



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap - Pedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Nina Østby Simonsen (signatur forfatter)
Veileder: Nina Helgevold	
Tittel på masteroppgaven: Klasseromsdialogen- en utopi eller en mulighet? -En kvalitativ casestudie av læreres arbeid med klasseromsdialog og utfordringer knyttet til dette. Engelsk tittel: Classroom dialogue- a utopian thought or a possibility? A qualitative case study of how teachers work with classroom dialogue, and what challenges they experience in their work with dialogue.	
Emneord: Klasseromsdialog, samtalemønstre, muntlig undervisning, lærerperspektivet, utfordringer, spørsmål, respons, mellomtrinnet	Antall ord: 38 566 + vedlegg/annet: 8 Stavanger, 08.06.2018

Sammendrag

Dialog mellom lærer og elever kan oppstå i alle klasserom, og de siste tiårene har klasseromsdialogen fått økt oppmerksomhet. Bakgrunnen for oppgaven er at klasseromsdialogen kan være en tilnærming til læring som utvikler elever både faglig og sosialt. Til tross for dette viser forskning til lav forekomst av dialog i klasserommene. Denne oppgavens formål har vært å studere hvordan lærere arbeidet med dialog i undervisningen, og hvilke utfordringer de opplevde knyttet til klasseromsdialogen. Oppgavens problemstilling er *«Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?»*

For å besvare problemstillingen ble det utført en kvalitativ casestudie av tre lærere som underviste i det samme klasserommet. Datamaterialet bestod av observasjon og intervju med hver enkelt lærer. Et av hovedfunnene i oppgaven viste at lærerne hadde mer kunnskaper om muntlighet i undervisningen enn antatt, og lærerne hadde fokus på muntlig deltakelse hvor målet var å legge til rette for dialog. Allikevel var forekomst av klasseromsdialog lav. Den muntlige undervisningen i hel klasse fikk ofte form som spørsmål-svar-sekvenser som plasserte læreren i en sentral rolle, hvor elevenes rom for deltakelse kan sies å ha vært redusert. Flere utfordringer viste seg i lærernes arbeid med dialogen. Blant disse utfordringene var lite elevengasjement og deltakelse, spørsmål og respons i undervisningen og en «skjult samtalekontrakt» mellom lærer og elev i klasserommet som kunne stenge for klasseromsdialogen.

Forord

En av tankene bak å begi seg ut på et mastergradsprosjekt var for å studere noe som kunne brukes videre i mitt virke som lærer. Gjennom grunnutdanningen tenkte jeg ofte på hva som gjør at elever ser på læreren som en god lærer. Jeg kan selv huske fra min egen tid som elev at klasserommet ble så mye mer levende og lærerikt når lærerne ga rom for at elevene fikk bringe frem sine meninger og oppfatninger. Jeg har flere ganger tenkt at nøkkelen til en god og lærerik time ikke nødvendigvis ligger i «fancy» undervisningsopplegg, eller individuell oppgavejobbing med tilpassede oppgaver, men hos læreren selv gjennom hvordan hun kan veilede elevene gjennom gode, faglige samtaler og diskusjoner i klasserommet.

I et emne på masterstudiet hadde vi mye om hvordan læreren kan bringe frem eleven som subjekt og hvordan skape et fremtredelsesrom for elevene i undervisningen. Dette har videre ført til at jeg har fått en interesse for klasseromsdialogen, og dens potensial til å utvikle elevene både faglig og sosialt. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg lært utrolig mye som jeg vil ta med meg videre i læreryrket.

En stor takk må rettes til skolen, og spesielt lærerne «Ida», «Camilla» og «Sissel», som tok imot meg med åpne armer. Takk for at jeg ble invitert inn i klasserommet deres og at dere viste interesse for oppgaven min.

Jeg ønsker å takke min kjære samboer Eirik som har vært tvunget til å leve sammen med meg og mine opp- og nedturer gjennom året. Takk for at du har lyttet når jeg har trengt det, og for at du har gitt oppmuntrende ord og støtte når jeg har trengt det.

En stor takk må også rettes til min veileder Nina Helgevold, som har lært meg så utrolig mye. Takk for at du har vist stor interesse og kommet med uvurderlige tilbakemeldinger underveis i prosessen. Jeg kunne ofte gå fra veiledning med flere spørsmål enn svar, men jeg har også sett at nettopp dette har drevet både meg og oppgaven fremover. Takk for alle innspill og spørsmål du har stilt.

Stavanger, juni 2018

Nina Østby Simonsen

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Tema for oppgaven.....	1
1.2 Begrepsavklaringer.....	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	3
2. Teoretiske perspektiver.....	5
2.1 Sosiokulturelt læringssyn.....	5
2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging.....	6
2.1.2. Språket som medierende redskap.....	7
2.2 Dialogisk undervisning.....	8
2.3 Monolog og dialog i klasserommet.....	9
2.4 Intersubjektivitet.....	11
2.5 Epistemisk ansvar.....	12
3. Tidligere forskning.....	13
3.1 Dialog for å fremme læring.....	13
3.2 Lite fokus på muntlighet.....	15
3.3 Lærerne dominerer taletiden.....	17
3.3.1 IRE.....	17
3.4 Spørsmål i klasseromsdialogen.....	19
3.4.1 Lærerspørsmål.....	19
3.4.2 Autentiske spørsmål.....	19
3.4.3 Elevspørsmål.....	20
3.5 Lærerens respons.....	21
3.5.1 Å holde tilbake.....	21
3.5.2 Å sende videre.....	22
3.5.3 Ikke-evaluerende respons.....	18
3.6 Engasjement og deltakelse.....	24
3.7 Lærerens kapasiteter.....	25
3.7.1 Evnen til å være selvkritisk.....	26
3.7.2 Evnen til å lese klasserommet.....	26
3.7.3 Evnen til å bygge fellesskap.....	27
3.7.4 Takle det uforutsigbare.....	28
3.8 Sammenfatning av kapitlet.....	29

4. Metode	31
4.1 Kvalitativ metode	31
4.1.1 Casestudie	31
4.2 Utvalg	32
4.3 Observasjon.....	33
4.4 Intervju.....	39
4.5 Analytiske tilnærminger	42
4.5.1 Analysearbeidet samlet sett.....	42
4.5.2 Punktobservasjonsskjema	43
4.5.3 Feltnotatene.....	43
4.5.4 Analyse av intervjuer	44
4.6 Validitet	46
4.7 Reliabilitet.....	47
4.8 Ethiske betraktninger.....	48
4.8.1 Ethiske retningslinjer knyttet til kvalitative undersøkelser	49
5. Presentasjon av funn	52
5.1 Presentasjon av punktobservasjonsskjema	52
5.2 Presentasjon av observasjoner - Ida	55
5.3 Presentasjon av observasjoner- Sissel	57
5.4 Presentasjon av observasjoner- Camilla	59
5.5 Presentasjon av intervjuer.....	62
5.5.1 Hvordan arbeider lærerne med klasseromsdialog i undervisningen?	62
5.5.2 Muntlige ferdigheter	62
5.5.3 Lærernes forståelser av begrepet klasseromsdialog	63
5.5.4 Endring i fokuset på muntlige ferdigheter	64
5.5.5 Planlegging av klasseromsdialogen	65
5.5.6 Hvordan lærerne legger til rette for dialog i undervisningen.....	67
5.5.7 Spørsmål i undervisningen.....	68
5.6 Hvilke utfordringer opplever lærerne ved klasseromsdialogen?	70
5.6.1 Elevengasjement og deltakelse.....	70
5.6.2 La elevene «beholde maska».....	72
5.6.3 Modning	73
5.7 Sammenfatning av kapitlet.....	74
6. Drøfting av funn	77

6.1 Dialogbegrepet- monologiske og dialogiske former for helklassesamtale.....	77
6.2 Lav forekomst av dialog.....	78
6.3 ...men større fokus på muntlighet.....	78
6.4 Samtalestrukturer og klasseromskultur	81
6.4.1 Monologiske og dialogiske former for helklassesamtale.....	81
6.4.2 Hvordan spørsmål og respons spiller inn på klasseromsdialogen.....	82
6.4.3 Hemmende samtalekontrakter.....	83
6.4.4 Spenningene mellom fellesskapet og individet i klasseromsdialogen	85
6.4.5 Delt kontroll og ansvar mellom lærer og elever i klasserommet	86
6.4.6 Elevenes forståelse av egen rolle i undervisningen.....	88
6.4.7 Elevengasjement og elevdeltakelse.....	89
6.5 Sammenfatning av kapittelet.....	91
7. Konklusjon	92
7.1 Implikasjoner	95
7.2 Videre forskning.....	96
8. Referanser	98
9. Vedlegg	103
Vedlegg 1- Originalt punktobservasjonsskjema	103
Vedlegg 2- Justert punktobservasjonsskjema.....	105
Vedlegg 3- Intervjuguide Sissel.....	106
Vedlegg 4- Intervjuguide Camilla.....	108
Vedlegg 5- Intervjuguide Ida.....	110
Vedlegg 6- Kvittering fra NSD.....	112
Vedlegg 7- Informasjonsskriv til lærere.....	115
Vedlegg 8- informasjonsskriv til foresatte	117

1. Innledning

1.1 Tema for oppgaven

De siste årene har det blitt rettet oppmerksomhet mot dialogisk undervisning, og flere forskere hevder at det å ha en dialogisk tilnærming i undervisningen kan føre til både faglig og sosialt utbytte for elevene (Alexander, 2008; Dysthe, 1995; Mercer og Howe, 2012; Nystrand, 1997). Gjennom interaksjon med andre kan vi ta inn andres tanker, uttrykke egne tanker og meninger, og på denne måten skape ny kunnskap. Interaksjon kan foregå både skriftlig og muntlig. I denne oppgaven er det talespråket i form av dialog med andre som er i fokus.

For de fleste av oss er det å prate enkelt og naturlig- vi bare gjør det. Vi får tilgang til andres tanker gjennom å samtale, men man blir også mer bevisst på sine egne tanker gjennom å samtale med andre. For å kunne uttrykke sin mening om noe må man først tenke, vurdere og reflektere over egne tanker. Vi lærer gjennom å interagere med andre, gjennom å sette ord på tanker, og dele tanker med andre. Dette synet på læring gjenspeiles i et sosiokulturelt læringssyn, som ser på interaksjon og samhandling med andre som helt sentralt for læring (Säljö, 2006, s. 40).

Prat, i motsetning til skrift, har den egenskapen at den er forbigående. Hvis vi ikke tar opp lyd, vil det vi sier over tid enten reduseres til opplevelser, eller bare forsvinne (Alexander, 2008, s. 9). Dette gjør at ord i muntlig form ikke er like enkelt å vurdere og reflektere over som det skrevne ordet, som alltid kan leses om igjen slik det opprinnelig ble skrevet. Muntlighet og skriftlighet har formelt sett blitt sidestilt i skolen lenge, men allikevel har ikke muntlighet fått like mye oppmerksomhet i forskning som det lesing og skriving har (Svenkerud, Klette, Hertzberg, 2012, s. 36). Vi vet godt at det prates i alle klasserom, men hva prates det om, og hvordan jobber lærerne med «praten» i klasserommet?

En sentral del av det å kunne føre en dialog med noen er å inneha adekvate muntlige ferdigheter. Muntlighet i undervisningen er noe som lenge har fått fokus, og muntlighet er for eksempel en av de grunnleggende ferdighetene som inngår i alle fag i dagens læreplan. Muntlige ferdigheter blir utviklet i tidlig barnealder, og skolen skal være med på å videreutvikle disse ferdighetene. I læreplanen finner man at muntlige ferdigheter «er en

forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Gjennom aktiv deltakelse skal elevene lære å lytte, tale og samtale og bruke dette til å skape og dele kunnskap. For at elevene skal lytte, tale og samtale er det en forutsetning at det er flere elever til stede i situasjonen. I denne oppgaven er det klasseromsdialogen som er i fokus, altså en dialog som foregår i hel klasse hvor alle elevene er til stede. Det må også påpekes at klasseromsdialogen har sine begrensninger og at all undervisning ikke kan foregå som dialog. Klasseromsdialogen kan ikke sees på som et allmenngyldig svar på spørsmål rundt undervisning og læring, fordi det er undervisningens mål som avgjør undervisningens form (Alexander, 2008; Alrø og Skovmose, 2005).

1.2 Begrepsavklaringer

I en dialog bringes flere stemmer inn i samtalen, og i dialogisk undervisning inviteres elevene inn i en læringsprosess. I denne oppgaven viser jeg til *klasseromsdialog* for å poengtere at det er dialogen i hel klasse jeg ønsker å studere. I sammenheng med dialoger i hel klasse brukes ofte begrepet helklassesamtale i forskningen. Slik jeg oppfatter dette begrepet kan en helklassesamtale ha form som en dialog som foregår i hel klasse, men en helklassesamtale kan også være lærerstyrt og tendere mot å ha form som en monolog der det er lærerens ord som er fokus og hvor læreren opptar det meste av taletiden. For å poengtere at den formen for helklassesamtale jeg ønsker å studere har form som en dialog tar jeg i bruk begrepet *klasseromsdialog* i denne oppgaven.

En klasseromsdialog viser til en dialog som foregår i hel klasse hvor elever og læreren sammen skaper felles mening i samtalen gjennom å spille på hverandres ytringer. I klasseromsdialogen vil ikke lærerens rolle dreie seg om å overføre kunnskap til elevene, for så å teste hva elevene husker av dette. En dialog kjennetegnes ved at læreren og elevene sammen kommer frem til ny kunnskap (Nystrand, 1997, s. 2). Det må gis plass til at flere stemmer skal interagere sammen i klasserommene, fordi det er gjennom interaksjon og konfrontasjon mellom ulike stemmer læring oppstår (Dysthe, 1995, s. 212). Samtidig skriver Nystrand (1995, s. 10) at dialogen ikke kan sees på som en metode eller en fremgangsmåte, men at dialogen er noe mer. Dialogen gir oss muligheten til å få innsikt i hvordan menneskelig interaksjon er grunnleggende for forståelse, mening og tolkning. Jeg vil i denne

oppgaven også komme til å bruke begrepene muntlige ferdigheter og muntlighet. Muntlige ferdigheter blir brukt som det vises til i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Med muntlighet vises det til alle former for muntlig aktivitet, hvor denne både kan foregå i monologisk og i dialogisk form.

1.3 Problemstilling

Dialogisk undervisning har i økende grad hatt en innvirkning på diskusjonen rundt undervisning og læring de siste årene (Lyle, 2008, s. 222). Samtidig som klasseromsdialog kan føre til faglig og sosial utvikling, viser også forskning at klasseromsdialogen sjeldent finner sted i undervisningstimer (Klette, 2003; Nystrand, 1997; Sedova, Salamounova og Svaricek, 2014). På bakgrunn av dette ønsker jeg å studere nærmere hvordan lærere arbeider med klasseromsdialogen i undervisningen. Målet med oppgaven er å se hvordan lærere jobber med klasseromsdialogen i dag, og videre se på eventuelle utfordringer lærere opplever knyttet til det å skape dialog i hel klasse som kan forklare den lave forekomsten av dialog som det vises til i tidligere forskning. Problemstillingen i denne studien lyder som følger «*Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?*»

For å få en bedre forståelse for hvordan det arbeides med klasseromsdialog i undervisningen og hvilke utfordringer som kan oppstå i tilknytning til dette vil jeg samle inn data gjennom både observasjoner og intervjuer av lærere på mellomtrinnet. Ved å se mine funn opp mot tidligere forskning og teori håper jeg å kunne avdekke hvordan læreres arbeid med dialog i undervisningen foregår, og hvilke utfordrende sider ved klasseromsdialogen de opplever, som også kan gi noen implikasjoner for videre praksis.

1.4 Oppgavens oppbygning

De videre kapitlene i denne oppgaven vil hete teori, metode, presentasjon av funn, drøfting av funn og konklusjon. Teorikapittelet vil være todelt. I den første delen vil oppgavens teoretiske perspektiver bli lagt frem, og her vil blant annet sosiokulturelt lærings syn være sentralt. I teorikapittelets andre del vil tidligere forskning på feltet bli lagt frem.

Videre blir metodekapittelet presentert. Her vil jeg gjøre rede for valg rundt observasjoner og intervjuer som metode, og praktiske og forskningsetiske implikasjoner gjort i denne sammenheng. Jeg vil også argumentere for oppgavens validitet og reliabilitet, og legge frem forskningsetiske retningslinjer for denne oppgaven.

Det neste kapittelet vil inneholde en presentasjon av funn gjort gjennom analyse av observasjons- og intervjumaterialet. Jeg presenterer i dette kapittelet de viktigste funnene fra undersøkelsen jeg har utført. Det vil så komme et kapittel med drøfting, hvor jeg drøfter og problematiserer ulike aspekter av mine funn, og ser disse opp mot forskningen som ble presentert i teorikapittelet. Jeg vil også presentere egne betraktninger og refleksjoner rundt klasseromsdialogen, og utfordringer knyttet til det å skape klasseromsdialog i undervisningen.

I det siste kapittelet, konklusjon, oppsummeres problemstillingen, teori og resultatene som har blitt presentert i oppgaven. Jeg vil også legge frem implikasjoner denne studien kan ha for videre forskning og praksis.

2. Teoretiske perspektiver

Oppgavens teorikapittel vil bestå av to deler. Den første delen omhandler oppgavens teoretiske perspektiver. Jeg vil knytte oppgaven opp mot det sosiokulturelle synet på læring, og ser på den nærmeste utviklingssonen, språket som medierende redskap og stillasbygging som sentrale metaforer knyttet til klasseromsdialogens læringspotensial. Videre vil denne delen av kapittelet inneholde en nærmere beskrivelse av dialogbegrepet i undervisningssammenheng. Jeg vil så bringe inn begrepene intersubjektivitet og epistemisk ansvar og knytte disse opp mot klasseromsdialogen.

2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Denne oppgaven har som nevnt en teoretisk forankring i sosiokulturelt syn på læring. I et sosiokulturelt læringssyn vektlegges det at læring skjer gjennom interaksjon og sosial samhandling med andre mennesker. Lev Vygotsky sees på som grunnleggeren for det sosiokulturelle synet på læring. Det som skiller hans tanker fra tidligere læringsteorier var den sterke sammenhengen mellom læring og sosiale aktiviteter. En grunnleggende tanke i sosiokulturelt læringssyn er at vi «blir formet som tenkende individer ved at vi gjennom interaksjon tilegner oss måter å tenke, kommunisere og forøvrig agere på» (Säljö, 2006, s. 40). Helgevold legger frem om sosiokulturell læringsteori at «kommunikasjon og interaksjon er en forutsetning for at sosiokulturelle ressurser skapes og videreføres» (2011, s. 25). I følge sosiokulturelt læringssyn er ikke læring noe som oppstår i enkelte individer, men noe som blir utviklet gjennom at flere individer samhandler. Säljö viser til at «det én person kan ha problemer med å utføre klarer ofte en gruppe ved felles anstrengelser» (2001, s. 241). Kunnskap er derfor ikke bare et individuelt anliggende, men skapes av deltakerne i et fellesskap gjennom bruk av kulturelle redskaper, relasjoner og institusjoner (Mercer og Howe, 2012, s. 12). Et slikt fellesskap kan for eksempel skapes i et klasserom mellom elever og lærere som deltakere i dette fellesskapet.

Dysthe hevder at «en undervisning med vekt på sosialt samspill og interaksjon vil hjelpe elevene til ikke bare å tilegne seg brokker av andres strukturer, men til å gjøre kunnskapen til sin egen» (1995, s. 48). Det er gjennom å delta i en form for kommunikasjon at individer kan

møtes og ta til seg nye måter å tenke, resonnere og handle på. Et sosiokulturelt læringssyn tilkjenner også at det finnes rom for forandringer og at mennesker er kreative vesener. Læring går ikke kun ut på å erverve og ta i bruk tidligere kunnskap. En viktig del i den kulturelle dynamikken er nettopp at kunnskapen blir brukt i nye situasjoner og at man dermed utvikler kunnskapen videre (Säljö, 2001, s. 130).

Et viktig poeng i det sosiokulturelle synet på læring er at læring ikke kan sees på som et universelt fenomen, men må sees i et situert perspektiv. Säljö er en av dem som argumenterer for at læring alltid må sees i sammenheng med kontekst. «For å forstå læring kan en ikke kople verken individer eller kollektiver fra deres omverden og den teknikken og de sosiale praksisene som finnes der» (Säljö, 2006, s. 22). Derfor finnes det heller ingen allmenngyldige regler for læring. Handlingene vi gjør tar alltid utgangspunkt i den aktuelle situasjonen og våre tidligere erfaringer og kunnskaper. Derfor må læreren både ha gode relasjoner til elevene, men også kunne vite hva den aktuelle eleven kan, og hvor langt den aktuelle eleven kan strekke seg. En metafor for elevenes potensielle utvikling ble av Vygotsky kalt «den nærmeste utviklingssonen».

2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging

En sentral tanke hos Vygotsky er at mennesket alltid er i utvikling og forandring. Gjennom interaksjon med andre kan utvikling og læring skje. Alle har en utviklingszone, og denne utviklingssonen kan defineres som «avstanden mellom det et individ kan prestere på egen hånd og uten støtte, og det et individ kan prestere under ledelse av en voksen, eller i samarbeid med mer kapable andre» (Vygotsky, 1978, s. 86). Säljö (2001, s. 123) skriver at det Vygotsky legger frem her, er på sett og vis ganske velkjent fra før av. Vi kan ofte løse problemer med litt hjelp eller veiledning fra noen som kan mer enn oss. Enten gjennom at de hjelper oss med å forstå oppgaven, eller at de hjelper oss med å dele problemet opp i mindre og velkjente deler. Vygotsky sa allerede i sin tid at man var alt for opptatt av å teste hva elevene kan og finne elevenes nåværende utviklingsnivå, i stedet for å være opptatt av hvilket potensiale elevene hadde. «Det potensiale oppdages når læreren finner ut hva eleven kan gjøre med assistanse, i samarbeid med lærer eller medelev. Slik interaksjon vil fremme læring, men da må utfordringene være innenfor den nærmeste utviklingssonen» (Dysthe, 1995, s. 55).

Wood, Bruner og Ross (1976, s. 90) betegner den hjelpen læreren eller den mer kompetente andre gir i den nærmeste utviklingssonen som «scaffolding» eller stillasbygging. De skriver

om scaffolding at dette er en prosess som «enable a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts» (Wood et al., 1976, s. 90). Uttrykket kommer fra byggebransjen hvor et midlertidig stillas blir satt opp som støtte under byggetiden, og senere tatt ned. Begrepet stillas viser til «å utnytte den utviklingssonen der elevene er, bygge på det de alt kan gjøre, og så hjelpe dem til å gå videre, å gjøre det de ikke makter på egenhånd, å utvikle ferdigheter som ikke er modnet, men som er under modning» (Dysthe, 1995, s. 56). Fordi det å prate sammen er grunnleggende for læring, vil en dialog mellom elev og lærer kunne brukes som stillas for elevens læring (Sedova et al., 2013, s. 275). Stillasbygging kan skje monologisk ved at en ekspert forteller den mindre kompetente hvordan ting skal gjøres, men i et sosial-interaktivt læringssyn er viktig at stillasbygging foregår dialogisk og gjennom samarbeid (Dysthe, 1995, s. 224). Når stillasbyggingen skal foregå dialogisk krever dette at «læreren må finne ut hva eleven kan gjøre, og bygge på de sterke sidene og den forståelsen som eleven alt har [...], det innebærer den grunnleggende holdningen at eleven må utfordres fra det ståstedet hun befinner seg på, gjennom dialogisk samspill» (Dysthe, 1995, s. 224). Stillasbygging har mange former og kan som sagt foregå individuelt, men en viktig form for kollektiv stillasbygging er felles samtaleaktiviteter. Kollektiv stillasbygging krever mye av læreren, som må planlegge godt og bruke struktur som stillas (Dysthe, 1995, s. 224).

2.1.2. Språket som medierende redskap

En metafor Vygotsky presenterte i tilknytning til læring var medierende redskaper (1978). Vygotsky utviklet ideen om medierende redskaper som en kritikk mot behaviorismens forsøk på å beskrive læring som enkle forbindelser mellom stimuli og respons (Säljö, 2006, s. 25). Vygotsky mente at mange menneskelige atferdsmønstre og ferdigheter ikke kunne forklares på denne måten, fordi mennesker ikke opplever verden i direkte forstand, men gjennom medierende redskaper (Helgevold, 2011, s. 26). Gjennom å ta i bruk medierende redskaper overvinnes mennesket de begrensningene som naturlig er gitt oss. «Disse redskapene, som er utviklet gjennom historien er avgjørende for hvordan vi bruker intellektet vårt og kroppen vår, og hvordan vi samspiller med andre. De endrer grunnleggende våre måter å gjøre erfaringer og lære på» (Säljö, 2006, s. 24).

Medierende redskaper kan ha både fysiske og intellektuelle sider gjennom Vygotskys antakelser om at mennesket lever både i en idémessig og en materiell verden (Säljö, 2006, s. 28). Eksempler på fysiske redskaper kan være hus, kniv, bøker, datamaskin og alt annet vi har

rundt oss. Intellektuelle redskaper kan være vår evne til å tenke, bruke ord og språklige kategorier for å utvikle og kommuniserer kunnskap med andre. Språket kan sees på som et medierende redskap, men også som noe mer enn dette, fordi språket er grunnleggende for at alle andre redskaper har blitt til. I tillegg til å være en ressurs for å kommunisere med andre fungerer også språket som redskap for tenkning. «I et sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon ikke bare forstått som et middel for læring, men som selve *grunnvilkåret for læring*. Som psykologisk redskap transformerer språket vår måte å forstå og tenke om verden på» (Helgevold, 2011, s. 27). Säljö viser til at «språket er den mest unike bestanddelen i menneskelig kunnskapsbygging og, mer generelt, i vår evne til å samle erfaringer og kommunisere disse med hverandre» (2001, s. 84). På bakgrunn av dette blir språket pekt på som det viktigste medierende redskapet vi har.

2.2 Dialogisk undervisning

Dialog er et viktig tema for alle undervisere, fordi dialogen gir oss mulighet til å få innsikt i menneskelig interaksjon som et grunnlag for å forstå andres forståelser, meninger og oppfattelser (Nystrand, 1997, s. 10). Dialogisk undervisning «reflects a view that knowledge and understanding come from testing evidence, analyzing ideas and exploring values, rather than unquestioningly accepting someone else's certainties» (Alexander, 2008, s. 32). I dialogisk undervisning vil altså ikke læring bli sett på som overføring av kunnskap fra lærer til elever, men som noe som oppstår ved at elevene og læreren utvikler kunnskap sammen gjennom å teste ut og analysere ulike meninger og ideer. Lærerens rolle vil ikke være å først overføre kunnskap, for så å teste hva eleven har lært eller husker. I klasseromsdialogen blir de tradisjonelle rollene i klasserommet snudd om på. Elever, så vel som lærere, kan stille nøkkelspørsmål, og elever, så vel som lærer, kan forklare hovedpoenget i det aktuelle stoffet (Nystrand, 1997, s. 2). Dermed viser læreren at hun tar elevene på alvor, og at det er elevenes læring det handler om i undervisningen.

Et grunnleggende trekk ved dialogen er at den består av mange stemmer. Videre må de ulike stemmene ikke bare være til stede, men de må også interagere med hverandre. Dette fordi det nettopp er i interaksjonen mellom de forskjellige stemmene læringspotensialet ligger (Dysthe, 1995, s. 212). Et dialogisk klasserom vil kjennetegnes ved at ulike meninger utbroderes, løftes frem, diskuteres og reflekteres over slik at man ut i fra dette kan utvikle ny forståelse (Dysthe, 1995, s. 212). Alrø og Skovmose (2005, s. 6) karakteriserer dialog som en samtale preget av

uforutsigbarhet, likeverdighet, risiko og undersøkende tilnærming. En dialog krever «at man kollektivt forholder sig nysgerrigt, undrende og udforskende til hinanden, til processen og til det, man taler om. Dialog er altså noget andet end instruksjon, opplæring og overtalelse» (Alrø og Skovmose, 2005, s. 6).

2.3 Monolog og dialog i klasserommet

Alexander har gjennom sitt prosjekt studert livet i klasserommet og det han kaller «classroom talk» i England, Frankrike, India, Russland og USA. På bakgrunn av dette prosjektet har han skrevet mye om dialogisk undervisning, blant annet i boka *Towards dialogic teaching-rethinking classroom talk* (2008). Gjennom sine studier har Alexander identifisert fem måter lærere i hovedsak interagerer med elevene på i undervisningen (2008, s. 30, min oversettelse):

1. *Instruksjon*; lærer enetaler om hva elevene skal lære, hva de skal gjøre eller forklare oppgaver, prosedyrer eller fagstoff.
2. *Drilling*; mekanisk repetisjon av allerede lært stoff.
3. *Resitasjon*; når elevene gjenforteller det de nylig har lært, eller når læreren stiller spørsmål om det elevene nylig har lært for å sjekke om de har lært det. Kjentetegnes ved at det stilles lukkede spørsmål av lavere kognitiv grad.
4. *Diskusjon*; innebærer utveksling av ideer og meninger mellom elevene. Målet er å dele informasjon og generere nye ideer. Spørsmålene som stilles er åpne og elevene deltar frivillig.
5. *Dialog*; brukes av lærerne, ikke for å kontrollere tilegnet kunnskap, men for at elevene skal tilegne seg nye forståelser. Dialogene bruker strukturerte spørsmål som bygger på hverandre for å besvare spørsmål som i utgangspunktet er for vanskelig for elevene.

En sentral distinksjon i diskusjonen om samtale i klasserommet går mellom monologisk og dialogisk undervisning. Vanligvis snakker vi om dialog og monolog som to motsetninger hvor dialog viser til en samtale mellom to eller flere personer, mens monolog viser til enetale, eller situasjoner hvor det bare er en person som prater. Dette skillet blir for enkelt i studier av klasseromsinteraksjon, og dialog og monolog kan i denne sammenhengen ikke sees på som adskilte kategorier. Anderson-Bakken (2014, s. 8) argumenterer i sin doktorgradsavhandling for at begrepene dialogisk og monologisk ikke kan sees på som dikotomier i tilknytning til

klasseromsstudier, men at monolog og dialog heller må sees på som ytterpunkter på samme skala med glidende overganger. Noen ganger har helklassesamtalen mer av monologiske trekk og andre ganger mer av dialogiske trekk. Selv om begrepene er forenklinger av virkeligheten vil de allikevel kunne brukes for å få frem et budskap (Anderson-Bakken, 2014, s. 8).

Dialogisk undervisning kan potensielt ha stor betydning for elevenes læring, men monologens plass i undervisningen blir også fremhevet som viktig. Med monolog menes her når en elev eller lærer uttrykker en lengre sammenhengende tanke (Wedin, 2008, s. 241). Under monologen vil det ikke være rom for at den som taler blir utfordret av nye ideer og refleksjoner. Dysthe har sett nærmere på de bahktinske begrepene dialogisitet og monologisitet og skriver at «det ikke er monologen i betydning enetale eller forelesning som primært kritiseres, men manglende mulighet for andre stemmer til å gå i dialog og dermed utfordre den ene stemmen» (Dysthe, 2012, s. 64). Monologisk undervisning har flere viktige funksjoner som for eksempel å formidle kunnskap, gi instruksjoner og sammenfatte sentrale poeng (Anderson-Bakken, 2014, s. 9). Lærermonologen er særlig betydningsfull som informasjonskilde for de yngste elevene fordi disse elevene ennå ikke har utviklet lese- og skriveferdigheter på et slikt nivå at de kan bruke skrift for å selv søke informasjon (Wedin, 2008, s. 241).

Flere legger også frem at klasseromsdialogen ikke er et allmenngyldig svar på spørsmålet om læring, men at det er undervisningens mål som avgjør undervisningens form (Alexander, 2008; Alrø og Skovmose, 2005). Det avgjørende er at det er en balanse slik at det ikke blir en overvekt av monologisk helklassesamtale. Det må gis plass til at flere stemmer skal interagere sammen, fordi det er gjennom interaksjon og konfrontasjon mellom ulike stemmer læring oppstår (Dysthe, 1995, s. 212). Når flere ulike synspunkter løftes frem kan disse diskuteres, og deltakerne i diskusjonen kan sammen komme frem til ny innsikt. Både det vi kan kalle monologisk og dialogisk undervisning har som nevnt sin plass i tilknytning til undervisning, og må brukes etter undervisningens funksjon og formål. Tankekorset ved dagens undervisning er at forskning viser at det i mange tilfeller er mest monologiske former for undervisning som råder. Dette vil jeg komme nærmere inn på under gjennomgang av tidligere forskning senere i kapittelet. I de neste avsnittene vil jeg presentere begrepene intersubjektivitet og epistemisk medansvar som kan sees på som sentrale for et dialogisk klasserom.

2.4 Intersubjektivitet

For at elever og lærer sammen skal kunne skape en faglig dialog i klasserommet er det avgjørende at deltakerne har en felles forståelse for hva de holder på med, at de er i et opplevelsesfellesskap. Et begrep som beskriver dette er intersubjektivitet. Intersubjektivitet «kan dreie seg om alt fra å dele fornemmelser, tanker og følelser, til en felles forståelse av hvordan man skal være og oppføre seg i en aktivitet, til hvordan man forstår og løser en oppgave» (Moen, 2016, s. 40). Selv om man befinner seg i det samme klasserommet er det ikke gitt at alle elevene har samme forståelse for situasjonen eller aktiviteten som læreren har. Rommetveit (1979 i Moen, 2016, s. 40) hevder at det kan være like mange forståelser for en situasjon som det er mennesker involvert i situasjonen. Disse subjektive følelsene og forståelsene er private, og må løftes frem gjennom bruk av språket slik at situasjonen blir opplevd som en felles sosial realitet for de som er involverte. For å kunne gjøre dette er det avgjørende at læreren ser på elevene som subjekter med egne tanker og oppfattelser knyttet til egen læring.

Slike intersubjektive forståelser må forhandles frem (Wertch, 1984, i Moen, 2016, s. 43). Disse forhandlingene skjer gjennom at både elever og lærer er deltakere i kommunikasjonen. Læreren er den som har ansvar for å invitere elevene inn i disse forhandlingene. Dette kan skje gjennom å oppfordre elevene til å fortelle hva de tenker om en oppgave og hvorfor, be dem om å utdype, gi konkrete tilbakemeldinger, ta seg tid til å la elevene tenke, vise engasjement for det elevene forteller og støtte dem når de sitter fast (Moen, 2016, s. 43). Videre må elevene respondere på det læreren sier, og dette igjen er en invitasjon fra elevene til læreren. «I stedet for ensidig aktivitet som læreren retter mot elevene, dreier det seg med andre ord om dialog og samhandling hvor lærer og elev gjensidig påvirker hverandre» (Moen, 2016, s. 43). Gjennom forhandlingene kan eleven få samme forståelse for situasjonen som læreren, læreren kan få samme forståelse som eleven, eller så kan partene forhandle seg frem til en ny forståelse ulik deres opprinnelige forståelse. Det handler om «attunement to the attunement of the other» (Rommetveit, 1991, s. 14). Man må stille seg inn på innstillingene til de andre på et vis, og gjennom dette oppstår intersubjektivitet.

2.5 Epistemisk ansvar

I sammenheng med diskusjonen om intersubjektivitet bringer også Rommetveit (1991, s. 21) inn begrepet epistemisk ansvar. Epistemisk ansvar og medansvar handler om samtalepartnernes etiske ansvar overfor hverandre. I en samtale bringes ulike perspektiver og meninger inn. Disse ulike meningene og perspektivene kan gis intersubjektiv gyldighet bare av de andre deltakerne i samtalen. Intersubjektivitet og epistemisk ansvar henger således sammen. «Epistemisk ansvar blir i en slik sammenheng et spørsmål om hvilke intersubjektive aksepterte perspektiv samtalen forankres i» (Helgevold, 2011, s. 36). Det epistemiske ansvaret i en hvilken som helst samtale vil være knyttet til hvem som kontrollerer dialogen. Rommetveit (1991, s. 21) legger frem at i en samtale vil deltakerne være epistemisk avhengig av hverandre, og videre også medansvarlige for å etablere intersubjektivitet i samtalen.

Videre skriver Rommetveit (1991, s. 22) om det han kaller epistemisk dominans. Når en samtale utføres innenfor en institusjons rammer blir samtalen fort asymmetrisk, og dominansen kan for eksempel gjøre seg gjeldene der hvor det er en konflikt mellom de ulike deltakernes perspektiver. Rommetveit legger frem lege-pasientsamtaler og politiavhør som eksempler på situasjoner hvor slik epistemisk dominans kan oppstå. Dette kan også overføres til klasserommet og samtaler mellom lærer og elever. Rommetveit peker mot at «the issue of epistemic responsibility is in such institutionally asymmetric situations inextricably fused with issues concerning instrumental relevance and professional expertise» (1991, s. 22). Dette asymmetriske forholdet kan føre til at individuelle meninger og tanker bare er relevante så lenge de holder seg innenfor institusjonens rammer. Dette kan føre til at «subjective perspectives are as a rule subordinate relative to a dominant professional perspective» (Rommetveit, 1991, s. 22). Slik epistemisk dominans skiller seg fra situasjoner som for eksempel en vanlig hverdags samtale rundt middagsbordet eller en samtale i vennegjengen. Læreren må være klar over sin rolle og makt under klasseromsdialogen, og videre viktigheten av å gi elevene epistemisk medansvar i samtalen slik at intersubjektivitet kan oppstå.

Jeg har til nå lagt frem oppgavens teoretiske bakteppe. I det sosiokulturelle synet på læring vektlegges menneskelig interaksjon og samhandling. Mennesket lærer gjennom å samhandle med andre. Det et enkelt individ ikke klarer selv, klarer ofte en gruppe sammen (Säljö, 2001,

s. 241). Dette er også en grunnleggende tanke i klasseromsdialogen. I et klasserom finner man mange stemmer, men som Dysthe (1995, s. 212) argumenterer for er det ikke nok at flere stemmer er til stede. Læringspotensialet ligger i at de ulike stemmene interagerer med hverandre. Intersubjektivitet vil være sentralt i denne sammenhengen, fordi elevene og læreren må ha en felles forståelse for hva de holder på med. De må være i et intersubjektivt opplevelsesfellesskap (Moen, 2016, s. 40). Videre må læreren, så vel som elevene, bære det etiske ansvaret for å bringe samtalen fremover og gjøre hverandres bidrag gyldige gjennom at deltakerne i samtalen blir gitt epistemisk ansvar (Rommetveit, 1991, s. 21), slik at intersubjektivitet kan oppstå.

Jeg vil videre se nærmere på tidligere forskning som er relevant for denne oppgavens problemstilling. Det vil bli lagt frem forskning på hvorfor klasseromsdialog kan fremme læring, hvordan lærerne kan arbeide med dette i klasserommet, og også utfordringer som kan spille inn på klasseromsdialogen i undervisningen.

3. Tidligere forskning

3.1 Dialog for å fremme læring

Flere har funnet at klasseromsdialog kan hjelpe elevene til å dele ideer og formulere egne tanker, og derfor potensielt føre til læring hos eleven (Alrø og Skovmose, 2005; Littleton og Mercer, 2013; Mercer og Howe, 2012; Nystrand, 1997). I følge Fisher (2007, s. 615) blir menneskelig intelligens utviklet gjennom snakking og lytting. Derfor kan det sies at dialog er sentralt i menneskers læring.

Dialogue is important because it is the primary means for developing intelligence in the human species. It is through the capacity to verbalize that consciousness and understanding develop. It is through dialogue that we develop consciousness, learn control over internal mental processes and develop conceptual tools for thinking. (Fisher, 2007, s. 616)

Gjennom sine klasseromsstudier fant Alexander (2008, s. 32) at dialogisk undervisning kan øke elevens faglige læringsutbytte, utvikle forståelse, selvtillit og engasjement. Mercer legger

frem lignende funn i sin rapport, og viser til at «dialogues with teachers, and with their fellows, enable students to consolidate and develop their understanding over time, so that they can build new understanding upon the foundations of past experience» (2008, s. 41). En annen rapport fra Mercer og Howe (2012, s. 14) peker mot at når lærere aktivt engasjerer studenter i reflekterende diskusjoner knyttet til hva de studerer, hjelper dette elevene til å lære og utvikle egne forståelser, og forbereder elevene på å kunne gjøre dette selvstendig i fremtiden.

En annen side som kan utvikles når elevene deltar i klasseromsdialogen er demokratiske ferdigheter. Gjennom klasseromsdialogen lærer elevene å lytte til andres meninger, ta stilling til, og stille spørsmål til disse. Elevene må også kunne bygge ut og argumentere for egne meninger. Nettopp disse ferdighetene sier Alexander er kjernen i statsborgerskap (2008, s. 33). Også Dysthe argumenterer for at det dialogiske klasserommet har en demokratisk side. Hun skriver at «et flerstemmig og dialogisk klasserom er, slik jeg ser det, en nødvendighet, ikke bare for å lære fag og for å tenke selvstendig, men som en modell for hvordan mennesker fungerer i et demokratisk samfunn» (1995, s. 230).

Som lagt frem i dette avsnittet kan en dialogisk tilnærming til klasseromsdialogen bidra til å utvikle elevene både faglig og sosialt. Allikevel viser forskning at klasseromsdialog sjeldent oppstår (Ekspertgruppa, 2014; Hattie, 2012; Klette, 2003), blant annet fordi læreren opptar det meste av taletiden i klasserommene (Almeida, 2010; Aukrust, 2003; Burns og Myhill, 2004; English, Hargreaves og Hislam, 2002; Hattie, 2012). Jeg vil videre se nærmere på de to overnevnte utfordringene, og andre utfordringer lærere kan oppleve knyttet til klasseromsdialogen.

Læreplanen sier at «muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Muntlighet i undervisningen kan sees på, og vurderes ut ifra i ulike perspektiver. For eksempel opererer Svenkerud, Klette og Hertzberg med skillet mellom muntlighet i undervisning, og undervisning i muntlighet når de ser på muntlighet i klasserom (2012, s. 36). Muntlighet i undervisningen vil være knyttet til å vurdere i hvilken grad elevene er muntlige, mens undervisning i muntlighet vil være knyttet til eksplisitt undervisning om hvordan å være muntlig. Slik jeg ser det er undervisning i muntlighet en forutsetning for at muntlighet i undervisningen skal være fruktbar og ha

læringspotensial. Dette støttes også av Mercer (2000) som skriver at det finnes noen grunnleggende regler (ground rules) for samtale. Han skriver at «by conversational ground rules I mean the conventions which language users employ to carry on particular kinds of conversations» (Mercer, 2000, s. 28). Disse grunnleggende reglene er kontekstavhengige, og ikke alltid kjente for dem som deltar i samtalen. For å bruke språket som effektiv kommunikasjonsform må deltakerne ha en felles forståelse og enighet for hvordan språket skal brukes (Mercer, 2000, s. 28). Elevene må lære hvordan de skal delta i en dialog for videre å kunne nytte seg av klasseromsdialogen. Dermed vil det å jobbe med muntlige ferdigheter kunne sees på som en forutsetning for dialogen. Jeg vil derfor videre legge frem noe forskning på muntlige ferdigheter generelt, men ha størst fokus på forskning knyttet til klasseromsdialog spesielt.

3.2 Lite fokus på muntlighet

En evaluering av klasserommets praksisformer etter L97 viste at norske klasserom preges av hyppig bruk av individuell oppgavejobbing, og mye av lærerens tid går dermed også med til å hjelpe elever individuelt (Klette, 2003, s. 57). Evalueringen fant også at klasseromssamtale i form av dialog og diskusjon sjeldent er representert. Bare 2 % og 9 % av undervisningen var av slike klassesamtaler i 1. klasse og 9. klasse (Klette, 2003, s. 59). Nyere forskning finner også lignende resultater. Kunnskapsdepartementet satte i 2014 sammen en ekspertgruppe som skulle danne et grunnlag for ny realfagssatsning 2015-2018. Ekspertgruppa (2014, s. 26) fant at det brukes liten tid på å arbeide med sammensatte og kognitivt utfordrende problemer i undervisningen i realfagstimene, og at den vanligste formen for undervisning var at læreren legger frem fagstoff og at elevene jobbet individuelt med oppgaver. Ekspertgruppa viser til at «arbeid med oppgaver inkluderer ofte noe veiledning fra lærer, men helklassediskusjoner av begreper forekommer i liten grad» (2014, s. 40). Dette støttes også av internasjonal forskning, som har gjort lignende funn. Hattie (2012, s. 72) fant for eksempel gjennom sin metaanalyse at mindre enn 5 % av tiden brukes til gruppediskusjon eller lærer-elev-interaksjon som fører til en meningsfull diskusjon rundt ulike ideer og synspunkter.

Flere studier viser at det jobbes snevert og lite systematisk med muntlige ferdigheter i norske klasserom, til tross for omfattende målsettinger i læreplanen (Møller, Ottesen, Hertzberg, 2010; Svenkerud, 2013). Utenom muntlige fremføringer jobbes det lite med undervisning i

muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013, s. 2). Også funnene til Møller et al., (2010) tyder på at muntlighet blir noe forsømt i skolen. Møller et al. undersøkte hvordan det ble jobbet med grunnleggende ferdigheter på skolenivå, og fant at det er lite fokus på muntlige ferdigheter. Muntlige ferdigheter ble ikke nevnt når de intervjuet lærere og rektorer om hvordan de jobbet med de grunnleggende ferdighetene. «Muntlig er ikke høyt framme på noen skole; vi opplevde knapt at lærere eller rektorer brakte temaet på bane på eget initiativ» (Møller et al., 2010, s. 8). Møller et al. (2010, s. 10) fant, som Svenkerud (2013), at det arbeides lite med muntlige ferdigheter sett bort i fra fremføringer i form at fremlegging av prosjektarbeid og foredrag knyttet til muntlig eksamen. Det er liten tvil om at elevene er muntlige i klasserommene, men det kan se ut som at det fokuseres lite på *hvordan* elevene er muntlige. Sammenliknes denne situasjonen med skriftlige tradisjoner finner man at fokuset i undervisningen gjennom mange generasjoner eksplisitt har vært på grammatikk, sjangerskriving og rettskriving. Det har også lenge vært vanlig for lærere å gi lange og fyldige tilbakemeldinger på elevers skriftlige arbeid. Ser man til muntlighet finnes ikke de samme tradisjonene for dette (Svenkerud, Klette, Hertzberg, 2012, s. 46).

I 2013 ble det oppnevnt et utvalg kalt Ludvigsen-utvalget, som vurderte hvilke kompetanser elever i norsk skole trenger i fremtiden, og eventuelt hvordan fag må fornyes. Utvalget trekker frem muntlig kompetanse som viktig, og skriver blant annet at «å lære å kommunisere muntlig med ulike formål er viktig i skolen, som forberedelse for arbeidsdeltakelse, for å ytre meninger og for å mestre kommunikasjonssituasjoner i hverdagslivet» (NOU 2015: 8, s. 29). Videre skriver de at det å kunne uttrykke seg muntlig har sammenheng med personlig utvikling, holdninger, metaspråk og at man i et demokratisk samfunn skal lytte til og anerkjenne andres meninger (NOU 2015: 8, s. 29). Ut fra dette ser man at muntlighet også vil være viktig i fremtiden, og noe som det må legges vekt på i undervisningen. I rapporten fremheves det at «det anbefales videre at samhandling og deltakelse inkluderes i alle fag og rettes mot samarbeid om problemløsning, flere faglige problemstillinger og deltakelse i faglige diskusjoner» (NOU 2015:8, s. 10). Dermed ser vi at klasseromsdialogen kan være en tilnærming for å møte målsettingen i en revidert læreplan fordi elevene i en klasseromsdialog nettopp må samhandle gjennom å uttrykke egne meninger, lytte til og anerkjenne andres meninger gjennom diskusjon og dialog.

Jeg har til nå vist til forskning som peker mot at til tross for at klasseromsdialog potensielt kan føre til både faglig og sosial utvikling for elevene, og at muntlighet blir definert som en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen, blir det muntlige aspektet i undervisningen noe som gis liten oppmerksomhet i skolen. Jeg vil i det følgende vise til forskning som har funnet at lærerens taletid, interaksjonsmønsteret i klasserommet og spørsmål i undervisningen kan være noe av årsaken til at det er lite dialog i klasserommene. Jeg vil også legge frem hvordan lærere kan arbeide for å legge til rette for klasseromsdialogen.

3.3 Lærerne dominerer taletiden

Forskning fra norske og utenlandske klasserom viser at læreren dominerer taletiden i klasserommene (Almeida, 2010; Aukrust, 2003; Burns og Myhill, 2004; English et al., 2002; Hattie, 2012). Hattie (2012, s.72) fant i sin metaanalyse at læreren snakker 70-80% av tiden i klasserommet. Aukrust (2003, s. 86) studerte norske klasserom i sin studie og fant at lærere hadde 60 % av taletiden i klasserommene som ble studert. Dette kan være problematisk fordi «if we want children to talk to learn- as well as learn to talk- then what they say probably matters more than what the teachers say» (Alexander, 2008, s. 26). Aukrust fant at det var en gjennomgående flat deltakerstruktur, altså at deltakelsen i helklassesamtaler var fordelt på mange elever (2003, s. 104). Dette kan tyde på at selv om læreren prater mest, er det også en lav terskel for elevdeltakelse. Samtidig fant Aukrust at utdypende ytringer var lavfrekvente, og hun skriver videre at «helklassesamtalen framstod ikke som et forum for elevenes utforskende spørre- og kommenteringsstrategier» (2003, s. 104). En av grunnen til at det er læreren som dominerer taletiden kan være at samtalen i hel klasse foregår etter interaksjonsmønsteret IRE.

3.3.1 IRE

En mye brukt måte å beskrive interaksjonsmønsteret i klasserom er IRE. IRE viser til at læreren initierer til en handling gjennom å stille et spørsmål (I). Videre vil en av elevene gi en respons (R), og læreren evaluerer elevsvaret (E). Dette mønsteret blir kalt den tradisjonelle måten å undervise på, og kan forklare hvorfor lærerne opptar mesteparten av taletiden. Hvis læreren ikke gjør bevisste handlinger for å oppnå andre mønstre, vil IRE ofte være det mønsteret som forekommer (Cazden, 2001, s. 53). Problemet med dette er at IRE ofte vil bære preg av mer monologiske trekk enn dialogiske. Flere sier om IRE-mønsteret at det kan ha en begrenset effekt på elevenes læring fordi læreren ofte blir den som styrer både hvem

som snakker, og hva det snakkes om. Elever får relativt kort taletid, fordi læreren tar ordet mellom elevene. Det blir ofte stilt lukkede spørsmål av lav kognitiv grad, og responsen fra læreren er generell og kort (Kyricou og Issit, 2008; Littleton og Mercer, 2013; Nystrand, 1997). IRE kan føre til at lærerens rolle blir å teste kunnskap, i stedet for å være opptatt av de kognitive prosessene som ligger bak. «This pattern [IRE] places the teacher in a central role and acts to test students' knowledge, instead of stimulating them to elaborate on their ideas or to extend their thinking» (Almeida og Neri de Souza, 2010, s. 248). IRE-mønsteret gir altså ikke elevene mulighet til å argumentere for eller videreutvikle svaret sitt, og elevene får ikke svart på hverandres utsagn fordi læreren blir en mellommann som kutter forbindelsen mellom elevene.

Samtidig viser det seg at IRE-mønsteret muligens er for enkelt når man skal beskrive den komplekse situasjonen som interaksjon i klasserommet faktisk er. Aukrust (2003, s. 104) fant i sin studie at det ikke stemte at IRE fungerte som begrensende for elevene i norske klasserom. Hun fant at bare hver femte ytring fra elevene var en såkalt minimal respons, og at elevene ofte selv tilførte noe nytt inn i samtalen. Hun skriver at «den flate deltakerstrukturen og det forholdet at elevene ofte bidro med utsagn som tilførte noe nytt til samtalen ut over det som lå i foregående ytring, tyder på en bred invitasjon av elevens synspunkter» (Aukrust, 2003, s. 104). Også Howe og Abedin (2013, s. 334) finner lignende i sin metastudie. Howe og Abedin bruker termen IRF som viser til at lærerens respons består av feedback (F), og ikke en evaluering (E). De skriver at IRF er tydelig til stede i mange klasserom, men at studiene deres viser at dette ikke betyr at samtaler bærer preg av å være monologisk. De skriver om IRF at «on the contrary, they document considerable variation in how each of the three steps is realized, and one recurring theme is the manner in which initiation and feedback strategies affect the harmonization of IRF with the broader discourse context» (2013, s. 334). IRE(F)-mønsteret vil altså være til stede ved samtaler i klasserommet hvis man aktivt leter etter det, men at dette ikke nødvendigvis betyr at samtalen bærer mest preg av monolog. Mønsteret kan fungere som et analyseinstrument, men da må man også vite at det ikke gjenspeiler hele virkeligheten, fordi klasseromssamtaler er kontekstbunnete og komplekse, og dette er noe IRE-mønsteret ikke fanger opp.

3.4 Spørsmål i klasseromsdialogen

Det blir stilt mange spørsmål i løpet av en dag i et klasserom. En sentral del av klasseromsdialogen handler om hvordan disse spørsmål blir stilt. Som vi skal se videre må ikke bare læreren, men også elevene stille spørsmål for at en klasseromsdialog skal kunne oppstå.

3.4.1 Lærerspørsmål

Almeida og Neri de Souza (2010, s. 243) har sett nærmere på hvordan spørsmål brukes i klasserom. De fant at lærerne stiller de aller fleste spørsmålene i klasserommet, men også at lærerne i studien ikke hadde kunnskaper om hvordan de skulle stille spørsmål som en læringsstrategi. Dette kan representere en stor utfordring i klasseromsdialogen. Hvordan læreren stiller spørsmål og videre responderer på både elevsvar og elevspørsmål er avgjørende for å skape en dialog i klasserommet (Alexander, 2008, s. 25).

Ulike spørsmål har ulike funksjoner i klasserommet, men de blir ofte stilt for å aktivere og engasjere elevene. Selv om det er godt ment, har Wood funnet at det å stille elevene mange spørsmål kan ha motsatt effekt enn ønsket. Han skriver at «frequent specific questions tend to generate relatively silent children and to inhibit any discussion between them» (Wood, 1988, s. 174). Dette støttes også av Burns og Myhill som skriver at «the more questions teachers ask, the less children say» (2004, s. 47). Nye spørsmål fra læreren representerer ofte nye temaer, noe som gjør undervisningen oppstykket, og gir lite sammenheng for elevene som hele tiden blir presentert for noe nytt før de har hatt mulighet til å fordøye det foregående. Nystrand har også sett på spørsmålene funksjon i undervisningen og skriver at «compared with recitation, dialogic instruction involves fewer teacher questions and more conversational turns as teachers and students alike contribute their ideas to a discussion in which their understandings evolve» (Nystrand, 1997, s. 17). En klasseromsdialog vil altså inneholde færre lærerspørsmål, i motsetning til undervisning som er preget av resitasjon. Det kan gi elevene mer tid til å utvikle egen forståelse, samtidig som at undervisningen kan føles mer sammenhengende for elevene.

3.4.2 Autentiske spørsmål

Et av kjennetegnene på en dialog i klasserommet er at det blir stilt autentiske spørsmål. Autentiske spørsmål er spørsmål uten forhåndsgitte svar. Dette er det vi kan kalle åpne

spørsmål (Dysthe, 1995, s. 57). Autentiske spørsmål blir stilt fordi man faktisk ikke vet. Autentiske spørsmål ikke blir stilt for å få tak i det elevene kan eller ikke, men blir stilt for å få tak i ukjent informasjon. Autentiske spørsmål indikerer at læreren er opptatt av elevens evne til tenking, og ikke bare elevens evne til å huske (Nystrand, 1997, s. 7). Dette gir elevene mulighet til å komme med egne innspill, og ikke bare søke etter det svaret de tror læreren er ute etter. Dysthe skriver at «det som vanligvis karakteriserer skolen, er nettopp at læreren 'vet' og dermed ikke spør for å få vite, men for å finne ut om elevene vet» (1995, s. 57). Læreren har ikke tilgang til elevenes egne refleksjoner og tolkinger, og autentiske spørsmål signaliserer at elevenes egne refleksjoner er viktige (Dysthe, 1995, s. 57). Hun skriver også at «autentiske og åpne spørsmål er et viktig redskap lærerne brukte for å involvere elevene i undervisningssamtaler, for å utfordre deres forståelse og tenkning, og for å hjelpe dem å se sammenheng mellom det de har lært før og det nye» (Dysthe, 1995, s. 214). Ved å bruke autentiske spørsmål må elevene tenke selv, og kan ikke alltid finne svaret i læreboka. På denne måten kan også elevene legge frem sine egne forståelser, uten å være redd for at svaret de gir vil være rett eller galt. Dette kan således føre til at flere elever deltar i klasseromsdialogen.

3.4.3 Elevspørsmål

Almeida og Neri de Souza (2010, s. 248) skriver at en vanlig oppfatning av læring er at læring oppstår når læreren stiller spørsmål, og elevene kan svare på dem. Men, sier de, at læring ikke oppstår før elevene er i stand til å stille egne spørsmål. Remmen (2011, s. 44) skriver om det samme når hun legger frem at det å formulere et spørsmål er en viktig læringsstrategi, fordi dette krever at elevene kopler ny informasjon til det de allerede kan, og gjør vurderinger om hva de forstår ut i fra dette. Elevspørsmål er også verdifulle for læreren fordi hun da kan høre hva elevene tenker, vurdere elevenes forståelse, og videre ut fra dette tilpasse undervisningen (Chin og Brown, 2010, s. 522). Allikevel viser funn fra norske klasserom at elever ofte ikke stiller egne spørsmål. Aukrust (2003, s. 104) fant i sine undersøkelser at «elevene initierte tema i begrenset grad gjennom påstander og kommentarer, sjeldnere gjennom spørsmål».

Et annet funn fra Aukrust sin studie av norske klasserom var at det i liten grad forekom oppklarings spørsmål fra elevene. I et klasserom skulle man tro at ikke alle elevene alltid følger med, og at oppklarings spørsmål derfor ofte ble stilt, men «fraværet av synlige samtalsammenbrudd og misforståelser tyder på at elevene var tilbakeholdne med å be om oppklaring av lærerutsagn i hel klasse» (Aukrust, 2003, s. 90). Aukrust fant i tillegg at lærerne

hadde en lite konfronterende stil. I stedet for å stille oppklarings spørsmål til elevene, tenderte lærerne heller mot å utvide eller fortolke elevyttringene. Disse funnene kopler Aukrust (2003, s. 104) til det å «holde maska». Det virker altså som at elevene ikke vil vise at de har behov for oppklarings spørsmål, og at læreren vil beskytte elevene slik at de ikke «blir hengt ut». Når det er få oppklarings spørsmål vil det også være få avbrytelser i undervisningen, men dette betyr ikke at elevene nødvendigvis lærer. «Det forholdet at terskelen for å be om en forklaring var høy, har trolig bidratt til å gjøre samtalene koherente, men kan også ha redusert den enkelte elevs utbytte av den faglige samtalen og lærerens grunnlag for å vurdere hvem som fikk med seg hva» (Aukrust, 2003, s. 104).

3.5 Læreren respons

Noe av det som har vist seg som avgjørende for dialogen i undervisningen er hvordan læreren responderer på elevyttringer (Alexander, 2008; Dysthe, 1995; Helgevold, 2015). For at en dialog skal kunne oppstå er lærer og elev gjensidig avhengige av hverandre. Et sentralt spørsmål for undervisningen er da hvordan lærere kan etablere rom for deltakelse i et mangfoldig klasserom, hvor elevene blir sett på som deltakere, og ikke bare mottakere (Helgevold, 2015, s. 1). I det følgende vil det bli vist til handlinger eller måter læreren kan respondere på for å invitere elevene inn, og skape det rommet som må til for at dialogen skal kunne oppstå slik at elevene får bringe seg selv inn i undervisningen.

3.5.1 Å holde tilbake

Når en elev stiller et spørsmål til en lærer vil det virke naturlig at læreren svarer på elevens spørsmål, for så å gå videre i undervisningen. I motsetning til dette fant Helgevold (2015, s. 8) i sin studie at læreren åpnet opp for deltakelse gjennom at læreren så på elevspørsmålet som en måte å utvikle elevens forståelser på. Helgevold beskriver at læreren holdt tilbake sitt eget svar på elevspørsmålet som ble stilt, og heller oppfordret elevene til å delta i en felles diskusjon rundt spørsmålet. Dette betød ikke at læreren meldte seg ut av samtalen, men at han lot elevene ta seg av tenkingen, og støttet med faglig hjelp gjennom å stille spørsmål eller kommentere for å dytte elevene i riktig retning. Helgevold skriver at det ikke var nok at én elev kunne det riktige svaret, men at læreren ønsket at flere elever skulle bli utfordret til å gjøre kognitivt arbeid før det riktige svaret ble lagt frem (2015, s. 8). Helgevold argumenterer for at «when the teacher is holding back, the students are given time and, as the dialogue

develops, academic support to connect individual understanding and misunderstanding to what is publicly spoken about the matter» (2015, s. 9). I stedet for å gi sitt svar på elevens spørsmål, holder læreren tilbake på egne kommentarer og inviterer således de andre elevene til å bidra med deres meninger og forståelse om det aktuelle temaet. Dette henger også sammen med den neste handlingen som blir beskrevet, som er 'å sende videre'.

3.5.2 Å sende videre

En annen måte å åpne opp for deltakelse kan være at læreren sender et elevspørsmål videre til de andre elevene i klasserommet. Helgevold skriver om dette at «the act of passing on is a description of how the teacher turns individual students' responses into a challenge or a problem to be solved collectively» (2015, s. 9). På denne måten legger læreren frem en åpen invitasjon til elevene slik at de kan delta i dialogen, og det er elevene og ikke læreren som gjør det kognitive arbeidet før man kommer frem til et svar. Ved å sende elevspørsmål eller elevsvar videre til alle elevene, kan læreren involvere elevene i en faglig diskusjon hvor elevene gis plass til å både lytte og handle. Gjennom dette peker Helgevold på at et intersubjektivt fellesskap blir dannet fordi elevene som både har rollen som aktive lyttere og deltakere deltar i en felles utforskning av det faglige innholdet i timen (2015, s. 10). Læreren gir i denne situasjonen også elevene epistemisk medansvar gjennom å la elevene legge rammene for samtalen ut i fra deres egne erfaringer og forståelser.

Dette kan sees i sammenheng med det Dysthe (1995) og Nystrand (1997) kaller opptak av elevsvar. Både elever og lærer kan plukke opp, utdype og stille spørsmål til ytringer i klasserommet. Dysthe skriver om opptak av elevsvar i undervisningen at

Enten det praktiseres av elev eller lærer betyr «opptak» at en må lytte nøye til de andre og forvente at de har verdifull innsikt som gruppa trenger, slå ned på det viktige som blir sagt og bygge dette inn i neste spørsmål slik at tanken og kommentaren ikke går tapt. (Dysthe, 1995, s. 215)

Opptak av elevsvar vil si at læreren bruker elevsvaret videre, og kan på den måten få eleven til å reflektere videre på sitt eget svar. Nystrand (1997, s. 7) peker på at ved å ta opp elevsvar i neste spørsmål vil det skapes en situasjon hvor både lærere og elever bidrar til å føre undervisningen fremover.

3.5.3 Ikke-evaluerende respons

Utdanning og læring er verdiladet gjennom både politiske dokumenter, skolens verdier og personlige verdier, og disse påvirker den daglige kontakten mellom lærere og elever i undervisningen. Læreren er den som evaluerer om noe er verdt å snakke om, og måten dette blir snakket om på i undervisningen (Helgevold, 2015, s. 11). Et vanlig interaksjonsmønster i klasserommene er IRE, som tidligere har blitt beskrevet i dette kapitlet. IRE plasserer evaluering som en sentral del av interaksjonen mellom lærer og elever i undervisningen. Evaluering er av natur en verdiladet aktivitet, hvor noe blir definert som bra eller dårlig, riktig eller galt ut i fra en gitt standard (Helgevold, 2015, s. 11). Samtidig kan det sies at læring er et sårbart prosjekt karakterisert av usikkerhet rundt egne forståelser, og for mange elever handler skolen om å skjule hva man ikke vet eller ikke har forstått. For å åpne opp for deltakelse kan en handling fra lærerens side være å gi en respons som ikke evaluerer elevenes bidrag som riktig eller galt (Helgevold, 2015, s. 11). Gjennom at læreren ikke evaluerer elevsvar som riktig eller galt blir heller ikke elevenes oppfatninger og forståelser noe som får betegnelsen som riktig eller galt. Dette kan også sees i sammenheng med høy verdsetting av elevene (Dysthe, 1995, s. 216). Læreren må vise at hun verdsetter at elevene bidrar i undervisningen, og anerkjenner dem dermed som likeverdige samtalepartnere. På denne måten kan elevenes akademiske selvbilde bli styrket, noe som er avgjørende for at de skal fortsette å bidra i dialogen. Tilbakemeldinger som «bra» eller «flott» er verdsetting på lavt nivå. Dysthe peker på at slike tilbakemeldinger kan være hyggelig å høre, men at det ikke vil være med på å styrke elevenes akademiske selvtillit fordi elevene ikke vet hva som var bra (1995, s. 215). «Begrepet høy verdsetting signaliserer en endret holdning hos læreren fra å dømme om svarene er riktige eller gale, til å se etter viktige tanker og ideer i innholdet i det elevene sier» (Dysthe, 1995, s. 215). Et eksempel på å verdsette elevenes bidrag uten å evaluere kan være å gjenta elevs utsagnet og ta det med videre inn i undervisningen. Dette blir således også et eksempel på å sende videre, eller opptak av elevsvar som ble lagt frem over.

Helgevold støtter seg til Rommetveit, og skriver at «these acts of teaching are seen as enactments of ‘attuning to the attunement of other(s)’ in the everyday academic activities in classroom and as invitations to the students to become co-authors of the curriculum» (2015, s. 12). Helgevold (2015, s. 12) advarer allikevel mot at handlingene som har blitt presentert over blir sett på som «bare handlinger». Handlingene over kan ikke sees på som oppskrifter som sikrer klasseromsdialog eller at alle elevene i klasserommet har et læringsutbytte, fordi læring må sees i et situert perspektiv. Men som det ble lagt frem tidligere handler dialogisk

undervisning om å skape et fellesskap hvor elever og lærer sammen bidrar i undervisningen, og handlingene over kan være et eksempel på hvordan å åpne opp for deltakelse og videre skape en klasseromsdialog hvor flere elever kan og får bidra. Når det åpnes opp for at elevene får bidra i undervisningen, kan dette også føre til at elevene blir mer engasjerte og ønsker å delta.

3.6 Engasjement og deltakelse

En mulighet knyttet til klasseromsdialogen er at denne kan skape elevengasjement og elevdeltakelse (Andersson- Bakken, 2015; Alexander, 2008; Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Gjennom sine studier fant Dysthe (1995, s. 220) at elevengasjementet kunne øke ved å ta i bruk autentiske spørsmål, høy verdsetting og opptak av elevsvar. Når elevene er engasjerte er det også større sannsynlighet for at de også deltar i undervisningen. Dysthe argumenterer for viktigheten av at elevene deltar, ikke bare gjennom å lytte, men også ved å enten selv å snakke.

Dersom språket er sentralt i læringsprosessen og det å formulere seg en viktig del av sammenbindingsprosessen mellom ny kunnskap og det en allerede kan, så er konsekvensen at en læringssekvens må gi så mange elever som mulig sjansen til å bruke språket aktivt. (Dysthe, 1995, s. 221)

Alrø og Skovmose skriver om viktigheten av at læreren legger frem muligheter til elevene, og gir ut invitasjoner til å ta del i et undersøkelseslandskap. Dette fordi «man kan naturligvis godt tvinge elever til at arbeide med bestemte ting. Men man kan ikke tvinge elevers intentioner om at lære i en bestemt retning. Man kan tilrettelægge nogle rammer og *invitere* elever til en deltage i en læreproces» (Alrø og Skovmose, 2005, s. 9). Elevene må selv ønske å lære, og det å skape engasjement og deltakelse vil, slik jeg ser det, være en sentral del av elevenes læring. Helgevold (2011, s. 124) skriver i sin avhandling om deltakerstrukturer i det moderne klasserommet, og hun fant gjennom sin forskning at lærere opplever at det kan være vanskelig å skape en klassesamtale fordi få elever bidrar. Helgevold (2011, s. 127) argumenterer også for at læreren i hennes studie ofte snakker *til* elevene og ikke *med* elevene. Dermed blir ikke elevene gitt epistemisk medansvar i forhold til å skape og opprettholde et fellesskap, eller skape intersubjektivitet i klasserommet. «Lærer og elever klarer ikke sammen

å etablere en intersubjektiv her - og - nå dialog. I stedet blir elevene passive tilhørere til læreres gjennomgang, og fellesskapet forvitrer» (Helgevold, 2011, s. 127). På denne måten blir ikke elevene engasjerte i undervisningen, og ser kanskje ikke viktigheten av å selv delta i det som foregår.

Angående engasjement skiller Dysthe mellom substansielt engasjement og prosedyreengasjement hos elevene. Substansielt engasjement er knyttet til når elevene er «opptatt av og engasjert i selve innholdet, emnet eller problemstillingen som danner temaet for en undervisningssekvens» (1995, s. 220). Prosedyreengasjement vil være når elevene gjør det de tenker representerer en god elev- som det å følge med, gjør oppgaver, vise oppmerksomhet og svare på spørsmål (Dysthe, 1995, s. 220). Dysthe legger frem at autentiske spørsmål, og integrasjon av elevenes spørsmål og svar videre i undervisningen gjør at elevene blir dratt inn i samtalen som foregår i klasserommet. I en klasseromsdialog vil målet være at hver stemme er viktig og blir hørt, og dette kan være med på å utvikle substansielt engasjement hos elevene. Når læreren i tillegg viser at hun er interessert og opptatt av elevenes egne meninger gir dette god grobunn for elevengasjement i timen (Dysthe, 1995, s. 220). Når elevene er substansielt engasjerte er det større sjans for at elevene selv ønsker å delta og dele sine meninger i klasserommet. En klasseromsdialog kan være med på å øke elevdeltakingen og elevengasjementet fordi elevene kan få oppleve at det de selv har å komme med betyr noe. Gjennom sitt prosjekt identifiserte Dysthe (1995) tre betingelser som kan være avgjørende for at elevene blir engasjerte. Den første betingelsen handler om at læreren er opptatt av at elevenes bidrag er verdifulle i undervisningen, og at hun viser dette. Den andre betingelsen er at elevene ser en kobling mellom det de skal lære og sine egne erfaringer og egne liv. Den siste betingelsen Dysthe legger frem er at elevene må ha en viss kontroll over læringens midler eller mål (1995, s. 220). For å kunne møte disse betingelsen, og for å kunne legge til rette for klasseromsdialog må læreren i følge English (2016) inneha noen spesielle kapasiteter.

3.7 Lærerens kapasiteter

Med utgangspunkt i English (2016) vil det i det følgende bli argumentert for noen kapasiteter en dialogisk lærer må inneha. Disse er *evnen til å være selvkritisk, evnen til å lese klasserommet og evnene til å bygge et fellesskap*. Jeg vil legge frem disse kapasitetene, og samtidig se disse opp mot utfordringer som læreren står overfor knyttet til

klasseromsdialogen. Til slutt vil jeg også legge til en fjerde kapasitet som ikke blir beskrevet av English, men som blir omtalt i annen forskning (Alrø og Skovmose, 2005; Alexander, 2008). Denne kapasiteten velger jeg å kalle for *evnen til å takle det uforutsigbare*.

3.7.1 Evnen til å være selvkritisk

En dialogisk lærer må erkjenne at hun har rett til en stemme, men at denne ikke er ubegrenset. Elevene må lære at de har en stemme, men at de også må lære å lytte til andres stemmer, og English legger frem at dette også gjelder for læreren (English, 2016, s. 163). For å kunne gjøre dette må læreren ta en selvkritisk posisjon hvor hun vurderer når, hvor og hvordan hennes stemme skal komme til uttrykk. Denne overvåkingen av sine egne handlinger mens hun er med elevene krever at læreren erkjenner at hun kan bli overrasket over uventede spørsmål eller perspektiver fra elever som gjør at hun også må endre og tilpasse sine egne forståelser og handlinger. English peker på at «the dialogic teacher monitors her interactions reflectively because she recognizes that she is vulnerable to error, that is, to encountering her own blind spots arising in interactions with learners» (2016, s. 164). Ideen om at læreren må overvåke sin egen læring er sentral i dialogisk undervisning fordi læreren er i en lærings- og utviklingsposisjon sammen med elevene.

3.7.2 Evnen til å lese klasserommet

En dialogisk lærer må ha oversikt over elevenes læring, lærestoffet og sin egen læring i klasserommet. English kaller dette evnen til å lese klasserommet (narrative capacity). «Narrative capacity is the ability to constantly be attuned to the cognitive, emotional and moral abilities of students, to hold their ever evolving ‘stories’ in one’s mind, so as to be able to navigate through that terrain in order to continue to imagine what is possible» (English, 2016, s. 165). Alexander (2008, s. 50) skriver at et av kjennetegnene på dialogisk undervisning er at denne er kumulativ, og at dette kanskje er den største utfordringen for lærere knyttet til dialogisk undervisning. Dette krever at læreren har «a conceptual map of what is to be thought, the ability to think latterly within and beyond that map, and an appreciation of where children are «at» cognitively and what kind of intervention will scaffold their thinking from present to desired understanding» (Alexander, 2008, s. 50). Dette kan sees i sammenheng med kapasiteten English kaller å kunne lese klasserommet. Det å kunne lese klasserommet er en kapasitet som krever at læreren er profesjonell, har god

kjennskap til faget, har oversikt over elevenes kognitive nivåer- og klarer å se sammenhengene mellom alt dette.

Selv om forskning viser at klasseromsdialogen kan føre til økt læringsutbytte, legger som nevnt flere frem at dialogisk undervisning sjeldent finner sted (Burns og Myhill, 2004; Klette, 2003; Sedova et al., 2014). Sedova et al. registrerte i sine undersøkelser to konkrete utfordringer knyttet til klasseromsdialogen. Den ene utfordringen kaller de semantisk støy, og kan knyttes til kapasiteten English (2016) kaller for det å kunne lese klasserommet. Semantisk støy er når lærere og elever har ulikt innhold i begrepene de bruker. Kanskje har ikke elevene fullt ut forstått begrepet, men bruker det allikevel. Læreren oppdager ikke dette, og misforståelser kan oppstå fordi lærer og elever i virkeligheten prater om ulike ting (2014, s. 280). Fordi misforståelsen ikke oppdages snakker eleven og læreren forbi hverandre, og deler ikke samme forståelse for begrepet det snakkes om. Læreren har i denne situasjonen ikke lykket med å lese klasserommet.

3.7.3 Evnen til å bygge fellesskap

Dialogisk undervisning krever at det gis plass til mange stemmer i klasserommet, og at disse stemmene må interagere og fungere sammen. Dette krever at det er rom og trygghet i klasserommet slik at alle elevene kan trå frem uten å føle at de risikerer å miste ansikt eller bli sett ned på hvis de svarer feil. Dette kan knyttes til intersubjektivitet og epistemisk ansvar som tidligere har blitt beskrevet. Ulike elevers meninger og perspektiver må gis intersubjektiv gyldighet gjennom at både læreren og medelevene anerkjenner det eleven sier og viser at det er rom for flere ulike meninger i klasserommet. English legger frem at det å ha evnen til å bygge et fellesskap er knyttet til «the responsibility a teacher has to students to help them learn the existing ways of knowing, thinking and co-existing» (2016, s. 167). Hun skriver videre at læreren også må forstå rollen stillhet spiller i klasserommet. «Dialogic teaching builds community by having a view of whose voices are being left out, and who, if anyone, is being silenced, and by addressing the needs of those learners as well as the needs of the group as a whole» (English, 2016, s. 166). Alexander understreker også viktigheten av et åpent og trygt klima, og foreslår for eksempel å lage felles regler for hvordan man skal prate i klasserommet. Det poengteres at reglene må gjelde for alle, elev som lærer (2008, s. 27).

Læreren må hele tiden balansere det å ha hele klassen samlet i et interagerende fellesskap og på denne måten sikre at elevene får konstruktive og støttende tilbakemeldinger, og å dele opp

klassen i mindre grupper for å øke sjansen for at alle elevene får uttrykket seg (Howe og Abedin, 2013, s. 341). Balansen mellom å la elevene få frihet til å utforske hverandres tanker og samtidig kontrollere at elevene når de faglige målene som er satt, kan være utfordrende og risikofylt (Howe og Abedin, 2013, s. 341). «Å etablere og opprettholde et fellesskap i dagens skole, hvor det legges stor vekt på tilpasset opplæring for å ivareta den enkelte elev, representerer et dilemma» (Helgevold, 2011, s. 121). Dilemmaer er problematiske fordi man ikke entydig kan si at det ene alternativet er bedre enn det andre. Dilemmaer inneholder kompromisser hvor alternativene uansett vil være ufordelaktige fra noen synspunkter.

3.7.4 Takle det uforutsigbare

Klasseromsdialogen kan gi rom for elever til å uttrykke egne tanker og respondere på andres ideer. En klasseromsdialog er krevende å utføre, både for elever og lærere. Dialog i klasserommet preges av å være «undersøgende, uforutsigelig, risikofylt og likeverdige» (Alrø og Skovmose, 2005, s. 6). At dialogen er risikofylt begrunner de med at dialog er uforutsigbart. Nettopp derfor kan den også være utfordrende for lærere å håndtere. Lærere har et ansvar for at elevene lærer det de skal ut i fra læreplanen, og søker kanskje kontroll gjennom å ikke åpne for noe som ikke var planlagt for. Alexander tar opp lærernes behov for trygghet i klasserommet og skriver at undervisningsformene «rote, recitation and expository teaching gives us security» (2008, s. 31). Disse interaksjonsmåtene fører til at lærerne kan kontrollere både det som skjer, og det som blir sagt i klasserommet. Dermed blir ikke læreren utfordret på tankesett eller konfrontert med spørsmål hun ikke har svar på. Læreren kan kontrollere at samtalen dreier seg om det elevene skal lære den timen (Alexander, 2008, s. 31). Alrø og Skovmose skriver, som Alexander, at dialogen kan være uforutsigbar. Dette fordi man kan havne inn på ømtålige eller uforutsette temaer, og at det er risiko for at man mister fotfestet eller styrer i blinde. Samtidig kan dette føre til at man kan «komme i kontakt med tavs viden eller komme til at anskue ting på nye måder og få nye ideer til handling. Man kan lære» (Alrø og Skovmose, 2005, s. 6). Det å la elevene få nok rom og tid til å utforske egne tanker betyr ikke at læreren må gi fra seg all kontroll i klasserommet. English argumenterer for at «how one uses this position of authority is a choice. In dialogic interactions, the teacher seeks to ‘recreate’ her position so that she is both ‘speaker and listener’» (2016, s. 164).

Som nevnt tidligere kan lærere ha et behov for trygghet, forutsigbarhet og kontroll i undervisningen. Dette behovet kan være en av grunnene til at samtaler etter IRE-mønsteret oppstår ubevisst hos lærere. Dette kan også knyttes til en konkret utfordring Sedova et al.

identifiserte i sin studie (2014). Utfordringen kaller de for mangel på rasjonell argumentasjon. Sedova et al. registrerte et gjentakende interaksjonsmønster i sine data som kan identifiseres som IRE (2014, s. 279). Mønsteret gikk ut på at læreren stilte et spørsmål, flere elever rakk opp hånden, og læreren valgte ut hvem som skulle svare. Etter at eleven hadde svart, kom læreren med en kort tilbakemelding på svaret, før hun gikk videre og valgte ut en ny elev som svarte på det opprinnelige spørsmålet. På denne måten ble ikke elevsvarene tatt opp, og elevene fikk heller ikke mulighet til å utvikle eller begrunne svarene sine. I realiteten stoppet samtalen opp og begynte på ny for hver elev som fikk svare. Sedova et al. skriver at dette førte til at «the student cannot be asked to further elaborate or clarify the response, which leads to lack of rational argumentation in this type of dialogue» (2014, s. 279). Mangel på rasjonell argumentasjon fra elevene kan altså føre til at situasjoner som kunne blitt dialogiske ikke blir det, fordi elevene ikke fikk utdypet og utviklet svarene sine, og heller ikke fikk svart på andres ytringer, fordi samtalen stoppet og startet på ny for hver elev som fikk svare.

3.8 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har det blitt presentert teori og tidligere forskning på feltet som jeg ser på som relevant for min problemstilling «*Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?*» Innledningsvis presenterte jeg kort sosiokulturell læringsteori som ser på interaksjon og samhandling som vesentlig for læring, og viste til hvordan man kan se på elevenes læring gjennom stillas-metaforen til Wood et al. (1976, s. 90). Det ble også pekt på at språket er det viktigste medierende redskapet vi har, fordi det er gjennom språket at mennesker tilegner seg måter å tenke på, kommunisere med andre og agere på (Säljö, 2006, s. 40). Jeg knyttet så begrepene intersubjektivitet og epistemisk ansvar (Moen, 2016; Rommetveit, 1991) opp mot klasseromsdialogen, og så på viktigheten av å skape intersubjektiv i klasserommet gjennom å gi elevene epistemisk ansvar, for å skape fellesskapet som er nødvendig for at en dialog skal kunne oppstå.

Videre presenterte jeg forskning som viste at til tross for at klasseromsdialogen kan føre til både sosial og faglig utvikling, er det sjeldent at denne finner sted i undervisningen (Ekspertgruppa, 2014; Hattie, 2012; Klette, 2003). Undervisningen preges av at læreren dominere taletiden (Almeida, 2010; Aukrust, 2003; Burns og Myhill, 2004; English et al., 2002; Hattie, 2012), og at samtalestrukturen ofte har form som IRE, som kan føre til en

begrenset effekt på elevenes læring (Kyricou og Issit, 2008; Littleton og Mercer, 2013; Nystrand, 1997). Jeg koblet også muntlige ferdigheter til klasseromsdialog. Forskning fra norske klasserom viser at det er lite fokus på muntlighet i undervisningen, tross at muntlige ferdigheter betegnes som en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen (Møller et al., 2010; Svenkerud, 2013).

Det ble så vist til forskning som taler for at spørsmål har en sentral rolle i klasseromsdialogen. Autentiske spørsmål blir beskrevet som en forutsetning for klasseromsdialogen (Dysthe, 1996). Det ble så pekt på at responsen lærerne gir til elevene er avgjørende for at en dialog oppstår, og for at elevene kan trekkes videre og utvikle dypere forståelser for lærestoffet (Alexander, 2008; Dysthe, 1995; Helgevold, 2015). Det ble så lagt frem flere måter læreren kan respondere på for å invitere elevene inn og gjøre dem til deltakere, og ikke bare mottakere i undervisningen. Eksempler på slike handlinger var at læreren tok opp elevspørsmål eller svar videre i undervisningen, eller ga en ikke-evaluerende respons til elevene (Dysthe, 1995; Helgevold, 2015).

Videre ble det argumentert for hvorfor engasjement og deltakelse er viktig for dialogen i klasserommet, og hvordan disse faktorene er avhengige av lærerens spørsmål og respons på elevsvar (Anderson-Bakken, 2015; Dysthe, 1995). Det ble pekt på forskjeller mellom substansielt engasjement og prosedyreengasjement blant elevene (Dysthe, 1995) og hvorfor læreren kan arbeide for at elevene utvikler substansielt engasjement gjennom klasseromsdialog. Til slutt viste jeg til fire kapasiteter en dialogisk lærer må ha. Disse var *evnen til å være selvkritisk*, *evnen til å lese klasserommet*, *evnen til å bygge fellesskap* (English, 2016), og *evnen til å takle det uforutsigbare* (Alexander, 2008; Alrø og Skovmose, 2005; Howe og Abedin, 2013).

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg legge frem hvilke metoder jeg har valgt å benytte meg av for å besvare problemstillingen min. Jeg vil gjøre rede for ulike valg knyttet til hvordan jeg planla, gjennomførte og analyserte datamaterialet. Jeg vil også trekke frem ulike etiske betraktninger knyttet til studien, og vil til slutt redegjøre for oppgavens validitet og reliabilitet.

4.1 Kvalitativ metode

Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode ble tatt på bakgrunn av problemstillingen min, hvor jeg ønsket å studere fenomenet klasseromsdialog. Jeg ønsket å se på læreres arbeid med klasseromsdialog og videre hvilke utfordringer de opplevde knyttet til dette arbeidet. Valget falt da naturlig på kvalitative metoder. Thagaard sier at «en viktig målsetning med kvalitative tilnærminger er å forstå sosiale fenomener» (2013, s. 11). I min oppgave ønsket jeg å se nærmere på det sosiale fenomenet klasseromsdialog gjennom problemstillingen min *«Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?»*

4.1.1 Casestudie

Jeg valgte å utføre en casestudie bestående av observasjoner og intervju med lærere. Dette fordi jeg mente at jeg gjennom en casestudie ville ha det beste grunnlaget for å besvare problemstillingen min. Innenfor casestudier finnes det utallige typer studier, men Nevøy legger frem at «tross utstrakt bruk, synes det ikke å være noen allmenn enighet om hva en case er» (2004, s. 1). Begrepet case brukes i dag både om forskningsanalysen, undersøkelsenheten og datakategorier. Jeg har valgt å støtte meg til definisjonen gitt av Yin som definerer casestudier som «en empirisk undersøkelse som utforsker et nåtidig fenomen innenfor fenomenets virkelighetsoppfattelse» og videre at «en casestudie ofte er avhengig av å bruke flere datakilder og profiterer på en innledende teoretisk innramming» (Yin, 1994, s. 13). I følge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 110) kjennetegnes en casestudie av at «forskeren henter inn mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lengre tid (uker, måneder eller år) gjennom detaljert og omfattende datainnsamling». Videre skriver Christoffersen og Johannesen (2012, s. 110) at det ofte benyttes flere ulike typer datakilder, men at de har til felles at de er tid- og stedsavhengige. Gjennom omfattende og detaljert innsamling av data fra ulike kilder har man videre et grunnlag for å analysere, tolke og

rapportere det man har funnet. På bakgrunn av dette så jeg på casestudie som den mest relevante typen studie for min problemstilling.

Jeg valgte å utføre en casestudie bestående av observasjon og intervju av lærere for å best mulig besvare min problemstilling. Fordi jeg ønsket å få et så upåvirket inntrykk som mulig fikk ikke lærerne informasjon om prosjektet eller begrepet klasseromsdialogen, annet enn det som stod i informasjonsskrivet. Ved å anvende både observasjon og intervju fikk jeg muligheten til å få et innblikk i den daglige praksisen i klasserommet, og i tillegg høre lærernes egne tanker og synspunkter gjennom intervjuene. Ved å først observere fikk jeg muligheten til å se hva lærerne gjorde, og ved å intervju lærerne i etterkant fikk jeg også et innblikk i hvorfor de gjorde som de gjorde. Utgangspunktet mitt var at intervjuene skulle være hovedmetoden i studien, mens observasjonene ble brukt som supplement på en slik måte at jeg fikk innblikk i dagens praksis, og videre at det jeg observerte kunne danne utgangspunktet for spørsmål under intervjuene.

4.2 Utvalg

I denne studien ønsket jeg å studere hvordan lærere jobber med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer lærerne opplevde knyttet til dette arbeidet. Klasseromsdialogen er noe som blir brukt i ulike timer, i ulike fag og med ulike lærere. Jeg ønsket derfor å knytte prosjektet mitt til ett klasserom, og observere ulike fag med ulike lærere for å bedre se hvordan klasseromsdialogen kan utspille seg. Utvalget mitt bestod av én mannlig, og to kvinnelige lærere, og det ble brukt fiktive navn på disse i oppgaven. Jeg vurderte det slik at kjønn ikke spiller noen rolle for de funnene jeg gjorde, og jeg valgte derfor å bruke hunkjønn på alle informantene for å bedre ivareta anonymiteten til lærerne. De tre lærerne ble kalt Ida, Sissel og Camilla. Lærerne hadde mellom 6 og 12 års fartstid i læreryrket. Skolen jeg utførte datainnsamlingen på var en distriktskole, med 16 elever i den aktuelle klassen.

Førstegangskontakten med lærerne som deltok ble opprettet via rektoren på skolen. Jeg tok kontakt med rektoren gjennom eget nettverk. Ved først en uformell prat, og videre skriftlig kontakt på mail forklarte jeg formålet med studien, og hvordan jeg hadde tenkt å utføre den. Rektor stilte seg positiv til mitt prosjekt, og på bakgrunn av dette satte rektor meg i kontakt med aktuelle lærere. Disse ble rekruttert på bakgrunn av noen forhåndsbestemte krav, også

kalt stratifisert utvalg (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 51). Dette betyr at jeg forhåndsdefinerte noen utvalgsriterier. Det første kriteriet var at jeg ønsket å studere lærere som underviste i den samme klassen for å da kunne se om ulike lærere og ulike fag gjorde en forskjell på hvor mye dialog det var, og om de ulike lærerne opplevde ulike utfordringer i det samme klasserommet. For å avgrense utvalget var det neste kriteriet at lærerne skulle undervise i teoretiske fag, fordi disse timene som regel foregår inni elevens faste klasserom. Praktisk-estetiske fag som kunst og håndverk, kroppsøving og musikk ble valgt bort. For å avgrense noe mer valgte jeg også å sette som krav at lærerne underviste på mellomtrinnet. Utover dette ønsket jeg ikke annet enn at lærerne skulle planlegge og utføre sine timer som normalt.

Utvalgets størrelse må vurderes ut ifra hva som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). Fordi jeg ønsket å observere og intervju ulike lærere fra det samme klasserom ble størrelsen på utvalget mitt delvis bestemt av hvor mange lærere som underviste i ulike teoretiske fag i det aktuelle klasserommet, og hvor mange av disse som ønsket å stille som informanter. I mitt tilfelle var det tre lærere som underviste i teoretiske fag i den samme klasse, og alle sa seg villige til å stille i studien. Om størrelsen på utvalget i en studie kan man si at «antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser» (Thagaard, 2013, s. 65). Da jeg fikk opplyst at det var tre lærere som oppfylte kriteriene mine, så jeg på dette som en passende størrelse på utvalget både knyttet til å kunne besvare problemstillingen min, men også sett i forhold til metodevalg, tid og ressurser tilgjengelig.

4.3 Observasjon

Fordi jeg ønsket å få et innblikk i hvordan lærerne på mellomtrinnet arbeider med dialog, valgte jeg å utføre observasjoner av lærere i undervisningssituasjoner. Thagaard skriver om observasjonsstudier at «forskeren søker å oppnå en innsikt i sosiale situasjoner ved å delta i deltakernes aktiviteter, utvikle kontakter og snakke med deltakerne i felten for å få en tilbakemelding på den forståelsen hun eller han utvikler underveis» (2013, s. 69). Jeg utførte observasjonene i det samme klasserommet i flere ulike timer og fag. Tilnærmingen min var i utgangspunktet ganske åpen, og jeg forsøkte å samle inn så mange inntrykk og situasjoner knyttet til klasseromsdialog som mulig. Fokuset mitt var allikevel spesielt rettet mot å se

nærmere på hva læreren gjorde for å legge til rette for klasseromsdialog, og om samtalene i hel klasse kunne sies å bære preg av dialogiske eller monologiske trekk ut i fra hvordan lærerne styrte samtalen. I denne studien var jeg også ute etter hvilke utfordringer lærerne opplevde knyttet til det å skape dialog, og derfor var jeg også ute etter å identifisere situasjoner som kunne sees på som en utfordring knyttet til det å skape dialog, slik at jeg videre kunne stille spørsmål rundt disse situasjonene til lærerne i intervjuene.

4.3.1 Tidsrammen

Hvor lenge man skal observere er avhengig av formålet med studien. Som en tommelfingerregel skal man observere til man ikke samler inn mer ny informasjon (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 51). En annen vurdering å ta angående tidsbruk i felten er knyttet til hvordan utvalget blir påvirket av forskerens tilstedeværelse. Jo lengre man er i felten, jo større sannsynlighet er det også for at man etterhvert har mindre påvirkning på utvalget. Thagaard skriver «når forskeren oppholder seg lenge blant deltakerne, er det lettere for dem å ‘glemme’ forskerens nærvær, slik at de i større grad oppfører seg som de vanligvis gjør» (2013, s. 87). Etter min oppfatning virket det ikke som at utvalget eller settingen ble påvirket av min tilstedeværelse. Dette ble også bekreftet av lærerne når jeg spurte dem om dette. Den ene læreren fortalte at både lærere og elever på skolen var vant til at det var voksne i klasserommet som utførte observasjoner, for eksempel gjennom skolevandring og kollegaveiledning.

Tidsrammen for observasjonene ble blant annet bestemt på bakgrunn av en studie Klette tidligere har utført med lignede metoder. Hun skriver om sin studie at «gitt vår hensikt – nemlig å få fram hovedmønstre for aktiviteter, interaksjon og arbeidsformer - ga en ukes tilstedeværelse relativt god bredde og innsikt til sentrale arbeids- og samværsformer i klasserommene vi besøkte» (Klette, 2003, s. 26). Da et mastergradsprosjekt har en nokså stram tidsramme var det begrenset hvor lenge jeg kunne observere. På bakgrunn av Klettes studie var utgangspunktet mitt å observere lærerne gjennom én uke, for så å intervju lærerne uken etter.

Det viste seg når jeg kom til skolen at både flere undervisningstimer og hele dager utgikk, blant annet på grunn av sykdom blant lærere, skøytedag og matematikkdag. Jeg hadde som nevnt tenkt å holde observasjonene innenfor én uke, men oppholdet på skolen ble strukket til tre uker. Ved å forlenge tidsrammen til tre uker fikk jeg mulighet til å observere og intervju

alle de tre lærerne som hadde sagt seg villige til å delta i prosjektet mitt. Jeg forhørte meg med både utvalget og ledelsen på skolen om at de synes det var greit at jeg ble lengre enn det som i utgangspunktet var avtalt på forhånd, og alle stilte seg positive til det. I løpet av treukersperioden var jeg i klasserommet på fem ulike dager, og observerte til sammen 11 undervisningstimer av de tre lærerne. Jeg observerte de tre lærerne henholdsvis seks timer, tre timer og to timer, og fagene som ble undervist under observasjonene var norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag. Det ble observert flere timer av den ene læreren enn av de andre lærerne fordi denne læreren hadde flere undervisningstimer i den aktuelle klassen. Jeg valgte å observere så mange timer som mulig for å få rikest mulig data, heller enn å observere likt antall timer av lærerne. Jeg opplevde ikke at ulikt antall timer observert spilte en nevneverdig rolle i videre analyse og drøfting av funn da jeg anså intervjuene som hovedkilden i datainnsamlingen.

4.3.2 Observerende deltaker

Christoffersen og Johannesen skiller mellom tre ulike observatørroller- fullstendig deltakende, fullstendig observatør og observerende deltaker (2012, s. 69). Observasjonsrollen min var observerende deltaker. «Hvis forskeren er en observerende deltaker, også kalt ikke-deltakende observatør, deltar han i liten grad i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i settingen. Forskeren engasjerer seg gjennom samtaler og intervjuer, men ikke som deltaker» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 69). Observasjonsrollen min kan betegnes som ikke-deltakende fordi jeg ikke aktivt deltok i aktiviteter som foregikk, men satt bakerst i klasserommet uten å involvere meg i undervisningen på noen måte.

For det første valgte jeg ikke-deltakende observasjon fordi jeg i minst mulig grad ønsket å påvirke settingen. Dette fordi jeg ønsket å observere i en naturlig setting, men også fordi jeg ikke ville forstyrre den pågående undervisningen mer enn nødvendig. For det andre er dagens klasserom komplekse, og det skjer mye på en gang. For å kunne holde oversikten ville jeg unngå å bli opptatt med andre ting som forstyrret fokuset mitt under observasjonene. For det tredje har klasserom en nokså fastlagt struktur, og som mastergradsstudent på lærerstudiet er klasserommet en arena som er kjent for meg. Thagaard skriver at «det er særlig i situasjoner som er kjent fra tidligere, at forskeren kan studere uten å delta i miljøet. Forutsetningen er at forskeren kjenner miljøet godt nok til å vite hva som er særlig relevant å være oppmerksom på» (2013, s. 80).

Samtidig kan det å kjenne til arenaen også representere en utfordring fordi man kan se seg blind, og ikke kunne stille spørsmål ved forhold fordi de synes å være selvsagte. Det kan dermed være vanskelig for forskeren å skille ut interessante fenomener (Thagaard, 2013, s. 86). På den ene siden kan det hevdes at jeg hadde god kjennskap til klasserommet som arena, men på den andre siden var rollen som forsker i dette miljøet noe nytt og ukjent. Jeg studerte også et ukjent miljø i den forstand at jeg ikke hadde noen forhold til stede, skolen, elever eller lærere på forhånd. Jeg la derfor vekt på å være bevisst på utfordringene ved å observere lærerne i klasserommet, både knyttet til at klasserommet på én side er en kjent kontekst, men på den andre siden at det aktuelle klasserommet var ukjent, og at jeg var i en ukjent rolle.

4.3.3 Utførelse av observasjoner- punktskjema

For å få rikest mulig datamateriale benyttet jeg meg av både ustrukturert observasjon gjennom feltnotater, og strukturert observasjon gjennom et punktobservasjonsskjema. «Strukturert observasjon betyr at forskeren opererer med et skjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal observeres og registreres» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 71). For å systematisk registrere hvilke typer aktiviteter som viste seg i klasserommet tok jeg utgangspunkt i et punktobservasjonsskjema utarbeidet av Kirsti Klette (2003, appendiks 1a). Skjemaet inneholder forhåndsdefinerte kategorier for lærerens, klassens og enkeltelevers atferd i løpet av en skoletime (se vedlegg 1). Fordi jeg i denne studien var ute etter lærernes handlinger, og ikke skulle observere klassen eller enkeltelever, ble kategorier som omhandlet klassen og enkeltelever tatt bort.

Jeg justerte skjemaet slik at det bedre skulle passe til mitt formål. Klettes punktobservasjonsskjema inneholder opprinnelig kategoriene instruerer/gir beskjed (til oppgaven), småprater/gir beskjeder (annet), spørsmål-svar formen, helklassesamtale, gir individuell hjelp, gir hjelp til par/grupper, skriver på tavla, venter på ro, sitter ved kateteret og annet. For å bedre kunne registrere klasseromsdialog endret jeg noen avkrysningskategorier i skjemaet (se vedlegg 2 for justert skjema). Ser man på Klette (2003) sitt skjema bruker hun begrepet *helklassesamtale* som en avkrysningskategori. For å poengtere at jeg så spesielt etter klasseromsdialog har jeg endret denne kategorien til å spesifikt hete *klasseromsdialog* i det skjemaet jeg brukte (se innledningskapittelet for en diskusjon rundt disse begrepene). I Klettes skjema skiller hun også mellom at læreren gir individuell hjelp og hjelp til par/grupper. Jeg startet i utgangspunktet også med disse kategoriene, men fant at læreren ofte tillot at elevene samarbeidet med sidemannen under oppgavejobbing som i utgangspunktet

var ment individuelt. Dermed var det flere tilfeller hvor læreren raskt vekslet på å gi individuell hjelp eller hjelp til par, og det ble vanskelig å sortere dette som enten det ene eller det andre. Fordi dette ikke egentlig spilte noen rolle med tanke på min studie, slo jeg derfor sammen disse kategoriene til en kategori som jeg kalte for *gir hjelp til enkeltelever eller par*. Den siste justeringen jeg gjorde med tanke på kategoriene var å ta bort kategorien Klette kaller for *sitter ved kateteret*. Dette gjorde jeg fordi det ikke var et kateter i klasserommet jeg observerte i. Se forøvrig vedlegg 2 for nærmere beskrivelse av hver avkrysningskategori.

I Klettes (2003) studie ble avkrykningene foretatt hvert femte minutt hvor observatøren skulle krysse av for hva læreren/klassen/enkelteleven gjorde akkurat da. Formålet med Klettes studie var å avdekke aktiviteter og arbeidsformer generelt, hvor fokuset for punktskjemaene var å kartlegge «adferd og aktiviteter som foregikk og ikke meningsnivået» (Klette, 2003, s. 28). Formålet med å bruke punktobservasjonsskjemaet i min studie var å kartlegge klasseromsdialog spesielt, noe som krevde at jeg ikke bare kunne krysse av for helklassesamtale, men at jeg måtte vurdere om helklassesamtalen bar preg av dialog eller monolog for å kunne kalles en klasseromsdialog eller ikke. Jeg endret derfor utførelsen av punktobservasjonsskjemaet noe slik at det bedre skulle være mer tilpasset mitt formål. Hvert femte minutt vurderte jeg hvilken aktivitet som hadde vært den mest dominerende i det aktuelle tidsintervallet, og krysset så av for denne aktiviteten. Dermed ble det ikke krysset av for den aktiviteten som foregikk nøyaktig når avkryningen ble foretatt, men den aktiviteten som hadde vært dominerende de siste fem minuttene. Ved å krysse av for gjeldende aktivitet nøyaktig hvert femte minutt kunne det for eksempel tenkes at jeg ikke hadde registrert noe klasseromsdialog fordi det ikke var den gjeldende aktiviteten akkurat når avkryningen ble foretatt. Avkryningene var, som i Klettes skjema, gjensidig utelukkende og det ble kun foretatt ett kryss etter et fem-minutters intervall.

Det er viktig å poengtere at i Klettes studie ble skjemaets egenhet og kvalitet testet ut i flere pilotstudier (Klette, 2003, s. 28). Ved å endre på utførelsen kan kvaliteten og reliabiliteten ha blitt svekket i mine punktskjemaobservasjoner. Fordi min måte å krysse av for aktivitet på krevde mer vurdering underveis i observasjonen, kan det tenkes at avkrykningene mine bærer mer preg av subjektive vurderinger enn det ville gjort hvis jeg hadde fulgt Klettes (2003) måte å utføre punktobservasjonene på. Samtidig kan også tenkes at resultatene ikke ville blitt særlig annerledes hvis jeg hadde utført skjema slik Klette (2003) gjorde i sin studie, men dette har jeg ikke belegg for å si med sikkerhet. Jeg mener allikevel at måten jeg har utført

punktobservasjonsskjemaene på var hensiktsmessig for mitt formål med denne studien, som har vært å avdekke hvordan lærere på mellomtrinnet jobber med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer de opplever knyttet til dette.

Registreringene ble som nevnt foretatt hvert femte minutt og jeg krysset da av for den aktiviteten som hadde vært dominerende de siste fem minuttene. Det må understrekes at skjemaet mitt, på samme måte som Klettes opprinnelige skjema, ikke dekker faktisk tidsbruk, men at avkrysningene kan få frem den relative tidsbruken mellom ulike aktiviteter (Klette, 2003, s. 28). Skjemaene representerer altså ikke et direkte avtrykk av virkeligheten, men kan antyde mønstre i undervisningen til de ulike lærerne. Ved å ta i bruk punktobservasjonsskjemaet fikk jeg et bilde av hva de ulike lærerne gjorde, hvilke aktiviteter som var dominerende, og hvordan lærerne disponerte tiden mellom ulike aktiviteter på en strukturert og oversiktlig måte.

4.3.4 Utførelse av observasjoner- feltnotater

I tillegg til å bruke punkt-skjemaet, ble også feltnotater benyttet. Jeg opplevde det ikke problematisk å registrere feltnotater og punktobservasjonsskjemaene samtidig. Tvert imot opplevde jeg at feltnotatene kunne brukes for å krysse mer nøyaktig av i punktobservasjonsskjemaene, og i ettertid at punktobservasjonsskjemaene ga verdifull informasjon om det helhetlige bildet av timen jeg hadde observert. Jeg opplevde dermed at disse datainnsamlingsmetodene utfylte hverandre på en god måte. Jeg noterte ned feltnotatene underveis i observasjonen. Feltnotater ble benyttet for å innhente fylligere beskrivelser av det som skjedde i klasserommet. Ved å skrive fylldige beskrivelser er det mindre sannsynlig at materiale blir påvirket av hukommelsen og bearbeiding av erfaringer i etterkant av observasjonene, noe som kan påvirke forskningsresultatet (Thagaard, 2013, s. 90). Feltnotatene ble notert i en notatbok, og jeg noterte ved å dele sidene i to. På den ene delen noterte jeg ned faktiske hendelser, og på den andre delen noterte jeg fortløpende egne refleksjoner og tanker. Her noterte jeg også ned aktuelle spørsmål jeg kunne stille i intervjuene. Jeg noterte ned inntrykk om timene i sin helhet umiddelbart etter hver time. Dette ble gjort på pc.

Jeg valgte å benytte meg av punktobservasjonsskjema og feltnotater fremfor videoopptak. Jeg valgte bort videoopptak av to hovedgrunner. Den første grunnen var at jeg ikke så videoopptak som avgjørende for å kunne svare på problemstillingen min. Da min studie

dreide seg rundt lærernes erfaringer og tanker rundt klasseromsdialogen, så jeg det ikke nødvendig å ta opp film av eventuell klasseromsdialog, nettopp fordi det ikke var klasseromsdialogen isolert sett som skulle analyseres. Den andre grunnen til at jeg valgte bort videoopptak var at det er større sjanse for at dette ville hatt påvirkning på miljøet jeg observerte (Christoffersen og Johannesen, 2012; Thagaard, 2013). Fordi jeg valgte bort videoopptak, ble fyldige beskrivelser gjennom feltnotatene desto viktigere.

4.4 Intervju

I mitt prosjekt var jeg ute etter å fange opp lærernes egne meninger knyttet til klasseromsdialogen, og da ble intervju en naturlig metode å velge. Jeg baserte blant annet valget om intervju på Kvale og Brinkmann som skriver at formålet med kvalitativt forskningsintervju er å «forstå sider av intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» og «det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen» (2015, s. 47). Jeg valgte å intervju lærerne fordi jeg mente at dette var den beste mulige måten å forstå hvordan de jobbet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer de opplevde knyttet til klasseromsdialogen.

4.4.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Intervjuene var fenomenologiske i den forstand at jeg ønsket å bringe frem lærernes perspektiver på fenomenet klasseromsdialog. Fenomenologi er «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Thagaard beskriver fenomenologi ved at «den tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaring» (2013, s. 40). Ut i fra personers egne oppfattelser og erfaringer dannes et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse for fenomenet som undersøkes, som i mitt tilfelle var klasseromsdialogen.

Fenomenologi kan videre koples til hermeneutikk. Hermeneutikk handler om fortolkningslære, og det å fortolke personers handlinger gjennom å studere meningsinnholdet på et dypere plan enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Gilje og Grimen skriver om hermeneutikk at «karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må

fortolkes for å kunne forstås» (Gilje og Grimen, 1995, s. 142). I samfunnsvitenskapelig forskning er dobbel hermeneutikk et viktig begrep. Intervjuobjektene har allerede forståelse og fortolkninger av seg selv og sine erfaringer. Forskeren må fortolke en verden som allerede er fortolket av lærerne selv (Gilje og Grimen, 1995, s. 145). Dobbelt hermeneutikk viser altså til at jeg som forsker må fortolke lærernes egne fortolkninger av virkeligheten.

Når man fortolker hendelser eller andre personers fortolkninger må man være klar over egne forforståelser man bringer inn i fortolkningene, og hvordan disse kan påvirke resultatene. Et menneske møter aldri noe nytt med helt blanke ark. Man vil alltid ha med seg en forforståelse basert på tidligere erfaringer, og slik er det også i forskning. En grunntanke i hermeneutikken er at «vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger [...], de forutsetninger vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig» (Gilje og Grimen, 1995, s. 148). En forforståelse er ikke noe negativt, men heller en nødvendighet. Dette fordi en fortolkningsprosess må starte med visse ideer om hva man skal se etter og hva man skal rette oppmerksomheten mot, slik at undersøkelsene har en retning (Gilje og Grimen, 1995, s. 148).

4.4.2 Utarbeiding av intervjuguide

For å fange lærernes egne meninger benyttet jeg semi-strukturert intervju. Et semi-strukturert intervju viser til et intervju som har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men at temaer, spørsmål og rekkefølge kan variere. Man har også mulighet for å stille spørsmål som ikke er planlagt på forhånd (Christoffersen og Johannssen, 2012, s. 79). Ved å benytte meg av semi-strukturert intervju hadde jeg noen spørsmål klargjort på forhånd, men hadde også muligheten til å følge opp svar som lærerne kom med, og gå nærmere inn på disse. Jeg utførte et pilotintervju med en lærer i forkant av datainnsamlingen. På denne måten fikk jeg testet ut både noen av spørsmålene jeg så på som relevante, og fikk også testet intervjuerrollen. Etter pilotintervjuet snakket jeg med intervjupersonen om hennes opplevelse av intervjuet og spørsmålene. På bakgrunn av dette endret jeg noen spørsmål i intervjuguiden. For eksempel hadde jeg i utgangspunktet tenkt å spørre intervjupersonene om både utfordringer og muligheter ved klasseromsdialogen, men fant ut etter pilotintervjuet at dette ble for mange spørsmål, og at det ville være lurer å konsentrere seg om én side ved dialogen for å bedre kunne gå i dybden. Jeg tok derfor bort spørsmålene som var knyttet til hvilke muligheter lærerne så ved klasseromsdialog.

Hver intervjuguide ble i utgangspunktet utformet nokså likt, men med noen individuelle forskjeller fra lærernes observasjoner (se vedlegg 3-5). Ved å stille noen av de samme spørsmålene til alle intervjupersonene fikk jeg også mulighet til å sammenligne ulike svar, og dermed se det samme spørsmålet besvart fra ulike sider. Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen min «*Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?*»

Kvale og Brinkmann legger frem at intervju spørsmål hovedsakelig bør være korte og enkle (2015, s. 165), og dette var noe jeg forsøkte å ta høyde for når jeg laget intervjuguiden. De skriver også at spørsmål i formene hva, hvordan og hvorfor spiller ulike roller i et intervju, og at hva- og hvorfor-spørsmål bør stilles og besvares før hvordan-spørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2015, s.165). Jeg benyttet meg en del av hva-spørsmål i starten av intervjuene, men det ble også stilt noen hvorfor- og hvordan-spørsmål for å bedre få et innblikk i lærernes oppfatninger. I et intervju har man muligheten til å få et variert og nyansert bilde av lærernes oppfatninger rundt temaet man intervjuer om ved å gripe temaet an fra flere vinkler (Kval og Brinkmann, 2015, s. 164). Ved å benytte meg av en semi-strukturert intervjuguide hadde jeg muligheten til å følge opp, og gå dypere inn i interessante temaer som lærerne tok opp. For eksempel tok noen av lærerne opp hvordan elevenes modningsnivå spilte inn på klasseromsdialogen. Dette var et tema jeg i utgangspunktet ikke hadde planlagt for, men som jeg så på som interessant og derfor spurte lærerne mer om.

4.4.3 Utførelse av intervjuer

Intervjuene ble i hovedsak utført etter at observasjonene av den aktuelle læreren var avsluttet. Jeg utførte til sammen tre intervjuer. Lærerne fikk ikke utdelt intervjuguiden på forhånd. Dette var fordi jeg ønsket å fange deres umiddelbare tanker om de temaene jeg spurte om. Alle intervjuene ble tatt opp med en diktafon og lydopptakene var av god kvalitet. Jeg noterte ned egne inntrykk og refleksjoner på pc umiddelbart etter at intervjuene var utført. Informantene hadde ca. én skoletime til rådighet (45 minutter), og intervjuene varte i henholdsvis 32 minutter, 41 minutter og 42 minutter. Det ene intervjuet var en del kortere enn de andre. Jeg ønsket ikke å oppta mer tid enn nødvendig fra læreren, og da hun ikke hadde mer å legge til avsluttet vi intervjuet etter 32 minutter. Vi hadde vært gjennom intervjuguiden og oppfølgingsspørsmål, og jeg følte jeg hadde nok informasjon å jobbe videre med.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 170) skriver om viktigheten av å stille gode oppfølgingsspørsmål, og dette var noe jeg var opptatt av under intervjuene. Kvale og Brinkmann legger frem at det ikke finnes ett riktig oppfølgingsspørsmål, men at dette kommer an på situasjonen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 170). Samtidig som jeg var opptatt av å stille gode spørsmål, hadde jeg en like viktig rolle som lytter. «Aktiv lytting er like viktig som spesifikk beherskelse av spørreteknikker. Intervjueren må lære å lytte til det som sies og hvordan det sies» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 170). Jeg valgte derfor å ikke notere ned noe underveis i intervjuene for å bedre kunne følge med på det intervjupersonen sa, og ut i fra dette stille oppfølgingsspørsmål til lærerne.

Det har til nå blitt lagt frem at det i denne studien ble benyttet en kvalitativ casestudie bestående av intervju og observasjoner av tre lærere på mellomtrinnet. Jeg har vist til hvordan utvalget ble rekruttert gjennom stratifisert utvalg. Det har også blitt vist til hvorfor jeg valgte observasjon og intervju som metoder, og hvordan disse metodene ble utført for å samle inn et rikt datamateriale. Videre i kapittelet vil jeg presentere analytiske tilnærminger, før det blir argumentert for oppgavens validitet og reliabilitet. Metodekapittelet avsluttes med etiske betraktninger knyttet til denne studien.

4.5 Analytiske tilnærminger

4.5.1 Analysearbeidet samlet sett

Når man benytter ulike typer datainnsamlinger vil en del av analysearbeidet også handle om å se de ulike datamaterialene i sammenheng. Analysearbeidet av observasjonene og intervjuene utført gjennom en eklektisk og teoretisk analyse. Dette betyr at jeg ikke benyttet meg av spesifikke analyseteknikker, men tok i bruk en mer generell tilnærming til analysen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 263). Analysene ble gjort på bakgrunn av teoretisk lesning, og Kvale og Brinkmann sier om dette at «en forsker kan lese gjennom intervjuene sine gang på gang, reflektere teoretisk over spesielt interessante temaer og skrive fortolkninger uten å følge noen systematisk metode eller kombinasjon av teknikker» (2015, s. 265). Ved å benytte meg av en teoretisk lesning av intervjuene og observasjonene kunne nye kontekster trekkes inn og få frem nye dimensjoner av kjente fenomener. På den andre siden kunne en teoretisk lesning også føre til ensidige fortolkninger fordi jeg bare oppdaget aspekter ved klasseromsdialogen som allerede er beskrevet i teorien, og at jeg dermed kunne gå glipp av nye og verdifulle funn

(Kvale og Brinkmann, 2015, s. 268). For å motvirke dette måtte jeg som forsker ha en hermeneutisk tilnærming til egne fortolkninger hvor jeg nøye vurderte og reflekterte rundt egne forutsetninger knyttet til temaet klasseromsdialog (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 268). Det er også viktig å poengtere at analyseprosessen allerede startet under datainnsamlingen, fordi tolkninger og fortolkninger starter allerede når datainnsamlingen foregår. For å få så valide og reliable resultater som mulig må man som forsker være klar over egne forforståelser, og være bevisst på hvordan disse kan spille inn på hele forskningsprosessen fra start til slutt.

4.5.2 Punktobservasjonsskjema

Punktobservasjonsskjemaet ble benyttet under alle timene jeg observerte. Etter at innsamling av observasjoner var avsluttet, samlet jeg data inn i en tabell på en pc hvor de ulike kategoriene og antall avkryssninger for hver kategori var representert. Jeg registrerte først dataene til hver enkelt lærer i separate dokumenter, og la så sammen dataene til alle de tre lærerne i et samlet dokument til slutt. På denne måten kunne jeg både se resultatene til alle lærerne under ett, men kunne også se nærmere på resultatene til hver enkelt lærer. For å lettere kunne jobbe videre med resultatene fra punktskjemaene valgte jeg å regne antall avkryssninger om til prosentandeler. Som nevnt tidligere viser en avkryssning for en aktivitet til at denne aktiviteten var den dominerende aktiviteten i de fem-minutters intervallene som avkryssningene ble foretatt i. Dermed viser ikke prosentandelene til den nøyaktige tiden denne aktiviteten var tilstede i undervisningstimene, men til prosent av avkryssninger foretatt. Som et eksempel viser punktskjemaet at 11% av avkryssningene ble foretatt i kategorien «annet». Dette viser ikke at 11% av tiden i undervisningen gikk til «annet», men at 11% av avkryssningene ble foretatt i kategorien «annet». Jeg valgte å presentere funnene fra punktskjemaobservasjonene i et kakediagram som på en oversiktlig måte viste forholdet mellom de ulike aktivitetene i undervisningstimene.

4.5.3 Feltnotatene

Feltnotatene ble skrevet inn i et dokument på pc umiddelbart etter at undervisningstimen var avsluttet. Jeg opprettet ett dokument for hver lærer, og skrev inn alle notatene til den aktuelle læreren inn i det samme dokumentet. For å holde en oversikt over materialet ble notatene ført inn kronologisk, og tydelig markert med hvilket fag, klokkeslett og dato feltnotatene handlet om. Jeg skrev inn observasjonsnotatene, egne tanker og refleksjoner som ble skrevet ned

underveis, og noterte også ned umiddelbare tanker jeg hadde etter at undervisningstimen var avsluttet. Dette kunne være tanker om mitt inntrykk av timen generelt, nye fokusområder til neste observasjon eller spørsmål jeg kunne stille under intervjuene som jeg kom på i etterkant av timen. Jeg var nøye med å markere hva som var observasjoner og hva som var mine egne tanker i dokumentene.

Gjennom analysen av feltnotatene kom jeg frem til tre overskrifter jeg valgte å sortere funnene fra feltnotatene i. Disse var *mundlig aktivitet*, *spørsmål i undervisningen* og *klasseromsdialog*. Etter å ha sortert og lest gjennom feltnotatene flere ganger fant jeg at det ville være hensiktsmessig å bruke disse tre overskriftene for å beskrive innholdet i feltnotatene. Overskriften *mundlig aktivitet* ble til for å kunne beskrive hva jeg så av muntlig aktivitet generelt i klasserommet, og jeg kunne se på hvordan lærerne arbeidet for å skape dialog, uten å ta stilling til om denne muntlige aktiviteten kunne sees på som en klasseromsdialog eller ikke. Jeg valgte å trekke frem muntlig aktivitet som en egen overskrift fordi dette kunne være med på å gi et bilde på hvilket fokus muntlighet og muntlige ferdigheter hadde i undervisningen. *Muntlig aktivitet* kunne videre i analysen brukes til å identifisere ulike utfordringer i undervisningen som kunne føre til at dialogen ikke oppstod. Den neste overskriften ble kalt for *spørsmål i undervisningen*. Jeg valgte å ta i bruk en egen overskrift som oppsummerte hvordan lærerne tok i bruk spørsmål i undervisningen fordi det i tidligere forskning blir vist til at spørsmål og respons i undervisningen spiller en avgjørende rolle i klasseromsdialogen (Alexander, 2008; Dysthe, 1995; Helgevold, 2015). Til sist valgte jeg å bruke *klasseromsdialog* som overskrift for å kunne beskrive situasjonene i klasserommet når det ble registret klasseromsdialog, da dette eksplisitt var en del av problemstillingen i denne oppgaven.

4.5.4 Analyse av intervjuer

Kvale og Brinkmann advarer mot å forsømme spørsmål knyttet til transkripsjonen. De legger frem at kvaliteten på intervjuet ofte diskuteres, men kvaliteten på transkripsjonen sjelden blir nevnt i kvalitativ forskning. De sier at «det kan henge sammen med samfunnsforskernes tradisjonelle mangel på oppmerksomhet overfor det språklige mediet de arbeider med» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204). Det å transkribere betyr å endre dataenes opprinnelige form fra talespråk til skriftspråk, og denne prosessen er ikke uproblematisk. Den som transkriberer må ta en rekke beslutninger, vurderinger og hensyn under transkripsjonsprosessen (Kvale og

Brinkmann, 2015, s. 205). Det å transkribere innebærer ulike vurderinger fra min side, og det er viktig at jeg som forsker er klar over at jeg kan ha innvirkning også på transkriberingsprosessen. Jeg transkriberte intervjuene i dataprogrammet NVivo som egner seg for transkripsjon av kvalitative intervjuer.

Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon og videre transkribert i sin helhet. Jeg transkriberte ordrett det som ble sagt, men utelot utspill som «mm» eller «ja» hvis dette ble sagt i bakgrunnen mens intervjupersonen pratet. Jeg valgte å transkribere på bokmål heller enn intervjupersonenes dialekter. Disse valgene ble tatt på bakgrunn av at jeg så dette mest hensiktsmessig for videre analyse. Det ble i noen tilfeller gjort små endringer på lærernes intervjuuttalelser fra opprinnelig talt form, til en mer formell skriftlig stil i presentasjon av funn for å gjøre uttalelsen mer leservennlig. Det har kun blitt foretatt mindre justeringer, som for eksempel å fjerne ord som «liksom» eller «jo, ja, altså...». Uttalelsens meningsinnhold har blitt ivaretatt.

I den videre analyseprosessen valgte jeg å ha fokus på meningsinnholdet i intervjuene. Jeg benyttet meg av det Kvale og Brinkmann (2015, s. 230) kaller for meningskonsentrering gjennom at jeg trakk ut det jeg så på som viktige intervjuuttalelser som kunne belyse forskningsspørsmålene mine. Disse intervjuuttalelsene ble sortert i kategorier. I NVivo blir disse kategoriene kalt noder. Jeg benyttet meg i utgangspunktet av datastyrte noder, som betyr at «forskeren starter uten koder og utvikler dem gjennom tolkning av materialet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 227). Noen av disse nodene ble allikevel naturligvis tett knyttet opp til teori fordi intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av teori og tidligere forskning. Et eksempel på en slik node var *mundlig vs skriftlig fokus i undervisningen*. Andre noder ble opprettet på bakgrunn av hva som kom frem i intervjuene. Eksempler på dette er nodene *elevenes alder/modning* eller *elevengasjement*. Gjennom analyseprosessen fant jeg at den beste måten å belyse problemstillingen på var å se de to spørsmålene i problemstillingen hver for seg når presentasjon av funn skulle legges frem. Overskriftene som ble brukt i presentasjonskapittelet var dermed «*Hvordan arbeider lærerne med klasseromsdialog i undervisningen?*» og «*Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til arbeidet ved klasseromsdialogen?*»

4.6 Validitet

Data man samler inn til forskning vil alltid bare være en representasjon av virkeligheten. Et viktig spørsmål er da hvor godt dataene representerer virkeligheten (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). For å svare på dette spørsmålet må undersøkelsenes validitet, eller gyldighet, vurderes. Validitet «handler om vi har dekning for våre tolkninger av funn og resultater» (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 126). Validitet blir ofte delt i indre og ytre validitet.

Studiens indre validitet er knyttet til gyldigheten av mine fortolkninger av materialet, altså «vurderinger av fortolkninger som omfatter en enkelt studie» (Thagaard, 2013, s. 205). Trusler mot oppgavens indre validitet kan være for eksempel det Maxwell kaller forskerbias og reaktivitet (Maxwell, 2008, s. 243, min oversettelse). Forskerbias viser til forskerens påvirkning på dataene og analysene. Reaktivitet er knyttet til forskerens påvirkning på informantene under selve datainnsamlingen. Det vil aldri være mulig å eliminere forskerbias og reaktivitet, men man må vurdere hvilken innvirkning man kan ha, og hvordan dette påvirker funn og resultater. Validiteten til en oppgave kan styrkes gjennom å bruke ulike metoder for datainnsamling (Maxwell, 2008, s. 245). Ved å benytte meg av to former for observasjon i tillegg til intervju reduseres risikoen for forskerbias, og validiteten i tolkningene kan styrkes.

Når jeg vurderer min påvirkning på informantene oppfatter jeg det slik at jeg hadde liten innvirkning på settingen under observasjonene. Som tidligere nevnt var både elever og lærere godt vant til å bli observert. Når det gjelder intervju peker Maxwell (2008, s. 243) på at forskere i slike situasjoner har mye større påvirkning på dataene som blir samlet inn enn under for eksempel observasjon, fordi intervjuet vil føre til nærer kontakt mellom forsker og intervjuperson. Det å utføre gode intervjuer krever mye erfaring og øvelse. Kvale og Brinkmann sier at «ferdigheter, kunnskap, og personlig skjønn som er nødvendig for å utføre et kvalitativt intervju av høy kvalitet, forutsetter omfattende trening» (2015, s. 88). Jeg fikk trening i intervjuerrollen gjennom pilotintervjuet, men ett pilotintervju kan ikke sies å være omfattende trening. Det at intervjuerrollen var noe ukjent for meg, kan ha vært med på å påvirke intervjudataene. For å ta vare på studiens validitet forsøkte jeg i størst mulig grad å stille åpne, og ikke-ledende spørsmål for å ha minst mulig påvirkning på det intervjupersonen fortalte. Da jeg hørte opptakene av intervjuene om igjen var det allikevel noen spørsmål jeg

stilte som kan betegnes som ledende, og jeg valgte å ikke legge vekt på disse videre i analysen. Det at jeg ikke hadde omfattende trening i å intervju andre kan sies å ha påvirket studiens validitet.

Studiens ytre validitet er knyttet til om studiens resultater kan være valide også i andre sammenhenger. Thagaard viser til begrepet overførbarhet og skriver at ytre validitet handler om «hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger» (2013, s. 205). Kvalitative studier, som denne, forsker på en liten gruppe mennesker innenfor en bestemt kontekst. Jeg hadde kun tre lærere i mitt utvalg, og disse underviste den samme klassen. Jeg kan derfor ikke si at mine funn kan generaliseres til å gjelde i andre settinger. Studiens ytre validitet kan allikevel argumenteres for gjennom fyldige beskrivelser av de ulike prosessene som har ført til at jeg har kommet frem til de tolkninger jeg har gjort. Oppgavens ytre validitet kan også bli ivaretatt gjennom å sammenlikne funnene opp mot eksisterende teori. Hvis funnene støtter hverandre styrkes validiteten (Thagaard, 2013, s. 208). Mye av det jeg fant støttes av teori og tidligere forskning. Jeg kan derfor si at noe av den ytre validiteten i denne oppgaven er tatt vare på gjennom teoretisk generalisering (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 128). Samtidig kom jeg også frem til funn som ikke stemte helt overens med tidligere forskning. Thagaard legger frem at også dette kan styrke oppgavens validitet hvis forskeren på en overbevisende måte klarer å legge frem hvorfor resultatene fra eget prosjekt avviker fra tidligere funn (2013, s. 208).

4.7 Reliabilitet

Reliabilitet refererer i utgangspunktet til om en annen forsker ville kommet frem til de samme resultatene som jeg gjorde ved å anvende de samme metodene. Reliabilitet er imidlertid et omdiskutert begrep i kvalitative studier fordi man kan stille spørsmål om hvor relevant repliserbarhet er for kvalitative studier (Thagaard, 2013, s. 202). Det å oppnå de samme resultatene som andre forskere innenfor kvalitative studier er vanskelig fordi man forholder seg til mennesker og inngår i relasjoner som vil kunne påvirket utfallet av resultatene. Dermed må forskere i kvalitative studier argumentere for studiens reliabilitet, eller troverdighet, på en annen måte. Thagaard legger frem at «forskeren må argumenterer for reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen» (2013, s. 202).

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler dermed om pålitelighet og troverdighet, og kan knyttes til om «en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2013, s. 201). Med andre ord om forskeren har utført et godt håndverk gjennom forskningsprosessen. Studiens reliabilitet kan styrkes ved å være spesifikk og konkret i rapporteringen. Et begrep som brukes om dette er transparens. Transparens «innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 205). Postholm og Jacobsen (2011, s. 129) legger frem at pålitelighet aldri kan garanteres hundre prosent. Det forskeren må gjøre er å reflektere over hvilke problemer som kan oppstå i tilknytning til forskningen. I denne oppgaven har jeg forsøkt å beskrive og begrunne valg knyttet til metode, utvalg og analyser så grundig som mulig. Jeg har prøvd å behandle innsamlet data på en så objektiv måte som mulig, og samtidig prøvd å være klar over min påvirkning på både innsamling og analyseprosesser. Jeg har også forsøkt å være tydelig på når det er innsamlet data eller mine egne tolkninger som presenteres. Dette er gjort for å styrke oppgavens pålitelighet.

Jeg ovenfor forsøkt å argumentere for oppgavens gyldighet og pålitelighet. Validiteten og reliabiliteten til en oppgave som denne kan alltid problematiseres, nettopp fordi det ikke er mulig å fremstille virkeligheten, men kun representasjoner av denne. Postholm og Jacobsen skriver blant annet at «så lenge vi bare kan studere elementer og brokker av virkeligheten, er det vanskelig å snakke om virkeligheten i bestemt form» (2011, s. 126). Noe som kan problematiseres i min studie er at det som presenteres om elever i kapitlene om presentasjon av funn og drøfting er basert på lærernes tolkninger av elevenes handlinger i klasserommet, og videre mine fortolkninger av lærernes tolkninger (jf. dobbel hermeneutikk). Fordi jeg ikke intervjuet elevene for å høre hvordan de oppfattet situasjonen må disse funnene tas med forsiktighet. Samtidig var oppgavens formål å få en forståelse for lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til arbeidet med klasseromsdialog, og presentasjon og drøftedelen blir således forankret i fortolkninger av lærernes opplevelser.

4.8 Etiske betraktninger

All forskning krever at forskeren forholder seg til etiske retningslinjer og prinsipper. Dette fordi «forskning er av stor betydning – for enkeltmennesker, for samfunnet, og for global

utvikling. Forskning er også en betydelig maktfaktor på alle disse nivåene. Av begge grunner er det vesentlig at forskning foregår på måter som er etisk forsvarlige» (NESH, 2016). Jeg har i denne oppgaven bestrebet å følge de forskningsetiske retningslinjene. Prosjektet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata før datainnsamlingen startet (se vedlegg 6).

I de forskningsetiske retningslinjene står det at «når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen [...]. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). Utvalget i denne studien bestod av tre lærere. De fikk blant annet informasjon om prosjektets innhold og formål, om anonymitet, og om muligheten for å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn gjennom informasjonsskrivet som ble sendt per mail før datainnsamlingen startet (se vedlegg 7). Nederst på informasjonsskrivet signerte utvalget en samtykkeslipp knyttet til deltakelse i prosjektet mitt før datainnsamlingen startet. I dette prosjektet har jeg vært ute etter lærernes oppfatninger og tanker rundt klasseromsdialogen. Jeg utførte observasjoner i klasserommet av lærerne i undervisningssituasjoner. I denne studien hadde jeg derfor også ansvar for å informere elever og deres foresatte om prosjektet (jf. NESH, 2016, s. 13). Elevene fikk utdelt et informasjonsskriv som de leverte til sine foresatte uken før jeg begynte å samle inn data. For å sikre at informasjonen kom frem ble det samme skrivet også sendt til foresatte på mail. På informasjonsskrivet var det oppgitt kontaktinformasjon til meg og min veileder slik at foresatte eventuelt kunne ta kontakt om de hadde kommentarer eller spørsmål (se vedlegg 8). Elevene fikk også muntlig, alderstilpasset informasjon om prosjektet før datainnsamlingen startet.

4.8.1 Etiske retningslinjer knyttet til kvalitative undersøkelser

Som med all kvalitativ forskning er det flere etiske hensyn å ta under observasjon og intervju. Fordi kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes av nær kontakt mellom forsker og de som studeres, krever dette spesielle etiske hensyn (Thagaard, 2013, s. 11). Da observasjonene strakk seg over tre uker måtte jeg være klar over viktigheten av å være tydelig rundt min rolle som forsker i felten. Særlig vil også intervju som metode føre til at man kommer tett på utvalget. Etiske spørsmål knyttet til intervju er ikke bare begrenset til selve intervjuet, men må være en integrert del gjennom hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 95). Et intervju kan betraktes som en samtale mellom to parter. Som forsker må man allikevel være oppmerksom på at et forskningsintervju er «en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet» (Kvale og

Brinkmann, 2015, s. 51). Jeg som forsker måtte derfor være klar over den ujevne maktbalansen, og være bevisst på hvordan denne kunne påvirke situasjonen.

Kvale og Brinkmann legger frem fire punkter knyttet til etiske retningslinjer i forbindelse med intervjuundersøkelser. Min vurdering er at disse punktene vil kunne gjelde for all type kvalitativ forskning, og derfor også for observasjonsdelen av denne studien. Jeg vil i det følgende legge frem etiske betraktninger knyttet til denne studien gjennom de fire punktene til Kvale og Brinkmann (2015). Det første punktet gjelder *informert samtykke*. Deltakerne skal informeres og oppgi sitt frie samtykke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Dette ble gjort gjennom informasjonsskrivet jeg sendte deltakerne på mail i forkant, og gjennom muntlig informasjon da jeg ankom skolen. Jeg opplyste også om kontaktinformasjon til meg og min veileder slik at deltakerne kunne ta kontakt for eventuelle spørsmål før de bestemte seg for å delta.

Et annet punkt knyttet til forskningsetiske prinsipper er punktet om *konfidensialitet*, og handler blant annet om deltakernes rett til privatliv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). Dette punktet handler om enigheten mellom forskeren og deltakerne om hva som gjøres med de innsamlede dataene. Deltakerne fikk skriftlig informasjon, og muntlige bekreftelser på at all innsamlet data ble anonymisert og videre slettet når oppgaven var ferdig. Jeg forsikret også deltakerne om at oppgaven ville bli skrevet på en slik måte at deltakerne ikke ville være identifiserbare i den ferdige oppgaven. Her kan det legges til at en av lærerne under intervjuet nevnte en utdanningsforsker skolen hadde samarbeidet med. For å ivareta skolens anonymitet vil denne forskeren ikke nevnes med navn under presentasjonen av intervjuene.

Det tredje punktet Kvale og Brinkmann legger frem omhandler *konsekvenser* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). Det er et viktig forskningsetisk prinsipp at forskningen ikke skal føre til skade eller andre urimelige belastninger på de som deltar. Jeg anså ikke temaet for denne oppgaven, klasseromsdialogen, for å være et ømfintlig eller sårende tema, og anså derfor muligheten for skade, enten fysisk eller psykisk, som liten. Allikevel var det viktig for meg å se til at deltakerne var fortrolige med situasjonen, og at de ikke følte at mitt nærvær var belastende. Jeg måtte derfor på forhånd tenke gjennom i hvilke situasjoner jeg eventuelt skulle stoppe opp med observasjonene. Slike situasjoner kunne for eksempel være situasjoner hvor lærer eller elever ble negativt fremstilt, eller være knyttet til negative hendelser. I mitt tilfelle oppstod det ingen situasjoner hvor jeg vurderte å stoppe med innsamlingen.

Det siste punktet Kvale og Brinkmann skriver om er *forskerens rolle*. «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). I denne studien har jeg forsøkt å vise åpenhet og ærlighet mot deltakerne både før, under og etter datainnsamlingen. Det hører også til forskerens rolle at resultatene som offentliggjøres er så representative og nøyaktige som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108.), noe jeg har forsøkt å gjøre i denne oppgaven gjennom å være klar over min påvirkning på de ulike delene av studien, beskrevet innsamling og analyse så fyldig som mulig, og gjennom oppgavens ulike deler forsøkt å ta vare på utvalget på best mulig måte.

5. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn som kom frem gjennom analysene av datamaterialet mitt. Som nevnt i metodekapittelet består datainnsamlingen av observasjon og intervju av tre lærere som underviste i ulike fag i den samme klassen. En av grunnene til at jeg ønsket å observere og intervju lærere fra den samme klassen var for å se om det var betydelige forskjeller i hvor mye klasseromsdialog det var i undervisningen til ulike lærere og i ulike fag. Gjennom perioden jeg samlet inn data var det liten forskjell mellom både ulike fag, og mellom de ulike læreren knyttet til klasseromsdialog i undervisningen. Selv om det selvfølgelig var individuelle forskjeller i undervisningsstil hos lærerne, opplevde jeg at lærerne i hovedsak underviste ganske likt. Uten at jeg studerte dette nærmere kan det tenkes at dette kom av at kulturen i klasserommet var nokså satt uavhengig av hvilket fag elevene hadde, eller hvilken lærer som underviste. Det kan også tenkes at dette kan komme av normer og regler for en læreres oppførsel, men også at lærerne på den samme skolen, og spesielt det samme trinnet samarbeider tett om undervisningen, og at de deltar på de samme kursene og dermed velger å gjøre det samme i undervisningen.

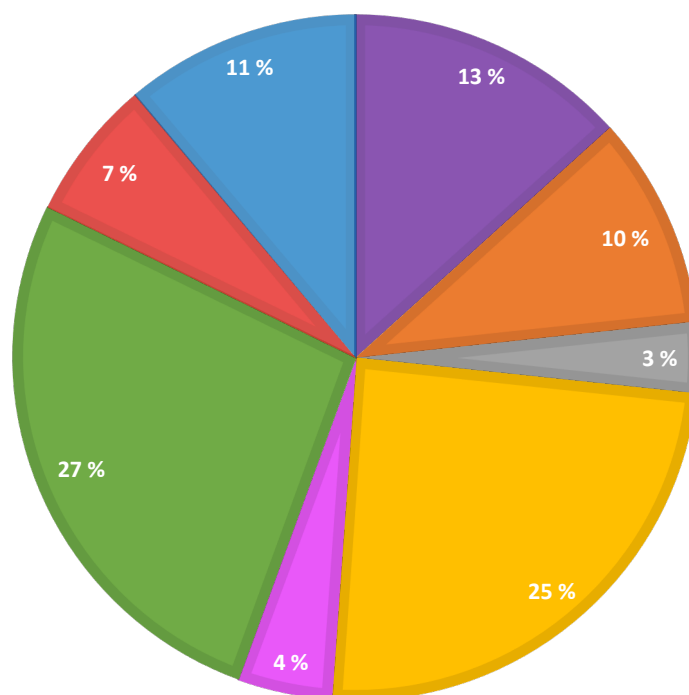
Jeg vil i det følgende presentere funn fra analysene jeg har gjort. Jeg finner det mest hensiktsmessig å se på funn fra punktobservasjonsskjemaet, feltnotater og intervjuer hver for seg. Funn fra punkt-skjemaene vil bli presentert samlet for alle lærerne i et kakediagram. Videre vil funn fra feltnotatene bli presentert, og her vil observasjonene fra hver enkelt lærer bli oppsummert hver for seg. Jeg vil deretter presentere funn fra analysene av intervjuene. Dette vil bli presentert tematisk for bedre å kunne se de ulike intervjuene i sammenheng, og sammenlikne det de ulike lærerne fortalte om klasseromsdialog i undervisningen.

5.1 Presentasjon av punktobservasjonsskjema

Det ble observert til sammen 11 skoletimer fordelt på de ulike lærerne. Som nevnt i metodekapittelet presenterer ikke punkt-skjemaene faktisk tidsbruk, men kan få frem et bilde av relativ tidsbruk mellom de ulike kategoriene, og vise hvilke aktiviteter som dominerer undervisningen. Jeg velger å presentere funnene fra punktobservasjonsskjemaene samlet. Lærerne hadde noen individuelle forskjeller i punktobservasjonene, men i hovedsak vurderer jeg det slik at de sammenlagte funnene representerer alle tre lærerne på en rettferdig måte.

PUNKTOBSERVASJONER

- Forteller/foreleser
- Instruerer oppgaver
- Småprater/gir beskjed-ikke faglig
- Spørsmål-svar-sekvenser
- Klasseromsdialog
- Gir hjelp til enkeltelever eller par
- Skriver på tavla
- Annet



Den kategorien som ble hyppigst krysset av for var *læreren gir hjelp til enkeltelever eller par*, med 27 % av avkrysningene. Ut i fra dette kan man se at arbeid med oppgaver forekom relativt mye. Her må det legges til at elevene ofte fikk beskjed om at de kunne samarbeide med sidemannen, og dermed kunne elevene også være muntlig aktive under disse sekvensene. Timene til alle lærerne bar preg av stort faglig fokus. Det ble brukt liten tid på ting som ikke handlet om fag. For eksempel hadde kategorien *småprater/gir beskjeder-ikke faglig* kun 3% av avkrysningene. Kategorien *venter på ro* hadde ingen avkrysninger, og er derfor ikke representert i kakediagrammet. Det hendte at lærerne ventet på ro i klasserommet, men klassen kom som oftest til ro i løpet av kort tid. Det hendte aldri at læreren måtte vente på ro så lenge at jeg anså dette som hovedaktiviteten innenfor et fem-minutters intervall.

Den andre kategorien som ble hyppig registrert var kategorien *spørsmål-svar-sekvenser* med 25% av avkrysningene. Dette viser at det var mye muntlig aktivitet i timene, men at denne muntlige aktiviteten bar preg av spørsmål-svar-sekvenser. Disse sekvensene kjennetegnes ved at læreren stiller spørsmål til klassen, en elev svarer, og læreren stiller nytt spørsmål til klassen. Disse spørsmål-svar-sekvensene slik de fremstod i klasserommet, kan beskrives med IRE-mønsteret som ble presentert i teorikapittelet. Som tidligere forskning har pekt på kan disse spørsmål-svar-sekvensene føre til at lærerne har relativt mye taletid under de muntlige delene av undervisningen, mens elevene har liten taletid i plenum (Kyricou og Issit, 2008; Littleton og Mercer, 2013; Nystrand, 1997).

Kategoriene *forteller/foreleser* og *instruerer/forklarer oppgaver* har fått henholdsvis 13% og 11% av avkrysningene. Det ble krysset av for disse kategoriene når læreren stod fremme i klasserommet og enten foreleste/fortalte om fagstoff, eller forklarte oppgaver som elevene skulle utføre. Lærerne brukte relativt mye tid i plenum på å enten legge frem fagstoff eller forklare oppgave. Disse kategoriene kan i hovedsak sies å være monologiske fordi læreren uttrykker en lengre sammenhengende tanke, og det er lite rom for elevene til å bidra med sine refleksjoner og ideer. Da disse to kategoriene opptok til sammen 24% av undervisningen, viser dette at læreren har mye taletid i undervisningen. Under disse sekvensene kunne det hende at enkelte elever stilte spørsmål, eller svarte på spørsmål læreren stilte, men det ble krysset av for disse kategoriene når hovedmønsteret var at læreren selv stod for praten og foreleste/forklarte fagstoff.

Kategorien *klasseromsdialog* ble krysset av med 4%. Kjennetegnene for klasseromsdialog kunne blant annet være at det foregikk en samtale i hel klasse hvor alle elevene hadde mulighet for å delta, og at læreren ikke kommenterte elevutsagn mellom hver elev eller at læreren avbrøt en begynnende dialog for å gå videre i undervisningen. Andre kjennetegn kunne være at heller enn å svare korrekt på lærerens spørsmål, var det rom for at elevene fikk ytre egne tanker og meninger, og at elevene bygget på hverandres utsagn. Den lave forekomsten av klasseromsdialog stemmer overens med funn fra tidligere forskning fra både norske og utenlandske klasserom (Burns og Myhill, 2004; Nystrand, 1997, Sedova et al., 2014). Klette fant at bare 2 % av undervisningen i 1.klasse og 9 % av undervisningen i 9.klasse hadde form som diskusjon eller dialog (2003, s. 59). Totalt sett stemte resultatene fra punktobservasjonsskjemaene overens med funn fra tidligere forskning på mønstre i

undervisningen. For eksempel fant også Klette (2003, s. 16) at spørsmål-svar-sekvenser, oppgaverelatert instruksjon og individuell jobbing med oppgaver var hyppig representert i deres materiale.

Jeg vil videre oppsummere analysene av feltnotatene for hver enkelt lærer. Som nevnt i metodedelen vil analysene av feltnotatene bli presentert under overskriftene *mundlig aktivitet*, *spørsmål i undervisningen* og *klasseromsdialog*, og disse overskriftene vil bli benyttet for alle lærerne.

5.2 Presentasjon av observasjoner - Ida

Jeg observerte til sammen 6 timer av Idas undervisning. Disse fordelte seg på tre norsktimer, en engelsktime, en samfunnsfagtime og en matematikktime.

5.2.1 Muntlig aktivitet

Timene til Ida var preget av mye muntlig aktivitet, og høyt faglig fokus. Ida startet ofte timene med å presentere målet og temaet for timen. Flere ganger i løpet av en time ba Ida elevene snakke sammen to og to, og alle elevene var derfor muntlig aktive i Ida sine timer. Noen ganger sa elevparene svarene sine høyt, mens noen ganger snakket elevene to og to, før de for eksempel skulle gå i gang med individuelt arbeid.

Ida tok noen ganger i bruk strategier som var direkte knyttet til det å skape dialog i klasserommet. En av disse strategiene var noe hun kalte «å spille volleyball». Dette var tydelig noe som elevene var kjente med fra før av, og Ida minnet kort elevene på hvordan «volleyball» fungerte. Denne strategien gikk ut på at Ida bare skulle fungere som ordstyrer, mens elevene skulle legge frem sine svar eller tanker om spørsmålet som ble stilt. Poenget med volleyball var at elevene skulle respondere på hverandre, uten at læreren fungerte som mellommann eller vurderte elevsvarene. Elevene skulle altså «spille ball sammen på sin side av nettet» uten evalueringer eller kommentarer fra lærer.

5.2.2 Spørsmål i undervisningen

Ida brukte flere typer spørsmål i undervisningen. Noen spørsmål var åpne, og noen var lukka. Mitt inntrykk gjennom observasjonene av Ida var at flere av timene bar mest preg av resitasjon. Altså at læreren spurte spørsmål knyttet til allerede innlært stoff, og hva elevene

husket av dette. For eksempel hadde klassen en time om å skrive fortelling. Spørsmål jeg har notert fra denne timen var for eksempel «Hva er et vendepunkt?» eller «Hva gjør dette til en fortelling?» Samtidig registrerte jeg også spørsmål av en mer åpen form, som «Spenningstopp, hva tenker dere om det?»

Selv om det virket som Ida var bevisst på å skape muntlig aktivitet, observerte jeg at timene allikevel ofte bar preg av lukka spørsmål-svar-sekvenser hvor læreren stilte et spørsmål, og valgte ut en elev som skulle svare. Ofte gjentok Ida svaret til eleven høyt, og utvidet svaret ved å legge til mer informasjon selv. Så stilte hun et nytt felles spørsmål i plenum, og samme mønsteret kunne gjenta seg. Dette førte til at Ida hadde relativt mye taletid i forhold til elevene, selv når undervisningen hadde form som en samtale i hel klasse. Jeg merket meg at oppklaringsspørsmål fra elevene sjeldent ble stilt i plenum, men at elevene heller spurte Ida om ting de lurte på under to øyne etter at gjennomgangen i plenum var ferdig, og elevene arbeidet med oppgaver på pultene sine. Dette førte til at Ida i noen timer brukte mye tid på å gi individuell hjelp til elevene. Noen ganger avbrøt Ida hele klassen for å oppklare spørsmål i plenum.

Kun få ganger registrerte jeg at Ida stilte oppfølgingsspørsmål til elever som svarte høyt i plenum. Jeg merket meg at det vanlige mønsteret var at elevene som fikk svare i plenum ofte kom med én ytring, før læreren kommenterte og/eller utvidet svaret og gikk videre. Dette med oppfølgingsspørsmål fra læreren var noe jeg så spesielt etter under observasjonen fordi tidligere forskning har vist at oppfølgingsspørsmål kan være avgjørende for om klasseromsdialog oppstår (Almeida og Neri de Souza, 2010; Alexander, 2008). Bare noen få ganger registrerte jeg at læreren for eksempel stilte spørsmål i formen «Hva tenker du på da?» og ba eleven forklare hva hun/han mente. Jeg registrerte ikke noen gang at læreren stilte oppfølgingsspørsmål for å trekke eleven videre, eller for at eleven skulle bygge ut svaret sitt. Det er viktig å påpeke at selv om jeg ikke registrerte forekomst av dette, betyr ikke det at det ikke oppstod. Da jeg benyttet meg av feltnotater var det vanskelig å registrere alle hendelser, noe som hadde vært enklere gjennom bruk av videokamera. Jeg kan derfor ikke utelukke at dette skjedde, selv om jeg ikke registrerte det i mine data.

5.2.3 Klasseromsdialog

Én gang observerte jeg klasseromsdialog som varte lenge nok til at det kunne sies å være den dominerende aktiviteten innenfor fem minutters-intervallet som avkrysningen i

punktskjemaene ble foretatt i. Dette var i matematikktimen, hvor Ida var vikar for Camilla. Temaet for timen var måling, og «måling i forbindelse med dagliglivet». Elevene hadde på forhånd gjort lekser som gikk ut på å måle vekten av diverse ting elevene hadde hjemme på kjøkkenet. Dialogen oppstod i forbindelse med at elevene skulle legge frem det de hadde gjort i lekse. En elev fortalte at hun hadde målt gjenstandene på en kjøkkenvekt, og Ida spurte om hvorfor hun hadde valgt kjøkkenvekt og ikke en annen type vekt, for eksempel badevekt. Videre fulgte en sekvens med flere elever som svarte på hvorfor de trodde at det var larest med kjøkkenvekt, og flere elever deltok med innspill om hva de hadde målt hjemme, om hva de tidligere hadde lært, og egne erfaringer og tanker rundt måling.

5.3 Presentasjon av observasjoner- Sissel

Jeg skulle i utgangspunktet observere Sissel i to dobbeltimer i naturfag. For å lettere analysere observasjonene i etterkant valgte jeg å se dobbeltimene separat, og hadde da fire timer med observasjon. Fordi elevene hadde naturfagsprøve i den ene av disse timene valgte jeg å se bort i fra denne, og heller bare observere de tre resterende timene.

5.3.1 Muntlig aktivitet

I den første timen jeg observerte av Sissel introduserte hun et nytt tema for elevene - lyd. Dette var temaet for alle de tre timene jeg observerte Sissel i. De to første timene jeg observerte var i hovedsak preget av muntlig aktivitet, mens den siste timen var en arbeidstime hvor elevene jobbet med utdelt oppgaveark.

Den første timen hadde innslag av flere korte aktiviteter, som for eksempel at elevene skulle være helt stille i 30 sekunder og lytte til hvilke lyder de hører i klasserommet. En annen aktivitet var at elevene skulle kjenne på halsen når de lagde mørke og lyse toner med stemmen. Sissel tok med en gitar til den første timen, og etter at Sissel hadde spilt lyse og mørke toner, fikk elevene komme med forslag til hvorfor strengene gir ulike lyder. I likhet med Ida ba også Sissel elevene om å prate to og to flere ganger i løpet av timene, og alle elevene var derfor muntlige i løpet av timen.

5.3.2 Spørsmål undervisningen

I timene stilte Sissel flere autentiske, åpne spørsmål. Det første spørsmålet hun startet den første timen med var «hva er lyd- hva tenker dere?», og noterte ned elevenes tanker i et felles tankekart på tavla. I timene ble elevenes bakgrunnskunnskaper og egne tanker koblet til temaet gjennom at Sissel spurte hva elevene selv tenkte, og hvilke opplevelser de hadde hatt knyttet til lyd tidligere. Jeg registrerte allikevel ikke at Sissel noen gang ba de elevene som svarte om å si mer, eller at hun stilte spørsmål for å trekke elevene videre faglig sett, for eksempel gjennom spørsmål som «hvordan kom du frem til det svaret?» eller «kan du fortelle litt mer om hva du tenker?»

I den andre timen til Sissel stilte elevene spørsmål tilbake til læreren om ting de muligens hadde kommet på underveis, og jeg opplevde at dette var spørsmål som elevene stilte av interesse og nysgjerrighet. Eksempler på spørsmål fra elevene var «hvorfør har vi ørevoks?», «hvorfør er noen døve?» og «hvorfør hører eldre dårligere enn andre?». Dette var spørsmål hvor svaret ikke stod i læreboka, og Sissel valgte da å la elevene få komme med egne forslag til svar på spørsmålene.

5.3.3 Klasseromsdialog

Som nevnt bar særlig den første og andre timen til Sissel preg av mye muntlig aktivitet. I punktobservasjonsskjemaet ble det krysset av for at klasseromsdialog var den dominerende aktiviteten tre ganger i løpet av Sissel sine timer. Den første avkrysningen for klasseromsdialog ble gjort tidlig i den andre timen jeg observerte. Sissel ba elevene fortelle om hva de hadde gjort i de tidligere timene som har handlet om lyd. Jeg krysset av for dialog fordi flere elever tok ordet og la frem både det de husket fra tidligere innlært stoff, men også egne tanker rundt temaet, uten at Sissel evaluerte elevsvarene. Fordi Sissel ikke var mellommannen opplevde jeg som observatør at elevene i større grad selv bidro og styrte samtalen som pågikk, men også at elevene bygget på hverandre gjennom at det noen ganger hendte at en ny elev fortsatte der hvor den andre eleven slapp.

De to andre avkrysningene for klasseromsdialog ble foretatt rett etter hverandre mot slutten av den andre timen jeg observerte av Sissel. I en tidsperiode på over flere minutter utvekslet både Sissel og elever spørsmål og svar knyttet til temaet lyd. Det var også her elevene stilte

spørsmålene jeg tidligere nevnte om ørevoks, døve, og eldre personer. Sissel styrte som regel ordet, men det var elevene som pratet mest. Det hendte også at noen elever tok ordet uten å rekke opp hånda, og la frem hvordan de trodde ting hang sammen. Jeg merket meg at samtlige elever fulgte med i samtalen som pågikk. Av og til styrte og kommenterte Sissel på elevutsagn som kanskje ikke stemte helt, mens av og til lot hun ordet gå til neste elev uten å selv si noe. I denne tidsperioden svarte også andre elever på hverandres spørsmål. For eksempel var det en elev som rakk opp hånda for å gi sitt svar på elevspørsmålet om hvorfor vi har ørevoks.

5.4 Presentasjon av observasjoner- Camilla

Jeg observerte Camilla i to matematikktimer.

5.4.1 Muntlig aktivitet

Også i Camilla sine timer var elevene muntlig aktive, men i disse timene jobbet elevene mer individuelt med skriftlige oppgaver enn det jeg hadde observert hos de andre lærerne. I den første timen jeg observerte var tiden fordelt omtrent likt mellom muntlige og skriftlige aktiviteter. I den andre timen jeg observerte registrerte jeg at det var mer skriftlig aktivitet enn muntlig.

Temaet i matematikken de ukene jeg observerte var måling. Den første timen til Camilla startet med at hun skrev opp benevnelsene kg, hg, og g på tavlen og stilte spørsmålet «hvilke tanker har du når du ser disse bokstavene?» høyt til klassen. I likhet med de andre lærerne ba også Camilla elevene om å prate to og to, blant annet etter at hun hadde stilt spørsmålet over. Så spurte hun om noen vil fortelle høyt hva de snakket om. Etter at to grupper hadde lagt frem sine tanker stilte Camilla spørsmålet «har noen noe å tilføye?» og flere grupper la frem de det hadde snakket om. Da flere grupper hadde sagt sitt, jobbet elevene med oppgaver i læreboka, før det på slutten av timen var en muntlig oppsummering hvor læreren spurte om svarene på oppgavene elevene hadde jobbet med i boka. Helt til slutt stilte Camilla spørsmålet «hva har du lært denne timen, har du oppdaget noe?» Dette kan betegnes som et åpent og autentisk spørsmål hvor Camilla var ute etter elevenes egne meninger, men jeg opplevde ikke denne situasjonen som en dialog fordi de ulike stemmene i klasserommet ikke interagererte med

hverandre, og elevene fikk ikke forklart og videre utvidet sin forståelse rundt det de svarte på Camilla sitt spørsmål.

5.4.2 Spørsmål i undervisningen

Camilla stilte ofte åpne spørsmål til elevene ut i fra hva elevene selv fortalte. Jeg registrerte også at Camilla noen ganger var ute etter hvordan eleven kom frem til sitt svar, for eksempel gjennom spørsmålet «hvordan vet du det, hva tenkte du?» Camilla avsluttet som nevnt den første timen med å stille spørsmålene «hva har du lært denne timen, har du oppdaget noe nytt?», og flere elever la frem hva de hadde lært denne timen.

En ting Camilla gjorde, som ikke var like tydelig hos de andre lærerne, var at hun var svært bevisst på «tenketid», altså den tiden fra hun stilte et spørsmål til hun viste at hun forventet et svar. Noen ganger gikk det mange sekunder, og det ble helt stille i klasserommet etter at Camilla hadde stilt et spørsmål. Hun ventet lenge med å velge ut en elev som fikk svare, og i perioden med «tenketid» var det flere hender som kom opp etter hvert. Etter min oppfatning viste Camilla med dette at hun var interessert i svar fra alle elevene, ikke bare svarene fra de som tenkte raskest.

Den andre timen jeg observerte av Camilla var det som sagt mer skriftlig enn muntlig aktivitet. Elevene skulle rette sine egne prøver som de hadde hatt før jeg kom til skolen. Etter instruksjon fra Camilla om hvordan de skulle gjøre dette, og hva som var viktig å huske på, arbeidet elevene med dette det meste av timen. Den siste delen av timen foregikk som samtale i hel klasse, men de fleste av spørsmålene Camilla stilte elevene var lukkede spørsmål fra læreboka. Et eksempel på dette var «hvor mye er en liter i dl?» eller «hvor mye er en cl?» Timen ble avsluttet ved at Camilla ga en oppgave om omgjøring som elevene skulle løse sammen to og to. Elevene skulle skrive svarene sine i hjørnet i arbeidsboka. Mens Camilla gikk rundt og hjalp og sjekket svarene, jobbet elevene med en oppgave i boka.

5.4.3 Klasseromsdialog

I løpet av de to timene jeg observerte av Camilla gjorde jeg ingen avkryssninger i kategorien *klasseromsdialog*. Spesielt i den første timen stilte Camilla flere spørsmål som kan betegnes som autentiske og åpne. Hun var også ute etter hva elevene selv tenkte og hvordan de kom frem til svarene sine. Som observatør opplevde jeg allikevel ikke at det oppstod en dialog.

Dette fordi de ulike stemmene ikke interagererte med hverandre. Ulike tanker og ideer ble ikke løftet frem og diskutert i plenum. Her må det også påpekes at jeg kun observerte to timer av Camilla, hvorpå det meste av tiden i den siste timen gikk til å rette prøve.

En oppsummering av både feltnotatene og punktobservasjonsdataene viser at det var en del elever som var muntlig aktive i helklassesamtaler, alle elevene var muntlig når elevene skulle prate to og to, og de fleste elevene var muntlig aktive under arbeid med oppgaver gjennom at de fikk samarbeide med sidemannen. I denne studien er det dialogen i hel klasse som er i fokus, og jeg har ikke belegg for å si at samtalen elevene hadde seg imellom var monologisk eller dialogisk, noe som heller ikke var målet med min studie.

I sammenheng med helklassesamtalen var det læreren som hadde mest taletid. Den muntlige aktiviteten kunne betegnes som mer monologisk enn dialogisk, fordi det var lærerens stemme som stod i sentrum. Læreren kontrollerte som oftest temaet det skulle snakkes om, og hvor lenge det skulle snakkes. Gjennom teorikapitlet ble det lagt frem at spørsmål og respons på spørsmål spilte en sentral rolle i klasseromsdialogen, og dette var derfor noe jeg var spesielt opptatt av å se etter under observasjonene. Feltnotatene viste at lærerne forsøkte å bygge opp under en klasseromsdialog, for eksempel gjennom å stille åpne spørsmål som skulle stimulere til refleksjon hos elevene, og å be elevene prate sammen to og to før svarene ble løftet i plenum. Allikevel fikk mye av undervisningen form som spørsmål-svar-sekvenser og resitasjon. Som Almeida og Neri de Souza (2010) presenterer viser også funn fra mine data at spørsmål-svar-sekvensene etter IRE-mønsteret i hovedsak plasserte lærerne i den sentrale rollen i klasserommet, og at læreren tenderte mot å teste elevenes kunnskaper heller enn å stimulere elevene til å forklare og videreutvikle sine ideer og sin forståelse (Almeida og Neri de Souza, 2010, s. 248). Noen ganger ble ikke muligheter utnyttet slik at helklassesamtalen kunne fått en mer dialogisk form- og dermed kunne blitt betegnes som en klasseromsdialog. Dette handlet for eksempel om måten lærerne utnyttet elevytringer, og måten de responderte på elevsvar.

Etter observasjonene var ferdige intervjuet jeg de tre lærerne for å gå i dybden på hva de selv tenkte om å bruke klasseromsdialog i undervisningen, og hvilke utfordringer de opplevde knyttet til dette. Jeg vil i det følgende presentere sentrale funn som kom frem under analysen av intervjuene.

5.5 Presentasjon av intervjuer

Jeg vil videre presentere funn fra intervjuene. Dette vil jeg gjøre gjennom å først trekke frem funn knyttet til hvordan læreren jobber med klasseromsdialog, for så å trekke frem funn knyttet til hvilke utfordringer lærerne opplever knyttet til klasseromsdialogen. Analysen av intervjuene vil bli presentert tematisk under overskrifter som representerer sentrale funn knyttet til problemstillingen min. Overskriftene/temaene i dette kapittelet er dannet ut i fra nodene jeg brukte til å sortere funn fra transkripsjonene av intervjuene. Overskriftene representerer temaer som jeg ser på som sentrale å trekke frem for å besvare problemstillingen min som er «*Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?*»

5.5.1 Hvordan arbeider lærerne med klasseromsdialog i undervisningen?

Noe av hovedfokuset i denne oppgaven var å se nærmere på hvordan lærere arbeider med klasseromsdialog i undervisningen. Som lagt frem i teorikapittelet kan klasseromsdialog knyttes tett til muntlige ferdigheter som er beskrevet i læreplanen. I tillegg til å stille spørsmål som var knyttet til klasseromsdialog spesielt, stilte jeg derfor innledningsvis spørsmål rundt hvordan lærerne forstod muntlige ferdigheter generelt. Dette gjorde jeg fordi lærernes tanker rundt muntlige ferdigheter kunne si en del om hvordan de så på bruk av det muntlige språket i undervisningen, og videre om de så på muntlighet i klasserommet med monologiske eller dialogiske «briller».

5.5.2 Muntlige ferdigheter

Som nevnt over ble lærerne spurt om hvordan de forstod muntlige ferdigheter i undervisningen. Her fortalte Sissel at muntlige ferdigheter for henne var at elevene skulle lytte til hverandre, kunne oppfatte det andre sier, tenke gjennom og vurdere andre elevers utspill, og bygge videre på det som blir sagt. Camilla knyttet svaret sitt tettere til fagene hun underviste i, og sa at muntlige ferdigheter handlet om at elevene skulle klare å uttrykke seg med begreper som tilhørte faget, slik at de kunne gjøre stoffet om til sitt eget. Camilla sa også at muntlige ferdigheter for eksempel kunne handle om elevenes evne til å kunne bygge opp og legge frem argumenter. Ida la frem at muntlige ferdigheter kunne være veldig mye, både knyttet til sosiale og faglige sider.

5.5.3 Lærernes forståelser av begrepet klasseromsdialog

I de tre intervjuene ble alle lærerne spurt om de hadde hørt om eller kjente til begrepet klasseromsdialog før jeg hadde kontaktet dem angående min oppgave. På dette spørsmålet svarte Sissel at skolen hadde fokus på dette med muntlighet, og hun tok opp at de hadde hatt om dette med å stille åpne spørsmål for å få med flest mulig elever. Også Camilla ble spurt om hun hadde hørt om begrepet klasseromsdialog, og forklarte at dialog for eksempel kunne handle om å legge inn lengre ventetid. På det samme spørsmålet svarte Ida at «Ja, vi har jo på forskjellige måter vært innom dette her. Det ene er at vi gjennom kommunen har brukt (...) [engelsk utdanningsforsker]. Der er jo oracy, altså muntlige ferdigheter, et av hovedpoengene.»

Under intervjuene trakk lærerne frem flere sider som er sentrale for dialogen. For eksempel fortalte Sissel at en god dialog i klasserommet foregikk slik at elevene «klarar å lytte til hverandre og oppfatte det den andre sier, for så å tenke selv og bygge videre på det. Og at jeg hører at de er med, at de ikke begynner å snakke om andre ting». Samtidig er også lærerne tydelige på at det økte fokuset på muntlighet er relativt nytt. Selv om de har lært mye om muntlighet, sa de selv at de hadde en vei å gå med tanke på å få utrettet dette i den daglige undervisningen. Camilla var tydelig på at lærerne var inne i en læringsprosess, og at det tok tid å lære og ta i bruk nye kunnskaper. Hun fortalte at «det å få det internalisert, å gjøre det om til ditt eget, det er vanskelig, men det gjelder jo alt nytt. Men klasseromsamtalen, den kjenner jeg at er litt viktig. Så den har jeg prøvd å trene meg på, og den har fått litt feste i meg.»

På spørsmål om lærerne hadde hørt om begrepet klasseromsdialog svarte altså lærerne at de hadde vært borti begrepet på ulike måter. Skolen hadde hatt fokus på muntlige ferdigheter og «oracy» en stund, og alle de tre lærerne nevnte at de hadde brukt både planleggingsdager og fellestid på disse temaene. Sissel fortalte for eksempel at de hadde sett til skoler fra utlandet og hvordan de arbeidet med muntlige ferdigheter. Camilla fortalte om en planleggingsdag hvor de hadde hatt fokus på spørsmål i undervisningen. Hun sa om planleggingsdagen at «da var det fokus på dette med spørsmål, gode spørsmål. Gode spørsmål som innbyr til refleksjon og samtale». Videre sa Ida at «vi har jo begynt å utarbeide interne rutiner for hva er det som er muntlige ferdigheter, og hva legger vi i det [...] Så vidt begynt. Vi holder på med veldig mye annet på en gang, så vi er jo ikke i mål».

Som vi ser over la alle lærerne frem momenter som kan knyttes til klasseromsdialogen, for eksempel elevens evne til å bygge opp og legge frem argumenter, og kunne lytte og bygge videre på andre elevers utsagn. Analysene i denne studien viser at lærerne i flere situasjoner forsøker å få elevene til å bidra i undervisningen, og at de ønsker at elevene skal lære gjennom bruk av dialogen, men at disse forsøkene ikke fullt ut kan sies å være dialogisk undervisning og ikke har form som en klasseromsdialog. Dette er noe jeg vil diskutere videre i oppgavens drøftingsdel.

5.5.4 Endring i fokuset på muntlige ferdigheter

I teorikapittelet skrev jeg om blant andre Møller et al. (2010) som i sin studie fant at skriftlig arbeid får mye mer fokus enn muntlig arbeid i skolen. Lærerne i min studie ble derfor spurt om hvor de oppfatter at fokuset ligger i undervisningen. Et av funnene gjennom intervjuene var at alle de tre lærerne hadde en opplevelse av at det var mer fokus på muntlighet i undervisningen nå, enn det hadde vært tidligere. Ida og Sissel fortalte at fokuset på muntlig og skriftlig arbeid i utgangspunktet var jevnt fordelt i undervisningen, og at dette var noe de var opptatt av på skolen. For eksempel nevnte de begge at de synes det var viktig at vurderingssituasjoner var jevnt fordelt mellom muntlige og skriftlige oppgaver. Både Ida og Camilla la frem viktigheten av å ha fokus på begge områder, nettopp fordi elevene kommer til å trenge både muntlige og skriftlige ferdigheter senere i livet.

Ida fortalte at «man tenker veldig mye mer på det enn vi gjorde for bare to-tre år siden. For da handlet det stort sett om å snakke høyt og tydelig, og å snakke om det emnet handler om. Så det er større fokus på det nå.» Sissel fortalte at det hadde blitt mer fokus på muntlighet i undervisningen, for eksempel gjennom å få bedre balanse mellom skriftlige og muntlige vurderingssituasjoner. Også Camilla snakket om denne endringen, og la frem at

Samfunnet endrer seg, og lærerplaner endrer seg. Det er en dreining mot mer problemløsningsorienterte oppgaver, og dette med muntlig samarbeid. Det er jo det samfunnet legger opp til. Samtidig som elevene skal læres opp til å bli individer som skal klare seg selv, så skal de også kunne ha samarbeidsevne. Så det er en dreining.

Selv om lærerne fastslo at det hadde skjedd en endring i skolens fokus på systemnivå, fortalte Ida at hun opplevde at de allikevel hadde en vei å gå i forhold til vanlige undervisningstimer.

Elevene er ikke der jeg vil ha de. Det er ikke sånn at de automatisk kaster seg på, og bygger på det andre sier. Det blir mer sånn at en rekker opp hånda og sier det en selv har tenkt, også er en litt ferdig med det. Så det er mye å gå på, men vi har i alle fall tenkt tanken rundt dette med muntlige ferdighet og oracy.

Ida fortalte altså at det var en vei å gå med tanke på muntlig og skriftlig fokus i undervisningstimene. Hun opplevde at elevene vektla det skriftlige arbeidet, og at det var dette elevene så på som selve jobbingen i undervisningstimene. Hun sa at «det skriftlige blir for elevene oppfattet som viktigere. Og det henger liksom litt igjen fra gammel praksis.» På spørsmål om Ida hadde en idé om hvorfor det var slik svarte hun at det kanskje var sånn fordi det var det skriftlige arbeidet elevene følte at lærerne sjekket mest, og hun fortalte videre at «det er jo litt vår feil, fordi vi har hatt for stort fokus på hva elevene har gjort, i stedet for hva de har lært». Sissel fortalte også at undervisningstimene kunne bære mer preg av fokus på det skriftlige arbeidet. Selv om balansen i utgangspunktet var god, oppfattet hun det slik at elevene ofte så på skriftlig arbeid som det viktigste. Hun fortalte at «det er vel litt sånn typisk, tradisjonell skole. At en tenker at når en er i en time, så skal man skrive, regne, eller *gjøre* et eller annet. Så det å prate- det blir litt fort sånn at de tenker at det ikke er en del av timen, kanskje».

Lærerne fortalte altså at vektleggingen på muntlighet og skriftlighet på systemnivå var bra, og fordelingen mellom skriftlige og muntlige vurderingssituasjoner var jevn. Men i selve undervisningen var det muligens fortsatt sånn at det skriftlige arbeidet ble sett på som viktigst, spesielt av elevene selv.

5.5.5 Planlegging av klasseromsdialogen

Et av hovedområdene jeg ønsket å se nærmere på i denne studien var om lærerne hadde en bevisst tilnærming til det å bruke dialog i undervisningen, og eventuelt hvordan dette ble planlagt for. Dette var derfor et tema vi var inne på i alle intervjuene.

Ida fortalte at hun av og til planla at hele eller deler av undervisningstimen skulle være samtale. Når hun gjorde dette fortalte hun at hun var opptatt av at elevene skulle få noen

rammer og verktøy for hvordan dette skulle gjøres, for eksempel gjennom å presentere noen argumenter som elevene kunne bruke for å diskutere. Hun nevnte også at samtalen måtte bygges opp, gjennom for eksempel IGP-metoden. Da fikk elevene først tenke litt selv, før de delte tankene to og to, før det så ble løftet opp i plenum. Ida fortalte at elevene måtte få presentert noen rammer slik at samtalen kunne oppstå, og for at samtalen skulle dreie seg om det faglige stoffet de skulle gjennom, og ikke alt annet. Hun fortalte videre at «vi må jo drille dem i at det å ha en samtale i klasserommet når vi snakker om fag, det er ikke det samme som å prate, det er ikke å dille og dalle». Samtidig kan man ikke planlegge for alt som kommer til å skje i en time, og Ida snakket også om å åpne opp for det spontane.

Så vet jeg jo også da, at det aller mest lærerike, det vi husker fra en time eller fra et år, det var det som oppstod akkurat der og da. Da det åpnet seg en mulighet, og det passet veldig godt å snakke om det som kom frem. Da var vi liksom skikkelig interesserte, og akkurat da lurte vi på det. Så jeg prøver jo å ikke stenge døra helt for det spontane.

Camilla fortalte i intervjuet at hun av og til planla for dialog i undervisningen. Dette kunne for eksempel skje gjennom at hun på forhånd hadde plukket ut bestemte fagbegreper og uttrykk som hun ønsket elevene skulle diskutere. Andre ganger oppstod dialog mer «i nuet». Camilla ble spurt om det var utvalgte deler av timene hun spesielt planla for klasseromsdialog. På dette svarte hun at hun ofte startet med en samtale ved oppstarten av et nytt tema. Dette fordi elevene både skulle få legge frem det de kunne om temaet fra før, men også som en type repetisjon, for å se hva elevene husket fra tidligere innlært stoff som kunne knyttes til det aktuelle temaet.

Sissel fortalte at hun syns at planleggingen på forhånd av en time er viktig. På spørsmål om hun planla for dialog på forhånd av en time svarte hun at

Ja, det tenker jeg er viktig. At en har satt seg inn i faget og vet hva det kan være lurt å snakke om her. Men så er det jo ikke så enkelt å planlegge heller. Plutselig så skjærer det ut, og så er det noe annet som er interessant å snakke om. Og da må man jo bare ta det litt som det kommer.

Sissel fortalte videre at hun noen ganger tenkte gjennom hvilke spørsmål som kunne være lure å stille på forhånd av timene, men også hvilke spørsmål som kunne komme fra elevene. Som sitatet over viser, opplevde hun at det kunne være vanskelig å planlegge for dialog og samtale, nettopp fordi undervisningstimer kan være så uforutsigbare.

5.5.6 Hvordan lærerne legger til rette for dialog i undervisningen

Gjennom observasjonene virket alle lærerne opptatt av at elevene skulle være muntlig aktive i timene. Alle lærerne hadde for eksempel ofte innsalg av at elevene skulle prate to og to sammen. Ida virket å være bevisst på hvordan hun la til rette for dialog i klasserommet, og fortalte i intervjuet om flere tiltak og strategier for å skape muntlig aktivitet i timene, også organisatoriske tiltak, som at det å plassere elevene i en ring ofte kunne stimulere til mer muntlig aktivitet blant elevene.

Spesielt under timene til Camilla merket jeg meg at hun la inn lang ventetid fra et spørsmål ble stilt, til hun viste at hun ville ha et svar. Jeg observerte under disse timene at jo lengre Camilla ventet, jo flere elever var det som rakk opp hånda etterhvert. På spørsmål om hva tanken bak dette var, fortalte Camilla at lærere ofte kan stille et lukka spørsmål, kjapt velge ut en elev som skal svare, og så raskt gå videre, men at denne tilnærmingen passiviserer mange elever. Om dette med ventetid la hun også til at «jeg liker det litt. Å bruke den der [lang ventetid]. For jeg ser at det funker». Ved å ha lengre ventetid fortalte Camilla at flere elever kobles på, og hun viste at hun ville at flere elever skulle svare, ikke bare dem som alltid er kjappst oppe med hånda. På denne måten ble flere elever engasjert i samtalen som foregikk i plenum.

Under observasjonene merket jeg meg, som sagt, at samtlige av lærerne ofte ba elevene prate sammen to og to, før de la frem noe i plenum. Når jeg spurte om dette under intervjuene svarte lærerne at dette var for både å få flere elever aktive, men også for å gjøre elevene tryggere ved at de pratet seg imellom før svarene ble luftet i plenum. Camilla la også frem at det å snakke sammen to og to forpliktet mer, og at dette «presset» elevene til å delta i undervisningen. Hun sa at «det gjør jeg fordi at jeg da tvinger til litt mer aktivitet. Det krever litt, forplikter. Samtidig som det ufarliggjør situasjonen når de da skal svare høyt [...]. Da er de to som står sammen bak det, det er tryggere».

For å skape mer dialog i hel klasse fortalte Ida at hun av og til gikk bort til et elevpar, og spurte dem på forhånd om de synes det var greit at andre elever kom med innspill på deres svar når de skulle legge det frem i plenum. Dette gjorde hun fordi hun visste at noen elever synes at det kan være ubehagelig når andre elever kommenterer deres svar. Når hun spurte på forhånd, fortalte Ida at de aller fleste elevene synes at dette var greit.

Sissel fortalte om sin egen rolle under klasseromsdialoger, og fortalte om viktigheten av å lytte til eleven, at elevene fikk tid til å prate sammen, og videre at elevene fikk rom til å komme med det de ønsket å formidle. I likhet med Ida tok også Sissel opp elevens behov for trygghet, og at hun lot elevene prate sammen i mindre grupper for at flere elever skulle være muntlig aktive.

5.5.7 Spørsmål i undervisningen

I følge litteraturen er hvordan læreren stiller spørsmål, men også hvordan læreren responderer på elevutsagn avgjørende for klasseromsdialogen (Alexander, 2008; Almeida og Neri de Souza, 2010; Dysthe, 1995; Helgevold, 2015; Nystrand, 1997). Jeg var derfor inne på dette temaet under alle intervjuene, og stilte spørsmål ut i fra det jeg hadde observert i timene til den enkelte læreren.

Alle de tre lærerne stilte spørsmål i formen «hva tror dere?» eller «hva tenker du?» under observasjonene. Dette kan betegnes som autentiske spørsmål hvor læreren ikke vet hva eleven skal svare på forhånd. Slike spørsmål kan også vise eleven at læreren er interessert i akkurat den aktuelle elevens egne tanker og meninger. Nystrand (1997) skriver at åpne, autentiske spørsmål viser at læreren er opptatt av elevenes evne til tenkning, ikke bare elevenes evne til å huske (s. 7). Sissel fortalte at hun prøvde å stille åpne spørsmål i undervisningen, fordi hun gjennom å stille åpne spørsmål kunne få «større svar» fra elevene enn det ja/nei-spørsmål ga. Hun la til at det var ganske fort gjort å bruke ja/nei-spørsmål hvis man ikke planla for noe annet, og at planlegging av hvilke spørsmål som kunne være aktuelle var viktig for å kunne stille gode spørsmål. Sissel sa også at hun spurte elevene om deres tanker fordi hun var opptatt av å vise til elevene at det var bra å ha ulike tanker og meninger.

På spørsmål om hvorfor Ida stilte spørsmål i formen «hva tror du, hva tenker du?», svarte hun at det var flere grunner til dette. En av grunnen var for å unngå at hun skulle stå å lekse av seg, og derfor inkludere elevene mer gjennom spørsmål om hva de tenkte. En annen grunn var

også for å sjekke om elevene fulgte med i undervisningen og hadde forstått fagstoffet, og Ida la frem at hun bruke den typen spørsmål som en slags kontroll på dette. Hun fortalte at

Såne kontrollspørsmål er det flere grunner for. En av dem er liksom for å få litt respons underveis. –Er dere med? Skjønner dere? Og prøve å få dem til å sette ord på tingene jeg akkurat har fortalt om. For da får du ganske fort en pekepinn på om de er med, eller om de bare er her. Så det er en av grunnene til at jeg spør om det.

En grunn til at Camilla stilte slike spørsmål sa hun var fordi elevene noen ganger kunne være usikre på svaret sitt. Ved å stille spørsmål hvor hun var ute etter elevens egne tanker, ble situasjonen litt tryggere for elevene. Camilla fortalt at hun forsøkte å stille åpne spørsmål i størst mulig grad.

Jeg prøver å stille åpne spørsmål. Mest mulig reflekterende spørsmål. Prøver. Men det er jo det som er «cluet», det er dette vi må øve på. Og jeg øver meg hele tiden. Det å finne de gode spørsmålene er vanskelig, og det trengs øving. Men det å stille åpne spørsmål, refleksjon, det er kjempeviktig.

Camilla fortalte videre at hun stilte spørsmål i formen «hva tror du?» fordi hun ønsket at elevene selv skulle bidra i undervisningen. Hun sa at det «er en mye større bredde» i slike åpne spørsmål ved at flere elever får muligheten til å bidra, nettopp fordi man er ute etter elevens egne tanker, og ikke ett konkret svar. Camilla fortalte at «jeg tenker på det å prøve og få alle med, for alle har kanskje en tanke om et eller annet. Og så prøver vi å flette det litt sammen til slutt». Det å stille åpne spørsmål var altså en måte å inkludere flere elever i en dialog i klasserommet.

Videre spurte jeg også i intervjuene om hva lærerne tenkte på når de responderte på elevsvar. Her trakk Ida frem volleyball-strategien, og fortalte at hun ikke skulle evaluere elevsvarene under «volleyball». Ida fortalte at når hun stilte mange spørsmål til elevene, så fremstilte hun det som at hele klassen sammen hadde kommet frem til det riktige svaret, selv om det ofte var en og to elever som kom med fornuftige svar. På spørsmål om Sissel hadde tenkt over hvordan hun responderte på elevsvar trakk hun frem at det kunne være vanskelig å vite hvordan hun best skulle respondere på grunn av uforutsigbarheten i elevsvarene. Sissel sa om dette at

Det er litt forskjellig tror jeg. Av og til blir det jo litt sånn... man er ikke så forberedt på hva de svarer- og da er det ikke sikkert at jeg klarer å bygge så godt videre på det. Det stopper kanskje litt opp, også går man videre. Det er vanskelig å planlegge for hva som kommer.

Angående respons på elevsvar fortalte Camilla at hun lot elevene legge frem sine svar uten at hun evaluerte svaret som riktig eller galt svar med en gang, men at hun hadde utsagn som «mm, mhm...» mellom elevsvarene, før hun til slutt kunne be noen om å gjenta hva en elev hadde svart tidligere, og at dette da var det riktige svaret.

Jeg har til nå lagt frem sentrale funn knyttet til hvordan lærerne arbeider med å skape klasseromsdialog i undervisningen. Det som kom frem i intervjuene var at lærerne hadde tydelige tanker om rollen muntlighet spilte i undervisningen, og ønsket at alle elevene skulle være muntlig aktive i timene- enten gjennom å delta i samtale i hel klasse, eller i alle fall å prate med sidemannen om fagstoffet. Alle de tre lærerne la frem flere sentrale sider knyttet til klasseromsdialogen, som for eksempel å stille autentiske spørsmål for å åpne for refleksjon, og viktigheten av et trygt klassemiljø. De vektla også dialogens posisjon som en viktig komponent i undervisning som foregikk i muntlig form. Lærerne la frem at det hadde blitt mer fokus på den muntlige delen av undervisningen de siste årene, og at de hadde jobbet med dette i kollegiet på skolen. Tross dette viste observasjonsdataene at forekomst av klasseromsdialog var lav i undervisningstimene.

Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på den andre delen av problemstillingen min som handler om hvilke utfordringer lærerne kjenner på knyttet til det å skape klasseromsdialog.

5.6 Hvilke utfordringer opplever lærerne ved klasseromsdialogen?

5.6.1 Elevengasjement og deltakelse

På spørsmålet om hva som kunne være utfordrende med det å skape dialog i klasserommet svarte Ida at noe av det hun syns kunne være utfordrende var at noen elever konsekvent meldte seg ut av den felles samtalen som foregikk.

Den ene tingen som er vanskelig er at noen konsekvent ikke er med. Og da føler jeg det ligger litt sånn i bakgrunnen og murrer når jeg holder på å snakke. Ikke det at det plager dem selv, de syns kanskje det er helt greit. Men jeg tenker at hvis timen går nå, uten at denne personen eller de tre er med i det hele tatt, hva sitter de igjen med? Jeg føler liksom et litt sånt ansvar for alle. At når jeg ikke har alle med, så kan jeg ikke la det gå for langt. Så det kan være vanskelig.

Sissel hadde også opplevd situasjoner hvor det var lite elevengasjement. «Av og til så er det jo mange elever som ikke har lyst å svare, eller som ikke vet helt hva de skal svare. Og det blir litt fort sånn at man stiller spørsmål, og så får du lite tilbake». Sissel sa videre at det da kunne hjelpe at elevene fikk prate to og to, eller at de hadde mer undervisning om emnet før de hadde en felles samtale om temaet, fordi «hvis de ikke kan så mye om emnet, så er det jo vanskelig å snakke om det». Men hun la til at det ikke alltid var nødvendig med faglig gjennomgang først. Noen temaer kunne elevene mye om fra før av, og da kunne man ha samtale i hel klasse før man starter undervisningen om emnet. En annen utfordring Sissel nevnte var at elevene ønsket å «få ting gjort», og kanskje ikke så på det å sitte å snakke sammen som en læringsaktivitet i seg selv.

Elever er ofte litt utålmodige, og har lyst til å komme videre. Når de sitter å snakke om ting så føler ikke de at det er å jobbe, på en måte. Så hvis vi begynner timen med å snakke om et eller annet, så kan det plutselig komme et spørsmål fra en elev - ja, når skal vi begynne å jobbe, egentlig? Når skal vi begynne timen? For de ser kanskje ikke på samtalen som en del av timen.

I likhet med de andre lærerne nevnte også Camilla at noe hun syns kunne være utfordrende var det å koble elevene på, og å få dem engasjerte. «Ja, det er jo det med å få dem med. Finne noe som engasjerer. Gjøre det på en litt sånn finurlig måte». Videre fortalte hun at det kunne være krevende å finne på det lille ekstra som gjorde at elevene ble engasjerte.

Der tror jeg rett og lett at kreftene ikke strekker til. Tiden strekker ikke til. Du skulle ønske du kunne klart å være enda mer på den biten. Men det er liksom noe med ting som du bare må gjøre, og så er det ting som du bør gjøre, men du trenger ikke. Men du burde allikevel. Så for min del kommer tidsfaktoren inn.

Camilla fortalte videre at hun tror at også elevene kjente på at det var mye de skulle gjennom, og hun sa at

Samtidig så er det frustrerende for eleven også, som hele tiden møter nytt, nytt, nytt. At de aldri får kjenne på at –åhh, endelig får vi jobbe med noe vi kan. Elevene er så pumpa. De får så mange inntrykk. Så det å få til den lille fancy snerten for å få dem engasjerte, det kan være en utfordring.

Også Sissel fortalte at det var trykk på undervisningen. Jeg spurte Sissel om hun følte at det var tid og rom for å bruke tid på dialog i undervisningen. Da fortalte hun at «det er ofte litt mye elevene skal gjennom. Så av og til må en tenke at –nå må vi bare sette av tid til det. Så får det heller gå ut over noe annet, at vi går litt fortere gjennom noe annet». Alle lærerne la altså frem at det å skape engasjement og deltakelse blant elevene kunne være en av utfordringene knyttet til klasseromsdialogen. Camilla og Sissel pratet også om at de opplevde tid og mengden fagstoff spilte inn på hvor mye tid de brukte på å planlegge for det lille ekstra som kunne koble elevene på og gjøre dem mer engasjerte.

5.6.2 La elevene «beholde maska»

Ida fortalte at klassemiljøet i denne klassen var preget av lite konflikter, men at hun så for seg at det kunne være vanskelig å skape dialog i en stor klasse med mange elever. Hun nevnte også at hun tidligere hadde opplevd at blick og kroppsspråk mellom elever hadde gjort det vanskeligere for elevene å si hva de faktisk mente, og dette kunne hindre en dialog i å oppstå. Ida fortalte at det å våge og kaste seg frempå, si hva man virkelig mener, og tørre å være flink ikke alltid ble sett på som populært blant elevene.

For noen elever kunne det også føles skummel å svare på lærerens spørsmål i plenum, og da jeg spurte Sissel om hun opplever at noen elever kunne vegre seg for å svare på spørsmål i plenum, fortalte hun at hun av og til opplevde dette. For å motvirke dette lot hun elevene snakke i mindre grupper på to eller tre elever, fordi det var enklere for noen elever å involvere seg i samtale da. Ida fortalte at hun av og til brukte en strategi hvor alle elevene skulle svare på spørsmålet simultant. Ida fortalte at «fordelen med den strategien er jo at de to som svarer feil drukner i det koret av de 14 som svarer riktig. Så da får de korreksjon på det de tenkte, uten at de får veldig oppmerksomhet på at de hadde feil svar».

Både Camilla og Sissel snakket om at de var opptatt av å fortelle elevene at det var lov å svare feil, men at de ikke la fokus på eleven hvis dette skjedde. Camilla fortalte at hun i begynnelsen av lærerkarrieren så vidt turte å fortelle elevene at de hadde svart feil, men at dette var noe hun var blitt tryggere på etterhvert som hun lærte elevene å kjenne. Hun fortalte videre at hun var bevisst på å ikke gjøre elevene flau, men at hun kanskje heller gikk videre til en annen elev hvis svaret var feil.

Når Sissel tok opp dette med elevens respons på andre elevsvar, spurte jeg om de hadde pratet om dette i undervisningen. Hun svarte at de hadde det, og sa videre

Ja, jeg har snakket en del om at det er lov til å le med hverandre, men ikke så kjekt å le av hverandre. Det skal være lov å svare feil, og det skal være lov å prøve å svare. Vi skal jo være der for å lære, og det må være lov å prøve seg frem.

Det at elevene av og til ikke ønsket å svare fordi de var redde for å svare feil var altså en utfordring som noen ganger var til stede, og som kunne gjøre at det ble vanskeligere å skape en dialog hvor alle elevene følte at det var rom for å bidra. Dette kobler jeg til Aukrust som i sin studie fant at elevene var tilbakeholdne med å be om oppklaringer i plenum, og skriver om dette at «det tyder på at både lærere og elever hadde en samtalekontrakt om at det å beskytte ansiktet var nødvendig i det kollektive rom» (2003, s. 90).

5.6.3 Modning

Et annet tema lærerne tok opp under intervjuene var elevens modningsnivå. En av utfordringene Ida nevnte med det å skape dialog i klasserommet var at elevene på mellomtrinnet raskt kunne miste fokus og spore av. Hun fortalte at elevene ennå var litt der at de ønsket å fortelle så mye, og at fokuset da raskt skiftet fra det faglige til andre ting. De gangene hun valgte å legge opp til samtale i klassen fortalte Ida at hun var opptatt av å gi elevene rammer for hva samtalen skulle handle om. Videre fortalte Ida at det ikke var noe i veien for å skape en faglig dialog i klasserommet med yngre elever også, men at læreren da måtte legge godt til rette for dette og elevene måtte være trente i det, og la frem at det for hennes del var enklere å skape dialog i undervisningen med eldre elever.

Sissel tok også opp dette med modning, og hvordan det spilte inn på klasseromsdialog. Sissel fortalte at hun ikke kunne legge opp til aktiviteter som varte for lenge når hun hadde yngre

elever, fordi det etterhvert ville flyte ut. Hun fortalte videre at hun opplevde at elevene følte seg raskt ferdige når de skulle snakke sammen, og at de ikke brukte tid på å gruble og dvele ved emnet de hadde om. Sissel sa blant annet at «kanskje det er modning. At elevene må bli litt eldre før de klarer å drøfte litt, og sitte å gruble og tenke». Samtidig knyttet ikke Sissel elevens modning kun til alder, men også til trygghet. Etter at hun fortalte at alder kunne spille inn på dialogen, fortalte hun også at trygghet spilte inn på om det oppstod dialog i klasserommet. Sissel sa at det å skape dialog

Det handler litt om hvor trygge de er i klassen også. Hvis en føles at en må tøffe seg litt, eller ikke tørr å svare helt hva en egentlig mener, da blir det fort litt tøysete, og ikke skikkelige svar. Men når en merker at elevene kanskje er modne nok til å være ganske trygge, og at det er god atmosfære i klassen så er det jo mye enklere.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg ikke funnet mye forsknings som går spesifikt på dialog og alder. En kilde jeg finner som sier noe om dette er Howe og Abedins metaanalyse (2013), som fant at av de 225 studiene de undersøkte om klasseromsdialog handlet kun tre av disse om dialog knyttet til alder, hvor også bare den ene av disse er foretatt i nyere tid. Howe og Abedin skriver om disse studiene at «while the three relevant studies report increasing interactivity with age (Friedman, 1973; Maroni, Gnisi, & Pontecorvo, 2008; Mills, Rice, Berliner, & Rousseau, 1980), they do not suggest marked age differences in the form that dialogue takes or in who typically contributes» (2013, s. 337). Som Howe og Abedin påpeker, har man ikke mulighet til å gi klare konklusjoner av et så lite utvalg av studier. Elevens alder er derfor ikke noe jeg vil drøfte videre i neste kapittel, men jeg ønsket allikevel å presentere dette som et funn, fordi lærerne nevnte alder som en mulig utfordring knyttet til klasseromsdialogen.

5.7 Sammenfatning av kapitlet

I denne studien tok jeg i bruk observasjon og intervju for å forsøke å besvare problemstillingen min som er «*Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?*» Jeg har i dette kapitlet oppsummert funn som jeg ser på som relevante for å kunne belyse problemstillingen min. Jeg vil i det følgende gi en sammenfatning av kapitlet.

Gjennom analysen av punktobservasjonsskjemaene kom det frem at lærerne brukte mye tid på å gi hjelp til enkeltelever eller par. Denne kategorien stod for 27 % av avkrysningene som ble foretatt. Dette tyder på at det ble brukt en del tid på oppgavejobbing i undervisningstimene, hvor elevene enten jobbet individuelt eller fikk samarbeide med sidemannen om å løse oppgavene. Videre hadde kategorien *spørsmål-svar-sekvenser* 25 % av avkrysningen i skjemaene. Spørsmål-svar-sekvensene var i all hovedsak styrt av læreren, da det var læreren som både stilte spørsmål, valgte ut hvem som skulle svare, og kontrollerte hva det ble snakket om og hvor lenge. Kun 4% av avkrysningene ble gjort innenfor kategorien *klasseromsdialog*. Det ble krysset av i denne kategorien når samtalen hadde en struktur som tillot elevene å ha mer kontroll i samtalen. Det var åpent for at elevene kunne bringe sine egne tanker inn i undervisningen, og dette gjorde også at ulike stemmer ikke bare var til stede, men at disse stemmene også interagererte med hverandre i større grad enn under spørsmål-svar-sekvensene.

Feltnotatene ga mer detaljert informasjon om enkelthendelser i klasserommet. Gjennom analysen kom jeg frem til tre overskrifter jeg fant hensiktsmessig å sortere relevante funn i. Disse var *muntlig aktivitet*, *spørsmål i undervisningen* og *klasseromsdialog*. Gjennom analysene av feltnotatene fant jeg at det var mye muntlig aktivitet i de fleste timene jeg observerte. Flere elever var muntlig aktive under helklassesamtaler, og alle elevene var muntlig aktive gjennom at de samarbeidet med sidemannen om oppgaver i læreboka, eller gjennom at de fikk beskjed fra lærere om å snakke to og to. Når undervisningen foregikk som en helklassesamtale, var det allikevel lærerens ord som stod i fokus. Gjennom dette kunne mye av helklassesamtalen betegnes som mer monologisk enn dialogisk, og klasseromsdialogen oppstod sjeldent. I teorikapittelet ble det vist til viktigheten av både gode spørsmål, men også lærerens respons på elevsvar. Dette var noe jeg spesielt så etter under observasjonene. Jeg opplevde at lærerne var bevisste på hvordan de stilte spørsmål, for eksempel gjennom å stille spørsmål som var ute etter hva elevene selv tenkte, men at det oftere ble stilt spørsmål som handlet om elevenes evner til å huske allerede innlært stoff, og ikke spørsmål som fikk frem elevenes egne forståelser og tankeprosesser. Samtidig viste feltnotatene og intervjuene at lærerne så på respons på elevspørsmål som å peke på om svaret til elevene var riktig eller galt.

Intervjuene ga meg verdifull innsikt i lærernes egne oppfatninger og forståelser rundt klasseromsdialogen og utfordringer knyttet til denne. Gjennom intervjuene snakket alle

lærerne om sentrale sider ved klasseromsdialogen. For eksempel nevnte lærerne at målet med klasseromsdialog var at elevene skulle utvikle sine egne forståelser gjennom å ta i bruk språket og bygge videre på andre elevers innspill i undervisningen. Lærerne fortalte også om viktigheten av å stille åpne spørsmål som skulle innby til refleksjon og videre samtale. Videre snakket lærerne om at elevene måtte føle seg trygge, og at de ofte ba elevene prate to og to, både for å få flere til å snakke i plenum, men også sikre at flere elever var muntlig aktive.

Lærerne snakket også om at de hadde jobbet med muntlighet i undervisningen og muntlige ferdigheter i kollegiet. De hadde både vært på kurs, og brukt utviklingstid på skolen for å arbeide med ulike sider knyttet til muntlighet i undervisningen. Samtidig viste også lærerne tydelig at de var i en utviklingsprosess, og at de visste at de hadde en jobb å gjøre i forhold til for eksempel å gjøre fokuset mellom skriftlig og muntlig arbeid jevnere i vanlige undervisningstimer. utfordringer lærerne opplevde knyttet til det å skape klasseromsdialog var for eksempel knyttet til elevengasjement og deltakelse. Noen ganger opplevde lærerne lite engasjement og at få elever deltok i samtalen som foregikk i plenum, og at de dermed opplevde at det var vanskelig å skape dialog. Lærerne var også opptatt av å ikke gjøre elevene flau, og slik jeg tolker det kan dette beskrives med «samtalekontrakten» til Aukrust (2003). Jeg vil i det neste kapittelet drøfte ulike funn som kan belyse problemstillingen min fra flere sider.

6. Drøfting av funn

Jeg vil i dette kapittelet drøfte funn som ble presentert i det forrige kapittelet. Det jeg velger å trekke frem og drøfte er funn jeg anser som viktige for oppgavens problemstilling som lyder «*Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?*» Det første jeg vil drøfte er forståelsen av, og innholdet i dialogbegrepet, og videre monologiske og dialogiske former for helklassesamtale. Jeg vil så se nærmere på det faktum at klasseromsdialog sjeldent oppstod i observasjonsdataene mine, men at jeg også fant at det var mer fokus på muntlighet i undervisningen enn det som ble antatt på forhånd. Til slutt vil jeg drøfte hvordan seks ulike sider ved samtalestrukturer og klasseromskultur kan si noe om hvordan lærerne arbeider med dialogen, men også utfordringer knyttet til klasseromsdialog i undervisningen. Disse sidene er *spørsmål og respons, hemmende samtalekontrakter, spenninger mellom fellesskapet og individet, delt kontroll mellom lærere og elever, elevens forståelse av egen rolle i undervisningen, og til slutt engasjement og deltakelse.*

6.1 Dialogbegrepet- monologiske og dialogiske former for helklassesamtale

Noe som ble tydelig gjennom arbeidet med både innsamling av data og gjennom analyseprosessen, var at den forståelsen for klasseromsdialog som ligger til grunn i denne studien delvis var ulik lærernes forståelse av klasseromsdialog. Ulikt meningsinnhold rundt begrepet kan være med på å skape utfordringer ved det å bruke klasseromsdialog som en tilnærming til læring. Det finnes ingen eksakt definisjon av begrepet klasseromsdialog, og vurderingen om noe er en dialog eller ikke vil alltid være preget av subjektive tolkninger fra de som er til stede. Dette kan gjøre at fenomenet klasseromsdialog kan være vanskelig å studere, og man kan da stille spørsmål til hvordan begrepet blir brukt i denne studien. Fordi begrepet klasseromsdialog er bygget opp av hverdagsbegrepet dialog kan hverdagsforståelsen av begrepet ligge til grunn for forståelsen rundt klasseromsdialog. I undervisningssammenheng må begrepet dialog allikevel presiseres.

En klasseromsdialog oppstår nødvendigvis ikke så fort flere elever har tatt ordet i en undervisningstime. Når elevene snakker sammen to og to, eller i grupper betyr det nødvendigvis heller ikke at dette foregår som en dialog. De ulike stemmene må ikke bare være til stede, men de må også interagere og konfrontere hverandre for at dialogen kan

oppstå, og videre at elevene kan utvikle sin egen forståelse gjennom dialogen (Dysthe, 1995, s. 212). Dette betyr at ulike meninger og tanker ikke bare må deles i plenum, men også at de må utdypes, videreutvikles og bli diskutert. Gjennom intervjuene tok lærerne noen ganger i bruk begrepene muntlige ferdigheter og muntlighet i undervisningen når det ble spurt om klasseromsdialog. Inntrykket fra både observasjoner og intervjuer var at lærerne var opptatt av å få flest mulige elever muntlig aktive i timene, og at det dialogiske aspektet kom i bakgrunnen. Klasseromsdialog viser nettopp til at ikke bare er viktig *at* elevene snakker, men at det også settes søkelys på *hvordan* og *hvorfor* elevene skal bruke språket og interaksjon med andre for å lære.

6.2 Lav forekomst av dialog...

I denne studien har jeg blant annet vært ute etter å se nærmere på hvordan lærerne arbeider med klasseromsdialog i undervisningen. På den ene siden forteller tidligere forskning at det å ta i bruk klasseromsdialog kan fremme både faglig og sosial utvikling hos elever. Alexander skriver at dialogisk undervisning kan øke elevens faglige læringsutbytte, utvikle forståelse, selvtillit og engasjement (2008, s. 32). Andre har også funnet at klasseromsdialogen kan stimulere elevene til å dele tanker og formulere egne ideer (Alrø og Skovmose, 2005; Littleton og Mercer, 2013; Nystrand, 1997). På den andre siden viser forskning at undervisning i form av diskusjon og dialog sjeldent oppstår (Ekspertgruppa, 2014; Hattie, 2012; Klette, 2003; Sedova et al., 2014). Datamaterialet mitt består av 11 undervisningstimer. Dette er ikke nok data til å kunne trekke klare konklusjoner, men funn representert gjennom både punktobservasjon og feltnotater støttes av tidligere forskningen som viser til lav forekomst av dialog i undervisningen. Gjennom punktobservasjonene viste det seg at kun 4 % av avkrysningene gjort i undervisningen var klasseromsdialog i hel klasse. Dette kan tyde på at dialog er vanskelig å skape, tross forskning som legger frem hvorfor denne tilnærmingen til undervisningen kan ha mange positive effekter for elevens faglige og sosiale læringsutbytte.

6.3 ...men større fokus på muntlighet

I teoridelen vises det til at tross omfattende målsetninger i læreplanen, jobbes det snevert og lite systematisk med muntlige ferdigheter i skolen (Svenkerud, 2013, s. 3). Til forskjell fra Svenkeruds funn viser analysen av funn i denne studien at lærerne var bevisste på muntlighet

i undervisningen, også i større grad enn det jeg hadde ventet på forhånd. Gjennom punktobservasjonsskjemaene fant jeg at 25 % av avkrysningene i undervisningstimene var i kategorien spørsmål-svar-sekvenser. Gjennom dette ser vi at mye av undervisningen foregikk i muntlig form. Gjennom intervjuene la også de tre lærere frem sentrale sider ved dialog i undervisningen. I følge mine funn kan det se ut som at det er mer fokus på muntlighet enn man skulle anta ut i fra tidligere forskning. Slik jeg tolket lærerne var klasseromsdialog noe de ønsket å legge opp til i undervisningen. Lærerne stimulerte til dette for eksempel gjennom å stille autentiske spørsmål, og å prøve og involvere så mange elever som mulig i en felles samtale, for eksempel ved å la elevene prate sammen to og to før de skulle legge svaret sitt frem i plenum.

Når jeg kom til den aktuelle skolen viste det seg at denne skolen hadde hatt spesielt fokus på muntlighet i klasserommet. Det kan derfor tenkes at lærerne på denne skolen hadde mer kunnskap om muntlighet i undervisningen enn på andre skoler. På den andre siden kan dette også peke mot at den muntlige delen av undervisningen har fått mer oppmerksomhet og jobbes generelt mer med på skoler nå enn før. Det økte fokuset på muntlighet i undervisningen kan sees i sammenheng med at muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter i dagens læreplan, og at man nå har innsett at denne grunnleggende ferdigheten har blitt «glemt» og fått mindre fokus enn de andre grunnleggende ferdighetene (Møller et al., 2010). I læreplanen finner vi at muntlige ferdigheter innebærer å lytte, tale og samtale, og videre at muntlige ferdigheter er grunnleggende for utforskende samtaler hvor man deler og skaper kunnskap sammen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Slik sett ser vi at klasseromsdialog er en tilnærming til undervisning som godt passer med læreplanens beskrivelser av muntlige ferdigheter.

Under intervjuene trakk lærerne som sagt frem flere sider som er sentrale for dialogen. Slik jeg oppfatter lærerne hadde de et mål om at elevene skulle tenke ut argumenter og meninger knyttet til fagstoffet, og komme frem til nye forståelser ved å utveksle disse. Dette viser at dialog ikke er noe lærerne velger bort eller ikke ønsker å bruke tid på. Jeg opplever heller det motsatte- at lærerne har mer fokus på muntlighet og dialog i undervisningen fordi de opplever at dette kan være en god måte å drive undervisning på. Sedova et al. (2014) fant også lignende funn i sin studie. Lærerne så på dialogisk undervisning som nyttig, og de støttet ideen om at læring oppstår gjennom menneskelig interaksjon. Tross forsøk på å skape dialog, fant Sedova et al. at diskusjon og dialog i undervisningen sjeldent fant sted (2014, s. 282). Jeg finner at

deres beskrivelse av lærernes arbeid med dialog i undervisningen også beskriver mine funn på en god måte.

There are a number of situation in which teachers try to influence students to participate more extensively and use cognitive operations of higher order. We take these communication sequences to be embryonic forms of dialogic teaching. Teachers often use these while believing that they meet the criteria of dialogic teaching. An example of an embryonic dialogic form is a situation in which a teacher asks an open-ended question (e.g. What is mass media?) and elicit answers from students. However, the students do not react on what has been said by their peers. Further, the question is too simple and cannot cognitively stimulate the students. (Sedova et al., 2014, s. 278)

Dette eksempelet fra studien til Sedova et al. beskriver situasjoner i klasserommet jeg observerte. Lærerne i min studie var opptatt av å stimulere elevene til å bruke språket aktivt, gjennom at lærerne for eksempel stilte åpne spørsmål. I intervjuene fortalte lærerne at målet var at elevene skulle dele ideer og bygge på hverandre, men under observasjonene opplevde jeg at dette ikke skjedde. En av grunnen til dette kan, som også Sedova et al. (2014) peker på i sin studie, knyttes til at lærerne ikke åpnet opp for at elevene skulle respondere på hverandres utsagn, men at samtalene i klasserommet dreide seg om å svare korrekt på lærerens spørsmål. Dermed finner jeg uttrykket embryonisk form for dialog beskrivende for hvordan lærerne arbeidet med dialog i klasserommet. Dialogen kan sies å være i en startfase, men har ikke blitt fullt utviklet til å kunne kalles en dialog.

Oppsummert kan vi si at tross høy forekomst av undervisning i muntlig form, og større fokus på dette fra lærernes side, er forekomst av klasseromsdialog relativt lav i mitt datamateriale. Den muntlige aktiviteten kan betegnes som en embryonisk form for dialog. Jeg tar med meg dette funnet videre når jeg i det følgende kapittelet nærmere vil drøfte ulike sider ved klasseromsdialogen som viser hvordan lærerne jobber med dialog, og hvilke utfordringer som er knyttet til det å skape dialog i undervisningen. Dette vil jeg gjøre gjennom å se hvordan seks ulike sider ved samtalestrukturen og klasseromskulturen kan spille inn på dialogen. Disse sidene er *spørsmål og respons, hemmende samtalekontrakter, spenninger mellom fellesskapet og individet, delt kontroll mellom lærere og elever, elevens forståelse av egen rolle i*

undervisningen, og til slutt engasjement og deltakelse. Aller først vil jeg kort drøfte forholdet mellom monologiske og dialogiske former for helklassesamtale.

6.4 Samtalestrukturer og klasseromskultur

6.4.1 Monologiske og dialogiske former for helklassesamtale

Forholdet mellom dialogen og monologen har tidligere blitt presentert i denne oppgaven, og vil videre bli drøftet ut i fra denne oppgavens funn. Noe av det som ble trukket frem fra mine funn var at det var læreren som hadde det meste av taletiden i undervisningstimene. Jeg merket meg at læreren hadde mye taletid under helklassesamtaler fordi læreren både la frem fagstoff, formulerte spørsmål, og selv utdypet eller utvidet svarene elevene kom med. På denne måten kunne disse delene av undervisningen i hovedsak sies å være i monologisk form, fordi det var lærerens stemme og tanker som tydeligst kom frem. Dysthe hevdet i 1995 at den monologiske tradisjonen ennå stod sterkt i skolen. «Den sterke monologiske tradisjonen i alle lands skoler henger sammen med at den som skal lære, per definisjon mangler kunnskap, og enveis-kommunikasjon fra den som vet til den som ikke vet, synes å være en naturlig måte å undervise på» (Dysthe, 1995, s. 205). Dysthe skrev sin bok om det dialogiske klasserommet for snart 25 år siden. Mye kan sies å ha forandret seg siden da, men jeg vil allikevel påstå at det Dysthe skriver om dialogens plass i undervisningen fortsatt kan sees på som aktuelt for deler av praksisen i dagens klasserom.

Som nevnt tidligere kan man ikke se på monolog og dialog som to dikotomier i undervisningssammenheng (Andersson-Bakken, 2014, s. 8). Når jeg hevder at undervisningen bar mer preg av monolog enn dialog betyr ikke det at dialogen ikke var til stede, men mitt materiale tilsier at mye av den muntlige undervisningen som foregikk i hel klasse hadde en mer monologisk enn dialogisk form. Gjennom analysene av undervisningen i klasserommet virket det ikke som at elevene så på seg selv som potensielle deltakere som kunne ha verdifulle innspill til lærerens monolog. Det samme viste seg når læreren hadde stilt et spørsmål i plenum, og valgt ut en elev som fikk svare. De andre elevene så ikke på dette som en anledning til å delta, og det kunne virke som at spørsmål fra lærer og svar fra elev var en egen samtale dem seg imellom. Når meningsutvekslinger foregår mellom to personer i klasserommet, og de andre elevene ikke ser på seg selv som potensielle deltakere i samtalen representerer dette en utfordring knyttet til å skape en klasseromsdialog.

Noe av det som viste seg å være sentralt for dialogen er hvordan elevene blir invitert inn til å delta i samtalen som foregår i plenum. Gjennom både observasjoner og intervju viste Ida til flere ulike strategier som skulle stimulere elevene til å delta i dialogen. Mitt inntrykk var at disse strategiene var med på å stimulere til mer muntlig aktivitet blant elevene, men at denne aktiviteten ikke nødvendigvis kunne sies å være dialogisk, fordi meninger og innspill fra ulike elever ikke ble sett i sammenheng eller koblet til hverandre.

6.4.2 Hvordan spørsmål og respons spiller inn på klasseromsdialogen

Som det ble vist til i teorikapittelet kan spørsmål være en måte å invitere elevene inn i dialogen på (Alexander, 2008; Dysthe, 1995). Samtidig ble det vist til at lærere ikke hadde nok kunnskaper om hvordan man kan bruke spørsmål som en del av en effektiv læringsstrategi (Almeida og Neri de Souza, 2010, s. 248). I større grad enn forventet var dette noe lærerne i denne studien hadde kunnskaper om. For eksempel snakket de tre lærerne om viktigheten av å stille åpne og autentiske spørsmål for å skape mer refleksjon hos elevene. Gjennom observasjon registrerte jeg at samtlige lærer stilte spørsmål av formen «hva tenker dere, hva tror dere?» i ulike timer. Lærerne fortalte at dette med gode spørsmål hadde vært tema på en planleggingsdag. Samtidig fortalte både Ida og Camilla at dette var noe de jobbet med, men at de også visste at dette var noe de kunne bli bedre på. Ida fortalte for eksempel under intervjuet at «en ting er å vite hva som er lurt, en annen ting er å konsekvent utføre det i praksis». Dette viser igjen at lærerne i denne studien hadde fokus på, og jobbet med å forbedre de muntlige delene av undervisningen som det ble lagt frem tidligere, samtidig som de også visste at de var i en utviklings- og læringsprosess på dette området.

Et av funnene i denne studien var at mye av samtalen i klasserommet kunne betegnes som lærerstyrt spørsmål-svar-sekvenser. På den ene siden kunne spørsmål fra læreren ha formen som et åpent spørsmål hvor flere svar var riktige, og flere elever fikk svare. På denne måten var det flere stemmer til stede. På den andre siden fikk ikke den videre samtalen form som dialog, fordi elevens svar ikke ble utbrodert, diskutert eller ble sett i sammenheng med andres ideer. Elevene og læreren kom ikke sammen frem til ny kunnskap. Som det ble lagt frem i teorikapittelet er det ikke bare viktig å stille autentiske spørsmål. Det som også spiller en rolle er hvordan læreren responderer og trekker elevsvaret videre for å utvikle elevens forståelse. Blant annet skriver Alexander (2008) at det er viktig at læreren stiller gode, åpne spørsmål, men det som nesten kan sies å være viktigere er hvordan læreren responderer på elevsvaret.

There is little point in framing a well-conceived question and giving children ample 'wait time' to answer it, if we fail to engage with the answer they give and hence with the understanding or misunderstanding which that answer reveals. (Alexander, 2008, s. 25)

Gjennom observasjonene merket jeg meg et mønster hvor læreren stilte et spørsmål, og valgte ut elever som fikk svare. Hvis en elev svarte galt ble ikke dette gitt så mye oppmerksomhet, og læreren gikk videre til nest elev. Min oppfatning var at læreren fortsatte å velge ut nye elever som fikk svare, frem til en elev ga det svaret som læreren var ute etter. Ved å kun være ute etter det riktige svaret går både lærer og elever glipp av verdifull læring ved det å diskutere og nøste opp i eventuelle misforståelser elevene har. Elevsvar kan gi verdifull informasjon til læreren om elevenes egne forståelser, og kan være et viktig redskap i det å tilpasse undervisningen til elevene. Som det ble pekt på i forrige kapittel var forekomst av oppfølgingsspørsmål eller utdypingsspørsmål fra læreren lav. På denne måten fikk heller ikke elevene forklart eller utdypet sine tanker og sin forståelse, og dermed hadde dialog vanskelig for å oppstå. Dette funnet støttes av Sedova et al. (2014, s. 279) som gjennom sin studie fant at en utfordring knyttet til det å skape klasseromsdialog var det de kalte for mangel på rasjonell argumentasjon, som ble beskrevet i teoridelen. Sedova et al. skriver at dialogen som kunne oppstått ikke gjør det, fordi samtaler med mangel på rasjonell argumentasjon i realiteten stopper opp, og begynner på ny for hver elev som får svare. Dette er hva som typisk skjer under en spørsmål-svar-sekvenser i undervisningen (Sedova et al., 2014, s. 279). Gjennom feltnotater og observasjon registrerte jeg relativt høy forekomst av nettopp spørsmål-svar-sekvenser, som kan skyldes at elevene ikke fikk argumentere og utvide svarene sine, som igjen førte til at dialogen som kunne oppstått ikke gjorde det.

6.4.3 Hemmende samtalekontrakter

En av utfordringene rundt klasseromsdialog som ble nevnt av lærerne var at elevene kunne føle at det var ubehagelig å skulle svare foran hel klasse, fordi de ikke var sikre på om svaret de hadde var riktig, og at dette kunne føre til at elevene lot være å delta i helklassesamtalen. Lærerne fortalte at de var opptatt av å ikke gjøre elever som eventuelt svarte feil flau. Under observasjon ble det registrert at læreren besvarte sitt eget spørsmål hvis elevene ikke kunne svare, eller selv utvidet elevsvarene som ble lagt frem. Dette funnet kan knyttes til Aukrust sin studie som fant at det i liten grad forekom konfrontasjoner i norske klasserom. Aukrust

fant at «lærerne på sin side hadde en lite konfronterende stil, og tenderte mot å utvide eller fortolke elevytringer heller enn å kaste elevens utsagn tilbake til eleven i form av et oppklarings spørsmål» (Aukrust, 2003, s. 90). Videre skriver Aukrust at dette kunne vitne om en samtalekontrakt om å beskytte ansiktet i det kollektive rom (Aukrust, 2003, s. 90).

Det er en selvfølge at lærere ikke henger ut elever, men mitt inntrykk gjennom observasjonene var at samtalekontrakten mellom lærer og elever noen ganger kunne være i veien for videre samtale, og hindre at en klasseromsdialog oppstod. I presentasjon av funn viste jeg til et eksempel hvor Ida fortalte at hun noen ganger gikk bort til elevpar mens elevene skulle snakke to og to, for å på forhånd høre om det var greit at andre elever kunne kommentere det aktuelle parets utsagn. Dette ble gjort for å trygge og forberede elevene, fordi Ida visste at noen elever syntes at det var ubehagelig å svare i plenum. Dette kan tolkes dit hen at det åpne rommet som må være til stede i dialogen hvor det er muligheter for å utforske og diskutere hverandres meninger ikke alltid er til stede i dette klasserommet. Ubevisst blir kanskje elevytringene gjenstand for vurdering, og får betegnelse som riktig eller galt vurdert ut ifra om svaret som legges frem var det læreren tenkte på. Gjennom at Ida går bort for å «få tillatelse» til å spørre elevparet om å få høre deres svar i plenum, kan det virke som vurderingen av elevsvar som galt eller riktig ikke nødvendigvis bare blir gjort av læreren, men at det de andre elevene forventer at et elevsvar skal få betegnelsen som riktig eller galt. Ved å spørre om denne tillatelsen kan det også se ut som at læreren ikke vil at elevene skal få opplevelsen av at de har svart feil eller ikke bestått testen, uten å ha samtykket til at de har blitt satt i en slik vurderingssituasjon. I mine øyne viser nettopp denne situasjonen at samtalekontrakten som Aukrust (2003) fant i sin studie også kan sies å være til stede i dette klasserommet.

Helgevold skriver at læring er karakterisert av usikkerhet, og at skolen for mange elever handler om å skjule det de ikke har forstått, eller ikke kan (2015, s. 11). Dette kan sees i sammenheng med samtalekontrakten, og i sammenheng med situasjonen fra observasjonsdataene mine som er beskrevet over. Helgevold skriver at for å etablere rom for deltakelse i klasserommet må ikke elevsvar bli gjenstand for vurdering som riktig eller galt. I teorikapittelet ble det blant annet skrevet om «the act of non-valuing» eller å gi ikke-evaluerende respons (Helgevold, 2015, s. 11). Slik jeg tolker det kan det stilles spørsmål ved om skolen i dag er for opptatt av å vurdere og betegne elevenes nåværende forståelse og oppfatninger som galt eller riktig, og at dette i det lange løp kan virke hemmende i elevenes

læringsprosesser fordi elevene holder tilbake sine egne forståelser og meninger i tilfelle disse er «feil» svar?

6.4.4 Spenningene mellom fellesskapet og individet i klasseromsdialogen

For at en klasseromsdialog skal kunne oppstå la Sissel frem at elevene måtte være trygge, og at klasserommet skulle være et miljø hvor elevene fikk prøve og feile. Lærerne fortalte at de jobbet for et godt klassemiljø, og pratet med elevene om at det for eksempel var lov å le med, men ikke av hverandre. Dette kan knyttes til English (2016, s. 167) og det hun skriver om lærerens evne til å bygge fellesskap, som ble lagt frem i teorikapittelet. Samtidig som det å bygge opp under fellesskapet i klassen er en viktig del i klasseromsdialogen, representerer også dette et dilemma lærerne står overfor i den daglige undervisningen. Samtidig som fellesskapet skal opprettholdes, skal også individuelle behov ivaretas. Dette var også noe lærerne i denne studien var inne på i intervjuene. Ida fortalte at hun ikke kunne holde på for lenge med klasseromsdialogen når hun oppfattet at det var flere elever som ikke hang med. Ida fortalte at hun følte at hun hadde et ansvar for alle elevene, og at hun ikke kunne «la det gå for langt» når hun opplevde at ikke alle elevene fulgte med.

Det å balansere felleskapets behov og enkeltindividers behov vil alltid representere et dilemma i klasserommene. Gjennom å utveksle meninger og ideer kan elevene og lærerne sammen skape ny kunnskap. Samtidig er det også en sjans for at ikke alle elevene er i det samme opplevelsesfellesskapet, og at ikke alle har læringsutbytte av dialogen. Dilemmaet mellom individet og fellesskapet var også noe Helgevold (2011, s. 123) fant i sin avhandling gjennom intervju med både elever og lærere om interaksjonsformer i klasserommet. Både lærere og elever fremhevet fellesskapet i klasserommet som et ideal for undervisningen, men at dette kan være vanskeligere i praksis. Helgevold skriver at

Fellesskapet blir et fellesskap for noen, mens andre faller utenfor. Idealene om hva som utgjør god undervisning oppleves vanskelige å ivareta i det praktiske arbeidet i klasserommet, samtidig som disse idealene kommer i konflikt med læreplanens diskurs om å tilpasse opplæringen i forhold til den enkelte elevs evner og forutsetninger, og 'å tilfredsstillе alle behov'. (Helgevold, 2011, s. 123)

For å best mulig kunne tilpasse dialogen til elevene er evnen English kaller «å lese klasserommet» sentralt. English viser til at læreren under klasseromsdialogen må ha «the ability to constantly be attuned to the cognitive, emotional and moral abilities of students, to hold their ever evolving ‘stories’ in one’s mind, so as to be able to navigate through that terrain in order to continue to imagine what is possible» (2016, s. 165). Slik jeg ser det kan dette også kobles opp mot Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen (1978, s. 86) som det ble skrevet om i teorikapittelet. Ved å bruke den nærmeste utviklingssonen som metafor på elevens læring vil fokuset skiftes fra hva eleven tidligere har oppnådd, til heller å ha fokus på hva som er mulig for eleven å oppnå i fremtiden. Hjelpen eller støtten eleven trenger når hun eller han er i utviklingssonen blir av Wood et al. (1976, s. 90) kalt stillas. Fordi det å prate er grunnleggende for læring, kan nettopp dialogen mellom elever og lærere kunne brukes som stillas for elevens læring (Sedova et al., 2013, s. 275). Elevers utviklingssoner vil være individuelle, men i stedet for at det bare er læreren som skal fungere som den kompetente andre og hjelpe én og én elev individuelt, kan klasseromsdialogen sees som et kollektivt stillas hvor elevene får flere muligheter for støtte gjennom at de får lytte til flere stemmer, ikke bare lærerens. På denne måten kan også sjansen for at elevene utvikler nye forståelser være større. Dermed kan dialogen sees på som en måte å ta vare på fellesskapet, samtidig som elevenes individuelle behov kan bli ivaretatt.

6.4.5 Delt kontroll og ansvar mellom lærer og elever i klasserommet

Som lagt frem under presentasjon av funn var spørsmål-svar-sekvenser en stor del av undervisningen i klasserommet, og gjorde at mye av undervisningen kan betegnes som mer monologisk enn dialogisk. Spørsmål-svar-sekvenser kan knyttes til den undervisningsformen Alexander (2008) kaller for resitasjon, altså at læren stiller spørsmål til elevene om det de nylig har lært. Undervisning preget av resitasjon kjennetegnes ved at lærerne stiller lukkede spørsmål av lav kognitiv grad, og at læring dermed knyttes mer til hukommelse og gjetting enn forståelse (Alexander, 2008, s. 30). I likhet med mine funn fant også Alexander at resitasjon er en mye brukt undervisningsform, og skriver at dette skyldes at resitasjon gir lærerne trygghet. Resitasjon «enable us to remain firmly in control not just of the classroom events but also of the ideas with which a lesson deal. They keep power firmly in our hands as teachers» (Alexander, 2008, s. 31). En av grunnene til at lærerne, kanskje ubevisst, havner i spørsmål-svar-sekvenser kan være behovet for kontroll i undervisningen. I teorikapittelet viste jeg til ulike kapasiteter læreren må inneha i klasseromsdialogen. En av disse kapasiteten var at læreren måtte inneha evnen til å takle det uforutsigbare. Alrø og Skovmose (2005, s. 6)

skriver at dialogen kan føre til at man til tider styrer i blinde eller mister fotfeste, men at man gjennom dette kan se ting på nye måter, komme i kontakt med taus viten, og ut i fra dette bygge ny kunnskap og nye forståelser. I motsetning til resitasjon vil klasseromsdialogen kreve at læreren åpner opp for det ikke-planlagte og utnytter muligheter i undervisningen som åpenbarer seg underveis. Et spørsmål som kan stilles til dagens skole er om fokus på resultat- og målstyring gjør det mulig å ta seg tid til å åpne opp for det ikke-planlagte?

For lærere kan det virke skremmende å gi mer kontroll over til elevene gjennom bruk av dialog. Dette kan ha sammenheng med at lærerne ønsker å forsikre seg om at elevene jobber med det som er målet for timen, og at temaene det snakkes om er knyttet til kompetansemålene læreren har pekt ut som aktuelle for timen. Sissel fortalte at hun lot dialogen fortsette så lenge hun oppfattet det slik at elevene snakket om det de skulle snakke om. Slik jeg opplevde Ida snakket også hun om å beholde kontrollen gjennom at hun for eksempel forsøkte å unngå å følge sidespor som dukket opp under samtaler i undervisningen, hvis ikke dette sidesporet passet med det Ida hadde sett for seg i forkant av timen. Samtidig var begge lærerne tydelige på at dette handlet om en balansegang, fordi det også var viktig for dem å gå nærmere inn på det elevene viste interesse for. Allikevel ble min oppfatning at dette var noe lærerne gjorde kun når de anså elevenes interesser og bidrag som akseptabelt innenfor det de hadde planlagt at timen skulle handle om. Dette kan sees i sammenheng med epistemisk dominans (Rommetveit, 1991, s. 22). Epistemisk dominans viser til at det i noen sammenhenger vil være et asymmetrisk maktforhold mellom samtalepartnere, for eksempel gjelder dette forholdet mellom lærer og elev. Dette asymmetriske forholdet kan føre til at individuelle meninger og tanker bare er relevante så lenge de holder seg innenfor institusjonens rammer. Lærerens bevissthet om at hun er i en posisjon hvor epistemisk dominans er tilstede kan spille inn på hvordan dialogen i klasserommet utspiller seg, og hvor mye ansvar og kontroll som blir gitt til elevene. Dette kan også knyttes til evnen til å være selvkritisk, som det ble skrevet om i teorikapittelet. I en klasseromsdialog må læreren innta en selvkritisk posisjon hvor hun må vurdere når og hvordan hennes stemme skal bringes inn i undervisningen (English, 2016, s. 163).

I noen situasjoner tror jeg at lærere kan velge bort klasseromsdialogen og heller velge andre tilnæringsmåter til læring som inneholder mer struktur og gir rom for mer kontroll. Slik jeg oppfatter lærerne i denne studien tenkte også de dette om dialog i undervisningen. For eksempel fortalte Sissel at hun ikke kunne la elevene diskutere for lenge, fordi de raskt følte

seg ferdig diskutert, og at undervisningen da etterhvert ville flyte ut. Dysthe skriver at mange tenker at dialog og struktur er to motsetninger (1995, s. 224), og ser for seg at det undervisningen kan flyte ut og at lærere kan miste kontrollen om de tar i bruk dialog som et læringsredskap. Gjennom sin studie fant Dysthe at struktur heller var en forutsetning for at dialogen skulle oppstå. Det som i hennes studie endret undervisningsmønsteret fra spørsmål-svar-sekvenser til dialog var ikke at undervisningen ble mindre strukturert, men at spørsmålene var autentiske og at læreren utnyttet elevsvarene. Videre viste det seg at fast struktur ga elevene trygghet og forutsigbarhet, og at dette var en viktig del av det dialogiske samspillet i klasserommet (Dysthe, 1995, s. 225).

Balansegangen mellom å opprettholde kontrollen for å nå det satte målet, og å gi elevene medbestemmelse og kontroll i undervisningen er et dilemma Howe og Abedin (2013) peker på. De fant at en av utfordringene rundt det å skape dialog i klasserommet er balansegangen mellom det å la elevene få frihet til å utforske hverandres tanker, og å opprettholde tilstrekkelig kontroll på undervisningen slik at elevene kommer gjennom målene fra læreplanen (2013, s. 341). På en måte kan kontroll og fokus på læreplanmål være viktig fordi tydelig mål og høyt læringstrykk er viktig for elevenes læring. Sett fra en annen vinkel kan det å ha for sterkt fokus på et spesifikt faglig mål og en forhåndsbestemt tilnærming til dette målet stenge for dialog, og det potensielt læringsutbytte elevene kan ha av å delta i dialogen. Det er et viktig poeng å påpeke at læreren fortsatt har en like viktig rolle i klasserommet selv om elevene får ta del i kontrollen, men at rollen blir en annen. Læreren må innse at hennes stemme har sin plass i undervisningen, men at elevenes stemme også har sin plass. Med dette menes ikke at læreren skal ha mindre kontroll, men at hun må tenke over hvordan hennes autoritet, kontroll og makt utøves i møte med elevene, og hvilken plass elevens gis i undervisningen (English, 2016, s. 164).

6.4.6 Elevenes forståelse av egen rolle i undervisningen

Sissel fortalte i intervjuet at elevene ikke alltid så på det å prate som undervisning. Når hun hadde muntlig gjennomgang av stoff, fortalte Sissel at elevene noen ganger spurte om når timen egentlig skulle begynne, og når de skulle få lov til å begynne å arbeide. Dette kan tyde på at læreren og elevene har ulik oppfatning av det muntlige språkets rolle i undervisningen. Det kan se ut som at elevene ser på muntlig gjennomgang av fagstoff som «lærerens arbeid», og skriftlig arbeid med oppgaver som «deres arbeid». Dette snakket også Ida om når hun fortalte at elevene så på det skriftlige arbeidet som viktigst. Ida forklarte at dette hang igjen

fra gammel praksis fordi det tidligere hadde vært slik at det var det skriftlige arbeidet lærerne sjekket mest. I situasjonen som blir beskrevet over kan det virke som at lærer og elever ikke hadde forhandlet frem en felles forståelse om hvorfor man bruker det muntlige språket i undervisningstimene. Elevene og læreren er dermed ikke i et intersubjektivt forståelsesfellesskap. Når lærerne og elevene ikke deler samme oppfatning rundt klasseromsdialogen eller målet med denne, er det også vanskelig for en klasseromsdialog å oppstå.

I teorikapittel ble det lagt frem at intersubjektivitet handler om at elever og lærere er deltakere i et opplevelsesfellesskap og at de gjennom forhandlinger sammen danner en forståelse for situasjonen de er i (Moen, 2016, s. 40). Selv om læreren og elevene er i det samme klasserommet til samme tid, betyr ikke dette at læreren og elevene deler den samme oppfatningen av hva som foregår, ei heller formålet med det som foregår. Subjektive forståelser og følelser må derfor løftes frem gjennom bruk av språket. På den måten blir situasjonen en felles opplevelse, og en dialog kan oppstå. I en samtale bringes ulike perspektiver og forståelser inn, og disse perspektivene kan kun gis gyldighet av de andre deltakerne i samtalen. Deltakerne i samtalen må derfor være klar over sitt eget ansvar for å opprettholde og videreføre samtalen. Dysthe skriver om læring at «nøkkelen ligger nettopp i at lærer og elever blir bevisste på hva ansvar hver av dem har for at læring skjer i klasserommet» (1995, s. 226). Funnene gjort i denne studien peker mot at lærerne har mer fokus på muntlige deler av undervisningen enn før, men at elevene kanskje ikke har fått den samme forståelsen av muntlighetens plass i undervisningen. Dermed er det mulig at elevene heller ikke har fått forståelse for egen rolle i undervisningen, og forståelse for det faktum at både læreren og elevene i et klasserom må ha rollen som både mottaker og deltaker og dermed innehar ansvar for at undervisningen går fremover.

6.4.7 Eleveengasjement og elevdeltakelse

En av utfordringene alle lærerne nevnte knyttet til klasseromsdialogen var at de noen ganger opplevde lite engasjement og deltakelse fra elevene. At lærere finner lite elevengasjement som utfordrende for dialogen i klasserommet støttes også av andre studier (Helgevold, 2011, s. 124). Lav deltakelse og lite engasjement fra elevene er problematisk, fordi substansielt engasjement er grunnleggende for elevenes læringsutbytte (Dysthe, 1995, s. 219). Camilla fortalte at det kunne vær utfordrende å koble elevene på, og å finne noe som engasjerer i

undervisningen. Ofte var det mye elevene skulle gjennom, og hun fortalte at hun ikke fikk tid til å planlegge for det lille ekstra som kunne koble elevene på. Alrø og Skovmose (2005, s. 8) peker på at man kan tvinge elever til å arbeide med ulike arbeidsoppgaver, men at man ikke kan tvinge elevenes intensjoner om å lære i en bestemt retning. Videre skriver de at rammer må tilrettelegges, og at elevene må inviteres inn i et læringsfellesskap. Hvis elevene godtar denne invitasjonen overtar de også eierskapet i læringsprosessen (Alrø og Skovmose, 2005, s. 5). Ser vi tilbake på det forrige avsnittet kan det også tenkes at elevene ikke viser engasjement eller deltakelse fordi de ikke er klar over hvilken rolle de selv spiller i undervisningen, og at det kan sies at ikke alle elevene er i et intersubjektivt fellesskap og dermed ikke har den samme forståelsen eller deler det samme målet som læreren med aktiviteten som pågår.

Helgevold (2011, s. 124) argumenterer for at en streng samtalestruktur, hvor elevene må vente lenge før de får ordet, kan føre til at elevene mister interesse og faller av. En løsere struktur kan gi elevene enklere tilgang til samtalen som igjen kan føre til mer engasjement og deltakelse. Ut i fra dette kan man se en kobling i mitt datamateriale mellom høy forekomst av lærerstyrte spørsmål-svar-sekvenser, og at lærerne i intervjuene forteller om lite engasjement og deltakelse fra elevene. Ved å gjøre den lærerstyrte samtalen til en dialog hvor elever og lærere sammen styrer samtalen, vil også elevene ha mulighet for å bringe mer av seg selv inn i undervisningen. Dette krever at læreren må gi fra seg noe av kontrollen til elevene, som jeg har vært inne på tidligere. På en annen side kan det også stilles spørsmålstegn ved om elever som i alle år har lært å være stille og rekke opp hånden mestrer en løsere struktur, og om dette er mulig å få til i dagens klasserom? Her kan også elevenes modningsnivå spille inn, som lærerne tok opp under intervjuene.

Når vi pratet sammen i intervjuet om hva som gjorde at elevene ble koblet på, ble engasjerte og deltok i dialogen i hel klasse eller ikke, fortalte Camilla om slitne elever som hele tiden ble presentert for nye ting, og at de aldri fikk tid til å arbeide med og bruke det de faktisk hadde lært om. Også Sissel fortalte om at elevene skulle gjennom mye stoff, og at å få elevene engasjerte kunne være en utfordring. Dermed kan lite deltakelse og engasjement sees på som et større problem enn for bare klasseromsdialogen. Ut i fra dette kan man stille spørsmål til om dagens læreplan er for omfattende med for mange kompetansemål, noe som gjør at både lærere og elever blir slitne, og at dette igjen fører til lite elevengasjement? Lite engasjement fra elevene vil slikt sett ikke bare være hemmende for en dialog, men også være hemmende for elevenes læring i skolen generelt sett.

6.5 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har jeg forsøkt å drøfte relevant funn knyttet til problemstillingen min som er «*Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?*» Dette har jeg gjort gjennom først å diskutere funnet som omhandlet at på tross av at lærerne hadde mer fokus på, og mer kunnskaper om de muntlige delene av undervisningen, registrerte jeg allikevel lite klasseromsdialog i mitt datamateriale. For å beskrive lærernes arbeid med klasseromsdialog fant jeg at uttrykket embryonisk form for dialog (Sedova et al., 2014, s. 278) godt beskrev situasjoner jeg opplevde i denne studien. Forholdet mellom monologiske og dialogiske helklassesamtaler ble også diskutert.

Videre drøftet jeg sider av lærernes praksis og funn fra intervjuene opp mot funn fra tidligere forskning på feltet for å identifisere utfordringer knyttet til lærerrollen i sammenheng med klasseromsdialogen. Utfordringene som ble drøftet var spørsmål og respons, samtalekontrakten i klasserommet, dilemmaet mellom fellesskapet og individet, delt kontroll og ansvar i undervisningen, elevenes forståelse av egen rolle i undervisningen, og til slutt elevengasjement og deltakelse. Gjennom å drøfte mine funn, og se disse i lys av annen forskning har jeg forsøkt å vise hvordan lærere på mellomtrinnet arbeider med klasseromsdialogen, og hvilke utfordringer de opplever knyttet til dette.

Det neste kapitlet vil være oppgavens siste del. Her vil jeg oppsummere funn jeg har kommet frem til gjennom mitt arbeid med denne studien, før jeg så vil gi noen implikasjoner til praksis og til slutt hva som kan være interessant å forske videre på innenfor temaet klasseromsdialog.

7. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen «*Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med klasseromsdialog, og hvilke utfordringer opplever de knyttet til dialogen i undervisningen?*» Denne har jeg forsøkt å besvare gjennom å utføre observasjoner og intervjuer av tre lærere på mellomtrinnet, og videre belyse og drøfte disse opp mot tidligere forskning og teori på feltet.

Gjennom mitt arbeid med denne oppgaven fant jeg at det var lite klasseromsdialog i undervisningen, noe som også støttes av tidligere forskning. Det jeg også fant var at lærerne i min studie hadde mer fokus og kunnskaper om muntlighet i undervisningen enn det jeg hadde trodd, og tidligere forskning peker på (Møller et al., 2010, Svenkerud et al., 2013). Et av funnene i denne studien kan derfor sies å være at det er mer fokus på muntlighet i undervisningen, både i form av fokus på muntlige ferdigheter som de blir beskrevet i læreplanen, men også i form av at lærerne jobber for å legge til rette for dialog i undervisningen som en tilnærming til læring. Noe som ble tydelig gjennom arbeidet med både innsamling av data og gjennom analyseprosessen, var at den forståelsen for klasseromsdialog som ligger til grunn i denne studien delvis var ulik lærernes forståelse av klasseromsdialog. Ulike forståelser for det samme begrepet kan gjøre arbeidet med klasseromsdialogen vanskeligere, fordi man kan snakke om ulike ting selv om man bruker det samme begrepet.

Lærerne i studien arbeidet med å legge til rette for muntlig aktivitet og dialog på flere måter. Den ene læreren var for eksempel opptatt av å gi elevene lang «tenketid» slik at ikke bare elevene som var raskest oppe med hånda fikk svare, eller spille «volleyball». Noe alle lærerne benyttet hyppig var å la elevene prate sammen to og to før svaret deres ble tatt opp i plenum. Dette var det flere grunner til. En av dem var for å trygge eleven fordi de da fikk testet og diskutert svaret sitt med en medelev, og videre at det også følte tryggere for elevene å være to som stod bak svaret. En annen grunn til å la elevene snakke sammen to og to var for å sikre at alle elevene deltok i undervisningen, og at alle elevene var muntlig aktive i løpet av en time.

I teorikapittelet la jeg frem hvor sentralt spørsmål og respons er i klasseromsdialogen (Alexander, 2008, Almeida og Neri de Souza, 2010; Dysthe, 1995). I større grad enn forventet var dette med spørsmål i undervisningen noe lærerne i min studie hadde mye kunnskaper om.

Alle lærerne nevnte viktigheten av å stille gode, åpne spørsmål som skulle stimulere til samtale og refleksjon hos elevene. Slik jeg opplevde lærerne var respons på spørsmål noe som ikke hadde like sterkt fokus. For eksempel kan dette skyldes mangel på rasjonell argumentasjon (Sedova et al., 2014, s. 279). Utover at lærerne forsøkte å ikke evaluere elevsvarene, registrerte jeg ikke at lærerne brukte respons på en slik måte at en videre dialog kunne oppstå. Elever ble sjeldent bedt om å argumentere for, oppklare eller utdype svarene sine. Hvis en elev gis mulighet til å argumentere og utvide svaret sitt, kan dette både bidra til en videre dialog, men kan også gi lærerne verdifull informasjon om hvilken forståelse elevene har for fagstoffet. Sagt med andre ord kan læreren kartlegge elevens nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 89) og videre ut i fra dette fungere som støttende stillas (Wood et al., 1976, s. 90). Samtidig fant jeg også at elevene sjeldent svarte på hverandres utsagn, og at det én elev sa som regel ikke hadde noe sammenheng med hva den foregående eleven hadde svart. Dermed får ikke elevene spille på hverandre, og samtalen i klasserommet oppleves som mellom læreren og den aktuelle eleven som har fått ordet, hvor de resterende elevene ikke opplever at det er rom for å delta. Dette vil være problematisk fordi det nettopp er når ulike stemmer interagerer og konfronterer hverandre at læring skjer (Dysthe, 1995, s. 212).

Med bakgrunn i både observasjon og intervjuer oppfattet jeg det slik at lærernes intensjoner om å skape dialog ofte var til stede, og at de også tok i bruk strategier som skulle føre til at dialog oppstod, men at klasseromsdialogen allikevel ikke var til stede. Dette funnet knytter jeg tett opp mot studien til Sedova et al. (2014, s. 278) som også fant at lærerne ofte forsøkte å skape dialog, og at lærerne trodde at de møtte kriteriene for dialog, men at disse situasjonene ikke kunne kalles for dialog fordi det ikke ble åpnet opp for at elevene kunne utvide og argumentere for egne svar, eller at elever kunne respondere på andres svar. Denne formen for forsøk på dialog kalte Sedova et al. for embryoniske former for dialog, noe som også jeg ser på som et passende begrep for å beskrive situasjonen i min studie.

I likhet med tidligere forskning (Alexander, 2008) fant også jeg at spørsmål-svar-sekvenser og undervisning i form av resitasjon var vanlig. En av grunnene til at dialog ikke oppstår i undervisningen, men at undervisningen heller får form som resitasjon og spørsmål-svar-sekvenser, kan grunne i at lærerne bevisst eller ubevisst søker å ha kontrollen i klasserommet. Dysthe argumenterer for at delt kontroll og ansvar i undervisningen ikke bare er å foretrekke, men at dette er en viktig del av et dialogisk klasserom (1995, s. 226). Dysthe skriver videre at hun tror at nøkkelen kan ligge i at både elever og lærere er klar over ansvaret som hver av

dem har for at læring skal skje i klasserommet (Dysthe, 195, s. 226). Slik jeg ser det vil også intersubjektivitet (Moen, 2016) og epistemisk ansvar (Rommetveit, 1991), som ble trukket frem i teorikapittelet, være sentrale begreper å ta med seg i denne sammenhengen. Samtidig representerer dette et dilemma som lærerne må balansere. På den ene siden argumenteres det her for delt kontroll og ansvar i undervisningen, på den andre siden har også lærerne et ansvar for at elevene når de kompetansemålene som er satt i læreplanen, og må dermed styre og kontrollere undervisningen mot dette. Et annet dilemma i denne sammenhengen er også balansegangen mellom å bygge opp under fellesskapet og ta vare på elevenes individuelle behov. Disse dilemmaene viser at det er flere sider av klasseromsdialogen som er komplekse og vanskelige å balansere, og hvert av dilemmaene representerer også utfordringer for lærerne knyttet til det å skape klasseromsdialog.

Tross i at lærerne fortalte at de vektla et trygt og åpent miljø i klasserommet og jobbet for dette, opplevde jeg at det var en samtalekontrakt i klasserommet som gjorde at elevene holdt tilbake eventuelle oppklaringsspørsmål, og at de lot være å svare på spørsmål i plenum fordi de ikke ønsket å svare feil på spørsmålet. Lærerne på sin side stilte ikke oppklaringsspørsmål til elevene, og ønsket heller ikke å gjøre elevene flau ved å be dem svare i plenum hvis elevene ikke kunne svare på et spørsmål. Dermed kan man også se en sammenheng mellom mine funn og det Aukrust legger frem som samtalekontrakten mellom lærer og elever for å beskytte ansiktet i det kollektive rom (2003, s. 90).

Det er viktig å påpeke at selv om det i denne oppgaven argumenteres for at klasseromsdialog kan utvikle både faglige og sosiale sider hos elevene, og at dette er en tilnærming til undervisningen som etter min mening må få større oppmerksomhet, er ikke klasseromsdialog et allmenngyldig svar på spørsmål om undervisning og læring (Alexander, 2008; Alrø og Skovmose, 2005). Som alt annet har også klasseromsdialogen sine begrensninger, og undervisningens form vil alltid være avhengig av undervisningens mål. Derfor har også monologen og undervisning i form av for eksempel resitasjon sin naturlige plass i skolen. Det avgjørende er at det er en balanse slik at det ikke blir en overvekt av monologisk helklassesamtale. Det må gis plass til at flere stemmer skal interagere sammen, fordi det er gjennom interaksjon og konfrontasjon mellom ulike stemmer læring oppstår. Tankekorset ved dagens undervisning er at det ser ut til å være en overvekt av monologiske helklassesamtaler hvor lærerens stemme er den som er i sentrum.

Fordi læring må sees i et situert perspektiv finnes det ikke et allmenngyldig svar på hvordan man best skal undervise elever. Slik sett representerer det å forske på det ideelle, i dette tilfelle klasseromsdialogen, en utfordring. Klasseromsdialogen representerer flere dilemmaer, blant annet hvor mye kontroll læreren må inneha for å styre elevene mot kompetansemålene som er satt, og hvor mye kontroll som må gis til elevene for at de skal kunne utvikle engasjement og et ønske om å lære. En av klasseromsdialogens store utfordringer for lærerne er å åpne opp for det uforutsigbare, og at man til tider ikke vet hvor dialogen vil bære hen. Dette strider i så måte mot skolen i dag hvor lærerne må jobbe for å være mest mulig effektive, og hvor resultat- og målstyring har fått et større fokus. Dermed kan man stille seg spørsmålet om klasseromsdialog slik det blir lagt frem i denne oppgaven i det hele tatt er mulig å gjennomføre, eller om det hele representerer en utopi.

Jeg vil argumentere for klasseromsdialogens plass i undervisningen fordi elevens tid i skolen handler om så mye mer enn å kunne teste elevenes evne til å gjenkalle fakta på en eksamen. Ved å ta i bruk dialogen i klasserommet vil man også arbeide for å utvikle elevenes forståelse og evne til å tenke og handle. Man vil arbeide med å samhandle, respektere mennesker som ikke alltid deler de samme synspunktene som en selv, og integrere samfunnets verdier. Disse sidene av dialogen er også helt sentrale i et demokratisk samfunn, og vi har, slik jeg ser det, derfor ikke råd til å ikke innlemme det dialogiske perspektivet i undervisningen.

7.1 Implikasjoner

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg sett på hvordan lærere jobber med klasseromsdialog og hvilke utfordringer de opplever. Funnene har blitt sett opp mot eksisterende teori og forskning. Gjennom dette har jeg kommet frem til noen implikasjoner for videre praksis. Det første jeg vil påpeke er at det å jobbe for dialog i undervisningen ikke handler om å implementere nye programmer eller å snu om på undervisningen. Det handler om å utnytte den praten som allerede finnes i klasserommet slik at elevene kan få bedre utbytte av undervisningen som foregår i muntlig form.

Et av funnene i denne oppgaven er at det ikke bare må vies oppmerksomhet til hvordan lærere stiller spørsmål i undervisningen, men at det også vies vel så mye oppmerksomhet på hvordan læreren responderer på svaret eleven legger frem. Ved å be elevene om å utdype, oppklare og

argumentere for sine synspunkter kan dette føre til at eleven oppdager nye sammenhenger, men kan også gi læreren verdifull informasjon om elevens nærmeste utviklingszone. For at en dialog skal kunne oppstå må også læreren åpne opp for at elever responderer på hverandres ytringer, og på denne måten utvikle nye forståelser. Det ble lagt frem flere måter læreren kunne respondere på for å åpne opp for elevdeltakelse. Dette var for eksempel at læreren ikke vurderte elevsvarene som riktig eller galt, men heller var oppmerksom på viktige poeng og ideer i det elevene sa. Andre handlinger det ble pekt på var at læreren holdt tilbake egne kommentarer på elevsvar, og at læreren sendte spørsmål videre til elevene uten å svare på det selv slik at det var elevene som gjorde det kognitive arbeidet (Dysthe, 1995; Helgevold, 2015).

Opgaven har argumentert for at substansielt engasjement er en forutsetning for læring. Samtidig viser et av funnene til at lærerne opplevde at dialogen i klasserommet ble hindret av lav deltakelse og engasjement fra elevene. Lite engasjement fra elevene kan sees i sammenheng med flere av funnene som kom frem. Blant annet må elevene få ta ansvar for egen læring gjennom at læreren gir elevene mer kontroll, og elevene må bli gjort oppmerksomme på at også de har et ansvar for læring i klasserommet. Videre vil det være vesentlig at lærerne blir oppmerksomme på at det kan finnes en samtalekontrakt i klasserommet som hindrer klasseromsdialogen i å oppstå. I denne oppgaven ble det diskutert om skolens fokus på å vurdere svar som feil eller riktig kan ha noe med hvorfor en slik samtalekontrakt er tilstede.

Videre er det vesentlig at lærere ser at klasseromsdialog ikke handler om at flest elever skal være muntlig aktive i løpet av en time, men at dialogen i klasserommet handler om at lærere og elever skaper kunnskap *sammen*. At lærere er *med* elevene i undervisningen, og at lærere ikke snakker *til* elevene, men *med* elevene i timene.

7.2 Videre forskning

Mens jeg har jobbet med denne oppgaven har det blitt klarere for meg hvor kompleks livet i klasserommet er, og hvordan praten i klasserommet ikke kan sees på som «bare prat». Klasseromsdialogen er en tilnærming i undervisningen som kan og bør forskes mer på. Noe som hadde vært interessant å sett nærmere på er om man finner forskjeller i hvordan det

arbeides med dialog mellom lærere i ulike klasserom og mellom ulike skoler, for å avdekke flere ulike måter å jobbe med dialog på, men også for å avdekke flere utfordringer knyttet til dialogen. Ved å avdekke utfordringer kan dette gi et utgangspunkt for hvor man bør starte for å legge til rette for dialog, og hvilke hindringer man må være obs på. Noe som også hadde vært interessant å forske mer på er hvordan klasseromskultur påvirker dialogen, og hvordan lærerne kan jobbe for et åpent og trygt miljø hvor det er lov å prøve og feile, uten at svaret elevene ytrer blir gjenstand for en vurdering som riktig eller galt svar.

Det lærerne i denne studien pekte på som en mulig utfordring var elevenes modning, hvor lærerne opplevde at det å skape klasseromsdialog i et klasserom med yngre elever kunne representere en utfordring, og at det måtte arbeides med dialog på en annen måte. Under leting etter tidligere forskning som belyste sammenhengen mellom elevenes alder/modningsnivå og klasseromsdialog fant jeg svært lite stoff. Faktisk viste metastudien til Howe og Abedin (2013, s. 337) som så på 225 studier om klasseromsdialog fra 70-tallet og frem til 2011 at kun tre av studiene omhandlet sammenhengen mellom klasseromsdialog og alder. Dette tydeliggjør behovet for mer forskning rundt hvordan elevenes alder påvirker klasseromsdialogen, og om lærere må ha ulike tilnærminger til klasseromsdialogen med tanke på elever i ulike aldersgrupper.

Til slutt vil jeg trekke frem behovet for forskning på hvordan elevene selv opplever klasseromsdialog i undervisningen, fordi læreres forståelser og elevenes forståelser ikke alltid er to sider av samme sak. Det hadde vært interessant å få en forståelse for elevperspektivet nettopp fordi klasseromsdialogen handler om at elevenes stemmer blir hørt i klasserommet.

8. Referanser

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. (4. utg). York: Dialogos.
- Almeida, P. (2010). Questioning patterns and teaching strategies in secondary education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* (2), s. 751-756. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.096
- Almeida, P. og Neri de Souza, F. (2010). Questioning profiles in secondary science classrooms. *Int. J. Learning and Change*, vol 4 (3), s. 237- 251). Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/235751887_Questioning_profiles_in_secondary_science_classrooms
- Alrø, H., og Skovmose, O. (2005). Læring i spændingsfeltet mellem dialog, intention, refleksjon og kritik. Aalborg Universitet. Hentet fra <https://bibliotek.dk/da/moreinfo/netarchive/870970-basis%253A29192200>
- Anderson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet* (doktorgradsavhandling). Universitet i Oslo.
- Aukrust, V. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I Klette, K. (red). *Evaluering av Reform 97- Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77-110). Oslo: Unipub AS.
- Burns, C. og Myhill, D., (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, vol. 34 (1), s. 35-49. Doi: 10.1080/0305764042000183115
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Chin, C. og Brown, D. (2010). Student- generated questions: a meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, vol. 24 (5), s. 521-549. Doi:

10.1080/09500690110095249

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal.

Ekspertgruppa for realfagene (2014). *Realfag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapport-fra-ekspertgruppa-for-relafagene/id2343488/>

English, A. (2016). Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and 'Blind Spots'. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 50 (2), s. 160-176.

English, E., Hargreaves, L., Hislam, J. (2002). Pedagogical Dilemmas in the National Literacy Strategy: primary teachers' perceptions, reactions and classroom behavior. *Cambridge Journal of Education*, vol 32 (1), s.9-26. Doi: 10.1080/03057640220116409

Fisher, R. (2007) Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177:6-7, 615-631, Doi: 10.1080/03004430701378985

Gilje, N. og Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Helgevold, N. (2011). *Å lære og kommunisere i det moderne klasserommet* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger.

- Helgevold, N. (2015). Teaching as creating space for participation- establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Doi: 10.1080/13540602.2015.1058590
- Howe, C. og Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, vol 43(3), s. 3225-356). Doi: 10.1080/0305764X.2013.786024
- Klette, K. (2003). *Evaluering av Reform 97- Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Unipub AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyriacou, C. og Issitt, J. (2008). *What characterises effective teacher- initiated teacher-pupil dialogue to promote conceptual understanding in mathematics lessons in England in Key Stages 2 and 3?* (Rapportnr. 1604R). London: University of London.
- Littleton, K. og Mercer, N. (2013). Educational dialogues. I Hall, K., Cremin, T., Comber, B., Moll, C. (red), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (s. 291-303). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. I: Bickman, L. og Rog, D. (red.), *The sage handbook of applied social research methods (2.ed.)*, (s. 214- 253). California: Sage Publications.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge
- Mercer, N. og Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2012 (1), s. 12–21. Doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.001.
- Moen, T. (2016). Intersubjektivitet i samtalen om tallet 18. I Moen, T. (red.), *Positive lærer-elev-relasjoner* (s. 39-49). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Møller, J., Ottensen, E., Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsform. *Acta Didactica Norge*, vol 4(1), s. 1-23). Hentet fra <https://doaj.org/article/64804809b05e4595964b794f0f7bf1a5>
- NESH (2016). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (4.utg.). Oslo.
- Nevøy, A. (2004). *Et arbeidsnotat om casestudier og kvalitativ metode. En teoretisk diskusjon*. Universitetet i Stavanger.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue*. New York: Teachers College Press.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, I.J. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Remmen, K. (2011). Elevspørsmål for meningsfull undervisning og læring. *Naturfag (2)*, s. 44-47. Hentet fra <https://www.naturfagsenteret.no/c1405589/binfil/download2.php?tid=1798756>
- Rommetveit, R. (1991). On epistemic responsibility in human communication. I Rønning, H. og Lundby, K. (red.), *Media and Communication: readings in methodology, history and culture* (s. 13-30). Oslo: Norwegian University Press. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007082204034
- Sedova, K., Salamonuova, Z., Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction (3)*, s. 274-285). Doi: 10.1016/j.lcsi.2014.04.001
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research* (4.ed.). London: Sage.
- Svenkerud, S., Klette, K., Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter.

- Nordic studies in education*, vol. 32 (1), s. 35-49. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/53214176/opplaering_i_muntlige_ferdigheter.pdf
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå der som en slapp potet"- elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, vol. 7 (1), s. 1-16. Hentet fra <https://doaj.org/article/c1bd74f74eec4013a531b9c02c0c5b7c>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læringsprosesser og det kollektive minnet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Muntlige ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Vygotsky, L. (1978). *The development of higher psychological processes*. M.Cole et al. (red.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wedin, Å. (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 13 (4), s. 241-257. Hentet fra <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7667>
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The journal of child psychology and psychiatry*, vol 17, s. 89-100. Pergamon press.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2.ed.). California: Sage Publications.

9. Vedlegg

Vedlegg 1- Originalt punktobservasjonsskjema

Originalt punktobservasjonsskjema fra Klette (2003).

<i>Tid/ tidspunkt:</i>	<i>Klasse:</i>	<i>Fag/Emne/Tema:</i>	<i>Aktivitet:</i>									
<i>Lærer (instruks./ arbeidsform)</i>			<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>T4</i>	<i>T5</i>	<i>T6</i>	<i>T7</i>	<i>T8</i>	<i>T9</i>	<i>T10</i>
<i>Forteller/ foreleser/forklarer</i>												
Instruerer/ gir beskjed (til oppgaven)												
Småprater /gir beskjeder (annet)												
Spørsmål/svar formen												
Helklassesamtale												
Gir individuell hjelp												
Gir hjelp til par/ grupper												
Skriver på tavla/Flippover/Overhead												
Venter på ro i klassen												
Sitter ved kateteret												
<i>Annet:</i>												
<i>Klassen</i>												
Lytter/ hører på lærer												
Svarer på spørsmål/ deltar i diskusjon												
Jobber i grupper – sitter stille												
Jobber i grupper - beveger seg												
Jobber individuelt – sitter stille												
Jobber individuelt – beveger seg												
Jobber i verksted												
Lek / lekepreget aktivitet												
<i>Annet:</i>												
<i>Elev: Gutt Jente</i>												
Lytter/ hører på lærer												
Småprater m/ sidemann / andre elever												
Svarer på spørsmål/ deltar i diskusjon												
Stiller spørsmål – til oppgaven/ aktivitet												
Stiller spørsmål - annet												
Rekker opp hånda												
Arbeider m/ oppgaver alene												
Arbeider m/ oppgaver i par/ grupper												
Venter på hjelp												
Beveger seg rundt – målrettet												
Beveger seg rundt – ikke målrettet												
Får hjelp av læreren												
"Sitter uvirksom"												
Skaper uro i klassen												
Valgfri aktivitet												
<i>Annet:</i>												
<i>Annen lærer/ assistent</i>												

OBSERVASJONSKATEGORIER

Lærer:

Forteller/ foreleser/ forklarer - viser til en monologisk lærerrolle der lærer fører ordet.

Instruerer/ gir beskjed til oppgaven - lærer instruerer (verbalt/ nonverbalt) til oppgaverelaterte aktiviteter (som etablering av gruppe, løsning av oppgaver, krav til dokumentasjon m.m).

Småprater/ gir beskjeder (annet) – skiller seg fra instruerer ved å fokusere på generelle beskjeder og som ikke er direkte oppgave relatert (eksempler på dette kan være informasjon om klassetur, foreldermøte og mer personlige kommentarer).

Helklassesamtale – peker mot en mer fellessamtale for hele gruppen/ klassen der lærer mer fungerer som ordstyrer og flere elever kan ta ordet uten at lærer bryter inn.

Gir individuell hjelp – lærer interagerer/ hjelper enkelt elever.

Hjelp til par/ grupper – lærer interagerer/ hjelper to eller flere elever.

Skriver på tavla/ flippover/ overhead – lærer benytter seg fysisk av tavla/ flippover/ overhead.

Venter på ro i klassen – lærer har ingen annen aktivitet enn å avvente ro i klassen/ gruppa.

Sitter ved kateteret – lærer arbeider ved kateteret.

Annet – andre dominerende aktiviteter som ikke dekkes opp av de ovenstående.

Klassen:

Lytter/ hører på lærer – klassen lytter til instruksjon, forelesning, småprat m.m.

Svarer på spørsmål/ deltar i diskusjon – hovedvekten av elever svarer på spørsmål og/ eller deltar i diskusjon.

Jobber i gruppe/ sitter stille – elevene jobber to eller flere sammen med en stillesittende aktivitet.

Jobber i gruppe/ beveger seg – elevene jobber i gruppe/ par der bevegelse inngår som del av aktiviteten.

Jobber individuelt/ sitter stille – elevene jobber hver for seg med stillesittende aktivitet.

Jobber individuelt/ beveger seg – elevene jobber hver for seg der bevegelse inngår som del av aktiviteten.

Jobber i verksted – klasserommet er organisert i flere aktivitetsområder/ baser hvor elevene sirkulerer mellom aktivitetene.

Lek/ lekepreget aktivitet – elevene er engasjerte i lekepreget aktiviteter som for eksempel spill, konkurranser, konstruksjons- og bevegelseslek.

Annet – andre dominerende aktiviteter som ikke dekkes opp av de ovenstående.

Eleven:

Lytter/ hører på lærer - eleven lytter til instruksjon, forelesning, småprat m.m.

Småprater med sidemann/ andre elever – eleven småprater med sidemann eller andre elever det være seg faglig/ ikke faglig samtaler.

Svarer på spørsmål/ deltar i diskusjon – eleven svarer på spørsmål og/ eller deltar i diskusjon som er organisert av læreren.

Stiller spørsmål til oppgaven/ aktivitet – eleven stiller fagrelaterte/ oppgaverelaterte spørsmål til gjeldende aktivitet.

Stiller spørsmål/ annet – eleven stiller spørsmål som ikke er direkte relatert til pågående aktivitet/ oppgave.

Rekker opp hånden – eleven rekker opp hånden for å få kontakt med lærer.

Arbeider med oppgaver alene – eleven sitter individuelt og arbeider.

Arbeider med oppgaver i par/ grupper – eleven deltar i gruppearbeid med to eller flere elever, det være seg både stille sittende aktiviteter og aktiviteter med bevegelse.

Venter på hjelp – eleven markerer behov for / venter på hjelp fra lærer.

Beveger seg rundt målrettet – elevens bevegelse er knyttet til oppgaverelaterte formål.

Beveger seg rundt ikke målrettet – eleven beveger seg i klasserommet tilsynelatende uten noen tilknytning til oppgaven.

Får hjelp av læreren – eleven mottar hjelp i en til en interaksjon med lærer.

"Sitter uvirksom" – eleven sitter tilsynelatende uvirksom uten å være engasjert i pågående aktivitet.

Skaper uro i klassen – skaper uro via språk og bevegelse som ikke er relatert til pågående aktivitet.

Valgfri aktivitet – eleven får selv bestemme hva han/ hun skal gjøre.

Annet – andre dominerende aktiviteter som ikke dekkes opp av de ovenstående.

Annen lærer/ assistent

Dersom annen lærer/ assistent er tilstede noteres også hans/ hennes aktiviteter.

Vedlegg 2- Justert punktobservasjonsskjema

Justert skjema brukt i denne studien m/forklaringer på kategorier.

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Forteller/foreleser/forklarer om fagstoff										
Instruerer/gir beskjed til oppgaven										
Småprater/gir beskjeder- ikke faglig										
Spørsmål-svar-sekvenser										
Klasseromsdialog										
Gir hjelp til enkeltelever eller grupper										
Skriver på tavla										
Venter på ro										
Sitter ved kateteret										
Annet										

Forteller/ foreleser/ forklarer - viser til en monologisk lærerrolle der lærer fører ordet.

Instruerer/ gir beskjed til oppgaven - lærer instruerer (verbalt/ nonverbalt) til oppgaverelaterte aktiviteter (som etablering av gruppe, løsning av oppgaver, krav til dokumentasjon m.m).

Småprater/ gir beskjeder- ikke faglig– skiller seg fra instruerer ved å fokusere på generelle beskjeder og som ikke er direkte oppgave relatert (eksempler på dette kan være informasjon om klassetur, foreldremøte og mer personlige kommentarer).

Klasseromsdialog – peker mot en mer fellessamtale for hele gruppen/ klassen der lærer mer fungerer som ordstyrer og flere elever kan ta ordet uten at lærer bryter inn.

Gir individuell hjelp – lærer interagerer/ hjelper enkelt elever. **Hjelp til par/ grupper** – lærer interagerer/ hjelper to eller flere elever.

Skriver på tavla– lærer benytter seg fysisk av tavla.

Venter på ro i klassen – lærer har ingen annen aktivitet enn å avvente ro i klassen/ gruppa.

Sitter ved kateteret – lærer arbeider ved kateteret.

Annet – andre dominerende aktiviteter som ikke dekkes opp av de ovenstående.

Vedlegg 3 – Intervjuguide Sissel

Overordnet spørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Introduksjon</p> <p>Er klasseromsdialog en måte å drive undervisningen på som er kjent for lærerne?</p>	<p>Hvor lenge har du jobbet som lærer? På ulike skoler og trinn?</p> <p>Har du gjennom læreryrket gjort deg erfaringer med begrepene klasseromsdialog eller helklassesamtale?</p> <p>Hva legger du i muntlige ferdigheter, og hvordan jobber elevene med dette?</p>
<p>Brukes dialogen som en bevisst arbeidsmåte, og planlegges den for?</p>	<p>Å legge til rette for dialog: Planlegger du for samtale i hel klasse på forhånd av en time? -når velger du eventuelt å legge opp til samtale i hel klasse?</p> <p>Kan du beskrive en god time slik den ser ut for deg?</p> <p>Jeg observerte at du ofte ber elevene snakke to og to før et spørsmål besvares i plenum. Kan du si noe om hvorfor du gjør dette?</p> <p>Har elevene eksplisitt lært om hvordan de skal samtale muntlig i klasserommet?</p> <p>Opplever du at elever noen ganger holder igjen, og ikke ønsker å svare i plenum?</p> <p>Spørsmål i undervisningen: Hva bruker du spørsmål til i undervisningen? Har du tenkt over hvordan du stiller spørsmål til elevene?</p> <p>Jeg observerte at du flere ganger spør elevene "hva tenker dere om det, hva tror dere?" Er dette en bevisst måte å stille spørsmål til elevene på?</p> <p>Hvordan går du frem for å velge ut hvilken elev som får svare?</p> <p>Er det noe spesielt du tenker over når du responderer på elevsvar?</p>
<p>Har læreren opplevd spesielle utfordringer knyttet til klasseromsdialog?</p>	<p>Er det noen fag du opplever det er enklere å skape dialog i enn andre?</p> <p>Har du opplevd utfordringer med det å skape dialog i hel klasse?</p>

<p>Hvordan utvikler læreren sin muntlige kompetanse?</p>	<p>Har du noen gang hørt om/lært om lærerens rolle under samtaler i hel klasse?</p> <p>Prates det noen gang i kollegiet om hvordan å være muntlig i klasserommet?</p> <p>Får muntlige og skriftlige deler av undervisningen like mye oppmerksomhet etter din mening?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>Har du noe du ønsker å legge til?</p>

Vedlegg 4- Intervjuguide Camilla

Overordnede spørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Introduksjon</p> <p>Er klasseromsdialog en måte å drive undervisningen på som er kjent for lærerne?</p>	<p>Hvor lenge har du jobbet som lærer? På ulike skoler og trinn?</p> <p>Har du gjennom læreryrket gjort deg erfaringer med begrepene klasseromsdialog eller helklassesamtale?</p> <p>Hva legger du i muntlige ferdigheter, og hvordan jobber elevene med dette?</p>
<p>Brukes dialogen som en bevisst arbeidsmåte, og planlegges den for?</p>	<p>Å legge til rette for dialog: Planlegger du for samtale i hel klasse på forhånd av en time? -hva tenker du over på forhånd? -når velger du eventuelt å legge opp til samtale i hel klasse?</p> <p>Kan du beskrive en god time slik den ser ut for deg?</p> <p>Jeg observerte at du ofte ber elevene snakke to og to før et spørsmål besvares i plenum. Kan du si noe om hvorfor du gjør dette?</p> <p>Har elevene eksplisitt lært om hvordan de skal samtale muntlig i klasserommet?</p> <p>Opplever du at elever noen ganger holder igjen, og ikke ønsker å svare i plenum?</p> <p>Spørsmål i undervisningen: Hva bruker du spørsmål til i undervisningen? Har du tenkt over hvordan du stiller spørsmål til elevene?</p> <p>Jeg observerte at du ofte ventet ganske lenge før du valgte ut en elev som svarte på spørsmål i plenum. Er dette bevisst fra din side?</p> <p>Jeg observerte at du flere ganger spør elevene "hva tenker dere om det, hva tror dere?" Er dette en bevisst måte å stille spørsmål til elevene på?</p> <p>Hvordan går du frem for å velge ut hvilken elev som får svare?</p> <p>Er det noe spesielt du tenker over når du responderer på elevsvar?</p>

	Du stilte også spørsmål "har noen noe å tilføye" etter et elevsvar. Kan du si noe mer om denne måten å respondere på?
Har læreren opplevd spesielle utfordringer knyttet til klasseromsdialog?	Er det noen fag du opplever det er enklere å skape dialog i enn andre? Har du opplevd utfordringer med det å skape dialog i hel klasse? Får muntlige og skriftlige deler av undervisningen like mye oppmerksomhet etter din mening?
Hvordan utvikler læreren sin muntlige kompetanse?	Har du noen gang hørt om/lært om lærerens rolle under samtaler i hel klasse? Prates det noen gang i kollegiet om hvordan å være muntlig i klasserommet?
Avslutning	Har du noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 5- Intervjuguide Ida

Overordnet spørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Introduksjon</p> <p>Er klasseromsdialog en måte å drive undervisningen på som er kjent for lærerne?</p>	<p>Hvor lenge har du jobbet som lærer? På ulike skoler og trinn?</p> <p>Har du gjennom læreryrket gjort deg erfaringer med begrepene klasseromsdialog eller helklassemøte?</p> <p>Hva legger du i muntlige ferdigheter, og hvordan jobber elevene med dette?</p>
<p>Brukes dialogen som en bevisst arbeidsmåte, og planlegges den for?</p>	<p>Å legge til rette for dialog: Planlegger du for samtale i hel klasse på forhånd av en time? -når velger du eventuelt å legge opp til samtale i hel klasse?</p> <p>Kan du beskrive en god time slik den ser ut for deg?</p> <p>Jeg observerte at du ofte ber elevene snakke to og to før et spørsmål besvares i plenum. Kan du si noe om hvorfor du gjør dette?</p> <p>Har elevene eksplisitt lært om hvordan de skal samtale muntlig i klasserommet?</p> <p>Opplever du at elever noen ganger holder igjen, og ikke ønsker å svare i plenum?</p> <p>Du brukte av og til begrepet "volleyball" i undervisningen. Kan du si noe mer om hva dette er, og hvorfor du bruker det? -har du andre teknikker knyttet til å skape dialog i undervisningen?</p> <p>Spørsmål i undervisningen: Hva bruker du spørsmål til i undervisningen? Har du tenkt over hvordan du stiller spørsmål til elevene?</p> <p>Jeg observerte at du flere ganger spør elevene "hva tenker dere om det, hva tror dere?" Er dette en bevisst måte å stille spørsmål til elevene på?</p> <p>Hvordan går du frem for å velge ut hvilken elev som får svare?</p> <p>Er det noe spesielt du tenker over når du responderer på elevsvar?</p>
<p>Har læreren opplevd spesielle utfordringer knyttet til klasseromsdialog?</p>	<p>Er det noen fag du opplever det er enklere å skape dialog i enn andre?</p> <p>Har du opplevd utfordringer med det å skape dialog i hel klasse?</p>

	Får muntlige og skriftlige deler av undervisningen like mye oppmerksomhet etter din mening?
Hvordan utvikler læreren sin muntlige kompetanse?	Har du noen gang hørt om/lært om lærerens rolle under samtaler i hel klasse? Prates det noen gang i kollegiet om hvordan å være muntlig i klasserommet?
Avslutning	Har du noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 6- Kvittering fra NSD



Nina Helgevold

4036 STAVANGER

Vår dato: 01.02.2018

Vår ref: 58431 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 16.01.2018 for prosjektet:

58431	<i>Hvordan brukes helklassesamtale i dagens klasserom? -Muligheter og utfordringer fra et lærerperspektiv.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Nina Helgevold
Student	Nina Østby Simonsen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 11.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raas

Kontaktperson: Lasse André Raas tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Nina Østby Simonsen, ninasimonsen13@hotmail.com



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke registreres personopplysninger om elever under observasjon, og at denne delen av prosjektet dermed faller utenfor meldeplikten. Av forskningsetiske hensyn må likevel elevene og deres foreldre få informasjon om forskningsprosjektet.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 11.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 7- Informasjonsskriv til lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Prosjekttittel: *Hvordan brukes klasseromsdialogen i dagens klasserom?*

Utfordringer fra et lærerperspektiv.

Bakgrunn og formål

Jeg skriver dette året mitt mastergradsoppgave i Utdanningsvitenskap- pedagogikkprofil, ved Universitetet i Stavanger. Jeg ønsker å se nærmere på klasseromsdialogens plass i undervisningen, og hvilke forutsetninger som er til stede når en dialog i klasserommet oppstår. Utgangspunktet mitt er å fange lærernes tanker om klasseromsdialogen. Hvilke muligheter og utfordringer ser lærere er knyttet til det å skape en dialog i undervisningen? Den foreløpige problemstillingen jeg utforsker er ”*Hvordan brukes klasseromsdialogen i dag, og hvilke utfordringer ser lærerne med det å skape dialog i klasserommet?*”

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ønsket er å observere klasserommet gjennom ca. en ukes lang observasjon, og intervju de enkelte lærerne som er tilknyttet den aktuelle klassen etter at observasjonene er avsluttet. Under observasjon vil det bli brukt et punktobservasjonsskjema og feltnotater. Jeg ønsker å observere mest mulig, men det vil være du som prosjektdeltaker som velger ut hvilke timer som skal observeres. Jeg er ute etter å se hvordan dialogen lever i et vanlig klasserom i dag, og ønsker derfor at du utfører timene dine som du pleier, uten å legge opp til noe spesielt.

Etter observasjonene er avsluttet utføres intervjuet når det passer for deg. Intervjuet vil ha en varighet på rundt én time. Temaene som blir tatt opp i intervjuet vil ta utgangspunkt i observasjonene. For å bedre å kunne analysere intervjuet i ettertid vil det bli brukt lydopptaker under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder som har tilgang til lydopptakene og andre data tilknyttet prosjektet. Dataene vil bli

oppbevart på forsvarlig vis. Alle deltakere vil bli anonymisert i oppgaven, og verken skole eller deltakere vil kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni 2018. All innsamlet data vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med:

Student: Nina Østby Simonsen

Tlf: 478 56 124

Mail: ninasimonsen13@hotmail.com

Veileder: Nina Helgevold

Tlf: 474 09 087

Mail: nina.helgevold@uis.no

Med vennlig hilsen Nina Østby Simonsen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Jeg samtykker til at lydopptaker kan bli brukt under intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 8- informasjonsskriv til foresatte

Informasjon om forskningsprosjekt

Til foresatte

Jeg skriver dette året mitt mastergradsoppgave i Utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger. I prosjektet mitt ønsker jeg å se nærmere på klasseromsdialogens plass i undervisningen, og hvilke forutsetninger som er til stede når en dialog i klasserommet oppstår. I den forbindelse har jeg fått lov til å besøke [...] for å observere lærerne i klasserommet.

Prosjektet vil ha lærernes perspektiver som fokus, og det vil ikke bli samlet inn personopplysninger om elevene. Med personopplysninger menes opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkeltperson. Jeg vil benytte meg av feltnotater og et observasjonsskjema under observasjonene. Observasjonene starter i uke 10 og vil i utgangspunktet vare ca. 1 uke. Jeg ønsker å observere mest mulig, men det er lærerne selv som velger ut hvilke timer jeg skal være til stede i.

Det vil kun være meg og min veileder som har tilgang til data tilknyttet prosjektet. Dataene vil bli oppbevart på forsvarlig vis. Alle deltakere vil bli anonymisert, og verken skole, lærere eller elever vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni 2018. All innsamlet data vil da bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Dersom du/dere har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med:

Student: Nina Østby Simonsen

Tlf: 478 56 124

Mail: ninasimonsen13@hotmail.com

Veileder: Nina Helgevold

Tlf: 474 09 087

Mail: nina.helgevold@uis.no

Med vennlig hilsen Nina Østby Simonsen