå etter kva som kjenneteikna heilklassemamtalar i førsteklasse, valde eg å skrive ned alt som blei sagt i klasserommet. For å skilje mellom kven som sa kva laga eg meg eit system: elevar sine utsegn vart farga med raudt og informantane fekk kvar sine fargar. Både lydopptaka frå observasjonen og intervjuet blei transkribert i skriftleg form, slik at materialet vart strukturert og betre eigna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). På denne måten skaffar ein seg ei oversikt over datamaterialet. Transkribering frå lydopptakar til tekst er ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) forbunde med ei rekkje tekniske og fortolkingsmessige utfordringar, spesielt med tanke på talespråk versus skriftspråk, fordi talespråket ikkje har nokre standarreglar. Det var derfor nødvendig å kommentere nokre moment ved transkripsjonsprosessen.

Når ein transkriberer frå lyd til skrift er det nokre val ein må ta. Skal talen transkriberast ordrett, ord for ord med alle gjentakningar og med registrering av alle "eh"-er og liknande, eller skal intervjuet formast til ein meir formell, skriftleg stil? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Eg valde først å transkribere talen ordrett, der det skriftlege materialet blei dialektar. Dette for å lette arbeidet med transkripsjonane. Då eg hadde valt ut sitat eg ønskte bruke i oppgåva og i intervjuguiden, skreiv eg desse om til nynorsk. Sidan dette er eit lite utval av informantar bidreg dette til å anonymisere informantane. Eg normaliserte språket til ein viss grad slik at heilskapen i formidlinga ikkje forsvann. Der informantane leita etter ord som "ehm" har eg teke med i transkripsjonane.

### **3.3.2 Analyseverktøy**

Dataanalyse er ein prosess der ein som forskar skapar meining i datamaterialet sitt. Dette omhandlar at ein ser på data som ein heilskap og plukkar det frå kvarandre slik at ein kan analysere mindre bitar. Meninga er at eg som forskar skal forstå enkeltdelane betre, og skape ei djupare forståing av fenomenet som vert studert.

Dataanalysen handlar om å avdekkje generelle eller typiske mønster i materialet, og det kan gjerast på ulike måtar (Grønmo, 2004, s. 266). Koding av materialet er ein viktig framgangsmåte for å skape oversikt over teksten sitt innhald (Grønmo, 2004, s. 266). Dette går ut på å finne nokre få stikkord som kan karakterisere eit større utsnitt av materialet. Stikkorda ein brukar blir kalla kodar (Grønmo, 2004, s. 267). Eg valde å bruke deskriptiv koding, der ein ser etter beskrivande karakteristikkar (Grønmo, 2004, s. 267). I transkripsjonane såg eg derfor etter stikkord som kunne vera kjenneteikn på heilklassemamtalar. I intervjuet skreiv eg ned stikkord på kva som kjenneteikna lærarane sine svar, og om dei samsvara eller var ulike i sine meiningar og oppfatningar.

Eg valde å analysere datamaterialet mitt ved hjelp av analyse med fokus på mening. Ut frå den analysemetoden ein vel, vil ein bli styrt i ei retning både med utarbeiding av intervjuguiden og transkriberinga. Ei slik analyse har fokus på tydinga av det som blir sagt. I analyseprosessen analyserte eg observasjon og intervju på ulike måtar. Ved analyse av observasjon leita eg etter tema som sa noko om kjenneteikn på heilklassemøtet. Ut frå teori, forskning og mine førforståingar fann eg seks kategoriar som kjenneteikna heilklassemøtet. Då eg skulle analysere intervju leita eg etter idear, tankar og meiningar som informerte om informantane sitt syn på heilklassemøtet. Etter at eg fann desse kjenneteikna, analyserte eg dei med fokus på meininga.

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

For å styrke kvaliteten i studien er det viktig å fokusere på at den i størst mogleg grad skal vera truverdig, gyldig og til å stole på. Kvaliteten til datamaterialet er høgare jo meir velegna materialet er til å belyse problemstillinga (Grønmo, 2004, s. 237). Kvaliteten kan ein vurdere ved systematisk og kritisk drøfting av dataproduksjon og datamateriale. Ein systematisk måte å vurdere dette på er å undersøke reliabiliteten og validiteten. Reliabilitet viser til kor truverdig datamaterialet er (Grønmo, 2004, s. 240). Det handlar om det er mogleg for andre å gjera studien i ein tilsvarande kontekst, med tilsvarande deltakarar, og då få eit tilnærma likt resultat. Validitet er gyldigheit eller relevans, som vil seie at data ein samlar inn må vera relevante i forhold til problemstillinga som skal belyst (Grønmo, 2004, s. 241). Ein kan seie at validitet i samfunnsvitskapen handlar om kor godt ein metode er eigna til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ein måte å undersøke validitet på er å sjå på ærlegdom, djupn, mengda av innsamla data, triangulering og rolla til forskaren når han er ute å forskar. I arbeid med forskning er det nesten umogleg å oppnå hundre prosent validitet og reliabilitet, fordi ein sjølv er ein så stor del av den datainnsamlinga som vert gjennomført.

For å styrke validiteten i studien har eg gjort fleire tiltak. Eit av desse er bruken av tid ute i felten. Sjølv observasjon min føregjekk i fire dagar på ein skule og seks dagar på den andre, altså ti dagar til saman. Grunna sjukdom blei det to ekstra dagar på den eine skulen Først tenkte eg å vera til stades i fire timar på kvar skule i fire ulike dagar. Sidan heilklassemøtet i førsteklasse kan vera uføreseieleg, bestemte eg meg for å forske i fire heile dagar. På denne måten risikerte eg ikkje å miste verdifull informasjon. Gjennom observasjonane stoppa eg lydopptakaren når elevane arbeidde for seg sjølv, eller ikkje var tilstade i klasserommet. Slik unngjekk eg å få mange timar med stillheit på opptakaren, og eg kunne dermed sikre meg betre datainnsamling og finne dei gode

heilklassemøtene. Eg brukte også løpende protokoll under observasjonen for å få med meg situasjonane og det som skjedde.

Eit anna tiltak eg har gjort for å styrke validiteten er triangulering av datamaterialet. I tillegg til lydopptak av observasjonane med løpende protokoll, hadde eg også intervju med lærarane i etterkant. Ved å gjera dette, kunne eg byggje opp under utsegnene till lærarane og mine tolkingar av dei. Lærarane kunne forklare og kome med tankar rundt dei funna eg gjorde under observasjonen. Dette medførte til at det ikkje berre vart mine eigne tolkingar av samtalanane. På grunnlag av dette kan eg byggje opp under tolkingar eg har gjort under observasjon av dialogar gjennom intervjuet med lærarane.

Reliabilitet har med forskingsresultata sin konsistens og truverd å gjera (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handlar om kor vidt eit resultat kan bli reproduisert av andre forskarar. Det er ein stor diskusjon om det i heile tatt er mogleg å nytte omgrepet reliabilitet i kvalitative studiar, då situasjonane er unike og dei skjer der og då. Samtidig kan ein kan bevege seg inn mot kor pålitelege data er gjennom å sjå på posisjonen til forskaren, val av informantar, metodeval og analyse. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) skriv også om kor viktig det er å transkribere på ein systematisk måte. Dersom ein set punktum og komma på feil plass, kan forståinga og tolkinga bli ulik. Gjennom eit kvalitativt intervju kan sjølv kommunikasjonsprosessen vera ei feilkjelde (Dalland, 2007, s. 94). Det kan vera kvaliteten på spørsmåla, misforståing av spørsmål, kvaliteten på bandopptaka, nyansar i transkripsjonen og analyseprosessen. Reliabiliteten blir i denne studien forklart gjennom skildringar av korleis datamaterialet er henta inn og utvikla.

### **3.5 Ethiske omsyn**

Som forskarar må ein ta omsyn til ulike etiske retningslinjer. God forskningsetikk handlar om normer for å ivareta forskingskvalitet og omsyn til kollegialitet, samt bidra til å styrke respekten for dei gruppene og formåla som forskinga skal tene (Befring, 2007, s. 67). I følgje Kvale og Brinkmann (2015), Befring (2007) og Thagaard (2013) er informert samtykke, konfidensialitet og tieplikt, oppbevaring av innhenta opplysingar, innsynsrett for informantane og konsekvensar av å delta i studien viktige krav som inngår i all forskning. Ein meldepliktstest av studien vart gjort ved Personvernombudet for Forsking (NSD). Studien kan vera meldepliktig etter personopplysningslova (NSD, 2016). Etter å ha tatt meldeplikttesten til Norsk senter for forskningsdata (NSD), fekk eg tilbakemelding om at eg måtte melde inn studien min. Studien er meldepliktig dersom ein skal



behandle personopplysningar ved hjelp av datamaskinsbasert utstyr, for eksempel i form av lyd som vert behandla på PC eller minnepenn (NSD, 2016). Eg sende derfor inn eit meldeskjema til NSD med alle opplysningane rundt studien. Etter 30 dagar fekk eg melding tilbake om at studien var godkjent og at eg kunne starte innsamling av datamateriale (Vedlegg 1).

Alle informantar i denne studien har fått grundig informasjon om bakgrunn for oppgåva, kva det inneber å vera informant og kva datamaterialet skal brukast til. Ei samtykkeerklæring med utfyllande informasjon vart underteikna av meg og informantane før datainnsamlinga starta (Vedlegg 3). Samtidig seier personopplysingslova at foreldre må samtykke for born som ikkje er fylt 18 år (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Det vart derfor sendt heim eit informasjonsskriv med samtykkeskjema til foreldra (Vedlegg 4). Desse fekk eg tilbake i god tid før datainnsamlinga starta.

Konfidensialitet har stått svært sentralt. Konfidensialitet handlar om at dei data ein samlar inn skal handsamast slik at informantane er anonyme og tilgangen og bruken av personopplysningar er avgrensa til forskaren og informanten. All informasjon og opplysningar kring namn, skule og til dels geografisk plassering er anonymisert, og har blitt oppbevart på datamaskin der berre eg har tilgang. Alt digitalt materiale har vore passordbeskytta, og alt fysisk materiale, til dømes observasjonsskjema, har eg oppbevart heime eller hatt det med meg. Informantane har også hatt moglegheit til å trekkje seg frå studien etter at datamaterialet har blitt samla inn.

#### **4.0 Presentasjon av funn frå observasjonane**

I problemstillinga retta eg merksemda mot kva som kjenneteiknar heilklasesamtalar i førsteklasse, og kva refleksjonar lærarar har rundt dette. I dette kapittelet vil dei analyserte funna frå observasjonane bli presentert. Informantane er gjort anonyme med bokstavar, og elevane har fått bokstavar og eit tal (sjå kap. 3.3). Informantane er alle kalla "ho" for å sikre anonymiteten.

Ut frå det analyserte materialet har eg identifisert seks hovudkategoriar som kjenneteikna heilklasesamtalar i førsteklasse. Desse kategoriane er identifiserte grunna deira dominans i materialet (sjå kap. 4.7). Spørsmål-svar-sekvensar var den aller mest dominerande og typiske kategorien i klasserommet. Instruksjonar var ikkje fullt så dominerande, men veldig typiske for heilklasesamtalen. Det same gjaldt korrigering av åtferd, medan verdsetjing av elevinnspel visste seg i ulike former. Det var ikkje lett å finne eksempel på det Dysthe (2012) kallar høg verdsetjing, då dette er noko som er vanskeleg å få til i førsteklasse. Samtidig visste verdsetjing av elevinnspel seg på

andre måtar, og blei derfor ein interessant kategori i heilklassesamtalen i førsteklasse. Dei to siste kategoriane, tapte moglegheiter og når samtalen tek ei anna retning, var kategoriar eg fann interessante ved datamaterialet. Under kan ein sjå dei seks kjenneteikna på heilklassesamtalar i førsteklasse:

*Spørsmål-svar-sekvensar*  
*Instruksjonar*  
*Korrigerings av åtferd*  
*Verdsetjing av elevinnspel*  
*Tapte moglegheiter*  
*Når samtalen tek ei anna retning*

Vidare kjem eg til å presentere kva som kjenneteiknar heilklassesamtalar ut frå dei seks hovudkategoriane med ulike situasjonar frå klasserommet.

#### **4.1. Spørsmål-svar-sekvensar**

Spørsmål-svar-sekvensar var den mest dominerande kategorien i heilklassesamtalar. I løpet av dei ti dagane fann eg 916 spørsmål frå læraren der elevane også gav eit svar. 896 av spørsmåla er lukka spørsmål. I dei lukka spørsmåla var elevsvara korte og enkle, ofte i form av eitt-ord-svar. Mange av svara var også kjenneteikna av ja/nei-svar, der læraren kontrollerte om elevane forstod det som blei sagt. Spørsmål-svar-sekvensane var også kjenneteikna av IRE/F-strukturar. Læraren stilte eit spørsmål, elevane svara og læraren evaluerte og/eller gav feedback på elevinnspela. I evaluering gav lærarane tilbakemelding på om svaret var rett eller gale, mens feedback kom ofte i form av nye spørsmål, opptak eller verdsetjing av elevinnspela.

Læraren sin respons, ved lukka spørsmål, kom ofte i form av minimal responsar, som "fint", "flott", "bra". I dei situasjonane der lærarane brukte element av høg verdsetjing eller opptak, gjekk dei raskt vidare til neste spørsmål eller tema etter at responsen var gitt. I situasjon under kan ein sjå eit døme på korleis læraren brukar lukka spørsmål, der ho til gjengjeld får korte, enkle elevsvar. Situasjon er henta frå ein KRLE-time, der elevane snakka om kristendommen, og kom inn på temaet søndagsskule.

**B2:** *Er det nokon her som har gått på søndagsskule? E7 har du?*

**E7:** *Ja, der nede.*

**B2:** Ja nede i bedehuset der. Kva gjer de på når de er på søndagsskule då?

**E7:** Me leika . Også har me eit sånt teppe der. Og så hugsa eg ikkje meir.

**B2:** Ja. Hugsa du noko meir E4?

**E4:** Me snakka masse om Jesus.

**B2:** Ja. Er da ein prest som er der då eller?

**E4:** Nei.

**B2:** Er det nokon som de kjenner då? Er det ei mamma eller? Er det mamma din E7? Eller er det ei anna dame?

**E4:** Da e ei som heite \_\_\_\_\_. Ho e E7 sin mamma.

I situasjon over kan ein sjå korleis læraren stiller lukka spørsmål. Elevsvara er prega av korte, enkle svar, og ofte svara elevane ja eller nei. Sjølv om læraren stiller lukka spørsmål i denne situasjon, kan det sjå ut som om ho ikkje veit kva dei gjer på søndagsskule og spør for å få vite. Men sidan ho stiller lukka spørsmål, får ikkje elevane snakke fritt ut frå egne tankar og erfaringar. Eit interessant funn ved denne situasjon er på slutten av sitatet. Der stiller læraren fire spørsmål på rad før elevane får svare. Her svarar også ein anna elev enn E7, og svaret er meir enn berre ja/nei svar. Lukka spørsmål var typiske for heilklassemøtet, og slike spørsmål var dominerande i klasserommet.

Av dei 916 spørsmåla som blei stilt, var 20 av dei opne spørsmål. Desse spørsmåla var kjenneteikna av at læraren ikkje visste svaret. Dei opne spørsmåla fann ofte stad når elev og lærar snakka om ikkje-faglege emne, som for eksempel reglar og rutinar. Når læraren stilte opne spørsmål, resulterte det som regel i to ting: 1) Elevane forstod ikkje kva læraren ville fram til, så dei svara ikkje på spørsmålet. Dette førte til at læraren repeterte spørsmålet fleire gonger, og lukka spørsmålet meir og meir for at elevane skulle forstå det. 2) Elevane svara noko som ikkje hadde med tema å gjera, og læraren fekk dermed ikkje eit svar på spørsmålet. Dei opne spørsmåla var kjenneteikna av "Kva trur du...", der det ofte var svaralternativ.

**B2:** Her har eg funne dei tre mest typiske haustfargane. Dei har eg bak ryggen min her. Kva slags fargar trur de eg har bak her? Har de nokon forslag?

**E11:** Raud

**B2:** Ja, raud er her. Fleire forslag?

**E4:** Grøn

**B2:** Den er dessverre ikkje her. Den er meir sånn sommarfarge. Men eit godt forslag for det er jo litt grønt ute no.

Samtalen er henta frå ein kunst -og handverk-time, der elevane skulle arbeide med haustfargar. I situasjon ser ein korleis læraren stiller eit ope spørsmål, der ho ikkje veit kva svar ho vil få. Sidan læraren spør om ulike typar fargar, vil spørsmålet ha ulike svaralternativ. I heilklassem samtalen i førsteklasse var derfor dei opne spørsmåla opne i den forstand at dei hadde fleire svaralternativ, og læraren visste ikkje kva svaralternativ ho ville få først.

Situasjon under er henta frå ein matematikktime, der elevane arbeidde med talet ni. Situasjonen er kjenneteikna av spørsmålstypar som var typiske for heilklassem samtalen. Læraren stiller eit spørsmål med fleire svaralternativ. Dette var noko som gjekk att i klasserommet, og som sitatet under viser, valde læraren å gå vidare med det eine svaret ho fekk.

**A1:** *Kvar fann de 9-talet i klasserommet? Opp med handa. Kor fann de 9-talet i klasserommet? E5?*

**E5:** *På klokka..*

**A1:** *På klokka fann de 9-talet. Kor på klokka fann de 9 talet då?*

**E5:** *Der so det er kvart på.. på tallinja.*

**A1:** *På tallinja. Okay, i dag skal me ha matematikk, samfunnsfag og så eit friminutt (...)*

Sjølv om læraren stiller eit spørsmål med fleire svaralternativ, vel læraren her å ta opp det eine svaralternativet og spele vidare på det. Då får læraren også eit anna innspel, der eleven også hugsar at dei fann nitalet på tal-linja. A1 vel å repetere det eleven sa, for så å gå vidare på dag og dato. Det at læraren repeterte det eleven sa for så å gå vidare med noko nytt, var noko som var ganske vanleg i klasserommet. Sitatet over viser også korleis læraren repeterer første spørsmål to gonger før ho let elevane svare. Gjentakning av spørsmåla var noko som kjenneteikna begge klasseromma.

I heilklassem samtalen var det berre fire spørsmål som var kjenneteikna av autentiske spørsmål, der læraren ikkje visste svaret og var genuint interessert i elevane. Slike spørsmål kom berre når elevane snakka om ikkje-faglege emne. Under kan ein sjå ein situasjon der læraren stiller autentiske spørsmål. Situasjon er henta frå ein Zippy-time der elevane snakka om å vera nervøs. Eleven får moglegheit til å snakke om kvifor han/ho er nervøs, og læraren veit ikkje kva svar ho vil få.

**B1:** *E7? Kva er du nervøs for?*

**E7:** *Når me skal spele fotballturnering.*

**B1:** *Er du nervøs då?*

*E7: Ja. Då har eg lyst til å vinne. Så seier trenaren vår at me skal tenke inni oss at me vinn, men så tapar me.*

*B1: Jaa, kva er det du er nervøs for då?*

*E7: For at me skal få eit spark i hovudet eller noko sånn.*

*B1: Du er litt redd for å få spark i hovudet ja. Men korleis har det gått når du har spelt før?*

*E7: Bra.*

Situasjon over viser bruk av autentiske spørsmål der læraren ikkje veit svaret. Samtalen er henta frå ein Zippy-time der alle elevane som ville skulle få fortelje om ein gong dei var nervøse. Samtalen utvikla seg frå å vinne og tape ein kamp, til å handle om å få spark i hovudet. Som ein ser byter eleven fort om på kva som eigentleg gjer han nervøs, og det er usikkert om det er at han vil vinne kampar eller om det er å få spark i hovudet. I situasjonen signaliserer læraren at ho er interessert i elevane og deira tankar og erfaringar. Slike autentiske spørsmål fann stad kunn fire gongar i løpet av dei ti dagane, og dei var lite dominerande i heilclassesamtalen i førsteklasse.

Eit anna interessant funn med spørsmål-svar-sekvensar var dei situasjonane der elevane svara feil. I desse situasjonane var det ulikt korleis lærarane valde å handtere det. Det var ingen tydeleg struktur på når læraren gjorde kva, og korleis ho valde å løyse situasjonen. Dei fleste gongene fekk eleven svare ein gong til, denne gong med hjelp frå læraren. Dersom læraren valde å hjelpe eleven med å finne rett svar, fekk eleven prøve heilt til han fann rette svaret, sjølv om dette nokon gonger kunne ta litt tid. Andre gonger gjekk læraren vidare til ein annan elev som fekk svare. Då var det ikkje rom for at den eleven som svara feil fekk prøve seg på nytt. Som sagt var det ingen tydeleg struktur på når læraren valde å gjera kva. Det kunne verke som dette var meir bestemt ut frå læraren sjølv.

Det var tydeleg at heilclassesamtalen var prega av IRF/E-strukturane. Læraren stilte spørsmål, elevane svara og læraren gav ei tilbakemelding på om det var rett eller gale, eller i form av opptak og element av høg verdsetjing. Dei aller fleste tilbakemeldingane elevane fekk var minimale responsar, som oftast i form av ros. Nokre gongar valde læraren å ta opp att elevsvara og repetere det elevane sa. Ein viktig del av heilclassesamtalen var å støtte elevane når dei svara feil. Då stilte læraren som oftast fleire spørsmål til eleven, slik at dei i fellesskap kunne kome fram til rett svar.

## **4.2 Instruksjonar**

Studien viser at instruksjonar for å forklare elevane kva dei skal gjera er ein sentral del av heilclassesamtalar i førsteklasse. Med instruksjonar tenkjer eg på beskjedane og instruksjonane læraren gir til heile klassen der elevane får vite kva dei skal gjera. Desse instruksjonane var

kjenneteikna av å vera lange og detaljerte. Dei handla om kva elevane skulle gjera i klasserommet og korleis dei skulle gjera det. Ein kan seie at desse instruksjonane var monologiske, då det for det meste berre var læraren som snakka.

*A1: "Då har alle fått hendene i fanget. No skal de høyre godt etter. No skal de få ei oppgåve av meg. Den går ut på følgjande: "den du sit med, den skal du arbeide med. E3 høyr etter! De må høyre etter. No skal de snakke to og to i lag der de skal fortelje kvarandre kva dei ulike delane heiter på kroppen. I går snakka me om hovud. Dei andre skal de få repetert snart. Men da er de som skal fortelje kva delane heiter. De skal kome fram her to og to og så skal de seie: "Dette heiter hovud. Dette heiter det og dette heiter det og så vidare nedover" De skal vise alle ting, kva det heiter på kroppen. Men før me skal gjera det her, så skal de snakke saman to og to i lag. Då seier ho E1 til E8: Dette er skulder" Sånn må de jobba dykk gjennom frå topp til tå. Og så skal de framføre det. No snakkar du saman med den du sit saman med. Begynn å snakk med kvarandre" (Sitat A1).*

I sitatet over ser ein døme på korleis slike instruksjonar blei gitt i klasserommet. Dei er kjenneteikna av å vera lange og omfattande, og dei ber preg av mykje gjentaking. Ein kan også sjå at instruksjonane er kjenneteikna av urolige elevar. Ofte måtte læraren korrigere åtferd, samtidig som ho forklarte kva elevane skulle gjera. Dette førte også til at instruksjonane blei lengre enn dei vanlegvis ville blitt dersom elevane hadde høyrd etter. Ein ser også at det er ein del gjentaking av kva elevane skal gjera, og beskjedane blei forklart ganske grundig. Det var ingen instruksjonar som var kortare enn sitatet over, dei nokre var faktisk lengre.

### **4.3 Korrigering av åtferd**

Korrigering av åtferd var noko som fann stad i heilclassesamtalen, men det var ikkje noko som var dominerande. Regulering av åtferd kom fram på to ulike måtar: 1) Læraren snakka lenge om kva som var rett og gale og elevane fekk supplere og kome med innspel. Slike samtalar var ofte lange, og kjenneteikna av samtale mellom elev og lærar. 2) Læraren korrigerde åtferd undervegs i undervisninga. Her måtte læraren ofte stoppe opp i si eiga undervisning for å korrigere åtferd. Denne korrigeringa var kjenneteikna av bruk av ordet "shh". I korrigering av åtferd hadde lærarane ulike måtar å samtale med elevane om åtferd på. I dei neste døma vil det bli lagt fram sitat frå dei fire ulike lærarane. Her vil ein sjå ulike måtar lærarane hadde å korrigere ønska og uønska åtferd på.

*A1: I dag kjem eg til å vera veldig strenge på ein ting, for eg var ikkje fornøgd med den dagen me hadde i går. I dag skal alle som skal sei noko rette opp handa. Den som snakkar og lagar*

*mykje lyd, og dei som ikkje rekk opp handa., kva skal me gjera med dei? Ja?*

**E9:** *Dei får ikkje lov å vera i klasserommet.*

**A1:** *Dei må kanskje gå ut viss da blir for mykje bråk. Eg klarar ikkje snakka viss det er for mykje bråk. No er me fleire her og. Men da e sånn at det blir litt snakking når me jobbar. Men når eg står her med SFO-lista, går gjennom dagen, så skal det vera heilt stilt. Når me sit fast med oppgåva er det lov å hjelpe kvarandre litt, og da e lov å spørja oss vaksne her. Dei de sit med kan de få kviskre til, men då kviskrar me sant?*

Her ser ein korleis læraren brukar samtalen for å korrigere ønska og uønska åtferd. Sjølv om situasjonen er prega av mykje monolog, prøver ho å dra med seg elevane ved å stille spørsmål. Det som skil A1 frå dei andre lærarane var måten ho snakka med elevane på. Ho var slik eg ser det den einaste læraren som hadde klare og tydelege forventningar til elevane, og som ikkje var redd for å gi beskjed når det var noko. A1 hadde ikkje berre klare forventningar, men også konsekvensar for elevane ved brot på desse, og brot forventningane gav konsekvensar. Desse konsekvensane kom ofte i form av at eleven måtte gå ut av klasserommet i timen, eller sitje att i friminuttet for å snakke med læraren. Sjølv om A1 og A2 begge var lærarar i same klasse, var dei veldig ulike. A2 hadde ein litt annan framgangsmåte når ho skulle snakke om kva ho forventa:

**A2:** *"Det er ein ting eg synest er kjempemoro å holde på med, men så er skulereglane slik at eg ikkje får holde på med det på skulen. Og då må eg berre passe på å halde meg til regelen. For elles blir det så frykteleg kjedeleg for meg etterpå. For den regelen, den handla om snøballkasting. Eg veit det er moro å kaste snøballar, men her på skulen så er det ikkje lov andre plassar enn der det henger ein blink. For her på skulen brukar det å henge ein blink oppe på nokre spesielle plassar, men dei er ikkje hengt opp enda fordi snøen kom så plutseleg på oss. Så i dag er det ikkje lov å kaste snøball nokon plassar på skulen. Og det som skjer viss eg er ute, og så gløymer eg meg, eller kanskje eg tenkjer at: "Å eg har så lyst å kaste, håpar ingen ser meg", så kastar eg ein snøball, enten på ein vegg eller på ein person. Så plutseleg så kan ein vaksen sjå det og då får ein beskjed om at dette har ein ikkje lov til. Og då må me stoppa med ein gong. Og kanskje det blir telefon heim. Då må de ringja heim når skulen er slutt å fortelja da til mamma eller pappa, og det er ikkje noko moro" (Sitat A2).*

Situasjon over viser korleis A2 har ein meir forklarande framgangsmåte på korrigerende av åtferd. Ho prøver å forklare til elevane kva regelen er, og kva som skjer dersom elevane bryt regelen. A2 prøver ikkje berre å forklare kva regelen er og kva konsekvensen er ved regelbrot, men ho prøver også å forklare kvifor regelen finst, og kvifor denne blir teken opp i akkurat denne situasjonen. Noko anna

som kjenneteiknar denne samtalen er at det er berre læraren som snakkar. Elevane må sitte å høyre etter. Det interessante er at elevane ikkje er urolege, og læraren treng ikkje korrigere elevane undervegs. At elevane ikkje er urolege kan vera eit resultat på at læraren snakkar med elevane og ikkje til dei.

På skule B hadde lærarane ei litt anna tilnærming enn på skule A. Her var også dei to lærarane ganske ulike i si tilnærming, sjølv om dei begge var lærarar i same klasserom.

***B1:** Sjå på E18 og E7 og E13. Veit de kva dei fekk til? Dei sette seg heilt stilt ned, og så ser eg at E1 må skunda seg. Og så skal skrinet dykkar stå fint på pulten. No må alle legge frå seg blyanten. Og viss de ikkje klarar å legge frå dykk blyanten så kan eg hjelpe dykk med å ta vare på den eg. Sant? Dei skal stå på midten, akkurat slik som E3 og E12 har gjort. Kjempesint. (Sitat B1).*

Sitatet over viser ein annan måte å korrigere åtferd på. B1 rosar elevane som gjer det dei skal, før ho kjem med ein konsekvens til dei som ikkje gjer det dei skal. Til forskjell frå dei to andre sitata er dette sitatet veldig kort. Korrigeringa skjer når elevane er urolege i timen, og skal gjera noko anna enn det dei gjer. I staden for å vera streng og ta frå dei blyanten, gir ho elevane beskjed at ho kan "hjelpe" dei som ikkje klarar å halde blyanten sin i ro.

Eitt fjerde eksempel på korrigering av åtferd, viser korleis ein kan dra elevane med seg i samtalen. Situasjon fann stad like etter eit friminutt. Timen har allereie starta, men over halvparten av elevane manglar. I situasjon under kan ein sjå korleis B2 brukar spørsmål for at elevane skal forstå kva som gjekk gale i denne situasjonen.

***B2:** Det blei litt venting i dag. Kva synst de om å sitte slik å vente?*

***E16:** Kjedeleg*

***B2:** Då er det viktig at dei som veit at dei er litt seint ute, må kome så raskt inn dei klarar utan å finne på noko tull*

I denne situasjonen spelar læraren på elevane ved å stille spørsmål om korleis dei følte situasjon var. Ved å stille spørsmålet dreg ho med seg elevane, og det blir derfor elevane som kjem med svaret. På denne måten finn elevane sjølve ut korleis det er når nokon bryt reglar og rutinar, og korleis dei føler det når andre bryt reglar. B2 seier aldri kva som er rett eller gale, men snur situasjon til at elevane sjølve finn ut korleis det føles når andre bryt reglane.



Den siste måten å korrigere åtferd på i undervisninga, var å bruke ordet "shh" når elevane var urolege. Opp til fleire gongar måtte læraren korrigere åtferd då elevane blei urolege, prata, lo og tulla midt i undervisninga. Heile 156 gonger i løpet av dei ti dagane blei ordet "shh" brukt for å få elevane til å vera stille og sitje i ro. Situasjonar der "shh" blei brukt, var når samtalan blei veldig lange. Dette var noko som kjenneteikna begge klasseromma, hjå alle fire lærarane.

I kategorien "Korrigerings av åtferd" finn ein ulike måtar å samtale om reglar og rutinar med elevane på. Dei fleste samtalan kom i form av monolog, og det var lite eksempel på elevmedverknad. Lærarane hadde ulike tilnærmingar til korleis dei snakka med elevane om ønska og uønska åtferd. I begge klasseromma fann ein eksempel på lange monologar, ros til ønska åtferd og bruken av ordet "shh". Sjølv om ein fann dei same eksempla i begge klasserom, var det måten lærarane samtala med elevane som var ulike. A1 var konsekvent og streng, medan A2 hadde ei meir forklarande tilnærming og spelte mykje på interessa til elevane. B1 spelte mykje på interesse, og snakka ofte lågt slik at elevane måtte vera stille for å høyre etter, medan B2 var flink på å samtale med elevane.

#### **4.4 Verdsetjing av elevinnspel**

Ein viktig del av samtalar med born er at ein viser at deira innspel betyr noko for samtalen, medelevar og lærarar. I slike dialogar blir elevane verdsette av læraren gjennom ulike former for kommunikasjon. Her blir eleven og innspelet hans tatt på alvor, og det eleven seier kan bli brukt vidare i undervisninga. I denne studien kom verdsetjing av elevinnspel fram på ulike måtar. Ofte fekk elevane ein minimal respons, der læraren rosa elevane. Dette hang saman med låg verdsetjing, der lærarane evaluerte elevsvara. Nokre gonger brukte lærarane opptak av elevsvara, men dei brukte sjeldan høg verdsetjing. Ei utfordring med verdsetjing av elevinnspel er å kategorisere og telje datamaterialet. Verdsetjing av elevinnspel handlar om kjensler og tankar, og det er ulikt frå person til person kva ein ser på som verdsetjing og korleis ein vel å vise at ein verdset andre. Dette gjorde analysen utfordrande, men nokre funn vart gjort på verdsetjing av elevinnspel.

Resultata viser at minimal respons var noko som prega heilclassesamtalan. I løpet av dei ti dagane eg var ute og observerte, blei det brukt minimal respons i form av ord som "bra", "fint", "kjempe flott" og "knallbra", heile 121 gongar. Den minimale responsen fann stad etter at elevane hadde svara på eit lukka spørsmål, eller der elevane hadde meistra noko i undervisninga. Etter at den minimale verdsetjinga var gitt, gjekk læraren vidare til neste spørsmål eller emne. Dette var noko som kjenneteikna begge klasseromma. Låg verdsetjing, der lærarane evaluerer elevsvara, kom i form av "heilt rett", "nei, det er feil" og "ja, det er...". I slike situasjonar fekk elevane tilbakemelding på om

det dei svara var rett eller gale. Låg verdsetjing og minimale responsar var noko som oppstod ofte i klasserommet.

Det var mange av situasjonane der læraren brukte opptak etter at elevane hadde svara på eit spørsmål. Heile 98 gonger i løpet av dei ti dagane brukte læraren opptak. Opptak visste seg ofte når læraren stilte eit spørsmål, og elevane svara, og deretter følgde læraren opp svaret med å repetere det elevane sa. Spørsmåla læraren stilte var kjenneteikna av spørsmål med fleire svaralternativ. Eksempelet under viser korleis slike opptak blei brukt i undervisninga.

**A2:** *Kva anna kan tine vera?*

**E15:** *Eit namn*

**A2:** *Ja det kan det vera. Det kan vera eit namn. Men trur du det er eit namn her?*

**E15:** *Ja*

**A2:** *Viss det hadde vore eit jentenamn, kva måtte me ha hugsa på i starten då?*

**E22:** *Stor bokstav*

Situasjon over viser korleis læraren stiller eit spørsmål, men får kanskje ikkje det svaret ho vil. I denne samanhengen tyda "tine" å smelte noko. I staden for å avfeie elevsvaret, vel læraren å inkorporere svaret i eit påfølgjande spørsmål for å danne ei forståing dersom "tine" i denne situasjon er eit namn. Når læraren stiller spørsmål "Viss det hadde vore eit jentenamn, kva måtte me ha hugsa på i starten då?", tek ho opp att eleven sitt svar og inkorporere det i neste spørsmål. Eit anna døme på opptak er når lærarane stiller eit spørsmål, får eit svar og spelar vidare på svara. I desse situasjonane var samtalen meir lærarstyrt, i den grad at læraren visste kva svar ho fekk og dermed kunne spele vidare på elevsvaret.

**B1:** *Nokon som hugsar kva me snakka om i Zippy-timane?*

**E13:** *Korleis følelsar me har og sånn*

**B1:** *Ja, korleis følelsar me har. Kva slags følelsar har me då?*

Denne situasjon viser korleis læraren stiller eit lukka spørsmål, får eit svar, for deretter å spele vidare på eleven sitt svar. I denne samtalen veit truleg læraren kva svar ho vil få, og styrer dermed samtalen inn på det sporet ho vil. Her brukar læraren opptak for å utdjupe elevsvaret meir. Samtalen gir læraren ei moglegheit til å repetere kva dei har snakka om tidlegare, og brukar opptak for å inkorporere elevsvaret inn i eit nytt spørsmål. Resultatet blir at dei kjem vidare i samtalen. Slike eksempel på opptak fann ein i begge klasseromma, hjå alle fire lærarane.

Høg verdsetjing var noko som sjeldan oppsto, og dermed vanskeleg å finne døme på. Ein av grunnane til at det var vanskeleg å finne høg verdsetjing var at lærarane stilte mange lukka spørsmål som sjeldan opna opp for høg verdsetjing. Svare lærarane fekk etter lukka spørsmål, var konkrete og korte, som igjen resulterte i minimale responsar, låg verdsetjing og opptak. Høg verdsetjing finn ein når læraren gir signal om at ho verdset elevinnspela. Ein av grunnane til at det kan vera vanskeleg å finne døme på dette er at slik verdsetjing også kan kome av ikkje-verbale-responsar og kommunikasjon. Denne studien har derfor funne tre døme med element av høg verdsetjing. Som nemnt har dei tre døma berre element av høg verdsetjing, og er ikkje høg verdsetjing slik som Dysthe (1995, s. 59) si forståing er. Eit av døma på slik verdsetjing er når lærar og elevar samtalar om kasting av snøball. Læraren gir beskjed at elevane ikkje får kaste snøball ute, og spør kva andre aktivitetar elevane kan finne på ute i snøen. Denne dagen er også akebakken stengd, då den er fylt med is.

*A2: Kva kan me gjera ute i snøen i dag, når me ikkje får kaste snøball og me ikkje får ake i akebakken? Å, no blir eg så glad av å sjå så mange hender oppe. E22 har ein ide.*

*E22: Viss du kastar ein snøball, då kan du få ilt i auga.*

*A2: Ja det kan vera farleg veit du.*

*E22: Då kan ein få da i auga sånn at ein begynner å blø.*

*A2: Ja det kan vera heilt sant. Det var bra at du sa akkurat det, for det kan vera både stein og is i snøballane no.*

Sitatet over viser element av høg verdsetjing. A2 spør elevane kva dei kan finne på ute i friminuttet, men E22 ønskjer å kome med innspel på kva som kan skje dersom ein kastar ein snøball. Dette er ikkje svar på det A2 spør om, men eit godt bidrag i samtalen. Læraren bruker høg verdsetjing ved at ho tek innhaldet i elevinnspelet på alvor, og brukar det vidare i undervisninga. Når A2 også seier "det var bra at du sa akkurat det", så anerkjenner ho at eleven sitt bidrag er verdifullt.

Ein anna måte å vise elevane at deira innspel betyr noko for klasserommet, var å støtte elevane når dei svare feil. Som elevar i førsteklasse kan feil skje kvar dag, opptil fleire gongar om dagen. Samtidig vil elevane lære mykje av desse feila dersom dei får rettleiing og støtte frå læraren. Det var tydeleg at lærarane ikkje ønskte å avfeie dei elevane som svare feil, men heller hjelpe dei til rett svar. Ein situasjon som viser dette tydeleg er i ein norsktime. Elevane snakkar om bokstaven U, og målet er at elevane skal kome på ulike ord som byrjar med bokstaven U. I denne situasjonen prøver eleven fleire gongar, men lykkast ikkje, men med hjelp frå læraren finn eleven til slutt eit U-ord.

**A2:** E10?

**E10:** US

**A2:** Kva slags ord er US?

**E10:** Ehm.. lus..

**A2:** Ja men då begynna da på L. Høyrer du det? Men eg veit om eit land eg E10. Som begynnar på US. Veit du? Shh.. Dykk andre må lukke igjen pratetøyet for eg høyrer ikkje ant enn masse småprat. Og no driv E10 å tenkje på eit land som begynnar på US..

**E10:** USA

**A2:** USA. Kjempe flott. Det skriver me opp. Shh.. USA. Det er eit stort land. Men USA er ein forkorting for eit lengre land. Men eg trur me skal skrive opp USA på tavla. Og då skriver me U med stor bokstav, S med stor bokstav og A med stor bokstav. USA. Knallbra. No fekk me eit land på tavla.

Situasjonen viser korleis læraren støttar eleven, og hjelp ho til å kome fram til eit ord. På denne måten signaliserer læraren at alle elevsvar er viktige for undervisninga. Samtidig tek læraren tak i det eleven seier og byggjer vidare på det. Det var tydeleg at eleven var stolt over seg sjølv når ho endeleg kom på eit ord. Dette kan føre til at eleven og andre elevar tørr å seie noko framfor heile klassen seinare. Ein kan også sjå at læraren i denne situasjonen brukar minimal respons etter at eleven har funne ordet. Læraren brukar i denne situasjonen ordet "knallbra". Dette var også noko ein fann i begge klasseromma.

I datamaterialet mitt er den siste måten å vise at ein verdset elevane og det dei har å seie, er å høyre på deira forteljingar av ting som interesserer dei. Kvar måndag fekk elevane ved skule B lov til å fortelje kva dei hadde gjort i helga. Her fekk læraren moglegheit til å sjå og høyre kvar enkelt elev. Når elevane fortalde om si helg, stilte læraren mange spørsmål for å få vite meir om det elevane hadde gjort. På denne måten viser læraren at ho er genuint interessert i elevane og deira tankar, erfaringar og handling. Samtidig skapar slike samtalar gode relasjonar mellom lærar og elev, og elevane seg i mellom. Lærarane var også opptekne av å ikkje avfeie elevane når dei hadde noko på hjarta. Det var derfor viktig for alle lærarane at dei høyrde på elevane, og visste at elevane betyr noko i klasserommet.

Studien viser at det er mange ulike måtar ein kan verdsetje elevinnspel på. Ved begge skulane fann eg døme på opptak, høg verdsetjing, minimal respons og støtte når elevane svara feil og i samtale om eleven sin kvardag, fritid og interesse. I desse to klasseromma var det minimal respons og låg verdsetjing som var dei dominerande måtane å verdsetje elevar og deira svar på. Opptak var også

noko som oppstod ofte, og var ofte eit resultat av dei mange spørsmåla som blei stilt. Eksempelet på høg verdsetjing som denne studien viser til, er element av høg verdsetjing, slik som eksempelet over viser. Lærarane gav uttrykk for at det var viktig at elevane følte seg verdsette i klasserommet og i heilklassesamtalen.

#### 4.5 Tapte moglegheiter

I datamaterialet mitt kjenneteiknar tapte moglegheiter gode samtalsituasjonar der læraren kan opne opp for elevane sine tankar og erfaringar, men bryt moglegheita med å stille lukka spørsmål. Det vil seie at læraren kan opne opp for dialog med elevane, men bryt moglegheita. Situasjon under er den same som ved spørsmål-svar-sekvensar. Samtalen er henta frå ein KRLE-time, der elevane samtala om kristendommen, og kjem inn på søndagsskule.

*B2: Er det nokon her som har gått på søndagsskule? E7 har du?*

*E7: Ja, der nede.*

*B2: Ja nede i bedehuset der. Kva gjer de på når de er på søndagsskule då?*

*E7: Me leika . Også har me eit sånt teppe der. Og så hugsa eg ikkje meir.*

*B2: Ja. Hugsa du noko meir E4?*

Her ser ein korleis tapte moglegheiter kan vise seg i klasserommet. Lærar og elevar snakkar om søndagsskulen. Då det visste seg at fire elevar gjekk på søndagsskulen, byrja læraren å stille spørsmål rundt dette. Fleire stader gjennom samtalen har læraren moglegheit til å få opne opp for elevane sine tankar og refleksjonar. Ei god moglegheit for vidare undring er når E7 fortel at dei leikar og at dei har eit teppe der nede. I denne situasjon går læraren berre vidare til E4, men kunne her ha stoppa opp ved E7 og stilt fleire spørsmål ved teppet. For eksempel kunne B2 spurt: "Å, eit teppe! Kva brukar de det til?", og på den måten fått til ein samtale og dialog rundt E7 sine tankar og erfaringar med søndagsskulen. I denne situasjon ligg det ei stor moglegheit for å kunne stille opne spørsmål og skape ein dialog. Elevane kunne dermed ha fått moglegheit til å øve seg på å prate fritt og å uttrykke sine eigne tankar og erfaringar. I staden for stiller læraren lukka spørsmål, der elevane svarar ja/nei. Slike situasjonar fann eg i begge klasseromma, hjå alle lærarane.

Tapte moglegheiter var ikkje noko som dominerte i klasserommet. Slike moglegheiter fann stad 36 gonger i løpet av dei ti dagane eg observerte. På begge skulane fann ein situasjonar der læraren kunne opne for refleksjon og tenking hjå elevane, og der ein kunne skapt ein dialog. Det var store moglegheiter for at elevane kunne få prate fritt ut frå eigne meiningar, erfaringar og oppfatningar. Som studien viser var det totalt sett eit fleirtal av dei lukka spørsmåla. I nokre situasjonar resulterte

dette i tapte moglegheiter. I kapittel 5.6 kan ein lese om tankane til lærarane rundt dei tapte moglegheitene. Då får ein fram litt meir kvifor dei gjorde som dei gjorde, og kva tankar dei har rundt desse situasjonane etter at dei har fått høyrte samtalen sjølv.

#### **4.6 Når samtalen tek ei anna retning**

På begge skulane var det situasjonar der samtalen tok ei anna retning. I slike situasjonar hadde læraren stilt eit spørsmål, men når eleven skulle svare, svara han noko heilt anna enn på spørsmålet læraren stilte. Sjølv om slike situasjonar ikkje var noko dominerande i klasserommet, er det med i studien fordi det er interessant å sjå korleis ein som lærar vel å ta tak eller avslutte slike situasjonar. Ein kan enten velje å ta tak i eleven sitt innspel og spele vidare på det, eller ein kan avfeie det og gå vidare som ein har planlagt. På begge skulane fann eg situasjonar der læraren gjekk vidare med elevinnspellet, og situasjonar der læraren gjekk vidare utan å ta opp det eleven kom med.

Samtalen under er henta frå ein matematikktime. Her skal læraren snakke om myntar og pengar, men grunna mykje snø på skulen den dagen er det eine uteområdet på skulen stengd. Læraren har derfor snakka om dette, og prøvd å forklara til elevane kvifor det ikkje er lov å leike på denne plassen i dag. Når læraren prøver å gå vidare med matematikken, kjem eine eleven med eit innspel.

*A1: Oki. Shh. No skal E2 sei noko so då må de vera heilt stille.*

*E2: Ho E9 skada seg i klatreparken ein gang.*

*A1: Ja men veit de kva? Når me klatrar, om det er i klatreparken, i eit tre eller på huska, så kan me skada oss. Det er mykje betre å klatre litt og slå oss inni mellom enn at me aldri klatrar. Det er viktig å kunne tore å prøve å klatre. Det er mykje mykje betre. Så av og til er me uheldige. Men dei fleste dei er ikkje uheldige. Men eg veit nokon fåe som har slått seg.*

*E11: Det er farsdag på søndag.*

*A1: Ja det er kjekt. Då må de kjøpa noko fint, eller laga noko fint. Ein fin teikning, eller perla, laga ein fine ting er kjekt. Hendene i fanget.*

Her ser ein at eleven ikkje er heilt klar for å gå vidare med matematikk, då E2 har hengt seg opp i ein episode i klatreparken. I denne samtalen valde læraren å spele vidare på elevinnspellet, men ho kunne ha avslutta samtalen og fortsett med matematikk. Når læraren spelar vidare på innspellet, kjem også E11 med eit nytt innspel i ei anna retning. E11 er nemleg oppteken av at det er farsdag på søndag. Også her vel A1 å spele vidare på elevinnspellet, men avsluttar etter at ho har kommentert på det. Situasjon gir eit innblikk i korleis lærarane på begge skulane tok opp elevinnspellet, sjølv om det ikkje hadde noko med faget å gjera.

Ein annan situasjon der samtalen tek ei anna retning er henta frå skule B. Her snakkar elevar og lærarar om dato og månad, og elevane skal fortelje læraren kva dato og månad det er den dagen. I denne samtalen kan ein sjå ein anna måte å løyse situasjonar der samtalen tek ei anna retning.

**B1:** *Kva er datoen i dag E17?*

**E17:** *Den fjortande*

**B1:** *Den fjortande. Og det skriver me slik. Ein fire og punktum. Det blir fjortande. Det står november her. Er det fortsatt november?*

**Alle:** *Jaaa... Neiiii*

**E6:** *Desember. Då kan me begynna med julekalendar.*

**B1:** *Du, me har ein sånn kjempefin regel her på skulen som heiter at viss me vil sei noko så, kva må me gjera då?*

**E12:** *Rekke opp handa.*

Her vel læraren å ikkje ta opp det som blir sagt, då dette ikkje har noko relevans for det dei driv med. I staden vel ho å snakke med elevane om reglar på skulen. Her er det ein elev som byrjar å tenkje på desember og julekalender. Eleven dreg med seg fleire elevar, og det er tydeleg at læraren har mista fokuset til elevane. Læraren vel derfor å snakke om handsopprekking i timane. På denne måten snur ho fokuset til elevane tilbake til det samtalen eigentleg dreiar seg om. Dersom læraren hadde sleppt elevane lause med samtale om julekalender, kunne det ha teke heile timen, og ho ville ikkje fått snakka om det ho hadde planlagd.

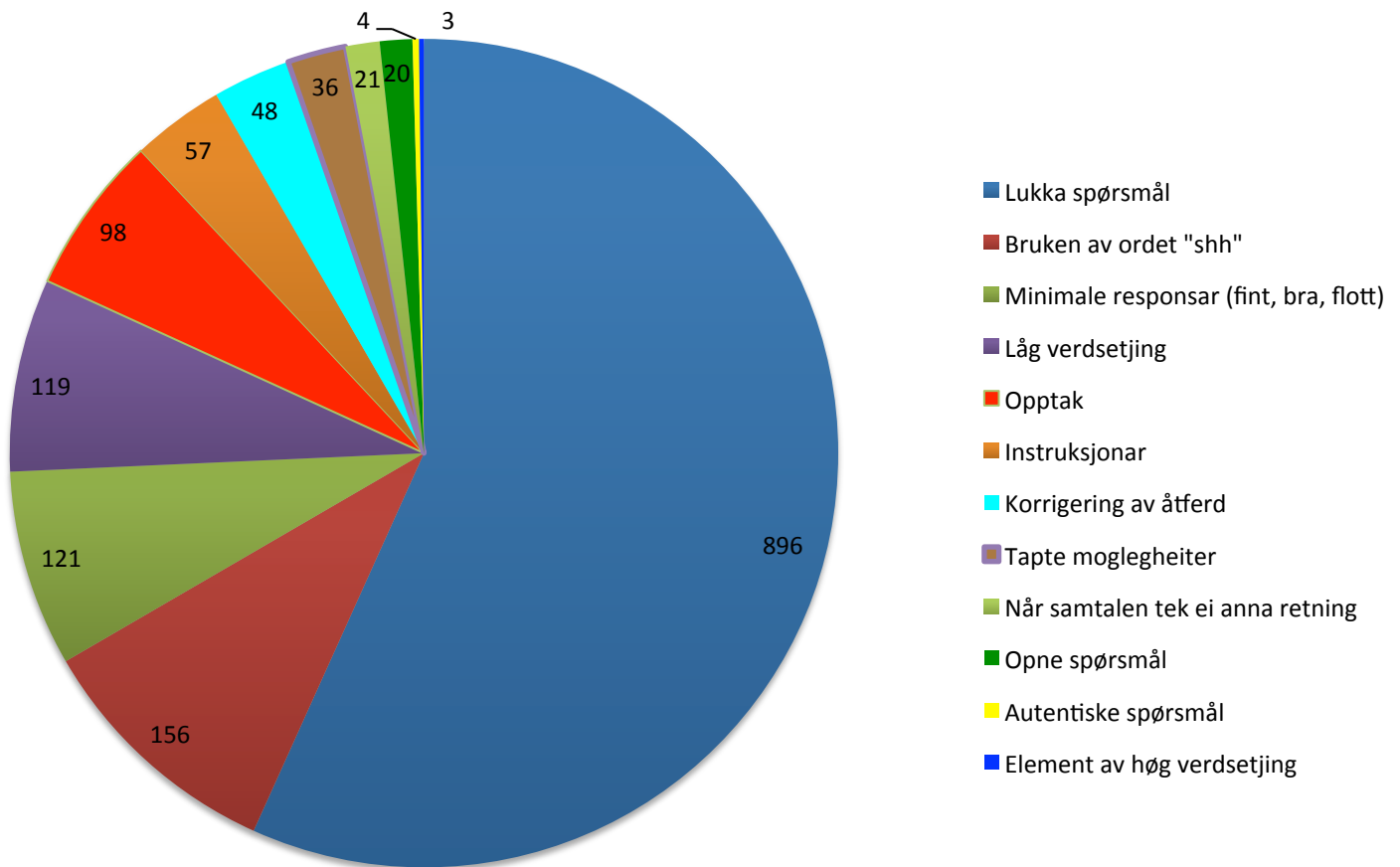
Ein annan måte å ta tak i situasjonar der samtalen tek ei anna retning, er å oversjå det som blir sagt. Det var ofte at elevane kom med innspel som ikkje hadde noko med samtalen å gjera. Nokre gonger valde læraren å oversjå innspelet, og gå vidare på det samtalen eigentleg dreia seg om. I slike situasjonar kunne også læraren gi ein liten kommentar på innspelet, ofte i form av "åja" eller "ja", før ho gjekk vidare til ein anna elev som hadde handa oppe. På begge skulane fann eg døme på at lærarane tok vidare det elevane sa, eller at dei gjekk vidare utan å legge noko merksemd til innspelet. Eg fann ingen tydeleg struktur på når lærarane valde å gå vidare med innspela eller når dei gjekk vidare med det faglege innhaldet. Dette var derfor noko eg ønskte å finne ut av i intervju.

#### 4.7 Kva viser observasjonane?

Resultata viser at heilklassemamtalar er kjenneteikna av seks ulike kategoriar, og desse finn stad i begge klasseromma. Heilklassemamtalen er kjenneteikna av mange lukka spørsmål, og det er læraren som har mesteparten av ordet i klasserommet. Det at ein brukar spørsmål gjer at elevane sine ytringar kjem fram, men berre til ei viss grad då elevsvara er korte, og ofte kjenneteikna av ja/nei-svar. Resultata viser også at det er mykje monolog i klasserommet. Monologen kjem fram ved dei lengre forklaringane og instruksjonane. Tabellen og diagrammet under viser forholdet mellom dei seks kategoriane som kjenneteiknar heilklassemamtalen i denne studien. I diagrammet er verdsetjing av elevinnspel delt inn i element av høg verdsetjing, låg verdsetjing, opptak og minimal respons. Korrigering av åtferd har også fått ein ekstra kategori. Denne kategorien viser kor ofte læraren brukar ordet "shh", for å få elevane til å høyre etter og vera stille.

Lukka spørsmål	896
Bruken av ordet "shh"	156
Minimale responsar (fint, bra, flott)	121
Låg verdsetjing	119
Opptak	98
Instruksjonar	57
Korrigering av åtferd	48
Tapte moglegheiter	36
Når samtalen tek ei anna retning	21
Opne spørsmål	20
Autentiske spørsmål	4
Element av høg verdsetjing	3





Diagrammet gir ei oversikt over datamaterialet denne studien byggjer på. Som ein kan sjå av diagrammet har i løpet av ti dagar, i to klassar på to skular, lærarane stilt 896 lukka spørsmål. Det vil seie at over halvparten av spørsmåla i klasserommet er lukka spørsmål og korte elevsvar. Samtidig kan ein sjå at opptak oppstår heile 98 gonger i løpet av ti dagar. Her kan ein sjå ein klar samanheng mellom dei mange spørsmåla som lærarane stiller i klasserommet. Ut frå dei lukka spørsmåla lærarane stiller brukar dei opptak for å ta vidare elevsvara og lage nye spørsmål. Men det interessante her er at lærarane stiller 916 spørsmål på ti dagar, uavhengig av om det er opne eller lukka spørsmål. Dette synest eg er mange spørsmål på ti dagar når ein også legg til at elevane arbeider sjølvstendig i ca. 15-25 minutt i kvar time.

Den kategorien som eg fann minst av, var situasjonar der samtalen tek ei anna retning. Berre 21 gonger i løpet av ti dagar tek samtalen ei anna retning. Dette var noko lærarane følte skjedde mange gonger, og ofte fleire gonger dagleg. Dersom ein reknar på desse tala, kan ein seie at samtalar tek ei anna retning omtrent to gonger i løpet av ein skuledag. Utifrå datamaterialet mitt, kan ein sjå at samtalen ikkje nødvendigvis tek ei anna retning kvar dag. Nokre dagar kunne samtalen ta ei anna retning heile fire gongar, medan andre dagar skjedde det ikkje i det heile. Studien viser at til lengre

heilklassem samtalen varer utan at ein bryt opp med noko anna, til større sjanse er det for at elevane leidar samtalan inn på noko anna. Elevane spora lett av når læraren skulle snakke om ikkje-faglege emne. Når læraren var ferdig med dette og starta å undervise fag igjen, var elevane ofte ukonsentrerte fordi dei truleg framleis tenkte på andre hendingar knytt til ikkje-faglege emnet. Det var ingen synleg struktur på når lærarane gjekk vidare med innspela, eller når dei gjekk vidare på faglege emne.

Eit anna interessant funn er kor sjeldan læraren korrigerer åtferd i form av samtale, men kor ofte læraren bruker ordet "shh". Resultata viser at kun 48 gongar i løpet av dei ti dagane, brukte læraren samtale for å korrigere ønska og uønska åtferd. Desse 48 gongane er kjenneteikna av at læraren og elevane har ein lenger samtale, og/eller monolog, om kva åtferd læraren ønskjer å ha i klasserommet. Slike samtalar kom ofte i form av at nokon hadde brote ein regel, eller at ein regel var endra ute på skuleplassen. Heile 156 gonger regulerte læraren uønska åtferd ved å bruke ordet "shh". Desse situasjonane var kjenneteikna av uro frå elevane midt i undervisninga.

Diagrammet viser forholdet mellom dei ulike funna i det talde materialet. Over halvparten av det som skjer i heilklassem samtalar er spørsmål styrt av lærarane, og mykje er knytt til monologar. Elevane har mange innspel, men ofte i ja/nei-form, då spørsmåla er lukka og samtalan lærarstyrde. Som studien viser er heilklassem samtalen er ganske lik i begge klasseromma, men lærarane har ulik måte å praktisere samtalen på. For å få fram kva lærarane tenkjer, deira oppfatningar og erfaringar, gjennomførte eg eit intervju der lærarane fekk moglegheit til å høyre sitat frå si eiga undervisning.

## **5.0 Presentasjon av funn frå intervju**

I dette kapittelet vil den analyserte empirien frå intervju bli presentert. Informantane vil bli presentert med bokstav, slik som i presentasjonen av observasjonane. Informantane har i denne delen fått kommentert si eiga undervisning og kva dei tenkjer om funna frå observasjonane.

### **5.1 Heilklassem samtalar – utfordringar og moglegheiter**

Dei tre første spørsmåla i intervjuguiden handla generelt om heilklassem samtalar (Vedlegg 6-9). Her stilte eg tre spørsmål som handla om kor viktig heilklassem samtalar er, samt moglegheiter og utfordringar. Alle informantane trakk fram dei same momenta på kva som er viktig i ein heilklassem samtale. Dei sa at det viktigaste er å få med alle elevane i samtalen, samtidig som ein må få merksemda deira. Å få merksemda til elevane uttrykte informantane også som ei utfordring. Dei følte

elevane vart lett distrahererte av andre ting. Slike distraksjonar kunne kome av at snøen fall ned frå eit tre, eller at ein elev gjespar. For å halde på merksemda til elevane kunne derfor ikkje samtalen vera lang, og dei måtte heile tida bryte opp samtalen med andre aktivitetar. Samtidig var informantane opptekne av å snakke eit enkelt språk som elevane forstod. Dei var alle klar over at ein som lærar kan ha eit språk som ofte er uforståeleg for dei minste elevane, og dei var derfor opptekne av å legge seg på same nivået som elevane. B2 trekte også fram at ein måtte snakke med elevane, og ikkje til dei. Dette var spesielt viktig for ho når dei snakka om åtferd, for då ville ho samtale om det ilag med elevane, og ikkje at ho fortalte det til dei.

Når det gjaldt moglegheiter uttrykte lærarane dei same erfaringane og oppfatningane. Ein av moglegheitene som lærarane trekte fram var at elevane kunne forklare til kvarandre. A2 sa: "Det er ikkje sikkert alle forstår det, eller har fått med seg det eg seier. Då kan du bruke dei som har skjønt det til å forklare det med barneorda. Dei seier jo ofte ting annleis enn det me gjer." Lærarane var klar over at ikkje alle elevane alltid forsto kva dei sa, og dermed kunne dei utnytte dei andre elevane sine kunnskarar til å forklare til kvarandre. På denne måten fekk elevane ting forklart på "barnespråket", som lærarane kalla det. Samtidig følte lærarane at det var viktig å få merksemda til elevane og at ein ikkje snakkar over hovudet deira. Når eg spurde om kva moglegheiter dei såg i bruk av heilklassemøter, syntest blant anna B1 at det var positivt i form av å introdusere nytt stoff. Med dette meinte ho at dersom ho fekk merksemda til alle, kunne ho enkelt presentere nytt stoff til elevane. På den andre sida var ho klar over at alle elevar er ulike. Det vil seie at nokon elevar kanskje treng ekstra forklaring og ekstra oppfølging. Dette var noko ho måtte ta omsyn til. Å få med seg alle elevane var også ei utfordring. B1 hadde også fokus på å vera eit førebilete for elevane. Med dette meinte ho at dersom ho ønskte at elevane skulle snakke på ein ordentleg og hyggeleg måte til kvarandre, så måtte ho gjera det til dei også. "Me må tenkje at me er modellar for dei, der me snakkar til dei på ein slik måte me vil dei skal snakke med og til andre." Dette såg ho på som ein stor moglegheit i samtalanene. På denne måten kunne ho påverke elevane både fagleg og sosialt.

Også når det gjaldt utfordringar hadde dei fire lærarane same erfaringar og oppfatningar. Dei syntest det var vanskeleg å halde på konsentrasjonen til elevane. B2 sa: "Det skal veldig lite til før noko skjer som gjer at me mistar merksemda deira. Det kan vera ein som gjespar. Det er derfor viktig at slike samtalar er korte." Alle lærarane hadde fleire døme på kor lett elevane kan miste fokus i klasserommet. A2 forklarte at ein ofte kunne bruke mange minutt berre på å få elevane inn att på rett spor. Informantane følte at dei brukte mykje tid i kvardagen på å hente elevane inn att når dei hadde spora av, og at dei derfor ikkje fekk like god tid til andre ting. A1 la også vekt på at sjølv om elevane kunne bruke kvarandre til å forstå og forklare det som blei sagt, var dette også ein stor

utfordring. Ho sa: "Det som er lurt er at elevane får forklare til kvarandre. Fordi dei forklarar på eit lettare språk. Men dette er vanskeleg i førsteklasse, for dei dett fort ut." Det A1 seier her er at når elevar skal forklare til kvarandre, går det ikkje mange minuttar før dei har spora ut på noko anna. For elevar i førsteklasse var det gjerne meir morosamt å snakke om fotball, venner, hendingar frå helga og så vidare. På denne måten blei det å bruke elevane like mykje ei utfordring som ei moglegheit. Å gi klare, korte beskjedar var også noko som kunne vera utfordrande. A2 sa: "Ofte kan eg ha for mange beskjedar eller for mykje informasjon i forhold til kva dei greier å få med seg. Kanskje dei då hugsar den siste tingen, og så har beskjed nummer ein og to flydd vekk." Samtidig sa ho at det var vanskeleg å berre gi ein og ein beskjed, for det tok så lang tid. Då ville elevane aldri bli ferdige med det dei skulle. A2 meinte også at det var god lærdom for elevane å øve seg på å ta i mot fleire beskjedar samtidig.

Noko anna som kom fram som ei utfordring var å ha fokuset til alle elevane heile tida. Dette førte ofte til at lærarane måtte kutte ned på samtalar, og dei måtte gjerne stoppe opp midt i ei setning eller eit tema for å hente elevane inn att på rett spor. Lærarane følte også at dei måtte gi ganske lange beskjedar, fordi dei ofte måtte repetere beskjedane fleire gonger. Elevane trong også tydlege og konkrete beskjedar, noko som førte til at beskjedane blei lange. Slike lange beskjedar resulterte ofte i ukonsentrerte elevar. Informantane følte derfor at det var ei utfordring å gi klare, gode beskjedar, som ikkje var så lange at elevane datt ut. Studien viser at dei fire informantane hadde dei same erfaringane og opplevingane av moglegheiter og utfordringar med heilclassesamtalen.

## **5.2 Spørsmål-svar-sekvensar**

Når lærarane fekk høyre si eiga undervisning som handla om spørsmål-svar-sekvensar, var deira første reaksjon at dei stilte ganske mange spørsmål, men dei hadde også klare meiningar om kvifor dei brukte spørsmål i undervisninga. Både B1 og B2 brukte spørsmål for å få elevaktivitet og deltaking. B2 sa også at ho brukar spørsmål for å kartlegge kor elevane er og kva dei kan. På skule A brukte A2 spørsmål for å halde på merksemda til elevane. På denne måten kunne ho spele på elevane, og få dei med i samtalen og undervisninga. A2 forklarte også at ho brukar spørsmål slik at elevane skal få med seg det som blir sagt: "Viss det sit nokon som ikkje får det med seg, så kan eg stoppe opp og spørje. Kanskje eleven då får det med seg." Informanten gav uttrykk for at det var viktig å stoppe opp og bruke spørsmål. Alle informantane brukte lukka spørsmål hyppig for å kontrollere at elevane følgde med, at dei forsto det som blei sagt og at elevane var delaktige i undervisninga.

Det var ingen tvil om at opne spørsmål var vanskeleg å stille. Når eg spurde lærarane kva dei tenkte med opne spørsmål, svara B2: "Elevane er så små at dei treng konkretar heile tida. Dei må vite kva eg er ute etter, elles blir dei usikre." Samtidig meinte alle informantane at det var viktig å lære elevane å svare på opne spørsmål tidleg, då slike spørsmål ville prege skulekvardagen når dei blei eldre. A1 sa også at ho syntest det er vanskeleg å stille opne spørsmål, fordi elevane ikkje alltid forstår kva ho vil få fram. På den andre sida visste ho at ho burde stille fleire slike spørsmål for å få elevane aktive i si eiga læring. Ho sa: "Det er viktig at elevane er aktive i si eiga læring, slik at me ikkje matar og matar og matar. Då sovnar dei vel."

På begge skulane hadde lærarane klare oppfatningar av kvifor dei brukte spørsmål i undervisninga. Det var ingen tvil om at dei stilte mange spørsmål, og nokon av informantane var litt overraska over kor mange spørsmål dei faktisk stilte i løpet av ein undervisningstime. Informantane brukte nesten berre lukka spørsmål, fordi å stille opne spørsmål var noko dei såg på som ei utfordring. A1 sa at når dei stilte opne spørsmål, var det fort at elevane kom inn på andre emne og tema, og då måtte ho bruke ganske lang tid på å dra elevane inn att på rett spor. Dei følte derfor at det var enklare å stille lukka spørsmål.

### **5.3 Instruksjonar**

Etter at informantane hadde fått høyrte si eiga undervisning på instruksjonar, vart alle overraska over kor lang sekvensen var, og kor mykje dei prata sjølve. Dei var alle bevisste på at dersom dei skulle forklart det ein gong til, ville dei gjort det på ein anna måte. Informantane kommenterte alle på kor tidleg i skuleåret eg var inne og observerte. Dei sa at når elevane er nye i skulekulturen treng dei lengre og meir konkrete forklaringar og instruksjonar. A1 syntes instruksjonen ho fekk høyre var veldig lang, men la til at ho ikkje følte ho kunne endre på noko. Ho la til at elevane er nye i skulen, og dei treng derfor klare og tydelege beskjedar. A1 var veldig bevisst på at dersom ein ikkje gir gode instruksjonar til elevane, vil dei ikkje vite kva dei skal gjera, og det vil dermed bli mykje bråk og uro. Det blei poengtert frå alle informantane at gode instruksjonar er viktig.

A2 lo då ho hørde den lange instruksjonen ho hadde gitt til elevane. Ho sa: "Det er sikkert mange ting eg ønskjer å sei. Og så er elevane kanskje litt urolege. Og då blir det mange ting på ein gong." Ho forklarte vidare at ho syntest det var vanskeleg å få merksemda til elevane samstundes som ho skulle gi beskjedane og instruksjonane. Sjølv syntest ho at instruksjonen var rotete, og følte at ho kunne ha stoppa meir opp og dratt med seg elevane. Til slutt la ho til at instruksjonane var lange grunna rutine i klasserommet:

*”Mange av dei førsteklassetinga som me driv med første halvåret på skulen er å få inn rutinar, hente ting, kva gjer me når me er ferdige, kva skal opp i sekken, kva skal ned i sekken. Og såne rutinar må me bruke masse ord på når me forklarar.”*

*(Sitat A2).*

Både A2 og B1 følte at instruksjonane blei så lange på grunn av alt som skal lærast. Alt må forklarast, ofte fleire gonger, og på ein tydeleg og konkret måte. Dei la begge vekt på at dei i dag ville ha forklart det på ein heilt annan måte. No hadde elevane fått fleire rutinar på plass og dei veit derfor kva dei skal gjera. Så etter kvart treng ein ikkje forklare alt like grundig, som ein måtte i starten av skuleåret. B2 poengterte kor viktig det er å repetere det som blir sagt, men samstundes ikkje gi for mange beskjedar om gongen. Ho sa at å repetere er viktig for å passe på at alle elevane har fått med seg det som blir sagt. Samtidig kan ein ikkje gi for mange beskjedar, for då mister elevane lett fokus. Ho la fokuset på at elevane treng små, korte og konkrete beskjedar. På begge skulane hadde alle lærarane veldig like og eintydige svar. Samtidig hadde dei litt ulike oppfatningar og erfaringar rundt emna. Dette er vist i sitata over. Det som informantane var mest opptekne av var å gi klare, konkrete beskjedar, slik at elevane visste tydeleg kva dei skulle gjera.

#### **5.4 Korrigering av åtferd**

Når det gjaldt korrigering av åtferd var informantane ganske like i deira oppfatningar og erfaringar. Her hadde alle fokuset mot kor viktig det er å repetere reglar og rutinar. Elevar i førsteklasse treng mykje repetisjon sidan dei lett kan gløyme det som blir sagt. Informantane la vekt på at sidan elevane er nye i skulekulturen må dei lære kva som er forventa av dei, og korleis dei skal oppføre seg. Sjølv om lærarane stort sett var einige i kva som var viktig, fann eg variasjonar. Det som skilde informantane frå kvarandre, var korleis dei valde å korrigere åtferd i klasserommet, og korleis dei samtala med elevane om reglar, forventningar og konsekvensar.

Når A2 snakka om reglar saman med klassen valde ho å prøve å vri det til at det blei interessant for elevane å høyre på. Ho fokuserte også på å snakke om reglane slik at reglane ikkje berre vart tredd ned over hovudet på elevane. A2 sa: ”For eksempel regelen om at det ikkje er lov å slåst. Då trur eg at eg ville ha vinkla det til at me leikeslåss og at eg forstår det er kjekt.” Målet til A2 var at elevane i fellesskap skulle kome fram til kvifor det ikkje var greitt å slåss. Ho la også fokuset på å samtale med elevane slik at dei skulle få vera delaktige i samtalen.

På nesten same måte som A2, valde B2 å stille spørsmål for at elevane skulle forstå kva som var forventet av dei. B2 forklarar at ho prøver å snakke med elevane slik at dei skal forstå at det er for deira eigen del, og ikkje for læraren sin. "Det er for at dei skal skjønne at dei ikkje gjer det for læraren sin del, men at det er eit felles mål." Når eg spurde kva ho tenkte om reglar på veggen svarte ho: "Dei trur jo me er ferdige med reglane når dei er komne på veggen. Men det er jo å hugsa på dei. Det er når me har laga dei at det begynnar." Ho la vidare vekt på kor viktig det er å repetere reglane heile tida, og at dei heng synleg i klasserommet.

I situasjonen som B1 fekk høyre frå si eiga undervisning, skrytte ho av dei elevane som fekk til det dei skulle. Dette forklarte ho med at alle elevar vil ha merksemda til læraren. Ho gav dermed merksemda til dei som gjorde som dei skulle, i håp om at andre elevar også skulle byrje å gjera det for å få merksemda hennar. Dei andre elevane kunne dermed sjå kva som var forventet at dei skulle gjera. Ho la også vekt på at ho av og til måtte ta den lengre samtalen om kva som var rett og gale, men at ho i denne situasjon såg moglegheita for å kunne snu det mot noko positivt.

A1 hadde ei litt anna oppfatning og erfaring. Ho sa at store delar av første halvår hadde dei arbeidd bevisst mot felles reglar og rutinar i klasserommet. Det viktige for A1 var å dra med seg elevane i samtalen. Ho sa: "Lurt å få dei med. Spele på dei. Det er viktig å bruke samtale. Ein kan ikkje berre sette opp reglar på veggen." A1 brukte ofte å stille elevane spørsmål, slik at dei var med på å kome fram til klassereglar. Samtidig var ho klar over at ho ofte kunne ende opp med tulle svar frå elevane. For å løyse dette avbraut ho dei som kom med tulle svar, og styrte elevane inn på rett spor. Dette tok litt lengre tid, men ho følte det var verdt det, fordi elevane lettare ville hugse reglane når dei sjølve hadde vore med på å forme dei. Ho la også til at ho stort sett fekk dei svare ho ville. Det var viktig for A1 med gode reglar i klasserommet: "Me er 24 stykk i klasserommet pluss lærarar. Då må det vera ein del samarbeid på korleis me skal ha det." Ho snakka mykje om dette til elevane. Ho ville at dei skulle forstå kvifor reglar var viktige i klasserommet og ute på skuleplassen.

I korrigerings av åtferd hadde lærarane same oppfatning og erfaring, men dei hadde litt ulike måtar å praktisere det på. Det viktigaste for lærarane var å repetere reglane ofte. Her prøvde dei å få med seg elevane ved å bruke samtale. Som studien viser hadde lærarane ulike måtar å repetere og samtale om reglane på. Dette kom fram ved at lærarane hadde ulike ting dei trakk fram som viktige, og dermed hadde dei ulike framgangsmåtar når dei samtala om reglar og rutinar.

## 5.5 Verdsetjing av elevinnspel

Når det gjaldt verdsetjing av elevinnspel var alle informantane opptekne av at ros hadde eit formål, og at den må vera veldig konkret. Sjølv om dei meinte at ein skulle vera litt forsiktig med ros utan formål, meinte dei at ros var viktig for elevar i førsteklasse. Her la dei vekt på at elevane er nye i skulekulturen og lærarane var derfor opptekne av at elevane skulle sitte att med ei god kjensle når dei hadde delteke i klasserommet. Informantane meinte at dersom elevane sat att med ei god kjensle ville dei ta del i heilklassem samtalen seinare, og på denne måten lære av å vera delaktige i eiga læring.

Slik som med dei andre kategoriane, var informantane einige i nokre ting, men la også vekt på forskjellige erfaringar i intervjuet. A1 la vekt på kor viktig det er å sjå alle elevane: "Å sjå alle elevane og å rose dei, trur eg er viktig. Du ser dei smiler opp etterpå. Eg trur det kan gi dei ei mestringskjensle." Samtidig syntes ho dette var vanskeleg med alle dei 24 elevane. Dette var noko ho jobba for kvar dag. A1 hadde fokus på å ikkje avfeie elevar som ville seie noko. Dersom det var elevar som sjeldan sa noko i klasserommet, var det viktig at desse fekk seie noko når dei ville det. Å la elevar få ytre sine tankar og meiningar var viktig for A1.

A2 fokuserte på at alle elevsvar betydde noko for samhaldet i klasserommet. Ho var oppteken av at ein ikkje skal avfeie elevar som svarar feil, men at ein skal ta med seg svara vidare og finne fram til det rette svaret i lag. "Det kan jo vera andre som sit og tenkjer på akkurat det same som eleven svarar, og då er det jo kjempe viktig å ta det opp. Det er jo ikkje sånn at me berre går vidare fordi det er feil." Dersom ein elev svara feil, gjekk ho ikkje vidare til neste elev. A2 valde då å hjelpe denne eleven til å kome fram til eit svar. Ho hadde også eit fokus på at elevane kan lære av sine eigne feil, og at ingen spørsmål eller svar er dumme. Dette var noko ho formidla til klassen sin ofte.

B2 var også oppteken av å ikkje avfeie elevar som svara, uavhengig om det var rett og gale. Ho hadde også eit stort fokus på å ikkje gi mykje ros heile tida. Det var viktig at slik ros hadde eit mål og ei meining: "Det er viktig at ein ikkje berre svarar fint, flott, bra. Heilt utan mål og meining. Då er ein jo nesten komen vidare i samtalen." Sjølv om ho hadde eit stort fokus på dette, gav ho av og til slik ros for å gi eit signal til elevane at det dei gjer er bra. Dette forklara ho med at ho trudde elevane sat att med noko positivt etterpå, og at dei då ville tørre å ta del i samtalen ved seinare anledning.

B1 brukte god tid kvar måndag på at elevane skulle få lov til å fortelje om helga si. "Eg har lyst til å bli kjent med dei. Det å involvere seg og visa dei at eg er interessert i det dei har gjort. Det er viktig å ha gode relasjonar. Samtidig er det viktig at elevane i klassen kjenner kvarandre og." Å høyre kvar enkelt



elev var viktig for informanten, og ho sa at alle elevane fekk erfaringar med å prate for heile klassen. På denne måten håpa ho at elevane ville ta sjansen på å prate for heile klassen i ein fagleg situasjon også. Ho forklarte at når ho hadde slike samtalar, var det alltid nokon som kunne snakke svært lenge, medan andre knapt sa noko. Det var fleire elevar som ofte hadde mykje spennande å fortelje, medan andre kanskje ikkje hadde så mykje å fortelje. Ho hadde derfor eit stort fokus på at alle elevane skulle få seie like mykje. Ho avslutta ofte nokre elevar som hadde prata mykje, og stilte mange spørsmål til dei som sjeldan deltok munnleg i timane.

## 5.6 Tapte moglegheiter

Under denne kategorien var lærarane litt ulike i kva dei tenkte om si eiga undervisning. Det første B1 sa når ho hadde fått høyrte ein samtale frå eiga undervisninga, var at ho blei litt kritisk til seg sjølv. Ho følte at ho stilte for mange spørsmål, og at elevane ikkje fekk tid til å svare skikkeleg før ho stilte eit nytt spørsmål. B1 følte ho stilte for mange lukka spørsmål, og at her kunne ho ha stilt meir opne spørsmål. Situasjon var når elevane skulle få fortelje kva dei hadde gjort i helga, og ho følte derfor at ho kunne opna opp for fleire av elevane sine innspel. Kommentaren til B1 var:

***B1:** "Det sit jo ein elev her som grua seg veldig til å prate i klassen. Og det er viktig for meg at ho føler at ho klarte det. Eg stiller derfor mange spørsmål i starten for å få ho i gong. Men du ser jo her at det er eg som pratar mest. Og det er jo eigentleg litt feil. Samtidig synest eg det er spesielt at eg vel å stille dei same spørsmåla til den andre eleven etterpå. Dette er ein elev som likar å prate i klasserommet. Og då tenkjer eg her at eg kunne stilt han meir opne spørsmål. Eg burde ha stoppa litt opp og latt dei få fortelje meir sjølve" (Sitat B1).*

Situasjon B1 fekk høyre om var frå to elevar som fekk snakke om bursdagsfeiringa si i helga. B1 følte at ho ikkje gjorde det beste ut av situasjonen, og at ho burde gjort det på ein heilt annan måte. Ho var eigentleg ganske overraska over måten ho hadde løyst det på, og sa at ho eigentleg aldri hadde tenkt over korleis ho samtala med elevane i klasserommet før ho fekk høyre det no. Ho sa at ho sjølv lærte mykje av å høyre denne samtalen, og at ho no skulle bli meir bevisst på sin eigen bruk av spørsmål.

A2 blei også litt overraska over sin måte å samtale med elevane på. Ho fekk høyre eit innspel der dei snakka om bokstaven U i norskfaget. I samtalen stiller ho mange lukka spørsmål, i staden for å opne opp for dialog. A2 sa ho følte seg litt stressa i situasjonen. Ho ville at elevane skulle kome fram til ordet "ugle", mens eine eleven kom til ordet "undulat". Dette resulterte i at ho stilte mange lukka

spørsmål, og nesten skunda seg vidare for å kome fram til det rette ordet. Dersom A2 skulle gjort det igjen, ville ho ha roa ned litt og snakka meir med elevane om kvifor dei tenkte på akkurat undulat.

Det første A1 sa når ho fekk høyre sin situasjon var: "Det var mykje løge her." Ho følte sjølv at ho snakka for mykje. Dersom ho skulle gjort det igjen ville ho latt elevane få kome med innspela. Samtidig følte ho at situasjon var vanskeleg. Ho forklarte at det er vanskeleg å få med alle saman, og å vite om dei er med på det som skjer framme på tavla. A1 sa at det er vanskeleg med slike situasjonar for det er så enkelt å snakke for mykje. Ofte har ein mykje ein skal gå gjennom og mykje ein skal seie. Når ein er lærar i førsteklasse tek alt litt lenger tid, og det er ikkje alltid ein har "tid" til å vente. Samtidig følte ho at det er viktig med dialog med elevane, men når ho hadde så stor klasse var det ofte vanskeleg å halde på merksemda til alle.

Når B2 fekk høyre situasjonen med søndagsskule i KRLE-timen, følte ho at situasjonen eigentleg var ganske god. "Eg kommuniserte med fleire elevar, og eg stressa ikkje med spørsmåla. Her følte eg at eg tok meg god tid og dei fekk styre tempoet. Ikkje la neste spørsmål kome før dei har fått svart." Informanten kunne fortelje at det var enkelt å stresse seg igjennom ein samtale for å rekke dei andre faglege emna ein må igjennom. Når eg spurte informanten om ho visste kva elevane gjorde på søndagsskulen, svara ho at ho ikkje visste noko. "Eg hadde jo ein liten formeining om kva dei gjorde der. Men eg visste ikkje alt." Vidare forklarte eg informanten at for meg som sat utanfor situasjonen, verka det som om ho kunne ganske mykje om søndagsskulen, men dette gjorde ho ikkje. B2 sa sjølv at ho tenkte seg til korleis dei gjorde det, samtidig som ho hadde nokre tankar. Det einaste ho visste var at det ikkje var ein prest som var der. Dette spørsmålet stilte ho for å få fokuset på at ein prest er i kyrkja.

Vidare spurde eg om B2 ville gjort noko annleis. Ho fortalde at det ville ho nok ikkje ha gjort. For å få informanten til å tenkje litt meir over situasjonen, forklarte eg kva tidlegare forskning har funne, og at denne forskinga har vist at både opne og lukka spørsmål fører til læring, men at dialog også kan vera eit viktig verktøyet i klasserommet. B2 forklarte då at ho kanskje kunne ha opna opp for litt meir dialog, men at når dei er så små så må dei ha hjelpespørsmål. "Elevane treng konkretar, dei treng at ting skal vera ganske konkrete. Viss ikkje kan me risikere å få heilt andre svar enn det som er relevant."

Det truleg mest interessante med denne kategorien var kor ulikt lærarane såg på seg sjølv etter at dei hadde fått høyrte situasjonen frå si eiga undervisning. Tre av informantane følte dei hadde løyst situasjon for dårleg, at dei prata for mykje sjølve og at dei stressa seg gjennom det dei skulle samtale

om. Den siste informanten var egentleg ganske fornøgd med situasjonen, og ho følte ho fekk til ein god samtale. Dette viser kor ulike ein som lærar er, og korleis denne ulikskapen speglar seg i klasserommet.

### 5.7 Når samtalen tek ei anna retning

Når det gjaldt samtalar som tek ei anna retning, kunne alle informantane fortelje at dette skjedde omtrent kvar dag. Her var informantane egentleg ganske like i sine oppfatningar og erfaringar. I nokre situasjonar gjekk dei vidare utan å ta tak i elevinnspellet. Dette var i situasjonar der dei akkurat hadde fått merksemda til elevane, eller dersom innspellet til elevane var langt utanfor emnet dei snakka om. Det som medførte at lærarane spelte vidare på elevinnspela var når desse innspela var faglege. Dette gjaldt også om dei hadde norsk, men innspellet handla om matematikk. Så lenge innspellet var fagleg ville lærarane gå vidare med dei. Alle informantane følte at slike innspel var verdifulle. Dei la til at elevar som sjeldan sa noko i timen, fekk lov å fortelje noko sjølv om det ikkje var fagleg. Dei håpa at eleven skulle få ei positiv oppleving av å snakke for heile klassen, og dermed delta i faglege samtalar seinare.

Vidare sa B2 når det gjaldt å stoppe slike innspel: "Av og til må du berre stoppe det. For du har kanskje brukt så mykje tid på å samle dei, og så kan du kanskje miste dei igjen. Men eg trur også at elevane veks på det. At dei tenkjer at det var eg som kom på dette." Ho sa at ein måtte vurdere situasjonen der og då, nokon gongar tek ein det opp og andre ikkje. B2 sa at det ideelle hadde vore at elevane fekk kome med det dei tenkjer på kvar gong. "At dei får tenkje vidare på det dei har. Surra vidare på dei tankane dei allereie har i hovudet. Bruke det dei er engasjerte for." Ho var klar over at ho nokre gonger brukte det og andre ikkje. Eitt av vala A1 gjorde for kven som skulle få snakke og ikkje, var kven som ville sei noko. Dersom det var elevar som aldri sa noko, brukte ho ofte tid på at dei skulle få sei det dei tenkte på, mens elevar som ofte sa noko ikkje alltid fekk moglegheita til å spore av. A1 sa:

*A1: "I førsteklasse kan ein risikere å berre snakke om det elevane vil. Dei har veldig mykje på hjarta og dei har veldig mykje å fortelje. For min del er det viktig å høyre på dei når dei snakkar. Eg vil jo dei skal få tillit til meg. Det er kjempeviktig at me lyttar til kva dei seier. Me er nokre personar som ungane ser ofte. Det er kanskje oss dei ser mest somme dagar. Då er det viktig at me viser at me er her for dei og at me bryr oss" (Sitat A1).*

Alle fire informantane var einige om at dei nokon gongar spelar vidare på innspela til elevane, medan dei andre gongar går vidare. Det var viktig at elevar som ikkje snakka så mykje på skulen fekk ytre

sine tankar og meiningar når dei ønskte det. Dei hadde alle trua på at dersom elevar fekk ytre seg på denne måten, og fekk tilbakemelding på at det var greitt å snakke om det, ville elevane kanskje utvikle ei mindre frykt for å delta munnleg i klasserommet. Samtidig var informantane opptekne av at dei elevane som ofte ville ha ordet, ikkje alltid fekk det. Grunnen var at slike elevar brukte mykje tid på tema som ikkje var relevante for undervisninga og skulearbeidet.

## 6.0 Drøfting

Denne studien ønskjer å finne svar på problemstillinga: "Kva kjenneteiknar heilklasesamtalen i førsteklasse, og kva oppfatningar og erfaringar har læraren med heilklasesamtalar?" For å finne svar på problemstillinga vil dette kapitlet drøfte interessante funn frå resultatdelen (kapittel 4 og 5) opp mot teorigrunnlaget for studien (kapittel 2). Dette kapitlet vil bli delt inn i tre underoverskrifter. Den første vil ta utgangspunkt i kva som kjenneteiknar heilklasesamtalen, medan den andre vil ta utgangspunkt i intervju og læraren sine oppfatningar og erfaringar. Den siste vil sjå på funna frå observasjonane og intervju saman. Dei seks kategoriane; spørsmål-svar-sekvensar, instruksjonar, korrigering av åtferd, støttande dialogar, tapte moglegheiter og når samtalen tek ei anna retning, ligg til grunn for denne drøftinga.

### 6.1 Kva kjenneteiknar heilklasesamtalen i førsteklasse?

Samtalane i førsteklasse er kjenneteikna av spørsmål-svar-sekvensar, instruksjonar, regulering av åtferd, støttande relasjonar, tapte moglegheiter og situasjonar der samtalen tek ei ny retning. Samtidig har lærarane sine eigne individuelle måtar å samtale med elevane på. Som vist i kapittel 4 og kapittel 5, vel nokon å gå meir direkte til verks, medan andre kanskje har ein meir indirekte framgangsmåte. Med dette meiner eg at nokre av informantane var veldig direkte i sin tale og styrte samtalen inn på det sporet dei ville, medan andre ønskte å skape dialog og samtale rundt emna.

Observasjonane viser at mange heilklasesamtalar er kjenneteikna av mykje monolog og lite dialog. Monologen kjem fram gjennom formidling av nytt fagstoff og gjennom instruksjonar på kva elevane skal gjera. I slike situasjonar er det ikkje rom for at elevane får drøfte ulike erfaringar og tankar (Svare, 2006, s. 11). Dette krev derfor at elevane må sitje stille å høyre på det læraren fortel. Slike situasjonar kan sjølvstapt by på utfordringar, då funna viser at mange elevar har vanskar med å konsentrere seg over lengre periodar. Instruksjonane som lærarane gav var lange og inneheldt mange ulike beskjedar. Fleire stader måtte lærarane stoppe opp og korrigere uønska åtferd. Elevane mista ofte fokus under samtalen, og ordet "shh" blei ofte brukt for å få merksemda til elevane mot

læraren og det ho formidla. Sjølv om elevane var urolege medan instruksjonen blei gitt, var instruksjonen så detaljert at stort sett alle elevane visste kva dei skulle gjera i etterkant av beskjedane. Dersom elevane skal lære noko, må sentrale utsegn seiast minst fem gonger (Klette, 2013, s. 176). Det vil seie at elevane må repetere utsegna og det som blir sagt for å lære det sjølv. I heilklassemøter blir det derfor viktig at elevane er delaktige i eiga undervisning. Resultata frå denne studien viser at heilklassemøtet er kjenneteikna av mykje monolog, og ein kan derfor stille spørsmål på kor delaktige elevane eigentleg er i eiga læring?

Når spørsmål har ein så sentral rolle i heilklassemøter, vil læraren kunne bruke opptak, høg verdsetjing, "revoicing" og "recap" som verktøy for å vise elevane at dei har betydning for undervisninga. Opptak og "revoicing" er når læraren brukar elevsvaret til å lage eit nytt påfølgjande spørsmål (Dysthe, 1995, s. 58; Klette, 2013, s. 175). Som vist frå funna i denne studien byggjer læraren vidare på det eleven har sagt. Å bruke opptak kan føre til at elevane lettare tørr å seie noko framfor heile klassen, som igjen kan resultere i at det blir enklare for læraren å skape gode dialogar i klasserommet og i heilklassemøter. På den andre sida vil det vera vanskeleg å skape gode dialogar når læraren stiller mange lukka spørsmål. Dei fleste elevsvara viser seg å vera kjenneteikna av ja/nei-svar. Å bruke opptak til slike elevsvar er ikkje enkelt, og det kan derfor vera vanskeleg for læraren å gjennomføre. Samtidig viser studien at lærarane brukar ein del opptak i undervisninga, og desse kom som ein respons på elevsvara. Om desse opptaka fører til at eleven føler seg verdsett eller ikkje er vanskeleg å vite, men opptaka vil gi elevane ein indikasjon på at svaret dei gav var viktig for undervisninga. Studien viser av bruken av opptak fører til at lærarane får god flyt i samtalen med elevane. Ein anna måte å verdsetje elevinnspela på, er å bruke høg verdsetjing og "recap", der lærarane tek det eleven seier på alvor og brukar det i undervisninga som følgjer (Dysthe, 1995, s. 59). Høg verdsetjing handlar om noko meir enn opptak, då det handlar om å vera genuint interesserte i elevane sitt perspektiv. Resultata frå studien viser at lærarane sjeldan brukar høg verdsetjing i heilklassemøtane. Det er viktig at ein som lærarar spelar vidare på elevsvara, då dette gir rom for vidare tenking og undring. Å spele vidare på elevinnspela kan også føre til vidare dialog og samtale.

Når læraren stiller mange lukka spørsmål, vil også elevsvara bli lukka. Ein enkel utveg kan vera å svare elevane med minimal respons i form av ord som "fint", "flott" og "bra". Når ein gjer dette, evaluerer ein elevsvara, og elevane får stadfesting på om dei gjorde noko bra eller dårleg. I slike situasjonar kan også læraren stille eit spørsmål, elevane svarar og læraren evaluerer om svara er rett eller gale før neste spørsmål blir stilt. Når lærarane evaluerer elevsvara blir det rekna som låg verdsetjing. Ei slik verdsetjing gir ein indikasjon til elevane på om svaret var rett eller gale. Om læraren brukar høg eller låg verdsetjing har mykje å seie for korleis elevane opplever undervisninga. Det er læraren som vel

kva tilbakemeldingar ho ynskjer å gi til elevane, men denne tilbakemeldinga vil også vera påverka av situasjonen elevane og læraren står i. Med dette tenkjer eg her på ulike undervisningssituasjonar som for eksempel: spørsmål, midt i timen, på slutten av timen eller samtalar som tek ei anna retning. Slike situasjonar vil også påverke læraren og hennar val av tilbakemeldingar. Nokre gonger vil det vera nyttig å evaluere svara, då elevane kan lære mykje av dette, mens andre gonger vil høg verdsetjing og opptak vera mest tenleg.

Funna frå denne studien viser at heilklassemaltalar førekjem i mange ulike former. Observasjonane viser at spørsmål-svar-sekvensar er den mest dominerande samtaleforma i klasserommet. Gjennom bruk av spørsmål-svar-sekvensar kan elevane og lærarane kommunisere saman. I denne studien fører lukka spørsmål til høg elevmedverknad, der elevane er delaktige i eiga læring. Læraren brukte også spørsmål som ein kontroll på at elevane forstod det som blei undervist. Det er viktig at læraren varierer mellom å bruke opne og lukka spørsmål i klasserommet (Mortimer & Scott, 2003). Å variere undervisninga ved bruk av spørsmålstypar gjer at ein både kan kontrollere at elevane får med seg det som blir sagt, samtidig som ein skapar samtalar og dialogar med elevane. Opne spørsmål kan bli nytta som eit læringsfremjande verktøy, der elevane får kome med sine egne tankar og meiningar. I slike situasjonar kan det fleirstemmige kome fram. Ved bruk av opne spørsmål der fleire elevar får kome med sine tankar og meiningar, kan ein få fram ulike syn gjennom konfrontasjonar (Dysthe, 2012, s. 61). Sjølv sagt kan slik fleirstemmighet vera vanskeleg å få fram i førsteklasse, sidan elevane ikkje har mykje erfaring med å ytre sine egne meiningar og egne syn. Elevane vil også ha mangel på kunnskap om ulike faglege emne, og derfor vil konfrontering av ulike syn bli utfordrande. På den andre sida kan ein sjå og høyre at elevar deler ulike syn og meiningar med kvarandre når dei leikar. Ute i friminutta kan born ha store diskusjonar og konfronteringar, og desse handlar ofte om kva som er rett og gale. I klasserommet i førsteklasse finn ein lite konfronteringar av egne syn. Dette kan vera eit resultat av lærarstyrte heilklassemaltalar med lukka spørsmål. Dersom elevane hadde fått konfrontert sine egne syn og meiningar kunne ein fått til dialog og samtale i klasserommet. Sjølv om elevane ikkje har dei faglege kunnskapane, kunne ein brukt det fleirstemmige når det kom til regulering av åtferd og diskusjonar om kva som er rett og gale og så vidare. Kvifor ein ikkje nyttar det fleirstemmige meir i samtalane er vanskeleg å vite. Kanskje kunne ein blitt meir open for å teste ut ulike måtar å gjennomføre heilklassemaltalar på, og kanskje me som lærarar må bli meir bestemte og reflekterte til å opne opp samtalane i klasserommet. Samtidig er det vanskeleg å endre på den styrande og leiande klasseromsundervisninga. Det handlar om tradisjonen og historia til skulen. Her er det etablert nokre tradisjonar for korleis ein samhandlar i utdanningssituasjonar. Skulen er i ein kulturell og historisk kontekst, der det er etablert eit mønster for korleis ein samhandlar. Dette mønsteret kan det vera krevjande å bryte ned.

I førsteklasse skal elevane lære seg å gå i skulen, følgje reglar og rutinar og bli ein del av skulekvardagen. Samtalestrukturane som ein finn i klasserommet er prega av monologar og lukka spørsmål og det er klare reglar på kva som er rett og gale. Elevane må blant anna rekkje opp handa dersom dei ynskjer å seie noko, og elevinnspel er ofte eit svar på eit lærarspørsmål. På denne måten kan ein seie at elevane blir lærde opp til å svare på det læraren spør om og ikkje det dei sjølve tenkjer. Sjølv sagt må ein ha klare reglar og rutinar i klasserommet, og dersom elevane ikkje rekk opp handa vil det bli mykje bråk og uro. Samtidig vil det i slike klasserom vera lite rom for fleirstemmigheit, der fleire syn blir konfronterte mot kvarandre. Det handlar om å ha respekt for andre sine ord, vilje til å lytte til andre, forstå på den andre sine premisser og bruke andre sine ord som tankereiskap, samtidig som ein har respekt for sitt eige ord (Dysthe, 2012, s. 61). I monologiske og lærarstyrte klasserom vil elevane lære å lytte til kvarandre og få respekt for kvarandre sine ord, men det vil vera lite rom for at dei dei ulike elevstemmene blir konfronterte mot kvarandre. Som Bakhtin har fokus på, vil ikkje det vera nok at slike syn står ved sida av kvarandre, dei må konfronterast (Dysthe, 2012, s. 61).

Gjennom samtalen kan lærarane og elevane utveksle ulike haldningar, verdiar, tankar og meiningar. Som tidlegare nemnt skal elevane i førsteklasse lære å gå i skulen og dei skal bli ein del av ein skulekultur. I slike situasjonar vil elevane prøve og feile mange gonger før dei lærer seg kva som er rett og gale. Informantane syntes derfor det var viktig å samtale om reglar og rutinar med elevane. Det er viktig at lærarar støttar og forklarar elevane når dei treng det, og dette kan dei gjera på ulike måtar. Funna frå studien viser at lærarane kan vera streng, konsekvent og direkte, og kome med konsekvensar ved brot på reglar. Andre gongar skapte lærarane samtale rundt reglar og rutinar, og på denne måten fekk dei elevane til å forstå kva som var rett og gale. I slike situasjonar får elevane ta del i samtalen og diskutere kva som skjer dersom dei bryt reglane. Læraren har mange moglegheiter til verdsetjing av elevinnspel. Læraren kan bruke høg verdsetjing, opptak eller låg verdsetjing for å vise at ho verdset elevane og deira innspel (Dysthe, 2012, s. 58-59; Klette, 2013, s. 175). Eg trur at elevane i førsteklasse treng å vite om det dei gjer er rett eller gale, viss ikkje vil dei ikkje lære seg normene og reglane i skulekulturen. Som lærar må ein derfor bli kjent med alle dei forskjellige elevane og lære dei å kjenne.

Denne studien viser at heilklassemamtalar i førsteklasse er som sagt kjenneteikna av mykje monolog og samtalar, men lite dialogar. Funna frå denne studien viser at over halvparten av det som skjer i heilklassemamtalar er lukka spørsmål, der læraren kontrollerer at elevane forstår det som blir undervist og at elevane følgjer med. Slik undervisningsmetode kan føre til læring og utvikling hjå dei yngste elevane, då dei framleis treng konkretiseringar. I klasserommet finn ein både monolog, dialog,

høg verdsetjing, låg verdsetjing, regulering av åtferd, samtalar som tek ei anna retning, tapte moglegheiter, instruksjonar og så vidare. Dette er kjenneteikn på dei vala læraren gjer i klasserommet. Studien min viser også det tidlegare forskning har vist. Tidlegare forskning har også funne at heilklasesamtalen er kjenneteikna av IRE/F-strukturar og der læraren fordeler ordet mellom elevane (Klette, 2013, s. 175; Streitlien, 2006, s. 310; Thornberg, 2010, s. 924-932; Andersson-Bakken, 2015, s. 280-298). Det som skil denne studien frå andre forskingsartiklar er dei lange instruksjonane og beskjedane. I alle klasserom finn ein nok instruksjonar og beskjedar, men det kan virke som at det er berre i førsteklasse desse er kjenneteikna av å vera veldig lange og detaljerte. Dette kan vera eit resultat av at elevane treng konkretiseringar og repetisjonar.

## **6.2 Kva oppfatningar og erfaringar har læraren med heilklasesamtalar?**

For born som er nye i skulekulturen kan samtalar vera eitt av dei viktigaste verkøya for å kunne forstå og å bli forstått i skulekvardagen fordi det er mange som verken kan lese eller skrive. Lærarane hadde fokus på at dei måtte kommunisere med elevane på eit nivå dei forstod. Som nye elevar i skulen vil dei møte mange nye ord og uttrykk, reglar, rutinar, strukturar og krav. Som gode undervisarar må lærarane då leggje til rette for at elevane skal få ein god start som skulelevar.

Å leggje til rette for at elevane skal forstå det som blir sagt, er ein viktig del av heilklasesamtalar i førsteklasse. Lærarane la vekt på at dersom elevane ikkje forstår kva dei skal gjera eller det som blir informert, vil ikkje skulekvardagen bli enkel verken for lærarar eller elevar. Vidare vil det å repetere det som blir sagt fleire gonger, gjera at fleire av elevane får med seg informasjonen som blei formidla. Lærarane i min studie hadde her eit fokus på å repetere beskjedar fleire gonger, men sjeldan var det elevane som fekk fortelje kva læraren nettopp hadde sagt. På denne måten er det større sjanse for at flest mogleg av elevane fekk med seg kva som blei sagt. Nokre gonger repeterte ikkje læraren det ho allereie hadde sagt. Dette resulterte i uro og bråk i klasserommet, fordi fleire av elevane ikkje hadde oppfatta kva dei skulle gjera.

Studien viser at lærarane stilte mange lukka spørsmål i undervisninga. Dei sa sjølve at dei brukte slike spørsmål for å få elevaktivitet i klasserommet. Å stille lukka spørsmål treng ikkje vera noko negativt, fordi ein får med seg elevane i samtalen og undervisninga. Det som er viktig når ein stiller spørsmål er korleis ein vel å gi tilbakemelding på elevinnspela. Her kan ein avfeie dei, ein kan bruke opptak, høg verdsetjing eller låg verdsetjing (Dysthe, 1995, s. 58-59). Lærarane var veldig opptekne av at ein ikkje skal avfeie elevsvar, og dersom elevsvara ikkje er rette, skal ein støtte elevane til dei finn rett svar. Eg trur at å verdsetje elevane sine innspel er svært viktig i førsteklasse. Det å kome som nye elevar i skulen, utan føresette, og bli sett saman med andre born ein kanskje ikkje har sett eller prata



med før, kan vera skummelt for mange. Når ein også kan bli sett i ein situasjon der ein må snakke for heile klassen, og det er eit rett og eit feil svar, kan elevane føle frykt for å svare feil. Det er derfor svært viktig at læraren støttar elevane og deira innspel slik at elevane sit att med ei god kjensle når dei er ferdige å snakke.

Det var sjeldan lærarane stilte opne spørsmål til elevane. Dette var noko dei såg på som ei utfordring då samtalen ofte tok ei anna retning ved bruk av slike spørsmål. I opne spørsmål veit ikkje læraren svara, og ho stiller spørsmål for å få vite. Når læraren ikkje veit svaret, er det ope for at elevane kan bruke sin kreativitet og sine idear for å kome med innspel. Når elevane er seks år kan ein ikkje forvente at deira tankar skal vera retta mot skule og fag. Studien viser at når læraren stiller opne spørsmål, forstår ikkje elevane kva læraren meiner med spørsmålet, og det endar gjerne med at læraren nesten gir svaret til elevane. Dette er eit resultat av at dei fleste elevane ikkje har nok kunnskapar og erfaringar med å ytre sine eigne tankar og meiningar. Andre gongar tok samtalen ei heilt anna retning ved at elevane svara noko heilt anna enn det læraren spurte etter. I slike situasjonar brukar læraren mykje tid på å fange merksemda til elevane igjen. Nokre gonger spelte lærarane vidare på elevinnspela og tok dei med inn i undervisninga. Sjølv om det er vanskeleg å bruke opne spørsmål, er det viktig at læraren varierer mellom opne og lukka spørsmål (Mortimer & Scott, 2003). Ulike typar spørsmål gir ulike typar svar, og dermed får elevane øve seg på å hente fram og bruke ulike kunnskapar og ferdigheiter. Lukka spørsmål kan hjelpe elevane til bli flinkare til å hente fram kunnskap, noko som kan vera til stor hjelp for elevar i førsteklasse. Elevane må lære seg å hente ut kunnskapar frå tekstar og lærebøker. Å bruke lukka spørsmål, vil derfor vera eit viktig verktøy i heilclassesamtalane i førsteklasse. Opne spørsmål kan hjelpe elevane til å få respekt for andre sine meiningar, lytte til andre sine innspel og lære seg å ytre sine eigne meiningar og tankar. Dette er viktig arbeid mot vidare skulegang, då slike spørsmål vil stå sentralt i høgare klassetrinn. Studien viser lite funn på opne spørsmål i klasserommet, og erfaringane til lærarane var at dette var vanskelege spørsmål å stille.

Innafor dialogismen skjer læring i samspel med andre, og når fleire stemmer står i konfrontasjon mot kvarandre (Dysthe, 2012, s.61). Eit interessant funn i studien er derfor dei mange og lange instruksjonane og beskjedane som blir gitt i klasserommet. Lærarane var alle sjokkerte over kor lange desse instruksjonane og beskjedane var, men var alle opptekne av at elevane måtte få vite kva dei skulle gjera. Lærarane følte derfor at dei ikkje kunne ha endra noko på det dei sa. Kanskje kunne lærarane vore meir konkrete og presise for å korte ned dei lange beskjedane? Samtidig hadde fleire av informantane opplevd at dårlege beskjedar ofte resulterte i at elevane blei veldig bråkete og ukonsentrerte. Dei hadde derfor eit stort fokus på å repetere det som blei sagt. Nuthall gjorde ein

studie der han hevda at dersom læring skal skje må sentrale utsegn seiast minst fem gonger (Klette, 2013, s. 176). Det Nuthall la vekt på var at utsegna skal seiast minst femgonger av uavhengige elevstemmer. Min studie viser at lærarane ofte spør om elevane forstår, og elevane svarar ja eller nei. Her kunne lærarane kanskje ha brukt spørsmål for å sjå om elevane har fått med seg beskjedane, og då hadde det vore elevane som repeterte beskjeden. Lærarane kunne for eksempel ha stilt eit spørsmål som "Kva var det de skulle gjera etter at...", og på denne måten fått elevane til å repetert det sjølve.

Når det gjeldt ros var lærarane opptekne av at ros måtte ha eit formål og ei meining. Denne studien viser likevel at mykje av responsen som blir gitt kjem etter at elevane har svara på eit lukka spørsmål. Slik ros er kjenneteikna av minimale responsar, der læraren evaluerer elevsvara (Dysthe, 1995, s. 59) Å verdsetje elevane og deira innspel er viktig, men eg trur at stor pågang av minimale responsar i verste fall kan føre til at elevane ikkje lenger bryr seg like mykje om denne typen verdsetjing. Dette fordi verdsetjinga kjem hyppig og er lite konkret. Som lærarar må ein derfor passe på at ein ser elevane og verdset dei på andre måtar enn berre med minimale responsar. Grunna dei mange spørsmåla som blir stilt har læraren ei stor moglegheit til å vera eit støttande stillas for elevane. Her kan læraren stille spørsmål og/eller be om forklaring på korleis eleven kom fram til ei løysing (Streitlien, 2009, s. 31). Resultata frå observasjonane viser også at læraren verdset elevane ved å høyre på deira forteljingar om ikkje-faglege-tema. Korleis ein vel å vise at elevane og deira innspel betyr noko, er opp til kvar enkelt lærar, men dette er viktig i heilklassesamtalar i førsteklasse.

Eit interessant funn ved intervju av lærarane, var at ingen av dei hadde tenkt over sin eigen bruk av samtale i undervisninga. Det var ganske tydeleg at mykje av samtalane som skjer i klasserommet er spontante, utan nokon klar tanke om kvifor ein gjer som ein gjer. Som lærar bør ein tenkje over vala ein gjer, og kva spørsmål ein vel å stille. Det er ingen tvil om at samtalar i førsteklasse vil vera spontane, fordi dei ofte tek ei anna retning og elevane har lett for å spore av. Dette er ei utfordring for lærarane og dei må gjera eit val på om dei skal ta opp tilfeldige innspel eller gå vidare. Samtidig tenkjer eg at noko av samtalen vil vera planlagt, fordi lærarane vil planlegge kva faglege tema dei skal gjennomgå. Eg meiner at alle lærarar bør vera bevisste over sine egne samtalar med elevane, og korleis ein best mogleg kan trekkje dei inn i undervisninga. Kanskje dette gir eit bilete på at lærarar treng meir kunnskapar og bevisstgjerjing om samtale og kommunikasjon i klasserommet?

### **6.3 Kva kjenneteiknar heilklassemamtalar i førsteklasse og læraren sine oppfatningar av desse samtalanene?**

Vidare har studien vist at heilklassemamtalen er kjenneteikna av mange ulike element, og at lærarane praktiserer heilklassemamtalen på ulike måtar. Ein av elementa er monologar, som kjem til uttrykk gjennom instruksjonar og beskjedar. Her er det læraren som har mesteparten av ordet i undervisninga. Ved bruk av ulike spørsmålstypar fangar læraren merksemda til elevane, og får dei delaktige i undervisninga. Spørsmåla fører til ein samtale mellom lærar og elevar der læraren styrer og leier samtalen i den retninga ho vil. Samtidig er heilklassemamtalen prega av mykje monolog frå læraren si side, og dette kjem fram gjennom instruksjonar og forklaringar. Lærarane viser at dei sjølve føler slike instruksjonar blir for lange, men at dei ikkje kunne gjort det på nokon anna måte, då elevane treng tydelege og klare beskjedar. Grunna dei lange instruksjonane og dei mange lukka spørsmåla, viser studien at det er lite dialog i førsteklasse. Lærarane kunne gjerne stilt fleire opne spørsmål som opna opp for elevane sine tankar og erfaringar.

Studien viser at heilklassemamtalen er kollektiv, gjensidig, støttande og delvis kumulativ.

Heilklassemamtalen i førsteklasse er kollektiv fordi lærar og elevar arbeider felles med arbeidsoppgåver (Alexander, 2008, s. 105). Dette kjem fram i dei mange spørsmåla som læraren stiller og i svara til elevane. Heilklassemamtalen er også gjensidig, fordi elevar og lærar lyttar til kvarandre sine innspel og delar eigne idear. Ein kan sjølvstøtt diskutere i kor stor grad heilklassemamtalen i førsteklasse er gjensidig, då det er læraren som har mesteparten av ordet. På den andre sida kan ein også seie at samtalen er gjensidig gjennom spørsmåla som blir stilt, elevsvara, opptak og verdsetjing. Her deler elevane og lærarar sine idear og dei lyttar til kvarandre. Studien viser også at heilklassemamtalen er kjenneteikna av å vera støttande. Lærarane brukar opptak, låg verdsetjing og element av høg verdsetjing for å vise elevane at dei støttar innspela deira. Alexander (2008, s. 105) trekte også fram at ein dialogisk undervisning bør vera kumulativ. I denne studien kan ein diskutere i kor stor grad heilklassemamtalen er kumulativ. Funna viser at læraren sjeldan bruker høg verdsetjing, der ho viser genuin interesse for elevane og deira innspel. Dette skjedde som oftast når elevane og lærar snakka om ikkje-faglege emne. Alexander (2008, s. 105) skriv også om at dialogisk undervisning skal ha ei hensikt. Det er ingen tvil at heilklassemamtalen er kjenneteikna av ei hensikt. Lærarane hadde spesifikke mål dei ville elevane skulle nå i løpet av ein time og brukte heilklassemamtalen som verktøy for å nå desse måla.

Gjennom instruksjonar, beskjedar og regulering av åtferd er det læraren som har mesteparten av ordet i klasserommet. Denne studien viser at heilklassemamtalar i førsteklasse er kjenneteikna av

monologar og lærarstyrde samtalar. Samtidig viser funna at når læraren brukar spørsmål fører det til at elevane er aktive i eiga læring. Men desse spørsmåla er lukka, så ein kan truleg ikkje kalle heilklasesamtalane i denne studien for dialogar. To element i klasserommet opna opp for vidare dialog og samtale. Desse var når samtalen tok ei anna retning og når lærar og elevane snakka om ikkje-faglege tema, som for eksempel kva elevane hadde gjort i helga. Når lærarane valde å gå vidare med elevinnspelet, brukte ho autentiske spørsmål som verktøy for å lage ein samtale med eleven. Ut frå mi oppfatning opnar desse samtalane opp for elevane sine tankar, erfaringar og meiningar.

Dei tapte moglegheitene, som vist i kapittel 4.5, viser korleis ulike situasjonar kunne ha opna opp for samtale og dialog. I faglege situasjonar, der læraren hadde mykje ho ville seie, kunne ein snakke om tapte moglegheiter. I slike situasjonar kunne samtale ført til dialog, undring og tenking, men grunna spørsmåla læraren stilte blei samtalen styrt i den retninga ho ville samtalen skulle gå. Lærarane såg også dette sjølve då dei fekk høyre det på nytt. Lærarane sa at dei då fekk innsikt i korleis dei sjølve praktiserer heilklasesamtalar, og på denne måten blei alle meir bevisste på at dei måtte tenkje meir over kvifor dei gjorde som dei gjorde. Eg meiner at som lærarar bør ein ha ei klar hensikt og eit klart formål med kvifor ein gjer som ein gjer. I denne studien kan ein derfor stille spørsmål om kvifor lærarane ikkje hadde tenkt over korleis dei praktiserte heilklasesamtalen i førsteklasse, då samtalen er eit viktig verktøy i læringsprosessen.

Denne studien viser at heilklasesamtalen er kjenneteikna av seks ulike kategoriar, men at lærarane praktiserer denne samtalen på ulike måtar. Dette er eit interessant funn med tanke på dei nye elevane i skulen. Det å vera ny elev i skulekulturen kan vera like skummelt som det er spennande. I skulen får dei mange nye reglar og rutinar saman med nye og ukjende medelevar og vaksne. Når lærarane er så ulike i si praktisering, kan ein stille spørsmål ved korleis det er for dei nye elevane å halde seg til så ulike personar. Det er viktig at lærarane har felles forståing for reglar og rutinar i skulekvardagen, slik at elevane får ei felles forståing av kva som er forventa av dei. For nokre av elevane er lærarane dei menneska dei ser mest i løpet av ein dag. Alle kan tenkje seg korleis det er å vera elev i førsteklasse, kanskje er ein litt redd og forsiktig. Mamma og pappa er ikkje med deg, og lærarane og medelevar er dei personane du skal vera saman med store delar av dagen. Det er derfor utruleg viktig at ein som lærar skapar gode relasjonar mellom seg sjølv og elevane. For nokre av elevane vil også samtale vera eit veldig viktig verktøy, då ikkje alle kan lese og skrive når dei byrjar i skulen. Då er det viktig at ein legg til rette for god kommunikasjon og samtale i klasserommet.

## 7.0 Konklusjon

I dette prosjektet har eg studert heilklasesamtalen i førsteklasse og kva erfaringar og opplevingar lærarar har av planlegging og gjennomføring av slike samtalar. I denne studien er heilklasesamtalen kjenneteikna av seks ulike kategoriar, og desse er kjenneteikn i begge klasseromma. Gjennom observasjon kom det tydeleg fram at lærarane har ulike måtar å praktisere samtalen på, og i intervju kom det fram at lærarane sjeldan tenkte over korleis dei samtala med elevane i si eiga undervisning. Ved observasjon av heilklasesamtalen og intervju med lærarar i to ulike klasserom, har eg identifisert seks kjenneteikn på heilklasesamtalar i klasserommet. Dei seks kategoriane er spørsmål-svar-sekvensar, instruksjonar, korrigering av åtferd, verdsetjing av elevinnspel, tapte moglegheiter og når samtalen tek ei anna retning.

Vidare i studien kjem det fram at over halvparten av det som skjer i heilklasesamtalar er lærarspørsmål, som fleire forskarar har belyst (Tienken et.al., 2009, s. 39-43; Thornberg, 2010, s. 924-932; Andersson-Bakken, 2015, s. 280-298; Skidmore et. al., 2003, s. 47-53; Mercer et. al., 2009, s. 353-359). Over halvparten av spørsmåla lærarane eg har studert brukar lukka spørsmål. Formålet med lukka spørsmål er å forsikre seg om at elevane har forstått det som blir sagt og at dei følgjer med i undervisninga. Fleire av lærarane brukte også spørsmål for å få elevdeltaking i klasserommet. Ved å bruke mange spørsmål må også elevar og lærarar lytte til kvarandre, dei må skape mening og innsikt, og dei må ha respekt for andre sine ord. Då heilklasesamtalen inneheldt for det meste spørsmål og svar, var det også mykje opptak og låg verdsetjing. Dette kan bidra til at elevane føler deira innspel er verdifulle for klasserommet, og kan føre til at fleire av elevane ønskjer å delta munnleg i undervisninga.

Studien viser at heilklasesamtalane i førsteklasse er til dels styrte og til dels spontane. Det at heilklasesamtalen er styrte kjem fram gjennom spørsmål, instruksjonar og beskjedar. Her har læraren kontroll over situasjonen, og veit til ein viss grad kva elevane kjem til å svare. Det spontane kjem fram gjennom regulering av åtferd og når samtalen tek ei anna retning. Lærarane kan ikkje planlegge når dei skal regulere åtferd, fordi dei ikkje veit når elevane enten vil følgje eller bryte reglane. Når samtalen tek ei anna retning må lærarane vurdere kva dei skal gjera. I heilklasesamtalen kan samtalen spore ut på andre tema som lærarane ikkje er førebudde på. Det er derfor viktig at ein som lærar er førebudd på det meste.

Denne studien viser at heilklasesamtalen er kjenneteikna av høg grad av lærarstyring, mange lukka spørsmål og bruk av låg verdsetjing. Dei nye elevane i skulen treng struktur og konkretiseringar for å

komme inn i skulesystemet og lære seg korleis det er å gå i skulen. I denne studien er lukka spørsmål og bruk av låg verdsetjing eit godt døme på kva som kjenneteiknar heilklasesamtalar. Det treng ikkje vera noko negativt at læraren styrer mykje av det som skjer i klasserommet til førsteklasse. Lukka spørsmål kan blant anna hjelpe elevane til å bli flinkare til å hente fram kunnskap og elevane treng konkretiseringar som dei kan kjenne seg att i. Å stille lukka spørsmål, bruke god tid på instruksjonar og beskjedar og snakke tydeleg om reglar og forventingar, trur eg er viktig for å hjelpe elevane inn i skulekulturen. Dersom elevane ikkje veit kva som er forventa av dei, kan dei kome med innspel som ikkje er fagleg baserte, men som kan vera viktige for dei å få fram. Slike innspel er derfor viktige å ta med, då dei kan gi verdifull informasjon om eleven.

Å skape dialogisk undervisning i klasserommet er vanskeleg. Funna mine viser at det er lite dialogisk undervisning i førsteklasse, slik denne studien forstår med dialogisme. For å skape eit dialogisk klasserom må ein opne opp for openheit, fleirstemmigheit, motstand og samarbeid. Dette er ikkje ei enkelt oppgåve fordi elevane treng mange konkretiseringar, støtte og hjelp. Som lærarar i førsteklasse skal ein lære elevane både faglege og sosiale kunnskapar og ferdigheiter, og dette krev at ein har ei viss lærarstyring i klasserommet. Ved å observere to ulike førsteklassar og fire lærarar har eg sett søkelyset på kva som kjenneteiknar heilklasesamtalen i førsteklasse, og ved å intervjuje desse lærarane har eg fått auka innsikt i deira opplevingar og erfaringar rundt planlegging og gjennomføring av samtalar med heile klassen. I denne studien viser heilklasesamtalen seg å vera monologisk, planagd og spontan. På denne måten må ein vera godt førebudd når ein går inn i klasserommet. Ein må derfor tenkje over korleis ein vil leggje opp undervisninga, kva spørsmål ein vil stille, og ein må vera førebudd på at samtalen kan ta ei anna retning.

### **7.1 Nokre faktorar som kan ha påverka studien**

All kvalitativ forskning vil vera påverka av forskaren (Grønmo, 2004, s. 181). Analyse av datamaterialet vil også vera påverka av mi førforståing og mine tolkingar. Vidare vil også intervjusituasjonen vera sterkt påverka av at det er ein samtale mellom to personar. I denne studien fekk lærarane opne spørsmål der dei også høyrde samtalesekvensar frå si eiga undervisning. Her kan mykje ha påverka datamaterialet. For det første var det to månadar mellom innsamla data og intervjuet. Vidare kan det også vera at det blir eit asymmetrisk forhold mellom meg og intervjupersonen.

Datamaterialet kan også ha vorte påverka gjennom observasjonen. For det første var det nytt for elevane at eg skulle sitje bak i klasserommet og sjå på. Undervisninga kan også ha blitt påverka av lydopptakaren som stod framme på kateteret. Ein annan ting som har påverka datamaterialet, er tida eg var inne å forska på. Då eg var der i november-desember, var elevane relativt nye i skulekulturen.

Min studie representerer derfor heilklassem samtalen i første klasse medan elevane er nye i skulemiljøet.

## **7.2 Veggen vidare**

I denne studien har eg fått djupare innsikt i kva som kjenneteiknar heilklassem samtalar i første klasse, og lærarane sine erfaringar og opplevingar av planlegging og gjennomføring av slike samtalar. Gjennom analyse og tolking av observasjon og intervju, kan eg sjå at heilklassem samtalen er kjenneteikna av spørsmål-svar-sekvensar, instruksjonar, regulering av åtferd, høg- og låg verdsettjing, tapte moglegheiter og når samtalen tek ei anna retning. Det kunne vore spennande å gjennomføre same undersøkinga etter nyttår, når elevane har gått lengre i skulen. Det hadde også vore interessant å gå meir i djupna på dei ulike kategoriane som er presenterte i kapittel 4.0 og 5.0. Å få meir kunnskap om læraren si rolle og tilrettelegging av heilklassem samtalar, kan vera eit nyttig bidrag til framtidig forskning.

## 8.0 Referanseliste

- 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.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Bjørndal, Cato R. P. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2. utgåve) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christensen, H. & Stokke, R. S. (2015). *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Collins, J. (1982). Discourse style, classroom interaction and differential treatment. *Journal of Reading Behavior*, 14, (s.429–437).
- 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.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utgåve). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hundeide, K. (2006). Det intersubjektive rommet. I O. Dysthe. (Red.), *Dialog, Samspel og Læring*. (s.151–172). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kasule, D., & McDonald, R. (2008). Teacher practices and verbal interaction in primary school classrooms in Botswana. *Language Matters*, ss. 16-43.
- 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



- Kvale S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 3 utgåve.
- Margutti, P. (2006). "Are you human beings?" Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education* , ss. 313-346.
- Margutti, P., & Drew, P. (2014). Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education* , ss. 436-458.
- Mercer, N. & Littleton, K. ( 2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. London: Routledge
- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, s. 353-35
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Philadelphia: Open University Press.
- Nystrand, M. (with 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.
- Regjeringen (2016): Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordyping – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Henta frå:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> 07.01.17 kl 14.19
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Skidmore, D., Perez-Parent, M., & Arnfield, S. (2003). Teacher-pupil dialogue in the guided reading session. *Literacy* , ss. 47-53.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (4. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, s. 924-932.
- Tienken, C. H., Goldberg, S., & Dirocci, D. (2009). Questioning the Questions. *Kappa Delta Pi Record* , ss. 39-43
- Utdanningsdirektoratet (2015): Generell del av læreplan. Henta frå:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplan\\_nynorsk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynorsk.pdf) 17.01.17 kl. 10.11
- 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) 11.01.17 kl. 12.22
- Wu, K. (1993). Classroom Interaction and Teacher Questions Revisited. *RELC Journal* 24:2 (p 49–68).

## 9.0 Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD



Ingrid Fossøy  
Institutt for lærarutdanning Høgskulen i Sogn og Fjordane

6851 SOGNDAL

Vår dato: 24.10.2016

Vår ref: 50322 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50322</i>	<i>Lærarkommunikasjon i 1.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>Marianne Lerum Lund</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

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor

Hei!

Eg er masterstudent i Læring og undervisning ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og skal i løpet av studieåret 2016-2017 gjennomføre ei masteroppgåve som omhandlar lærarkommunikasjonen på 1.trinn. I oppgåva mi skal eg skrive om korleis læraren kommuniserer/samtalar med elevar i 1.klasse. I dette høvet ynskjer eg å bruke observasjon og intervju. Under observasjonane vil eg vera til stades i undervisninga. Her kjem fokuset mitt til å ligge på korleis læraren samtalar med elevane.

For å få så godt dokumenterte data som mogleg har eg kome fram til at det vil vera ønskeleg å gjera lydopptak av samtalan/kommunikasjonen i klasserommet. All informasjon vil bli anonymisert og handsama konfidensielt, slik at ingen opplysningar kan tilbakeførast til din skule. For å lette arbeidet ynskjer eg å bruke lydopptak under observasjon og intervju, og desse vil sjølvstøtt òg bli handsama på konfidensielt vis.

Lydopptaka vil vera av undervisningsøkter som føregår i klasserommet, der heile gruppa deltek. Opptaka vil berre verte sett og høyrte av meg, rettleiarane mine og eventuelt av andre medstudentar ved høgskulen. I materialet som vert skrive ned eller på annan måte vil verte presentert vil det ikkje vera mogleg å spore attende til enkeltindivid sidan dei involverte personane vil verte anonymiserte. Etter endt prosjekt 07.07.2017 vil alle moglege koplingsnøklar og personidentifiserande opplysningar verte sletta og øydelagt.

I samband med denne oppgåva ynskjer eg å kome i kontakt med lærarar på 1.trinn ved din skule. Her ynskjer eg at rektor/avd.leiar skal vera med å velje lærarar med erfaring. Å velje nokre med erfaring vil vera ein fordel, då dei har delteke i skulen sitt læringsmiljø over tid, og ut frå det kan reflektere og drøfte sine tankar om emnet.

Eg set pris på å få attendemelding snarast mogleg om dei kan delta i datainnsamlinga, og kva tid som eventuelt høver. I løpet av neste veke vil eg difor ta kontakt over telefon for å gjera nærare avtalar. Dersom du skulle ha spørsmål i samband med informasjonsskrivet, må de gjerne ta kontakt.

Med vennleg helsing

Marianne Lerum Lund

Høgskulen i Sogn og Fjordane

Mob: 95960552

### Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – lærerar

Hei!

Eg er masterstudent i Læring og undervisning ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og skal i løpet av studieåret 2016-2017 gjennomføre ei masteroppgåve som omhandlar lærarkommunikasjonen på 1.trinn. I oppgåva mi skal eg skrive om korleis læraren kommuniserer/samtalar med elevar i 1.klasse. I dette høvet ynskjer eg å bruke observasjon og intervju. Under observasjonane vil eg vera til stades i undervisninga. Her kjem fokuset mitt til å ligge på korleis læraren samtalar med elevane.

For å få så godt dokumenterte data som mogleg har eg kome fram til at det vil vera ønskeleg å gjera lydopptak av samtalaner/kommunikasjonen i klasserommet. Derfor ber eg om løyve frå deg til å kunne gjera lydopptak i di undervisning i 1.klasse. Føresetnaden for løyve er at alt innsamla materiale vert handsama med respekt og vert anonymisert så langt som råd er, og at prosjektet elles følgjer gjeldande retningslinjer for personvern.

Lydopptaka vil vera av undervisningsøkter som føregår i klasserommet, der heile gruppa deltek. Opptaka vil berre verte sett og høyrte av meg, rettleiarane mine og eventuelt av andre medstudentar ved høgskulen. I materialet som vert skrive ned eller på annan måte vil verte presentert vil det ikkje vera mogleg å spore attende til enkeltindivid sidan dei involverte personane vil verte anonymiserte. Etter endt prosjekt 07.07.2017 vil alle moglege koplingsnøklar og personidentifiserande opplysningar verte sletta og øydelagt.

Det er frivillig å vera med og du har moglegheit til å trekkje deg undervegs, utan å måtte grunngi dette nærare. Viss du skulle ha nokon spørsmål i samband med dette, må du gjerne ta kontakt med meg på telefon eller på e-post.

Dersom du kan tenkje deg å delta i mi masteroppgåve, er det fint om du skriv under på vedlagt samtykkeerklæring og leverer den til meg under observasjon.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste A/S.

Med vennleg helsing

Marianne Lerum Lund

Høgskulen i Sogn og Fjordane

Mob: \_\_\_\_\_

**Samtykkeerklæring:**

Eg har motteke informasjon om studien om heilclassesamtalar og ynskjer stille til observasjon og intervju.

Signatur..... Tlf:.....

#### Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - føresette

Hei!

Eg er masterstudent i Læring og undervisning ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og skal i løpet av studieåret 2016-2017 gjennomføre ei masteroppgåve som omhandlar lærarkommunikasjonen på 1.trinn. I oppgåva mi skal eg skrive om korleis lærarenkommuniserer/samtalar med elevar i 1.klasse. I dette høvet ynskjer eg å bruke observasjon og intervju. Under observasjonane vil eg vera til stades i undervisninga. Her kjem eg ikkje til å ha noko fokus på enkeltelevar i det heile, men på korleis læraren vel å kommunisere med heile klassen. Det er læraren som er i fokus, ikkje elevane.

For å få så godt dokumenterte data som mogleg har eg kome fram til at det vil vera ønskeleg å gjera lydopptak av kommunikasjonen til læraren. Derfor ber eg om løyve frå deg/dykk til å kunne gjera lydopptak i klasserommet til 1.klasse ved Leikanger barneskule. Føresetnaden for løyve er at alt innsamla materiale vert handsama med respekt og vert anonymisert så langt som råd er, og at prosjektet elles følgjande retningslinjer for personvern. Det er naturlegvis heilt frivillig å delta, og ein kan trekkje seg frå deltaking utan å måtte oppgi noko grunn til det.

Lydopptaka vil vera av undervisningsøktar som føregår i klasserommet, der heile gruppa deltek. Opptaka vil berre verte sett og høyrte av meg, rettleiarane mine og eventuelt av andre medstudentar ved høgskulen. I materialet som vert skrive ned eller på annan måte vil verte presentert vil det ikkje vera mogleg å spore attende til enkeltindivid sidan dei involverte personane vil verte anonymiserte. Etter endt prosjekt 07.07.2017 vil alle moglege koplingsnøklar og personidentifiserande opplysningar verte sletta og øydelagt.

Dersom de skulle ha nokon spørsmål i samband med dette, må de gjerne ta kontakt med meg på telefon eller på e-post.

Eg ber foreldre/føresette om å fylle ut svarslippen på neste side om de gir løyve til lydopptak i gruppa.

På førehand takk!

Med helsing

Marianne Lerum Lund

Master i læring og undervisning ved HiSF

Mob: \_\_\_\_\_

E-post: \_\_\_\_\_

**SVARSLIPP** (stryk det som ikkje passar)

Me/Eg har motteke skriftleg informasjon og er villig til at det kan bli føreteke lydopptak i klassen der \_\_\_\_\_ (namnet til eleven) er elev.

Eg/Me har snakka med jenta/guten vår om dette, og ho/han har også gitt sitt samtykke.

\_\_\_\_\_ (Stad og dato)

\_\_\_\_\_ (Underskrift frå  
føresette/foreldre)

Ver vennleg og returner svarslippen til \_\_\_\_\_ eller \_\_\_\_\_ så snart som mogleg.

**Vedlegg 5: Observasjonsskjema**

Tid	Kva skjer?	Tolking



## Vedlegg 6: Intervjuguide A1

### Intervjuguide A1

1) Kva tenkjer du er det viktigaste med heilklassemamtalar i 1. klasse?

Kva tenkjer eg på med heilklassemamtalar?

Kva tenkjer du om samtale som eit verkty i klasserommet?

2) Kva moglegheiter ser du med bruk av heilklassemamtalar?

Kvifor?

3) Kva utfordringar ser du ved samtale med heile klassen?

Omgrepsforståing?

Å sitje lenge i ro?

Spørsmål til kvar enkelt informant:

I observasjonane har eg gjort funn på at heilklassemamtalen i 1.klasse er kjenneteikna av spørsmål, korrigering, instruksjonar og støttande dialogar/verdsetjing/ros.

#### 1) **SPØRSMÅL-SVAR- SEKVENSAR**

Kva tenkjer du om dette utsegnet?

A1: Då såg me på 9 talet i klasserommet. Kvar fann de 9 talet i klasserommet? Opp med handa. Kor fann de 9 talet i klasserommet? E5?

E5: På klokka..

A1: På klokka fann de 9 talet. Kor på klokka fann de 9 talet då?

E5: Der so det er kvart på.. på tallinja.

A1: På tallinja.

#### 2) **INSTRUKSJONAR:**

-Kva tenkjer du om dette?

A1: "Då har alle fått hendene i fanget. No skal de høyre godt etter. No skal de få ei oppgåve av meg. Den går ut på følgande: "den du sit med, den skal du arbeide med. E3 høyr etter!. De må høyre etter. No skal de snakke to og to i lag der de skal fortelje kvarandre kva dei ulike delane heiter på kroppen. I går snakka me om hovud. Dei andre skal de få repetert snart. Men da er de som skal fortelje kva delane heiter. De skal kome fram her to og to og så skal de seie: "Dette heiter hovud. Dette heiter det og dette heiter det og så vidare nedover" De skal vise alle ting, kva det heiter på kroppen. Men

før me skal gjera det her, så skal de snakke saman to og to i lag. Då seier ho E1 til E8: Dette er skulder” Sånn må de jobba dykk gjennom frå topp til tå. Og så skal de framføre det. No snakkar du saman med den du sit saman med. Begynn å snakk med kvarandre.

### 3) **KORRIGERING AV ÅTFERD:**

Korrigerer av åtferd er ein viktig del av heilklasesamtalar. Som nye elevar i skulen må dei lære seg reglar for å gå i skulen. Kva tenkjer du om reglar og rutinar i klasserommet?

- Kva tenkjer du dette?

A1: Då begynnar me. Då seier eg god morgon.

Alle elevane: God morgon

A1: Ein gong til: god morgon

Alle elevane: God morgon.

A1: I dag kjem eg til å vera veldig strenge på ein ting, for eg var ikkje fornøgd med den dagen me hadde i går. I dag skal alle som skal sei noko rette opp handa. Den som snakkar og lagar mykje lyd, og dei som ikkje rekk opp handa., kva skal me gjera med dei? Ja?

E9: Dei får ikkje lov å vera i klasserommet.

A1: Dei må kanskje gå ut viss da blir for mykje bråk. Eg klarar ikkje snakka viss det er for mykje bråk. No er me fleire her og. Men da e sånn at det blir litt snakking når me jobbar. Men når eg står her med SFO-lista, grå gjennom dagen, så skal det vera heilt stilt. Når me sit fast med oppgåva er det lov å hjelpe kvarandre litt, og da e lov å spørja oss vaksne her. Dei de sit med kan de få kviskre til, men då kviskrar me sant?

### 4) **VERDSETJING AV ELEVINNSPEL**

Ros og positive/støttande dialogar er viktig for at elevane skal tørre å ta del i samtalan. I undervisninga var det ofte at du rosa elevane for rett svar eller gode innspel. Kva tenkjer du om å rose elevane for deira innspel i samtalen?

Kor viktig er ros og støttande dialogar for elevane trur du?

Kor viktig er det for å halde dialogen oppe?

A1: Eg syntes de vart flinkare og flinkare. Men dette er litt vanskeleg. Første gongen me ha om da i dag, men eg tykte da va bra.

### 5) **TAPTE MOGLEGHEITER:**

A1: Kva er datoen i dag då? Korleis dato er det i dag E9?

E9: 10

A1: Nja. Trur det er 9. Eg. Det er faktisk 9. Enten så gjorde de feil i går, eller har nokon bytt i dag. So datoen i dag er den 9. Og kva heite månaden då? Kva heiter månaden? Er det nokon som veit det? Kva heiter månaden me har no?

E15: Den heiter vinter.

A1: Her ligg årstiden. Og det er ikkje årstiden. Og vinter. Det er på ein måte vinter no, men november er ikkje vintermånaden. Det er haust.

E15: Det er november

A1: Ja det er november.

#### **6) NÅR SAMTALEN TEK EI ANNA RETNING**

A1: Oki. Shh. No skal E2 sei noko so då må de vera heilt stille.

E2: Ho E9 skada seg i klatreparken ein gang.

A1: Ja men veit de kva? Når me klatrar, om det er i klatreparken, i eit tre eller på huska, så kan me skada oss. Det er mykje betre å klatre litt og slå oss inni mellom enn at me aldri klatrar. Det er viktig å kunne tåre å prøve å klatre. Det er mykje mykje betre. Så av og til er me uheldige. Men dei fleste dei er ikkje uheldige. Men eg veit nokon fåe som har slått seg.

E11: Det er farsdag på søndag.

A1: Ja det er kjekt. Då må de kjøpa noko fint, eller laga noko fint. Ein fin teikning, e ller perla, laga ein fine ting er kjekt. Hendene i fanget.

## Vedlegg 7: Intervjuguide A2

### Intervjuguide A2

1) Kva tenkjer du er det viktigaste med heilklassemamtalar i 1. klasse?

må forklare kva eg tenkjer med heilklassemamtalar.

Kva tenkjer du om samtale som eit verkty i klasserommet?

2) Kva moglegheiter ser du med bruk av heilklassemamtalar?

Kvifor?

3) Kva utfordringar ser du ved samtale med heile klassen?

Omgrepsforståing?

Å sitje lenge i ro?

#### Spørsmål til kvar enkelt informant:

I observasjonane har eg gjort funn på at heilklassemamtalen i 1.klasse er kjenneteikna av spørsmål, korrigering, instruksjonar og støttande dialogar/verdsetjing/ros.

#### 1) **SPØRSMÅL-SVAR-SEKVENSAER:**

Kva tenkjer du om dette?

A2: "Tåre og Tårer. Kva er forskjellen på orda tåre og tårer? E14?

E14: Det er ein r på slutten

A2: Ja det er ein r på slutten. Men viss eg seier at eg har ei tåre, grine eg mykje eller lite då?

E14: Litt

A2: Viss eg seier eg har tårer i augene mine då? E13?

E13: Då grine du masse

A2: Då har eg litt meir grining ja, fleire tårer.

#### 2) **INSTRUKSJONAR:**

Kva tenkjer du om dette?

A2: Då må de lukke igjen pratetøyet. For no har de fått prata mens me har henta boka. Så no må de ha blyanten framme og då må me også ha viskelæret framme. Men me skal ikkje ha teljesnora, den skal i penallhuset no. Me skal ikkje bruke den i timen her. Så alle desse skal rett ned i penallhuset.

Også, shh, shhh, så kan de vera å snille å vera stille. Shh.. dykk får viskelær av meg sant. Men no skal de jobbe ein og ein, for no er det ikkje i byrjinga slike oppgåver som me skal samarbeide så mykje

med den de sit ved sida av. No er det slik jobbe økt. Sida ser slik ut og det er side 48 og 49. Shhhh. Førtiåtte og førtini. Slik. Eg kjem rundt å hjelpe dykk med sidetala. Og då tenkjer eg at.. shh. E10 ikkje syng no. Dette er ei oppgåve som dykk kjenner att. Shh. Klara de å lukke igjen? Ikkje lag lyd. Shh. No er det stille jobbe tid. Så kjem de fram å sporar når eg seier i frå. Eg skal ordne det på tavla. No er det 1 2 3 musestille bokstavid. Versegod.

### 3) **KORRIGERING AV ÅTFERD:**

Korrigerering av åtferd er ein viktig del av heilklasesamtalar. Som nye elevar i skulen må dei lære seg reglar for å gå i skulen. Kva tenkjer du om reglar og rutinar i klasserommet?

- Kva tenkjer du dette?

A2: Det er ein ting eg synest er kjempe moro å holde på med, men så er skulereglane slik at eg ikkje får holde på med det på skulen. Og då må eg berre passe på å halde meg til regelen. For elles blir det så frykteleg kjedeleg for meg etterpå. For den regelen, den handla om snøballkasting. Eg veit det er moro å kaste snøballar, men her på skulen så er det ikkje lov andre plassar enn der det henger ein blink. For her på skulen brukar det å henge ein blink oppe på nokre spesielle plassar, men dei er ikkje hengt opp enda fordi snøen kom så plutseleg på oss. Så i dag er det ikkje lov å kaste snøball nokon plassar på skulen. Og det som skjer viss eg er ute, og så gløymer eg meg, eller kanskje eg tenkjer at: "Å eg har så lyst å kaste, håpar ingen ser meg", så kastar eg ein snøball, enten på ein vegg eller på ein person. Så plutseleg så kan ein vaksen sjå det og då får ein beskjed om at dette har ein ikkje lov til. Og då må me stoppa med ein gong. Og kanskje det blir telefon heim. Då må de ringja heim når skulen er slutt å fortelja da til mamma eller pappa, og det er ikkje noko moro.

### 4) **VERDSETJING AV ELEVINNSPEL:**

Ros og positive/støttande dialogar er viktig for at elevane skal tørre å ta del i samtalanene. I undervisninga var det ofte at du rosa elevane for rett svar eller gode innspel. Kva tenkjer du om å rose elevane for deira innspel i samtalen?

Kor viktig er ros og støttande dialogar for elevane trur du?

Kor viktig er det for å halde dialogen oppe?

A2: E10?

E10: US

A2: Kva slags ord er US?

E10: Ehm.. lus..

A2: Ja men då begynna da på L. Høyrer du det? Men eg veit om eit land eg E10. Som begynnar på US. Veit du? Shh.. Dykk andre må lukke igjen pratetøyet for eg høyrer ikkje ant enn masse småprat. Og no driv E10 å tenkje på eit land som begynnar på US..

E10: USA

A2: USA. Kjempe flott. Det skriver me opp. Shh.. USA. Det er eit stort land. Men USA er ein forkorting for eit lengre land. Men eg trur me skal skrive opp USA på tavla. Og då skriver me U med stor bokstav, S med stor bokstav og A med stor bokstav. USA. Knallbra. No fekk me eit land på tavla.

**5) TAPTE MOGLEGHEITER:**

A2: No har eg ei gåte til dykk. Og den gåta skal fortelje dykk kva bokstav me skal begynne å jobbe med denne veka. OG den gåta er sånn: Bokstaven me skal ha denne veka er første bokstaven i namnet på den klokaste fugleg som eg kan komme på. Shh. Det er den første bokstaven i den klokaste fuglen eg kan komme på. Og då lurar eg på E12, på kva slags bokstav trur du det er?

E12: U

A2: Kvifor trur du det er U?

E12: Fordi, at, fugl har U i seg.

A2: Ja for du har sett i boka og sett du. Og U er heilt rett. Men kvifor sa eg at det var den klokaste fugelen då?

E12: Undulat

A2: Ja undulat begynna på U. Men da er ikkje den klokaste fugelen. Skal me skrive undulat på Tavla?

Då må E12 hjelpe meg med å skrive:

E12: U N D U L A T.

A2: Flott. Undulat. Undulat er sikkert ein smart fugel. Men eg trur da er ein fuggel som blir sett på som enda klokare. E10?

E10: Ugle.

A2: Ugle. Det er heilt rett.

**6) NÅR SAMTALEN TEK EI ANNA RETNING**

E18: USA

A2: USA

E18: Og der er det faktisk tornadoa.

A2: Det kan det vera. E2 shh. Kjem ikkje på nokoE9? E7?

E8: Ule.

A2: Ule. Mmmm.

E16: Ulv

A2: Ulv

E5: Uno

A2: Uno ja. Kjempe flott.

E9: Ulv

A2: Ulv. Kjem me på eit til E17? Ha du eit U ord? Kjem ikkje på noko? E4?

E4: Ull.

A2: Ull ja. No skal E11 få siste ordet, også skal me begynne å skrive straks. E11 gløymde du det?

E11: Ja nei no veit eg det. Eg har ikkje med sånne ting.

A2: Ja nei det var det du ville sei. Men du, det er ikkje noko krise for sjå kor mange ting me har i butikken vår. Men no skal vi snakke om U-ar.

## Vedlegg 8: Intervjuguide B1

### Intervjuguide B1

1) Kva tenkjer du er det viktigaste med heilklassemamtalar i 1. klasse?

må forklare kva eg tenkjer med heilklassemamtalar.

2) Kva moglegheiter ser du med bruk av heilklassemamtalar?

Kvifor?

3) Kva utfordringar ser du ved samtale med heile klassen?

Omgrepsforståing?

Å sitje lenge i ro?

#### Spørsmål til kvar enkelt informant:

I observasjonane har eg gjort funn på at heilklassemamtalen i 1.klasse er kjenneteikna av spørsmål, korrigering, instruksjonar og støttande dialogar/verdsetjing/ros.

#### 1) **SPØRSMÅL-SVAR SEKVENSAR:**

Kva tenkjer du dette?

B1: Sju vart det. Kor mange trur de det er i dei andre?

E5: Sju

B1: Trur du det er like mange i dei andre?

E5: Ja

B1: Kvifor trur du det?

E5: Fordi dei er lika høge

B1: Fordi dei er lika høge ja. Kor mange gule klossar er det her?

E9: 2

B1: Kor mange svarte då?

E9: Fem

B1: To gule og fem svarte.

#### 2) **INSTRUKSJONAR:**

Kva tenkjer du om dette?

B1: Me skal skrive 7 talet i dag. OG då må me hugse på det eg fortalde om snøkvit og dei sju dvergane. Og no i dag så skal de hjelpa prinsen med å finna vegen til snøkvit. Men her er ein laberynt, og det er ikkje alle plassar ein kjem fram. Så her må de hjelpe prinsen med å finne vegen fram til snøkvit. Og her skal me skrive tal. Nabotal. Når me begynna med.. Veit de kva? Når de skal gå i laberynten så er det lurt å bruke gråblyant. For plutseleg har ein gått feil og vil ein viska, så er det



vanskeleg å viske med fargar. Og når me skriv tala så brukar me gråblyant. Men inne i ruta her så kan de bruka fargar. Så begynn med fargar her, så tek me gråblyanten der. Gråblyant her og gråblyant her.

### 3) **KORRIGERING AV ÅTFERD:**

Korrigerer av åtfærd er ein viktig del av heilklasesamtalar. Som nye elevar i skulen må dei lære seg reglar for å gå i skulen. Kva tenkjer du om reglar og rutinar i klasserommet?

- Kva tenkjer du dette?

B1: Sjå på E18 og E7 og E13. Veit de kva dei fekk til? Dei sette seg heilt stilt ned, og så ser eg at E1 må skunda seg. Og så skal skrinet dykkar stå fint på pulten. No må alle legge frå seg blyanten. Og viss de ikkje klarar å legge frå dykk blyanten så kan eg hjelpa dykk med å ta vare på den eg. Sant? Dei skal stå på midten, akkurat slik som E3 og E12 har gjort. Kjempe fint.

### 4) **VERDSETJING AV ELEVINNSPEL:**

Ros og positive/støttande dialogar er viktig for at elevane skal tørre å ta del i samtalanene. I undervisninga var det ofte at du rosa elevane for rett svar eller gode innspel. Kva tenkjer du om å rose elevane for deira innspel i samtalen?

Kor viktig er ros og støttande dialogar for elevane trur du?

Kor viktig er det for å halde dialogen oppe?

B1: Men veit du kva? No skal alle få seie noko. For no er eg spent på å høyre på det de gjorde i går. For å går skjedde da litt forskjellige ting. Og kanskje da skjedde nokon andre ting og. For i går då kan da ha skjedd ting som eg ikkje veit noko om. No tenkte eg at E2 skal få lov å begynne.

E2: Bursdag

B1: Bursdag. Kva var det som var kjekt med bursdagen?

### 5) **TAPTE MOGLEGHEITER:**

B1: Fortel E3.

E3: Bursdag i går.

B1: I går ja. Korleis var bursdagen? Var det fint? Kva gjorde de for noko då?

E3: Me fekk godteri.

B1: De fekk godteri. Kor mange var det som var i bursdagen din då?

E3: Ikkje E17, men dei andre.

B1: Ikkje E17 men dei andre?

E3: Ikkje E6 heller.

B1: Nei.

E3: Også var det to andre som ikkje går i klassen vår.

B1: Ja. Og du synest da va kjekt?

E3: Jaa.

B1: No skal E7 få lov til å fortelja. Kva har vore kjekt i helga?

E7: At eh.. at eg hadde bursdag.

B1: Du hadde bursdag. Synst du da va moro? Kva var det det gjorde på i bursdagen som du tykte var kjekt?

E7: Eh, leikte litt.

B1: De leikte. Ja. Var de oppe heile tida då eller? På loftet?

E7: Ja.

**6) NÅR SAMTALEN TEK EI ANNA RETNING:**

B1: Kva er datoen i dag E17?

E17: den fjortande

B1: den fjortande. Og det skriver me slik. Ein fire og punktum. Det blir fjortande. Det står november her. Er det fortsatt november?

Alle: Jaaa... Neiiii

E6: Desember. Då kan me begynna med julekalendar.

B1: Du, me har ein sånn kjempe fin regel her på skulen som heiter at viss me vil sei noko så, kva må me gjera då?

E12: Rekke opp handa.

B1: rekke opp handa ja.

## Vedlegg 9: Intervjuguide B2

### Intervjuguide B2

1) Kva tenkjer du er det viktigaste med heilklassemamtalar i 1. klasse?

må forklare kva eg tenkjer med heilklassemamtalar.

2) Kva moglegheiter ser du med bruk av heilklassemamtalar?

Kvifor?

3) Kva utfordringar ser du ved samtale med heile klassen?

Omgrepsforståing?

Å sitje lenge i ro?

Spørsmål til kvar enkelt informant: I observasjonane har eg gjort funn på at heilklassemamtalen i

1.klasse er kjenneteikna av spørsmål, korrigering, instruksjonar og støttande

dialogar/verdsetjing/ros.

#### 1) **SPØRSMÅL-SVAR-SEKVENSAER:**

Kva tenkjer du om dette?

B2: Denne heiter Å. Er det nokon som veit noko som begynnar på Å?

E1: Åre

B2: Ei åre. Det er heilt rett det. Kva er ei åre for noko då? Kva er ei åre for noko E1?

E1: Sånn som du kan ro med.

B2: Sånn som me kan ro med i ein båt ja. Har alle sett ei åre? Vertfall på bilde? Nokon har kanskje rodd og? Er det andre ting som kan begynne med Å? E2?

E2: Åse.

B2: Åse ja og det er eit namn. Og når det er eit namn, kva må me alltid hugse på då? E2?

E2: Stor bokstav.

B2: Stor bokstav først ja. Åse. Ja bra. E5 veit du noko som byrjar på Å?

E5: Åle

B2: Åle ja. Det er heilt rett. Ein ål sant? Og ålen han ålar seg ofte. Eg tenkjer på når noko åler seg så kryp dei fram på golvet utan å bruke knea. Nesten som ein slange.

#### 2) **INSTRUKSJONAR:**

Kva tenkjer du om dette?

B2: "No skal de få lekser. Det er matteboka og ein ny vekeplan. Eg og B1 har snakka om vekeplanen. De skal lære talet 7 og bokstaven Å. Og så står det eit mål her nede: "Gå stille inn i klasserommet". Var nokon som hadde konkurranse med å kome først på plass. Det kan fort vera ein konkurranse det, å vera raske i garderoben, det kunne me hatt som eit mål. Men no skal me ha eit fokus på å komme stilt på plass. Kan god vera rask, men me skal kome stilt på plassen og stilt og fint. Då legg me den inni. Me må ha leksemappa klar. Me legg først planen inni. Shh.. Hugs at det skal vera stilt. No har det vore helg så eg rekna ikkje med det har lest leseleksa. De skulle ikkje ta noko ut av leksemappa. De skulle berre opna ho. Og så legge de vekeplan inni . De treng ikkje stenge enda. De skal få meir. Også har de fått ei sida i matematikk som de skal gjera til i morgon. Den kan de legge inn i og. Og når de har fått denne, så kan de stenge leksemappa og gå ut i sekken med den. Når de har fått matteboka, legg den inni, lukk leksemappa og gå ut i sekken med ho.

### 3) **KORRIGERING AV ÅTFERD:**

Korrigerig av åtferd er ein viktig del av heilklasesamtalar. Som nye elevar i skulen må dei lære seg reglar for å gå i skulen. Kva tenkjer du om reglar og rutinar i klasserommet?

Kva tenkjer du om dette?

B2: Det blei litt venting i dag. Kva synst de om å sitte slik å vente?

E16: Kjedeleg

B2: Då er det viktig at dei som veit at dei er litt seint ute, må kome så raskt inn dei klarar utan å finne på noko tull.

### 4) **VERDSETJING AV ELEVINNSPEL**

Ros og positive/støttande dialogar er viktig for at elevane skal tørre å ta del i samtalanene. I undervisninga var det ofte at du rosa elevane for rett svar eller gode innspel. Kva tenkjer du om å rose elevane for deira innspel i samtalen?

Kor viktig er ros og støttande dialogar for elevane trur du?

Kor viktig er det for å halde dialogen oppe?

B2: Då lurar eg på kva slags ord de har greidd å skrive? Kan E10 lese første ordet ho skreiv der?

E10: Ål

B2: Ål ja. Kva du har skrive då?

E15: Åre

B2: Åre. Kva du har skrive då?

E3: Kåpe ja. Flott. Jaah. Kjempe bra. Då har de gjort lekse. Det er bra.

### 5) **TAPTE MOGLEGHEITER**

B2: Er det nokon her som har gått på søndagsskule? E7 har du?

E7: Ja, der nede.

B2: Ja nede i bedehuset der, Kva gjer de på når de er på søndagsskule då?

E7: Me leika . Også har me eit sånt teppe der. Og så hugsa eg ikkje meir.

B2: Ja. Hugsa du noko meir E4?

E4: Me snakka masse om Jesus.

B2: Ja. Er da ein prest som er der då eller?

E4: Nei.

B2: Er det nokon som de kjenner då? Er det ei mamma eller? Er det mamma din E7? Eller er det ei anna dame?

E4: Da er ei som heiter E.... Og ho er E7 si mamma.

B2: Okay. Ja. E det kjekt då?

E7: Jaaa.

B2: Eter de noko godt der nede då?

E4: Ja. Me har skattkiste og.

B2: Ha de skattkiste og? Kva som er oppi den då? Kva er oppe i skattkista?

E4: Ting

B2: Ja så finn de ting som de snakkar om?

E7: Jaaa.

B2: Jaa. Fortel de historia om Jesus då?

E7: Ja.

B2: De lese litt i bibelen og de då? Er det ein barnebibel?

E4: Nei det er ein vaksenbibel.

### 6) **NÅR SAMTALEN TEK EI ANNA RETNING:**

B2: Ville du sei noko?

E12: Der borte i bokstavhuset er det 18 bokstavar

B2: Ja med dei store og med dei små. Har du talt dei?

E12: Ja

B2: Kor mange store er det da? Og kor mange små er det viss det blir 18 bokstavar til saman?

E12: 9 store

B2: 9 store ja. Kor mange små er det då trur me?

E12: 9

B2: Ja det er 9 små og 9 store. 9 pluss 9 det blir 18. Så skal me sjå på kven som skal vera ordensvakter i dag. Er de klar?