



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
VLS501-1 21H
Erfaringsbasert master for lærarspesialistar

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Isabella Pareliussen

Vegleiar: Ingeborg Margrete Berge

Tittel på masteroppgåva: Dialog og utforskning. Litterære samtalar på ungdomstrinnet
Title in English: Dialogue and Exploration. Secondary students talk about literature

Ålesund, 3.06.2022
.....
dato/år

Føreord

Eg vil gjerne takke Ingeborg for god støtte og hjelp, samt oppmuntrande kommentarar! Det hadde nok ikkje blitt noka oppgåve utan deg! Eg vil også takke brørne mine for inspirasjon til å sette i gang med dette prosjektet, og Ingar spesielt for gjennomlesing, kritiske kommentarar og glitrande forslag. Helen skal også ha takk for å bruke tid på å lese oppgåva, og komme med gode råd. Mamma må også få takk for all støtte, og det same gjeld dei tre borna mine. I tillegg må eg takke elevar og kollegar ved skulen der eg arbeider, for hjelp og forståing under arbeidet, og sist men ikkje minst må eg takke Terje, som har levd med ein zombie i eit år, og vore tolmodig som dagen er lang. Takk alle saman!

Innhold

Føreord	ii
Innhold.....	iii
Samandrag	5
1. Innleiing.....	6
1.1 Bakgrunn for arbeidet.....	8
1.2. Problemstilling og forskings spørsmål.....	11
1.3 Organisering av den vidare teksten	11
2. Teori og tidlegare forskning	12
2.1 Sosiokulturell læringsteori	12
2.1.1 Språksynet til Vygotskij.....	13
2.1.2 Bakhtin og dialogen.....	14
2.2 Hermeneutikk.....	18
2.3 Dialogisk undervisning	19
2.3.1 Samtalen i klasserommet	20
2.3.2 Utforskande samtalar og dialogiske rom	21
2.4 Tidlegare forskning.....	25
2.4.1 Internasjonal forskning på dialogisk undervisning.....	25
2.4.2 Nordisk forskning på dialogisk undervisning.....	26
3. Metode.....	29
3.1 Kvalitativ kasusstudie	29
3.2 Utval	31
3.2.1 Klassa.....	31
3.2.2 Utval av elevar til intervju	31
3.3 Undervisningsdesign.....	32
3.3.1 Gjennomføringa av undervisningsdesignet.....	33
3.3.2 Songteksten «Håper du har plass» av Cezinando	34
3.4 Datahausting og handsaming	36
3.4.1 Datamateriale	36
3.4.2 Observasjon	37
3.4.3 Feltnotat frå samtale.....	37
3.4.4 Intervju.....	38
3.4.5 Transkribering av data	38
3.5 Analyse kategoriar.....	39
3.5.1 Analyse kategoriar: dialogiske trekk ved klassesamtalen.....	40
3.5.2 Analyse kategoriar: korleis elevane verdsette arbeidsmåten	43
3.6 Validitet og reliabilitet	44
3.6.1 Validitet	44

3.6.2 Reliabilitet.....	44
3.7 Etikk.....	45
4. Resultat.....	48
4.1. Forskingsspørsmål 1: Dialogiske trekk i klassesamtalen.....	48
4.1.1 Oversikt over klassesamtalen.....	48
4.1.2. Fase 1: Elevane tek i bruk vante mønster.....	51
4.1.3 Fase 2: Fleire stemmer og ein smak av usemje.....	53
4.1.4 Fase 3: Lærarintervensjon.....	54
4.1.5 Utforsking i klassesamtalen.....	58
4.1.5 Oppsummering av dialogiske trekk ved klassesamtalen.....	61
4.2 Korleis verdset elevane denne måten å arbeide på?.....	62
4.2.1 Intervju med elev B.....	62
4.2.2 Intervju med elev E.....	63
4.2.3 Intervju med elev H.....	64
4.2.4 Oppsummering av korleis elevane verdset denne arbeidsmåten.....	66
5. Drøfting og konklusjon.....	68
5.1 Ritual og tradisjonsforventing.....	68
5.2 Motstand i tekst og samtale.....	69
5.3 Ein utforskande samtale?.....	70
5.4 Lærarintervensjonen.....	71
5.5 Elevane si verdsetting.....	74
5.5 Kva skjedde med det dialogiske rommet?.....	75
5.6 Didaktiske implikasjonar.....	76
5.7 Veggen vidare.....	78
Litteratur:.....	79
Vedlegg.....	84
Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema.....	85
Vedlegg 2: Godkjenning NSD.....	89
Vedlegg 3: Teksten «Håper du har plass» av Cezinando.....	92
Vedlegg 4: Observasjonsskjema.....	94
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	95
Vedlegg 6: Analysekategoriar.....	97
Vedlegg 7: Undervisningsdesign.....	99
Liste over figurar og tabellar:.....	101
Figurar.....	101
Tabellar :.....	101

Samandrag

Formålet med masteroppgåva var å undersøkje korleis ein kan legge til rette for utforsking av ein tekst i norskfaget i ei klasse, og korleis ein slik klassesamtale utfalda seg. Studien kvilte på eit premiss om at elevane vil utforske ein tekst når dei får høve til det, Tidlegare undersøkingar har vist at utforskande samtalar i er sjeldne i norsk skule. Masteroppgåva svarar på kva som skjer med det dialogiske rommet når elevar på ungdomstrinnet får velje tekst og stille egne spørsmål som utgangspunkt for utforskande samtale.

Studien har eit kvalitativt design med aksjonsforskning av ein kasus. Det er nytta metodetriangulering i analysar av transkriberte lydopptak frå ein klassesamtale, individuelle intervju frå tre elevar, systematisk observasjon frå to lærarar og feltnotat frå to lærarar. Det teoretiske rammeverket er sett saman av sosiokulturell teori, med vekt på Vygotskij og Bakhtin.

Resultata viste at elevane sette pris på å få velje egne tekstar og stille egne spørsmål. Dette bidrog til elevmedverknad. I klassesamtalen brukte elevane først eit tradisjonsprega mønster for samtale. Etter kvart førte ulike meiningar om kva teksten kunne bety til meir reell utforsking. Ulike elevstemmer kom fram. Læraren, som i utgangspunktet ikkje skulle delta, valde å intervenere, noko som påverka samtalen i ein dialogisk retning, men også i ein meir autoritativ retning der læraren sitt syn tok meir plass. Læraren sin inngripen viser nokre av utfordringane ved lærarrolla, som dilemma mellom å lære elevane fagspesifikke arbeidsmåtar, og å la elevane utforske tekst på egne premiss.

1. Innleiing

Mange hevdar at det som skil menneska frå andre dyr, er evna til å bruke språk for å kommunisere, og kunne sjå føre seg det som det vert snakka om, i fantasien (Harari & Vandermeulen, 2021). På denne måten kan ein seie at dialog er eit grunnleggande trekk ved det å vere eit menneske, og for korleis menneskesamfunn fungerer. Allereie før ein er fødd, lyttar ein til menneskestemmer, og ofte er ein ikkje mange dagar gammal før ein prøver å delta i kommunikasjon med omverda. Menneskestemma og menneskespråk, altså det å høyre ei stemme tale eller synge, og det å ta i bruk eiga stemme, er i høgste grad med på å forme kven ein er. Per Sivle seier det slik: «Den fyrste song eg høyra fekk, var mor sin song ved vogga, dei mjuke ord til hjarta gjekk, dei kunne gråten stogga». Denne songteksten snakkar til kjenslene våre. Stemmer, ord, samtale og også tekstar som songar og songlyrikk, gjev individet ein ide om korleis verda er, og korleis ein kan vere menneske i denne verda (Langer, 2011, s. 5). Særleg viktig er ord frå menneska rundt barnet, ord som barnet først høyrer og sidan lærer seg å ta i bruk. Dialog har vist seg grunnleggande for både å utvikle gode relasjonar, men også for læring og sosialisering. Slik læring og sosialisering går føre seg i heimen, men i moderne tid er også klasserommet ein viktig arena for samtalar.

Denne oppgåva ser nærare på korleis elevar samtalar om tekstar, for når barn samtalar, kan det vere ein viktig del av prosessen mot å bli eit dugande menneske. Bakhtin (1984, s. 332) skriv: «To be is to communicate», og understrekar kor viktig det er for kvart einskilde menneske å kunne delta i ein dialog, og å få uttrykke si eiga meining, eller oppfatning, til andre. Bakhtin (1981, s. 348) skriv at vår eiga stemme vil før eller seinare byrje å frigjere seg frå autoriteten i stemmene til andre. Kunnskapsløftet (K06) understreker også at det er viktig å lytte til elevstemmene: «Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Då LK06 vart innført kunne ein sjå tydlege spor av ny, progressiv undervisning som på mange måtar var annleis enn den undervisninga som tradisjonelt hadde gått føre seg i norske klasserom (sjå til dømes Sæbø et al., 2021, s. 2). Likevel var tankane og teoriane som låg bak ikkje nødvendigvis så nye. Allereie tidleg på 1900-talet gav forskarar, som for eksempel Dewey, Mead og Vygotskij, viktige perspektiv på læring (Dysthe, 2001, s. 33) som kanskje ikkje har fått gjennomslag før lenge etter. Ting tek tid!

Med ny læreplan i 2020 vart fokuset på denne nye progressive undervisninga endå sterkare enn K06, og var med på å gi ny aktualitet og interesse for samtalar om litteratur i klasserommet. Korleis ein kan fremje elevengasjement, aktivitet og utforsking, gjennomsyrrar den nye planen, og allereie i opplæringslova § 1-1. *Formålet med opplæringa* står det: «Dei (elevane) skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998). Utforsking vert også understreka i overordna del av læreplanen, og vert definert slik:

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr. (Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget, 2018, s. 16)

Her vert det understreka kor viktig det er å kunne stille spørsmål, eksperimentere og utforske (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dialog og det å få fram stemmene til elevane, er understreka som viktige reiskap for å utvikle demokratiet.

Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I faget norsk er det understreka at elevane skal arbeide aktivt og utforskande. Denne oppgåva tek utgangspunkt i to av kjerneelementa for norskfaget, nemleg *Tekst i kontekst* som framhevar lesinga sin viktige plass i norskfaget, og *Munnleg kommunikasjon* der elevane mellom anna skal lære seg å «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg inneheld fleire kompetansemål i norsk verbet *utforsking*, Så det kan vere aktuelt å undersøke korleis ein kan legge til rette for utforskande arbeid med tekstar, og korleis elevane sine stemmer kan kome til uttrykk i skulekvardagen. Arbeid med litteratur, og i dette tilfellet litterære samtalar, er ein fagspesifikk arbeidsmåte i norskfaget, på linje med arbeidet med ulike rekneartar i matematikkfaget (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 40). Noko av ambisjonen for litteraturarbeidet i norskfaget er å forstå ein

tekst så rikt som mogleg, og her kjem den hermeneutiske sirkelen inn, der ein har ei rørsle mellom å forstå delar og heilskap, og tilbake igjen. Nærlesing, der ein ser både på kva som skjer i overflata av teksten og på korleis teksten bryt med vanleg språkbruk, kan vere eit døme på korleis hermeneutikken vert knytt til norskfaget (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 42), men også utforskande samtalar kan vere ein fagspesifikk praksis som knyter hermeneutikken til norskfaget. Denne oppgåva undersøker korleis slike fagleg praksisar som utforsking av ein tekst i ein klassesamtale, kan utfalde seg.

Det kan vere utfordrande å la elevane sine stemmer bli høyrde i skulekvardagen. I eit klasserom er det mange personar, det må vere ein viss grad av kontroll på det som skjer, og ofte er det mange læringsmål som skal arbeidast med, både frå overordna del i læreplanen, og frå faga sine kompetansemål. I ein studie frå Hodgson et.al.(2012) viser det seg at det heller er læraren som får bruke stemma si, heile 61 prosent av undervisningstida er brukt til heilklasseundervisning (Hodgson et al., 2012, s. 63). Sjølv om det er ein stor del av munnleg samhandling mellom lærar og elev, er elevbidraga knappe og går lite i djupna. Klassediskusjonar og utforsking er framleis sjeldne i norske klasserom (Hodgson et al., 2012; Jahnsen, 2017; Klette et al., 2017). Sjølv om ikkje alle av funna er nye, viser mange undersøkingar (sjå til dømes Klette et al., 2017; Sæbø et al., 2021) at interaksjonsmønster i klasserommet ofte er konservative og tek lang tid å forandre. Ein kan difor gå ut ifrå at biletet ikkje er vesentleg endra. I det komplekse minisamfunnet eit klasserom er, kan det å gje rom til dei einskilde elevstemmene vise seg vanskeleg, og det trass i at mange lærarar, inkludert meg sjølv, leiter etter moglegheiter å gjere dette på.

1.1 Bakgrunn for arbeidet

I læreplanen frå 2006, «Kunnskapsløftet» kom grunnleggande ferdigheiter i fokus, og munnlege ferdigheiter var ein av desse. Munnlege ferdigheiter vert ofte kalla den gløynde ferdigheita, og mange har peika på at denne ferdigheita har hamna i skuggen av lesing og skriving som grunnleggande ferdigheiter (Børresen, 2016; Skaftun, 2020). Eg har arbeidd som lærar i grunnskulen gjennom fleire tiår, og då har eg vore med på ulike undersøkingar av samtalar i klasserommet. Tidleg på nittitalet prøvde lærarane på skulen, der eg arbeider, å finne ut av korleis klassesamtalen var i egne klasserom. Då fann vi ut at læraren hadde mest taletid, og at berre nokre elevar deltok. Vi forstod nok at dette ikkje var av det gode, men vi visste ikkje heilt kva vi skulle gjere med det.

Då LK06 vart innført fekk vi ny inspirasjon, gjennom store kompetanseløft som «Ungdomstrinn i utvikling» og «Vurdering for læring» initiert av Utdanningsdirektoratet. Desse prosjekta ville endre ein meir tradisjonell praksis til ein meir progressiv pedagogikk (Sæbø et al., 2021, s. 1). og i samband med desse kompetanseløfta, høyrde eg for første gang om ein ny måte å tenkje på i kring klassesamtalen. Desse prosjekta ville utvikle ein skule der elevane hadde ei mykje meir aktiv rolle. Grunnane for at desse prosjekta fokuserte på munnleg samhandling i klasserommet, var kanskje at det finns mykje forskning som viser samanhengen mellom kvaliteten på klassesamtalen, og læringa til elevane (jf. Applebee et al., 2003; Mercer, 1995). Rapporten «Framtidas skule» (NOU 2015: 8, 2015) framhevar ordet *metakognisjon*, det er «å tenke på eiga tenking». Elevane skal reflektere over det dei lærer, hensikta med å lære det og korleis dei lærer. For å reflektere må ein formulere det ein veit, trur og forstår eller er usikker på. Dette gjer ein best ved å snakke til og med andre (Børresen, 2016, s. 89). Alexander (2008, s. 92) hevdar at tale (talk) er det viktigaste verktøyet vi har for læring, og derfor er det ei av dei viktigaste oppgåvene til læraren å legge til rette for tale og samtale i klasserommet. Men det må vere den rette forma for samtale: Ein samtale prega av utforsking, plan og konsentrasjon (Børresen, 2016, s. 89). Slik undervisning med vekt på samtale og samarbeid, vert kalla dialogisk undervisning (sjå til dømes Dysthe, 1995, 1996).

Dialogisk undervisning vert ofte framheva som ein pedagogikk for å heve kvaliteten på samtalar i klasserommet. Nokre samtaletrekk, eller dialogiske trekk, som til dømes opne spørsmål, ventetid og eit støttande klasseromsklima, kan hjelpe elevane til betre forståing (Alexander, 2020, s. 137–165; Black et al., 2003, s. 30). Wegerif (2013) brukar omgrepet *dialogisk rom* om ein samtale mellom to eller fleire, der det ligg til rette for ein moglegheit for at idear kan møtast, utfordrast, utforskast og utviklast gjennom samtale. Denne ideen om eit dialogisk rom er viktig, fordi den viser moglege måtar å forstå på. I rommet mellom samtaledeltakarane er meiningar flytande og midlertidige, og moglegheitene i responsane er multiple. Når ein skal utforske ein tekst, vil ein ofte utforske potensialet for meiningar, og ein må vere kreativ. Men korleis skal ein kunne legge til rette for utforsking av tekst i eit dialogisk rom?

Då vi på vår skule observerte kvarandre, og prøvde å finne ut om undervisninga vår la til rette for dialogiske trekk, fann vi ut at mange av desse trekka, som til dømes opne spørsmål, var nokså fråverande. Det at vi ikkje fekk til å forandre praksis med ein gong, var skuffande, men det viser seg at dialogisk undervisning kan vere krevjande å implementere (Alexander, 2008, s. 92,93; Dysthe, 2001, s. 11, 2020, s. 171). Men gnisten for å prøve å

utvikle gode samtalar i klasserommet var tent. Eg finn det framleis krevjande å implementere dialogisk undervisning, og dette er ein av grunnane til at eg valde å sjå på klassesamtalen i eit dialogisk perspektiv, sjølv om det er så mykje skrive og forska på dette frå før. Eg står i ein tradisjon frå ei tid der læraren har kontroll over både kunnskap, elevar og undervisning, og leiter dermed etter måtar å internalisere meir dialogiske undervisning i mine repertoar som lærar. Denne interessa for samtalar i klasserommet har gjort seg gjeldande i mange fag eg underviser i, slik som naturfag, engelsk og norsk. Det var derfor naturleg for meg, som lærarspesialist i norsk, å kople saman samtalar i klasserommet saman med utforskande samtalar om litteratur.

I tillegg til at dette arbeidet kan sjåast på som eit ynskje frå ein lærar til å implementere den nye undervisningsformer og den nye læreplanen, er det er også eit ynskje om å la elevane oppdage verdien av litteratur, og det å få samtale om litteratur. Når ein les litteratur, skaper ein ei førestillingsverd, ei mental verd av bilete, tankar og kjensler (Langer, 2011). I ein litterær samtale vil ein kunne utveksle delar av denne førestillingsverda, og få ta del i andre sine førestillingar. Ein utforskande samtale om litteratur har med seg både ei oppleving av ein tekst, og ei utforsking saman med andre av kva denne teksten kan bety (Hennig & Eriksen, 2021).

Fleire har undersøkt korleis elevar samtalar om vanskelege tekstar (til dømes Blok Johansen, 2017, 2019; Sønneland, 2019), og også tekstar frå populærmusikk er brukt (Lønnum, 2017). Desse studia har inspirert meg. I denne masteroppgåva er det elevane sjølve som får velje ut songteksten, elevane sjølve som styrer klassesamtalen og stiller spørsmål. Masteroppgåva er i tillegg inspirert av forskingsprosjektet “Partners in practice?” (Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 2022). Dette er eit samarbeid mellom forskarar, skuleleiarar, lærarar og elevar ved Universitetet i Stavanger, Jærskulen og Lesesenteret. Samarbeidet tek sikte på å fornye og utvikle gode faglege praksisar basert på fagfornyninga. Denne masteroppgåva deler interessa for engasjement og elevmedverknad med dette forskingsprosjektet, og i tillegg er munnlege ferdigheiter og utforskande samtalar sentrale omgrep, alt basert på ambisjonar frå fagfornyninga. I tillegg, er undervisningsdesignet i masteroppgåva inspirert av Blau (2003) sitt litteraturlaboratorium. Eg var særleg inspirert av tankane hans om at mange studentar kjem til klasserommet for å sjå læraren si læring, i staden for å oppleve eiga læring.

1.2. Problemstilling og forskings spørsmål

Som eit forsøk på å legge til rette for elevmedverknad og utforskande samtalar i norskfaget, vart eit undervisningsdesign som kunne tenkjast å svare på nokre av desse utfordringane, utarbeidd. Eg ville la elevstemmene kome fram, og unngå ei autoritativ lærarstemme, så læraren deltok ikkje i klassesamtalen. Med ei autoritativ lærarstemme, meiner eg at det læraren seier står fram som det einaste rette synet på korleis teksten skal forståast (sjå til dømes Mortimer & Scott, 2003, s. 36). I tillegg fekk elevane sjølve velje tekst og formulere spørsmål til klassesamtalen. Masteroppgåva bygger på eit premiss om at dialog oppstår når eg legg til rette for det, og at elevane tek i bruk det dialogiske rommet for å utforske teksten om dei får høve til det. Eg prøver å finne ut av korleis denne klassesamtalen utfaldar seg i eit dialogisk perspektiv, og kva dialogiske trekk ein kan spore i klassesamtalen. Eg ser etter kva kvalitetar klassesamtalen har både som litterær samtale og som utforskande samtale, og kva som kan gje peikepinn om korleis ein kan legge til rette for utforsking i framtidige litterære samtalar. Eg prøver altså å opne eit dialogisk rom, der elevane kan utforske ein tekst dei sjølve har valt, for å gje rom til stemmen til elevane.

Problemstillinga vart difor:

Kva skjer med det dialogiske rommet når elevar på ungdomstrinnet får velje tekst og stille egne spørsmål som utgangspunkt for utforskande samtale?

I tillegg hadde eg desse forskings spørsmåla:

1. Kva dialogiske trekk kan ein spore i denne klassesamtalen?
2. Korleis verdset elevane denne måten å arbeide på?

1.3 Organisering av den vidare teksten

I den fylgjande teksten vil eg først gjere greie for sentral sosiokulturell teori i kapittel 2, som også inneheld internasjonal og nordisk forskning. Deretter kjem kapittel 3: Metode, som inneheld forskingsdesign, skildring av utvalet i studien, undervisningsdesign, datainnsamling og forskningsetikk. I kapittel tre gjer eg også greie for korleis analysen vart gjort og ser analysen i samanheng med problemstilling og forskings spørsmål. I det neste kapittelet, kapittel 4, presenterer eg resultat frå analysen, og deretter fylgjer kapittel 5, der ein finn drøfting av resultat, samt konklusjon og implikasjonar som masteroppgåva mi kan ha for praksis og vidare forskning.

2. Teori og tidlegare forskning

I dette kapittelet vil eg presentere teoretiske forståingsrammer og sentrale omgrep som har vorte styrande for analysen av empirien, samt gje eit oversyn over tidlegare forskning.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Læring kan forståast på mange måtar, og kan til dømes vere resultatet av læringsprosessar, indre mentale prosessar i enkeltindividet, og meir fellesskapsorienterte teoriar som ytre samspelsprosessar. Ein kan også forstå læring som synonymt med undervisning. Men det er nok tydeleg for dei fleste lærarar at undervisning og læring ikkje er det same. I denne masteroppgåva ser eg på samanhengen mellom ytre samspelsprosessar, nærare bestemt samtalar eller dialog, og indre mentale prosessar, det ein kan kalle forståing av tekstar.

Forståing kan også vere ein fasett av det store omgrepet læring.

I tradisjonell undervisning ser ein ofte på kunnskap som ei objektivt sanning som skal formidlast til elevane. Dette kunnskapssynet har hatt mykje å seie for lærar- og elevrollene, der læraren er den som veit og kan, og eleven er eit såkalla «tabula rasa» (Dysthe, 1995, s. 54; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102) eller eit tomrom som skal fyllast. Dette kunnskapssynet er ein del av den vestlege individsentrerte tradisjonen (Dysthe & Igland, 2001, s. 113), og har den trykte boka som utgangspunkt. Kunnskap ligg mellom permanente, og den individuelle lesaren må hente han ut (Skaftun, 2020, s. 251). Om ein einsidig fokuserer på formidling av kunnskap, kan sjølv læringsprosessane bli neglisjerte.

Sosiokulturelle perspektiv på læring inneber at ein ser på læring som situert, grunnleggande sosialt, distribuert, mediert og at språket er sentralt i alle læringsprosessar. Læring kan forståast som det å delta i eit praksisfellesskap (Dysthe, 2001, s. 43). At læring er situert vil seie at læring er samanvevd med fysiske og sosiale kontekstar. «Korleis ein person lærer, og situasjonen der han lærer, er altså ein fundamental del av det som blir lært» (Dysthe, 2001, s. 43). Det at læring er grunnleggande sosial, vil seie at læring skjer gjennom interaksjon med andre i læringsmiljøet, og det at den som lærer får ta del i ulike diskursfellesskap. Diskursfellesskapa som t.d. klasserommet utgjer, gjer at dei som lærer i eit slikt diskursfellesskap, finn fram til kognitive reiskapar, idear og omgrep som vert brukt i dette fellesskapet. Arbeidet med å lære seg å ta del i ein diskurs, er altså like viktig som faktalæring.

Læring er også, i fylgje sosiokulturell læringsteori, distribuert mellom personar. Dysthe (2001, s. 45) forklarar at kunnskap er distribuerte mellom menneske i ein fellesskap, der til dømes ulike menneske har ulik kunnskap og har ulike dugleikar. Når ein kombinerer innsikta som fleire har, er det enklare å forstå og løyse problem, noko som kan vere aktuelt i denne masteroppgåva.

Det at læring er mediert, handlar om at læreprosessen skjer med ulike typar støtte eller hjelpemiddel, kalla reiskapar. Desse reiskapane kan vere personar, intellektuelle og praktiske ressursar eller artefaktar (Dysthe, 2001, s. 46). Reiskapane medierer læringa på ulikt vis, som oftast språkleg og kommunikativt. Døme på artefaktar kan vere bøker, filmar eller aviser som medierer informasjon, og døme på ressursar kan vere pc som medierer organisering og vidareutvikling av eigne tankar. Nokre reiskapar, endrar også sjølve den kognitive læringsprosessen, som til dømes korleis minnet forandra seg etter at skrift vart innført (Dysthe, 2001, s. 47). Språket er nok likevel den viktigaste medierande reiskapen for mennesket. Det å bruke språket til å kommunisere; lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre, er sentralt i sosiokulturell læringsteori, og er sjølve vilkåret for at læring skjer (Dysthe, 2001, s. 49). Læring er i sentrum for det som skjer i skulen, og også i denne masteroppgåva. Sosiokulturell teori er difor viktig for korleis vi ser på læring, og sosiokulturell teori baserer seg mellom anna på teoriane til Vygotskij og Bakhtin som eg vil gjere greie for nedanfor.

2.1.1 Språksynet til Vygotskij

Vygotskij var oppteken av samanhengen mellom tenking og tale, og interessert i korleis det menneskelege medvitte utviklar seg (Vygotskij, 2001). Medan ein tidlegare tenkte at læring og utvikling var noko som skjedde inne i individet, hevdar Vygotskij at for å forstå mentale prosessar, og for å forstå korleis mentale prosessar vert utvikla, må ein studere dei sosiokulturelle aktivitetane som utviklinga spring ut ifrå. Samhandling kan vere ein slik sosiokulturell aktivitet, og kan forståast som interaksjon mellom menneske, men også mellom menneske og kulturelle reiskapar. Sosial samhandling og individuell utvikling er i eit dynamisk og gjensidig forhold. Utvikling og læring har eit liknande forhold til språk og tenking (Dysthe & Igland, 2001, s. 76). Men Vygotskij såg ikkje dette som ein enkel modell der tenking berre speglar talespråket. Han såg på det som komplekse prosessar, frå ytre tale til indre tenking (Vygotskij, 2001, s. 88,89). Desse prosessane kan også gå andre vegen, frå tenking til tale (Dysthe & Igland, 2001, s. 81).

Vygotskij kallar samanhengen mellom utvikling av tenking og tale for internalisering. Forenkla kan ein seie at internalisering er korleis tale er kopla saman med tenking, eller korleis ytre samhandling som tale mellom personar, eller tale til seg sjølv, kan finne vegen til indre medvitsfunksjonar. «Den (talen) vender seg innover fordi den får andre funksjoner. Utviklingen av den vil følge tre etapper- ikke de som Watson fant frem til, men følgende: ytre tale, egosentrisk tale og indre tale (Vygotskij, 2001, s. 88,89). Egosentrisk tale, eller tale til seg sjølv, blir internalisert til indre tale, eller språkleg koda tenking, og også den andre vegen. Dersom tenking og forståing er knytt til tale, gir det grunngeving for å legge til rette for språkleg samhandling mellom elevar, og mellom elevar og lærarar (Dysthe & Igland, 2001, s. 81). Vygotskij sine teoriar har hatt mykje å seie for undervisning og læring, og inspirert ei lang rekkje forskarar som til dømes Barnes, som eg kjem tilbake til seinare. Teorien har også inspirert meg i denne masteroppgåva, når eg utforskar samanhengar mellom samtale og forståing av tekst.

Vygotskij er også kjent for omgrepet den næraste utviklingssona. Dette omgrepet kan forståast som kva eit barn kan greie, eller lære, med støtte og hjelp frå ein kyndig annan, og i denne sona ligg funksjonar under utvikling (sjå til dømes (Dysthe & Igland, 2001, s. 78; Vygotskij, 2001, s. 166). Didaktiske implikasjonar av Vygotskij sitt omgrep, kan vere at det er viktig å strekkje seg, dersom ein skal mobilisere læringsressursane sine maksimalt, og at samhandling med andre er essensielt for at dette skal skje. Utfordringar som til dømes sosial eller kognitiv konflikt i undervisninga, kan vere fruktbart for læring, og skal ligge i forkant av utviklinga (Dysthe & Igland, 2001, s. 79,80; Vygotskij, 2001, s. 165–168).

2.1.2 Bakhtin og dialogen

Ordet dialog kjem frå gresk *dialogos* som betyr samtale, og er sett saman av *dia* som tyder om, mellom eller gjennom, og *logos* som har tydingar som ord, tale, fornuft (Caprona, 2015, s. 1500). Alexander (2020, s. 128) definerer dialog slik: « Dialogue is here defined as the oral exchange and deliberative handling of information, ideas, and opinions». Dialog er altså ord eller tale mellom to eller fleire deltakarar, som lyttar til kvarandre og fritt utvekslar synspunkt og meiningar.

Omgrepet dialog går tilbake til antikken, der filosofen Sokrates nytta ein kritisk dialog. Sokrates granskar argumentasjon og sanningsforståinga til samtalepartnarane sine gjennom dialog, og skildrar seg sjølv som ei jordmor for tenking. Han prøver å få folk til å tenkje over synsmåtar og argument for å sjå om dei heng saman. Lefstein og Snell (2014, s. 17) seier at

for at ein slik kritisk dialog skal kunne fungere, må logikk avgjere kva som er sant. Evna til å tvile og vere kritisk må dyrkast fram, og særleg evna til å sjå seg sjølv i korta, og kritisere eigne syn. Ein må vere villig til å setje kravet om sanning over ønsket om å ha rett. I klasserommet reiser dette spørsmål som til dømes kva som er rett og sant, og om korleis vi kan argumentere for forståing av ein tekst.

Nesten i motsetning til Sokrates sine kritiske dialogar, finst det eit anna syn på dialog som mellom anna legg vekt på relasjonar, kjensler, gjensidig respekt og tillit. Sidan få likar å tape ein diskusjon eller konkurrere om ordet, er det heller desse relasjonane som held oss i ein dialog over tid (Lefstein & Snell, 2014, s. 18). Buber (1983) representerer dette synet, og skriv om to hovudmåtar å relatere seg til andre på. Den eine måten er instrumentalistisk, altså at andre menneske vert sett på som eit objekt du kan bruke for å nå eigne mål. Den andre måten å forhalde seg til andre, kallar Buber dialogisk, og er eit forhold prega av tillit, respekt og solidaritet. Buber seier at vi kan ikkje leve utan det instrumentalistiske perspektivet på andre, men vi blir berre heile menneske om vi deltek i eit dialogisk forhold til andre. I klasserommet opnar dette opp for å sjå på kva relasjonar menneska der har til kvarandre, kor mykje dei tør å vise av seg sjølv, om dei kan stole på kvarandre, men også kva er motivasjonen deira for å seie eller gjere det dei gjer?

I dialogane til Sokrates står deltakarane på likefot, og talar saman med like rettar og like moglegheiter. Slik er det ikkje alltid. I eit kvart samfunn er det maktstrukturar som også gjer seg gjeldande i dialogar. I klasserommet kan det vere maktforskjellar mellom elevar, og mellom lærar og elev. Læraren har meir formell utdanning, men likevel kan elevane bringe med seg eigne oppfatningar og opplevingar om deira eigne spesielle situasjonar. Dersom læraren er bevisst på slike maktforhold, så kan det føre til at elevane får eit eigarforhold til eigen situasjon, dei vert tilført makt, eller blir myndiggjorte i forhold til eigen situasjon (Lefstein & Snell, 2014, s. 19). Elevane vert subjekt i eigne liv.

Lefstein og Snell (2014, s. 19) meiner likevel ikkje at dialog kan lage eit «maktfritt» rom, men at medvit om at ulike maktrelasjonar finst i ein dialog, er viktig for å skjønne mekanismane i samtalen. I klasserommet kjem dette tydeleg til uttrykk gjennom læraren si rolle som den som bestemmer når samtalar skal finne stad, ofte kva som er tema for samtale, kven som skal få ordet, kva gjer ein med forskjellar i meiningar og ikkje minst kor frie deltakarane er når dei skal uttale seg. I tillegg kan ulike maktrelasjonar mellom elevane kome til uttrykk, og påverke samtalen.

I tillegg kan ein sjå på dialogen som eit interaksjonsmønster i samtalar. Eit slikt dialogisk samtalemønster vert ofte sett opp mot eit «monologisk» eller autoritativt talemønster, der ein person dominerer samtalen. Ein fare med å sjå på dialog som interaksjonsmønster, kan vere at mønster ikkje alltid er ein god indikator på korleis samtalen fungerer dialogisk, som om innhaldet er dialogisk eller om samtalen går føre seg i ein dialogisk ande (Lefstein & Snell, 2014, s. 15).

Bakhtin (1895- 1975) har vorte ein av dei mest sentrale tenkarane i det 20. hundreåret, og er knytt til omgrepet dialog. Bakhtin nyttar omgrepet dialog i samband med arbeidet sitt om romanane til Dostojevskij. Romanar som var skrivne før Dostojevskij bar preg av å ha berre ei stemme, nemleg forfattaren si stemme, meinte Bakhtin. Med Dostojevskij vart dette forandra, og desse nyskapande romanane til Dostojevskij inneheldt ulike personar sine stemmer og oppfatningar, og ikkje ei samanfattande mening eller stemme. Vi møter essensielle dialogar. «Dostoevsky's world is profoundly pluralistic» (Bakhtin, 1984, s. 26).

Men Bakhtin brukar omgrepet dialog på fleire tydingsnivå, og eg vil presentere tre av dei. For det første er dialog eit grunnlag for alt som er viktig for menneska (Igland & Dysthe, 2001, s. 109). Bakhtin (1984) seier at dialogen gjennomsyrrar alle menneskelege forhold og alle manifestasjonar av menneskelivet. Dialog gjennomsyrrar alt som har mening og tyding for menneska (1984, s. 40). “The very being of man (both external and internal) is the deepest communion. To be means to communicate” (Bakhtin, 1984, s. 287).

For det andre bruker Bakhtin også *dialog* om språkbruk generelt, og meiner at dialog er eit grunnleggande trekk ved alle ytringar. Dette synet vert ofte omtala som dialogisitet. Dialog er altså ikkje berre ytringar til ein enkelt person, men har relasjonar til tidlegare ytringar, og til komande svar, dialog inneber eit mangfald av sosiale og kulturelle ytringar (Igland & Dysthe, 2001, s. 109). Ytringane våre er, i fylgje Bakhtin, adresserte. Vi vender oss alltid til nokon, vi ser for oss ein mottakar eller adressat for ytringa, og vi svarar på tidlegare ytringar, og ytringar vi ser for oss i framtida. Alle som ytrar seg, har dermed også ein svarande posisjon. Dette kan vere når ein til dømes sender ei tekstmelding til nokon for å gje ein beskjed, og ser samstundes for seg svaret ein får på beskjeden. Men ytringane kan også vere adresserte til fjerne og uklare stemmer, som til dømes lesarar ein ikkje kjenner som skal lese teksten ein gong i framtida. Når vi ytrar oss, vel vi ord og måtar å kommunisere på for at desse fjerne stemmene skal forstå oss, vi føregrip eit svar. Når vi på denne måten føregrip eit svar, er vi også i stand til å forstå ei framtidig stemme, vi deltek i ein samtale, ein dialog. Denne svarande posisjonen der vi ser for oss ulike stemmer, har noko å seie for forståinga vår

(Igland & Dysthe, 2001, s. 112). Bakhtin seier det slik: «Understanding comes to fruition only in the response, understanding and response are dialectally merged and mutually condition each other; one is impossible without the other» (Bakhtin, 1981, s. 282). Dialog og forståing er grunnleggjande komponentar i all kommunikasjon, og dette gjev interessante perspektiv på undervisning der samtalar og tekstar inngår. Samtalar er sjølv sagt ytringar, men tekstar kan også sjåast på som ytringar. Mening og forståing skjer først når individet samhandlar med andre, mening vert skapt og gjenskap av stemmer som interagerer (Igland & Dysthe, 2001, s. 113). Skal elevar lære og forstå, krevst det aktive møter med både tekstar og andre personar som andre elevar eller lærarar. Elevar må ytre seg med si eiga stemme, og interagere med ulike andre stemmer, både her og no, og fjernare stemmer i fortid og framtid.

For det tredje, fokuserer Bakhtin på motsetnaden mellom dialog og monolog, ifylgje Dyste og Igland (2001), både i samtalar, og meir filosofisk. Her er Bakhtin kritisk til monologen. Monolog kan vere når til dømes opne meiningsutvekslingar blir lukka, eller ei mening blir sett på som fasitsvaret. I fylgje Bakhtin har dialogen både estetiske og etiske kvalitetar som overgår monologen. Monologen gjev ikkje plass for meiningsbryting, motførestillingar, tvil, eller nyansar i forståing, og kan sjåast på som ei autoritativ ytring. Monolog er den eine stemma som forlangar at vi anerkjenner den, uansett om vi har vorte overtyda om at det er gode grunnar for det. Bakhtin samanliknar det med stemmer frå fedrar, lærarar eller andre vaksne, eller politiske, moralske og religiøse lover (Bakhtin, 1981, s. 342). Vi skal ikkje tenkje eller forstå, vi skal underkaste oss. Det kan vere forvirrande når Bakhtin på den eine sida snakkar om at alle ytringar er dialogiske, og alltid ber med seg fleire stemmer, og samtidig kritiserer monologen for å vere uttrykk for berre ei stemme. Dette må sjåast i samanheng med at Bakhtin skriv om forfattarar som undertrykkjer andre stemmer i romanane sine, slik at berre ei stemme – monologen- kjem fram. (Igland & Dysthe, 2001).

For å kunne forstå, eller tenkje, må vi, i fylgje Bakhtin, utvikle ein indre overtydande diskurs, vår eiga stemme, og ikkje berre få andre sine stemmer overført til oss. Når vi går i dialog med tekstar og andre stemmer, fører det til at ulike stemmer vert selektivt assimilerte i oss, vi prøver vi ut, reaksentuerar og finn vår eigen versjon av dei andre stemmene. Bakhtin samanliknar dette med forskjellen på å lære ein tekst utanåt, og å gje att ein tekst med eigne ord (Bakhtin, 1981, s. 342). Prosessen med selektivt assimilere andre sine stemmer er på ingen måte enkel. Korleis kan ein utvikle si eiga indre stemme i konkurranse med alle andre stemmer? Dette gir perspektiv på arbeid i klasserommet, for kven eig stemmene som får ytre seg i klasserommet? Lefstein og Snell (2014, s. 16) spør: Når ein elev ytrar seg, gir han då

uttrykk for eiga tenking, eller er det læreboka eller læraren si stemme som kjem til uttrykk ? Det å få høve til å utforske si eiga stemme i klassesamtalen, er noko lærarar må vere bevisst på å legge til rette for, og som eg i denne masteroppgåva gjer eit forsøk på å legge til rette for gjennom bruk av utforskande samtale og at elevane sjølve får velje tekst.

Sjølv om Bakhtin er ein talsmann for dialogen som ein måte å forstå, tenke og stille seg til verda, kan ein ikkje forenkla dette til å seie at til dømes lærarmonologen i klasserommet er forkasteleg, eller at all klassesamtale burde vere dialogisk (Igland & Dysthe, 2001, s. 110). Men, Bakhtin er ein inspirasjon til å bruke ei dialogisk tilnærming både til undervisning, romanskriking og andre område, fordi skal ein forstå noko, for eksempel ei enkeltstemme, må ein ha fleire perspektiv, fleire synspunkt. Ulikskap vert ikkje ein trussel, men råstoff for å skape noko nytt, ei ny forståing av til dømes eit vitskaplege problem eller litteratur (Igland & Dysthe, 2001, s. 117). For å få dette til treng ein stemma til ein annan, ein treng dialogen. Vi kan ikkje sjå oss sjølv utanfrå, utan gjennom auga til ein annan. I denne masteroppgåva, der fokuset er samtalar om tekstar, tek eg med meg at for å forstå ein tekst, treng ein teksten sine stemmer, synspunkta til andre elevar og lærarar, og eiga forståingsramme. Desse må verke samtidig for å kunne oppnå eigen forståing og ein indre overtydande diskurs.

2.2 Hermeneutikk

Sidan elevane som er med i masteroppgåva skal utforske og fortolke tekst, er det naturleg å gå til hermeneutikken. Hermeneutikk, eller fortolkingslære, har lenge stått sentralt i den humanistiske tradisjonen, og Gadamer er ein sentral tenkjar innan hermeneutikk. Når elevane skal samtale om korleis ein kan forstå teksten, tenkjer ein at samtalen skal påverke forståinga til elevane. Forståinga som ein lesar har av ein tekst utviklar seg frå eit fyrste inntrykk, og som deretter vert utvida og omforma etter kvart som ein les og tenkjer. «Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen» (Gadamer, 2012, s. 304). Denne rørsla mellom å sjå på heile teksten og delar av teksten, blir kalla ein hermeneutisk sirkel eller spiral (Skarðhamar, 2005, s. 56). Denne sirkelen har ikkje ein formal natur, og er verken objektiv eller subjektiv, den skildrar berre forståinga som eit samspel mellom overleveringa si forståing og tolkaren si forståing. Ein forstår heilskapen ved å forstå delane, og omvendt forstår ein delane ved å forstå heilskapen. «Også her finnes det en spenning som beveger seg mellom fremmedhet og fortrolighet med overleveringen, mellom ene historisk distanserende

gjenstandsmessighet og tilhørigheten til en tradisjon. Dette «mellom» er hermeneutikkens sanne sted» (Gadamer, 2012, s. 334).

Hermeneutikken brukar også forståingshorisontar som eit omgrep. Ein horisont her er eit uttrykk for eit vidsyn som ein som skal forstå noko må ha. «Å opparbeide en horisont betyr alltid at man lærer å se ut over det nære og altfor nære, skjønt ikke i den hensikt å se bort fra det, men for å se det bedre, det vil si innenfor en større helhet og i riktigere dimensjoner» (Gadamer, 2012, s. 344). Forståing vert sett på som ein prosess der sjølvstendige horisontar smeltar saman (Gadamer, 2012, s. 345). Gadamer (2012) seier også at «.. den samansmeltinga av horisonter som skjer i forståelsen, er språkets egentlige verk» (s. 419). Språk og samtale heng altså nøye saman med forståing. Gadamer forklarar at samtalar utviklar eit felles språk, som ligg «i midten» mellom samtalepartnarane. Dette kan gi assosiasjonar til det dialogiske rommet av moglegheiter som Wegerif (2013) nyttar. I den gjensidige forståinga som kan finne stad i ein samtale, dreier det seg ikkje om å tvinge igjennom eit eige standpunkt. Her skjer det ei forvandling i retninga av noko felles. «Her forblir man ikke lenger det man var», skriv Gadamer.

2.3 Dialogisk undervisning

Med bakgrunn i læringsteorien som held fram dialogen, og det hermeneutiske arbeidet med tekst, er det nærliggande å sjå på dialogisk undervisning, eller *dialogic teaching*, for å grunngje kva det er, og kvifor dialog er viktig for klasserommet. Alexander (2020, s. 128) definerer dialogisk undervisning slik:

Dialogic teaching is a pedagogy of the spoken word that harnesses the power of dialogue, thus defined, to stimulate and extend students' thinking, learning, knowing, and understanding, and to enable them to discuss, reason and argue. It unites the oral, cognitive, social, epistemic and cultural, and therefore manifests frames of mind and value as well as ways of speaking and listening. (Alexander, 2020, s. 128)

I denne masteroppgåva bruker eg omgrepet dialogisk undervisning til å også å gjelde ein klassesamtale der læraren ikkje er med, fordi formålet med samtalen er å stimulere og utvide elevane si læring, tenking og forståing. Alexander (2020, s. 165) har også utvikla eit sett med indikatorar på dialogisk undervisning som eg brukar i analysen.

Dialogisk undervisning blir stundom sett opp mot monologisk undervisning (Andersson-Bakken, 2015, s. 7; Dysthe, 1995, s. 52) og vert sett på som ein dikotomi. Dialogisk undervisning vert sett på som ein idealtilstand, medan monologisk undervisning er noko ein må kome bort frå. Dette bastante skiljet er nok noko forenkla, i klasserommet er det ofte utenkjeleg å berre skulle praktisere ein av undervisningsmåtane. Grunnen til forenklinga er kanskje å få fram forskjellen mellom omgrepa, og å motivere for meir dialogisk undervisning. I denne oppgåva er derfor monologisk og dialogisk undervisning meir å forstå som glidande overgangar.

Lefstein og Snell (2014, s. 13) har eit litt anna perspektiv når dei skildrar dialogisk undervisning som eit problem, heller enn ei løysing. Dialogisk undervisning kan etter deira syn også forståast som eit sett av dilemma, eller konsept ein kan bruke til å tenkje med rundt eiga undervisning. Ein kan forplikte seg til å strekkje seg mot desse ideala, slik at ein kan balansere og tilføre ulike praksisar til eigne repertoar. På mange måtar kan denne oppgåva sjåast på som ei slik utprøving der ein strekkjer seg mot eit ideal, og prøver å balansere og tilføre eigen undervisning nye repertoar.

2.3.1 Samtalen i klasserommet

Forskning på klasseromssamtalen er ikkje noko nytt fenomen, og det er forska mykje både i utlandet og i Noreg. Samtalen i denne masteroppgåva er organisert som ein heilklasesamtale. Men samtalen kan også verte sett på som ein stor gruppesamtale, sidan det berre er 10 elevar i klassa som deltek. Eg nyttar difor omgrepet klasesamtale om samtalar der alle elevar i klasserommet deltek.

Ofte skil ein mellom tradisjonelle klasesamtalar, og meir utradisjonelle eller progressive klasesamtalar. Felles for det tradisjonelle klasesamtalar er at læraren har kontrollen, ho stiller mange spørsmål som ho veit svaret på, og elevane retter opp hendene og svarer med korte, faktabaserte ytringar som læraren deretter evaluerer med ei kort tilbakemelding som til dømes: «Bra!», såkalla «Teacher **I**nitiation, student **R**esponse og teacher **E**valuation» (IRE) -mønster (Cazden, 2001, s. 30; Mercer, 1995, s. 29; Nystrand & Gamoran, 1990, s. 9). IRE -mønsteret er klassisk for skule og utdanning, og har vist seg svært motstandsdyktig mot forandring (Alexander, 2020, s. 15). Tradisjonelle klasesamtalar søker ofte det rette svaret i eit individ, til dømes læraren som skal overføre sanninga til elevane.

Utradisjonelle klasesamtalar er meir prega av at ordet er jamnare fordelt mellom lærar og elev, spørsmåla er meir autentiske, og utsegnene bygger på kvarandre gjennom fleire

utvekslingar, både mellom lærar og elev, eller mellom elevar (Cazden, 2001, s. 30–57; Mercer, 1995, s. 79; Nystrand & Gamoran, 1990, s. 6,7). Klassesamtalar kan dermed bli plassert på ein akse frå autoritativ kommunikasjonstilnærming (tradisjonelle klassesamtalar) til ei meir dialogisk tilnærming (utradisjonelle klassesamtalar) (Mortimer & Scott, 2003, s. 33). Ein kan slik stemple klassesamtalar som meir eller mindre dialogiske eller autoritative (sjå til dømes Reznitskaya, 2012). Når ein ser på interaksjonsmønsteret i klassesamtalar for å klassifisere dei etter ein slik akse, ser ein ofte etter dialogiske trekk som lett kan omsetjast til indikatorar, mål, normer og reglar (Lefstein & Snell, 2014, s. 15). Vi kan finne ut kven som snakkar mest eller lengst, korleis spørsmåla er utforma eller om samtaledeltakarane bygg på kvarandre sine utsegner. Men, ei ulempe med å sjå på samtalar på ein slik måte, kan vere at dialogisk form ikkje alltid viser dialogisk innhald, funksjon eller ånd (Lefstein & Snell, 2014, s. 15)

Slike dialogiske strukturar kan også bli omsette til samtalereglar, som til dømes: «Alle skal seie noko», eller «Vi lyttar til kvarandre». Mercer (1995, s. 115) hevdar at samtalen blir betre, altså meir utforskande, om dei har reglar for samtalen. Elevane veit kva som er forventa av dei, og då er det lettare å nærme seg eit «ideal» om ein samtale med bestemte dialogiske trekk.

Det utradisjonelle mønsteret vert ofte skildra som eit slags ideal; det er ein samtale der til dømes alle lyttar til kvarandre, spørsmåla er autentiske, eller opne, elevane kan bidra på lik linje med læraren, responsar vert utdjupa og bygd vidare på (Cazden, 2001, s. 48; Nystrand & Gamoran, 1990, s. 15). Men det treng ikkje vere feil å ha tradisjonelle klassesamtalar. I mange høve er det vere nyttig, til dømes for å undersøkje kva elevane har fått med seg. Men tradisjonelle samtalemønster kan også fortrenge utradisjonelle klassesamtalar, fordi det blir ei forventning om at det er slik ein samtalar i skulen (Cazden, 2001, s. 31).

2.3.2 Utforskande samtalar og dialogiske rom

Som vist over, kan dialogisk undervisning vere eit breitt saksfelt, og eit døme på slik undervisning er utforskande samtalar. Barnes (2008) skil mellom to former for klassesamtalar, nemleg *presentational talk*, eller presenterande samtalar, og *exploratory talk* som ein kan omsette til utforskande samtalar. Presenterande samtalar handlar om å presentere eit bestemt innhald, noko du har førebudd, eller vil formidle til andre. I utforskande samtalar er poenget å utvikle eller prøve ut nye idear, finne ut korleis ein kan organisere tankar, og å høyre andre

sine responsar. Samtalen vert ein måte å kome fram til kva ein sjølv tenkjer om emnet, samtidig som ein forstår kva andre tenkjer (Barnes, 2008).

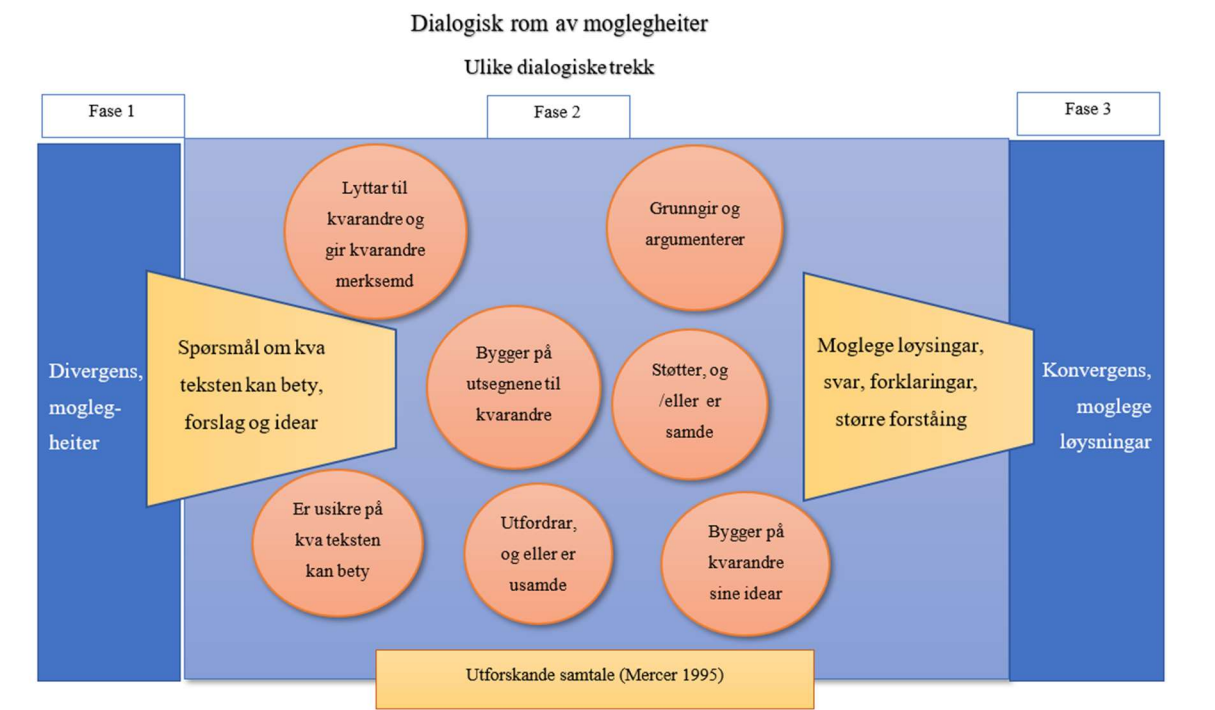
Neil Mercer (1995, s. 104, 2000, s. 32) har også undersøkt måtar menneske snakkar saman på. Han skil mellom *disputational talk* eller disputerande samtale, *cumulative talk* eller kumulativ samtale og *exploratory talk* eller utforskande samtale. Disputerande samtale er samtalar som er karakterisert av usemje og få forsøk på å komme fram til ei felles forståing. Kumulative samtalar er karakterisert av deltakarar som positivt, men ukritisk, bygg på innspela til kvarandre. Dei gjentek kvarandre, bekreftar at dei har felles forståing, og utvidar kvarandre sine bidrag. I den utforskande samtalen er deltakarane meir kritiske til utsegnene, men også konstruktive. Utsegner og forslag vert utfordra, og dermed blir utsegnene gjenstand for logisk gransking i fellesskap, og nye forståingar kjem fram.

Wegerif (2013) brukar omgrepet *dialogic space*, her omsett til dialogisk rom, om dei moglegheitene til forståing som opnar seg opp mellom menneske som samtalar. I eit slikt dialogisk rom kan ein utforskande samtale skje. Wegerif (2013) definerer dialogisk rom slik:

When humans enter into dialogue there is a new space of meaning that opens up between them and includes them within it. The external “objective” view is always “monologic” because it assumes a single fixed perspective. The internal view that takes the other seriously is “dialogic” because, when experienced from inside dialogues, meaning always assumes at least two perspectives held together in creative tension. Without this creative tension over a gap of difference there would be no experience of meaning. (s. 4)

Wegerif (2013) forklarar her at det er denne kreative spenninga mellom to ulike perspektiv som skapar opplevinga av meining. Og det er i mellomrommet mellom to perspektiv, altså det dialogiske rommet mellom samtaledeltakarane, at meiningsskaping kan skje. Wegerif (2013) nyttar dette omgrepet til å tenkje innovativt rundt undervisning i internettet sin tidsalder. Maine (2015) bruker også omgrepet dialogisk rom. Ho undersøker korleis elevar i småskulealderen snakkar og tenkjer saman om visuelle tekstar i dialogiske rom. Maine (2015) skriv meir konkret om det dialogiske rommet enn Wegerif (2013) gjer. Maine (2015, s. 54) viser ein figur av ein samtale i tre fasar. Her vert tekstar samtalt om, og i midtfasen opnar ein eit dialogisk rom for utforsking. Deltakarane i det dialogiske rommet, er med i ein utforskande samtale (sjå Mercer, 1995 over), sidan deltakarane utforskar ulike

moglegheiter for kva teksten kan bety. Inne i det dialogiske rommet blir teksten utforska ved at ulike dialogiske trekk vert nytta. Eg har tilpassa figuren til Maine til denne masteroppgåva for å vise samanhengen mellom utforskande samtalar, dialogiske trekk og dialogisk rom, det vil seie at eg har utdjupa fase 2 i figuren til Maine (2015). Eg bruker figur 2.1 til å vise korleis ein kan leite etter dialogiske trekk for å kunne seie noko om kva som skjer med det dialogiske rommet, og korleis dette heng saman med utforsking av tekst. I figur 2.1 nedanfor ser ein mi tolking av Maine sin figur til bruk i denne masteroppgåva.



Figur 2.1 Samanhengen mellom dialogiske rom, dialogiske trekk og utforskande samtale. Fritt etter Maine (2015, s. 54)

Den utforskande samtalen i figur 2.1 er delt inn i tre fasar. Den første fasen fokuserer på «moglegheiter» eller divergens, der forslag og spørsmål om kva teksten kan bety kjem opp. I den neste fasen opnar det dialogiske moglegheitsrommet seg opp. Dei oransje sirklane i det dialogiske rommet er dialogiske trekk, som til dømes «grunngir og argumenterer», «er usikre på kva teksten kan bety» eller «bygger på kvarandre sine idear». Ved å ta i bruk ulike dialogiske trekk kan dette rommet bli utvida, slik at det kjem fleire liknande idear, og utdjupa, når detaljar ved ein ide vert utbrodert. I dette rommet av usikkerheit og moglegheiter er alle meiningar førebelse, og ingen løysingar er enno funne. På denne måten blir det å finne ulike meiningar viktigare enn å komme fram til eit svar. Keats (1817) kallar dette *negative capability*, som han forklarar som «when man is capable of being in uncertainties, mysteries,

doubts, without any irritable reaching after fact & reason», i eit brev til brørne sine, der han minnest ein hyggeleg samtale om tekstar. Dette resonnerer også med eit kjenneteikn på litterær kompetanse, nemleg «å vere villig til å utsetje å finne eit svar» (Blau, 2003, s. 211). Det er her i fase 2 i figur 2.1 at samtalen verkeleg vert utforskande.

Når denne utforskinga ebbar ut, kjem ein til fase tre, som fokuserer på resolusjon eller konvergens. I denne fasen byrjar tenkinga å konvergere mot ei felles tilfredsstillande løysing, i alle fall for dei som deltek i samtalen. I denne fasen vil deltakarane ofte avslutte poeng, eller forklare idear eller tidlegare spørsmål (Maine, 2015, s. 53). Det er likevel slik at ein samtale vil kunne gå fram og tilbake mellom desse fasane, ein må sjå på fasane som eit overordna mønster.

For å finne ut kva som skjer med det dialogiske rommet i denne masteroppgåva, har eg sett etter dialogiske trekk, og korleis elevane utforskar ved hjelp av desse trekka. Maine (2015) analyserer samtalar mellom born ved å sjå på ytringane til borna, og kategoriserer dei i ulike *co-constructive moves*, eller samkonstruerande ytringar (2015, s. 50–54). Desse kategoriane er igjen inspirert av Mercer (2000, s. 154) sine kjenneteikn på utforskande samtalar. I tabell 2.1 har eg sett inn dei ulike analysekategoriane for samkonstruerande ytringar, fritt omsett til nynorsk.

Type av ytring (co-constructive moves)
Spørsmål til teksten (QT)
Spørsmål til andre (QP)
Forslag /Idear (SP)
Utvidar og held fram (EC)
Semje eller støtte (AS)
Usemje eller utfordring (SA)
Rasjonaliserer eller forklarar (RE)
Tydelege utsegner eller svar (SA)
Prosess (P)

Tabell 2.1: Samkonstruerande ytringar frå Maine (2015), fritt omsett til nynorsk.

Når ein ser nærare på korleis elevane utforskar tekstar, vil ein kunne svare på spørsmålet om kva som skjer i det dialogiske rommet. Eg tok derfor utgangspunkt i desse

kategoriane i denne masteroppgåva der eg analyserte klassesamtalen, med nokre tilpassingar som eg gjer greie for i metodekapittelet.

2.4 Tidlegare forskning

Forskningsområdet dialogisk undervisning er stort, og fell til dels saman med forskning på klassesamtalar og litterære samtalar. Her vil eg presentere eit utval studiar som er relevante for mi masteroppgåve.

2.4.1 Internasjonal forskning på dialogisk undervisning

Applebee et al. (2003) undersøkte samanhengen mellom elevresultat i testar om engelsk litteratur, og bruk av diskusjonsbasert undervisning med innslag av mellom anna dialogisk undervisning. Studien viser ein positiv korrelasjon mellom elevresultat og diskusjonsbasert undervisning. Når elevane får erfare høge akademiske krav og diskusjonsbasert tilnærming for utvikling av forståing, så fører dette til at elevane internaliserer kunnskap og ferdigheiter som dei treng for å delta i utfordrande oppgåver på eiga hand.

Ein annan interessant artikkel er «Exuberant, voiceless participation: an unintended consequence of dialogic sensibilities?» av Segal & Lefstein (2016). Segal & Lefstein bygger på Bakhtin sitt omgrep «stemmer», og undersøker korleis elevstemmer kjem fram i møtet med ei meir autoritativ lærarstemme. For at elevstemmene skal komme til uttrykk må finst det fire føresetnader som er: 1) at elevane har moglegheiter til å ta ordet, 2) at elevane er i stand til å uttrykke meiningane sine, 3) at dei er i stand til å snakke på sine eigne premiss og 4) at meiningane deira vert verdsett av andre (Segal & Lefstein, 2016, s. 3–6). Sjølv om elevane i undersøkinga deira, får uttrykke eigne stemmer og står fram som sprudlande og aktive, fann likevel studien ei stemme som dominerer, nemleg lærarstemma.

Blau (2003) skildrar ulike verkstadar eller *workshops* som tek føre seg forskjellige aspekt ved å undervise i litteraturlesing. Blau har identifisert fleire trekk som skil ein god lesar frå ein mindre god lesar. Eg har særleg lagt vekt på «Kapasitet for å gje teksten fokusert merksemd over tid», «Vere villig til å utsetje konklusjonar om kva teksten kan bety», «Vere villig til å ta sjansar», «Tole å mislukkast og tole at teksten kan vere fleirtydig», og «Kunne forandre meining, og setje pris på andre tolkingar og både tvile og stole på teksten» (Blau, 2003, s. 211–214). Eit av punkta som Blau understrekar, er at ofte kan litteraturundervisninga i skulen ha ein motsett effekt av desse trekka, fordi kunnskapen om teksten er autoritativ og

eigd av læraren (jf. Bakhtin), slik at elevane vert usikre på sine egne ferdigheiter som lesarar, og berre reproducerer det læraren har sagt om teksten i staden for å lese og tolke teksten sjølvstendig, jf. synet på kunnskap i tradisjonell undervisning. Dette er noko eg kjenner meg igjen i både som tidlegare elev og lærar.

2.4.2 Nordisk forskning på dialogisk undervisning

I studien *Linking Instruction and Student Achievement (LISA)* (Klette et al., 2017), vart 47 norske klasserom besøkt av forskarar, og gjennomsnittleg vart fire ulike norsktimar filma frå kvar skule. Eit av funna i studien som har relevans for masteroppgåva, er fråværet av utforskande samtalar. Sjølv om det vart funne fleire samtaletema som opna opp for utforsking, var det få konkrete situasjonar der læraren la opp til at ein utforskande samtale kunne finne stad (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 82). Det var få eksempel på at læraren ba elevar utdjupe responsane sine, og elevane fekk få instruksar om korleis ein skulle snakke saman for å ha gode, faglege samtalar. Det var derimot mange eksempel på tradisjonell klassesamtale prega av IRE- mønster. (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 77–81). Desse funna var ein av grunnane til at eg ville prøve å finne ein veg for fleire utforskande samtalar i klasserommet.

Andersson- Bakken (2015) si doktoravhandling fokuserer på korleis lærar stiller spørsmål og gjev responsar i heilklasseundervisning på ungdomstrinnet. Ho understrekar at dialogisk undervisning er krevjande, og at ein lærar treng sjølv undervisning og trening i å stille spørsmål, og å inkorporere elevresponsen i tilbakemeldinga og neste spørsmål, såkalla *uptake*. For vidare forskning peikar ho på at omgrepsapparatet i dialogisk undervisning er svært stort og kan verke forvirrande, og kan i verste fall føre til at forskingsresultat som ser ut til å samsvare, eigentleg ikkje samsvarar.

Fleire har studert samtalar der teksten blir sett på som eit fagleg problem som må finnast ut av. I ei doktoravhandling av Sønneland (2019) er det undersøkt korleis elevar i ungdomsskulen samtalar i grupper om tekstar som er krevjande eller vanskelege. Ho finn at elevar som får utforske vanskelege tekstar, vert engasjerte når dei på eigen hand skal diskutere og finne ut av kva teksten kan bety. Tekstar som er vanskelege å forstå, har ein særeigen tiltrekkingskraft på elevane, i følgje Sønneland (2019).

Ein mindre, men liknande studie har Blok Johansen (2017) gjort. Her les ei dansk 6. klasse vanskelege, kanoniserte tekstar som sjeldan vert lest i klasserommet, til dømes Kafka, Proust eller Dostojevskij. Blok Johansen stiller spørsmål om kva slags tekstar elevar vert presentert for i skulen, mellom anna om alle tekstar må vere tilpassa elevane sin alder og

interesser? (Blok Johansen, 2017, s. 580). Blok Johansen (2017) vel vanskelege og kanoniserte tekstar, ikkje fordi dei er kanoniserte, men fordi tekstane er prega av «unpredictability, defamiliarization, strangeness and the absence of solutions, simplifications and clear-cut answers» (Blok Johansen, 2017, s. 584). Det at tekstane tilbyr motstand, som mangel på løysingar eller underleggjering, fører ikkje nødvendigvis til at elevane likar tekstane, men alle elevane relaterer seg til dei, med til dels høglytte og engasjerte innlegg (Blok Johansen, 2017, s. 592). Blok Johansen (2019) knyter dette engasjementet opp til estetisk lesing, der Sjklovskij (2003) skildrar korleis kunsten sitt grep er å få persepsjonen til lesaren til å stoppe opp, og slik at lesaren ser vanlege ting rundt seg på ein ny måte. I boka «Litteratur og dannelse – at lade sig berike av noget andet end sig selv» (Blok Johansen, 2019) utvidar han dette synet. Ved å la elevane oppleve tekstar som er heilt annleis enn det dei kjenner til, kan elevane sjå verda med andre auge, og tekstlesing kan vere ein del av eit dannelsingsprosjekt.

I masteroppgåva mi er eg oppteken av korleis elevane bruker det dialogiske rommet til å skape mening og forståing av ein tekst. Gourvenec (2016) har undersøkt korleis elevar i vidaregåande skule samtalar om litterære tekstar. Her finn ho at elevane treng å erfare at motstand og tolkingsmangfald ikkje er eit problem, men noko som hjelpe framveksten av meir forståing. Sjølv om dette var ein studie frå vidaregåande skule, kan det vere relevant i denne masteroppgåva.

I den andre enden av aldersspekteret finn ein Skaftun (2020) sin artikkel om ein samtale om leseleksa i andre klasse på barneskulen. Her diskuterer han plassen til det munnlege i norsk og nordisk skulepraksis. Han skildrar korleis elevane analysa dikt ved å prøve å finne ut av kva læraren vil at dei skal seie (Skaftun, 2020, s. 248), og sjølv om samtalen også har gode kvalitetar, finn han få teikn på at formålet er å la elevane få utforske innhaldet i teksten og sette ord på egne forståingar. Her er det kanskje tradisjonen som spelar inn.

Munnleg deltaking er eit viktig aspekt i denne masteroppgåva, og Sæbø, Skaftun og Nygård (2021) har undersøkt vilkår for munnleg deltaking på mellomtrinnet. I denne undersøkinga er dei på jakt etter dialogiske rom og korleis elevane får bruke stemma si og språket sitt i læringsarbeid. Studien deira bekreftar eit bilete av at tradisjonell undervisningspraksis dominerer norske klasserom, men også at det finns såkalla dialogisk potensiale. Dei skildrar også dilemma som læraren må finne løysingar på. Ei slikt dilemma kan i fylgje studien vere å gi rom for, og verdsette elevane sine stemmer, samstundes som

samtalen skal vere fagleg fokusert, koherent og undersøkjande. Dette kan vere utfordrande å få til. Eit anna dilemma som vert nemnt er at elevane vert oppfordra til å snakke, men det er ikkje så nøye kva dei seier. Det er viktig å tilby ei elevrolle som også er jambyrdig med læraren i det språk- og tankefellesskapet som ei klasse skal vere (Sæbø et al., 2021). Desse tankane rundt munnleg deltaking er aktuelle i masteroppgåva mi.

Tanken min er at det å få velje tekst sjølv, kan vere med å gje engasjement. Å lese engasjert er bygd opp rundt det vi gjer, det vi føler og tenkjer, og eit resultat av både motivasjon og kunnskap (Henning, 2019, s. 17). Hennig (2019) seier: «De fleste av oss, både barn og voksne, lesar mer, forstår mer og vil med større sannsynlighet fortsette å lese hvis vi får lese noe vi har valgt selv» (s.98). Dette er det mykje dokumentasjon på (mellom anna Allan et al., 2005, s. 5; Allington & Gabriel, 2012, s. 10).

Eit anna aspekt ved å la elevane velje tekstar sjølv, er tilpassing. Det er sjølvsagt meir sannsynleg at elevar som får velje tekst, vel ein tekst som interesserer dei, eller som er høveleg vanskeleg med tanke på innhald og ordforråd. Dette er interessant i forhold til det som Blok Johansen skriv om «at lade sig berike av noget andet end sig selv» (Blok Johansen, 2019). I mi masteroppgåve vil eg fremje elevmedverknad, og då vart det naturleg å la elevane vere med å velje tekst. Blok Johansen (2019, s. 16) seier også at det handlar ikkje om at elevar *berre* skal lese klassiske, kanoniserte tekstar, men at elevar skal kunne oppleve overfloda av former og tematikk som finst i litteraturen.

3. Metode

I denne delen av masteroppgåva vil eg gjere greie for, og diskutere dei metodiske vala eg har teke. Eg har valt ein kvalitativ tilnæringsmåte, fordi eg ynskjer å utforske det komplekse biletet av kva som skjer når elevane skal samtale i det dialogiske rommet (Creswell & Poth, 2018, s. 44). Masteroppgåva mi har også islett av aksjonsforskning, sidan det er eg som lærar som sjølv undersøker eit område som eg er interessert i å lære meir om. Eg set i gong ein aksjon, og reflekterer rundt korleis aksjonen bidreg til å utvikle dialogiske rom der elevane får utforske tekstar (Ferrance, 2000, s. 2), altså utvikle og forstå eigen praksis.

3.1 Kvalitativ kasusstudie

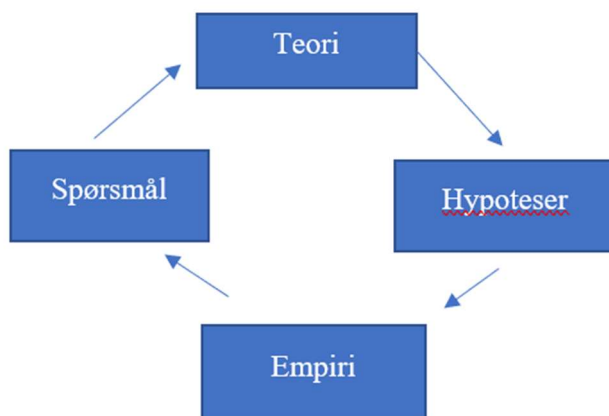
Sidan denne studien utforskar ein situasjon med ei unik klasse, er det naturleg å velje ein kasusstudie. Cresswell og Poth (2018, s. 96) definerer kasusstudien slik:

Case study research is defined as a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in depth data collection involving multiple sources of information (e.g. observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case themes. (Creswell & Poth, 2018, s. 96,97)

I ein kvalitativ kasusstudie bruker ein ei kvalitativ tilnærming. Det vil seie at observasjonar vert omgjort til tekst som til dømes ord og tale, og ikkje til talmateriale. I ein kasusstudie kan ein nytte alle moglege former for kvalitative og kvantitative datagenereringar (Tjora, 2017, s. 41), som til dømes intervju, observasjon, feltnotat og liknande. I denne studien er det også fleire former for empiriinnhenting, så kalla triangulering (Krumsvik, 2019, s. 30–31), som er med på å styrkje validiteten i studien. Tekstmaterialet i denne undersøkinga er transkripsjonane av lydopptak frå klassesamtalar, observasjonsnotat, transkribering av intervju og feltnotat frå samtale mellom lærarane. «Når en bruker den kvalitative metoden, er intensjonen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I dette tilfelle er det å forstå og skildre kva elevar og til ein viss grad lærarar gjer og seier, i ein undervisningssituasjon, og kva som er meininga deira med desse handlingane.

Kvalitative forskingsdesign er ofte prega av nærleik til feltet ein studerer (Krumsvik, 2019, s. 156; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106), og i dette forskingsprosjektet er det ein nær relasjon mellom forskar og forskingsdeltakarar. Denne nære relasjonen kan vere bra når eg som forskar skal sette meg inn i livssituasjonen til deltakarane, og ta deira perspektiv. Men som forskar må ein også ha evna til å pendle mellom avstand og nærleik, for ein treng også avstand for å kunne reflektere og sette oppfatningane til deltakarane inn i eit vidare perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). Oppfatningane til deltakarane er viktige, fordi denne oppgåva er tenkt innafor ei konstruktivistisk tilnærming. Skal ein å forstå sosiale fenomen, må ein få tak i korleis menneska tolkar den sosiale røyndommen, gjennom til dømes intervju eller observasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

Studien baserer seg også på ei pragmatisk tilnærming som vert kalla abduksjon, der både teori og empiri påverkar kvarandre. Tidlegare undervisning og undersøkingar av eiga undervisning har skapt undring og interesse for korleis samtalar går føre seg i klasserommet. Desse tankane førte til lesing av forskning og teoriar, som igjen gav idear til nye spørsmål og hypotesar. Eit undervisningsdesign vart utforma på dette grunnlaget, og så prøvd ut, og ny empiri vart innhenta, og analysert og tolka både sett i lys av teori, og egne refleksjonar. På denne måten går det både induktive og deduktive trådar i designet (sjå figur 3.1).



Figur 3.1: Abduksjon. Etter figur i Postholm og Jacobsen (2018, s.103)

Sidan studien er ein enkeltkasus, altså ein klasse, i eit avgrensa tidsrom på ein undervisningstime og ein lærar, kan ein ikkje utifrå denne studien direkte utleie bestemte metodar for undervisning, eller allmenngyldige prinsipp for korleis ein skal legge til rette for

utforskande samtalar. Men ein kan få innsikt i kva som karakteriserer akkurat denne klasesamtalen, og korleis deltakarane i denne klasesamtalen samhandlar. Seinare kan kanskje denne studien fungere som inspirasjon til å arbeide med utvikling av utforskande samtalar i eige klasserom, eller ein kan reflektere over eiga undervisning ved å forstå denne unike kasusen.

3.2 Utval

Studien går føre seg på ein liten skule på landsbygda i Noreg. Det er ein 1-10. skule, med omtrent 100 elevar, og relativt små klasser frå 12-26 elevar. I ei av klassene på ungdomssteget er eg lærar, og denne klassa vart valt ut til denne studien.

3.2.1 Klassa

Klassa består av femten elevar, ni gutar og seks jenter, og fleire av desse har anna morsmål enn norsk. Ti av desse ville vere med i dette forskingsprosjektet. Ein kan diskutere om dette er ei klasse eller ei stor gruppe. Eg har valt å sjå på det som ei klasse, fordi det ikkje er uvanleg med så små klasser i distrikta. Likevel må dette sjåast på som eit av trekka som gjer dette kasuset unikt. Sidan eg underviser i denne klassa til dagleg, har eg lett tilgang til desse informantane, noko som kan seiast å vere eit «bequemmelighetsutvalg» (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 39). Eit slikt utval er ikkje uproblematisk, noko som eg kjem nærare inn på både når det gjeld validitet, reliabilitet og etikk. Når eg likevel vel å bruke egne elevar til studien, er det med tanke på utdanninga som lærarspesialist, der eiga undervisning ofte er i fokus. Lærarspesialisten kan til dømes invitere andre lærarar på skulen til å observere, og på denne måten bidra til at forskning og teori vert spreidd i praksisfellesskapet.

I tillegg til meg sjølv som er kontaktlærar og norsklærar i klassa, hadde eg også med meg den andre kontaktlæraren i klassa. Ho har undervist klassa i norsk tidlegare, så ho kjenner elevane enno betre. Slik sett har ho same forhold til elevane som meg sjølv, og vi må tenkje over kva slags innverknad dette har på resultatet. Likevel, kan det vere eit gode å ha observasjonar frå to sider i staden for ei.

3.2.2 Utval av elevar til intervju

Innafor denne kasusen, gjorde eg eit nytt utval når eg skulle intervjuje elevar for å danne meg eit bilete av korleis elevane verdsette undersininga. Her valde eg ut tre elevar etter

gjennomføringa av undervisningsdesignet. Tanken var å velje ut elevane etter kor aktive dei var i klassesamtalen, fordi eg kjenner elevane, og antok at nokre elevar ville vere meir aktive enn andre. Eg tenkte det kunne vere interessant å få nokre utdjupande svar på korleis elevane opplevde klassesamtalen og undervisninga. For å avgrense og for å kunne gå i djupna i analysane, valde eg å intervjuje berre tre. Elev B er ein av to elevar som var svært aktive, og elev H deltok med berre to ytringar. Elev H var også den eleven som valde ut teksten vi samtalte om, noko som eg fann interessant. Elev E hadde både aktive og stille periodar. Elev E utmerka seg i klassesamtalen ved å ha ei anna meining enn resten av elevgruppa, noko som hadde betydning for forlaupet av klassesamtalen. Det å inkludere både aktive og mindre aktive elevar i intervjuutvalet, ville kunne vise litt av mangfaldet i opplevingane, og det å intervjuje eleven som hadde ei anna oppfatning enn resten, kunne kaste lys over korleis klassesamtalen gjekk føre seg.

3.3 Undervisningsdesign

Ved å designe eit eige undervisningsopplegg (vedlegg 7), ville eg søkje svar på problemstillinga «Kva skjer med det dialogiske rommet når elevar på ungdomstrinnet får velje tekst og stille eigne spørsmål som utgangspunkt for utforskande samtale?». Eg har prøvd å legge til rette for eit dialogisk rom som elevane kunne ta i bruk for å utforske ein sjølvvald tekst på eiga hand. Tabell 3.1 viser gangen i undervisninga.

Hending	Arbeidsmåte
1. Elevane vel ut ein songtekst	Individuelt arbeid, før timen
2. Læraren vel strategisk ut ein av songtekstane elevane har føreslått. Det er ope kven sin tekst som er valt.	Førebuing til time.
3. Elevane lyttar til songen læraren har valt ut	Heilklasse
4. Elevane les teksten to gongar, medan dei rangerer forståinga si, og strekar under interessante oppdagingar. Elevane noterer også ned spørsmål til teksten	Individuelt arbeid
5. Elevane samtalar om kva dei har oppdaga med teksten, og presenterer spørsmåla, og skriv ned spørsmål på tekstarket	I grupper
6. Elevane samtalar om teksten	Heilklasse

Tabell 3.1 Undervisningsdesign for studien.

Eg har pilotert designet to gongar før gjennomkøyring, og det har eg gjort fordi elevane skal bli vande med denne måten å arbeide på, og fordi eg kunne justere element eg ikkje hadde tenkt over. Kvar gong har elevane arbeidd med og samtalt om ulike tekstar. Det

einaste eg har forandra på sidan første pilotering, er at eg har latt elevane lage reglar for klassesamtalen. Ved første gongs gjennomkøyring, snakka dei mykje i munnen på kvarandre, noko som elevane opplevde som vanskeleg, og som skapte frustrasjon.

3.3.1 Gjennomføringa av undervisningsdesignet

Nokre dagar før sjølve datainnsamlinga, fekk elevane i oppgåve å finne høvelege tekstar. Eg oppmoda dei til å finne norske songtekstar som kunne egne seg for utforsking. Det ville vere fint om tekstane hadde noko ved seg som elevane ikkje forstod heilt, eller som dei undra seg over, eit mysterium. Vi skulle snakke om tekstane etterpå, så elevane vart oppmoda til å finne tema dei var interesserte i å snakke om. Det var ein fare for at tekstane skulle vere ueigna, som til dømes rasistiske eller diskriminerande, men eg hadde uansett ein del tekstar å velje mellom. Det kunne også tenkjast at slike tema kunne utløyse gode samtalar? Det kjendest allereie her litt utrygt for læraren, å ikkje skulle vere med å påverke retninga i ein slik klassesamtale. Kunne dette føre til at nokon vart såra eller opplevde samtalen som vond? Eg bestemte meg for at om dette vart tilfelle, ville eg gripe inn i klassesamtalen. Alle elevane las og lytta og fann til slutt songar som dei leverte inn til meg. I alt hadde eg 13 tekstar tilgjengeleg. Eg valde Cezinando: «Håper du har plass!» (2017) (vedlegg 3).

På gjennomføringsdagen, delte eg elevane inn i grupper rundt fire bord, slik at det sat fire og tre elevar rundt borda. Dei første oppgåvene var individuelle. Eg delte ut ark med teksten til elevane, og så lytta vi til songen. Først skulle elevane streke under ting i teksten som dei la merke til, eller ikkje forstod, eller berre ting ein undra seg over. Så skulle elevane lese teksten ein gong til på eiga hand, og deretter skrive ned om dei oppdaga noko meir. Elevane rangerte også kor godt dei forstod teksten frå 1-10. Den tredje gjennomlesinga vart gjennomført som andre gong, og elevane blei så oppmoda til å formulere spørsmål til teksten. Dette vart gjort for å prøve å hjelpe elevane i å observere eiga tenking rundt teksten, og for å hjelpe elevane til å oppdage «mysterium» i teksten som kunne utforskast i klassesamtalen etterpå. Elevane skulle så fortelje i gruppa om det dei hadde funne ut om teksten på eiga hand, og så skulle dei saman finne ut kva dei kunne forske på vidare.

Til slutt sette læraren og elevane seg i ring. Elevane hadde med seg arket med tekst og spørsmål. Vi diskuterte om det skulle vere reglar for klassesamtalen, og elevane føreslo to reglar: 1). ikkje prate i munnen på kvarandre og 2). ikkje tulle. Ordstyrar ville ingen vere, men elevrådsrepresentantane ville passe på at klassesamtalen blei bra. I denne første delen var eg fullt deltakande observatør (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 136).

Etter dei innleiande fasane 1-5 i tabell 3.2, sette eg på lydopptakaren. Den sto midt i elevsirkelen, og elevane blei noko stillare.

Under lydopptaket sto eg utanfor sirkelen, medan den andre læraren sat heile timen i eit hjørne og observerte. Planen var at eg ikkje skulle blande meg inn, men likevel braut eg inn fire gongar i den siste fasen av klassesamtalen, og stilte spørsmål. Desse lærarutsegnene har eg ikkje talt med i under utsegner i klassesamtalen. Då klassesamtalen var slutt, valde eg ut tre elevar til intervju. Desse intervjuva vart gjennomførde etter ei lita pause. Alle ark vi hadde brukt vart samla inn, og etter undervisninga samtalte vi lærarane om timen, og eg skreiv eit feltnotat frå denne samtalen.

3.3.2 Songteksten «Håper du har plass» av Cezinando

Eg vil presentere songteksten «Håper du har plass» som var utgangspunkt for klassesamtalen, og korleis eg las teksten. Mi tentative tolking og forståing kan påverke korleis eg analyserer data frå elevane sin klassesamtale, og kan også forklare korleis klassesamtalen gjekk føre seg, til dømes då læraren intervenerte. Eg strekar under at dette er mi lesing, som ein deltakar i det litterære fellesskapet, og som ligg til grunn for valet av akkurat denne teksten. Det er ingen fullverdig analyse, eller fasit på korleis ein skal forstå teksten. Ein av grunnane til at eg valde ut denne teksten, var at eg opplevde den som eit «mysterium» vi kunne forske på. Det var mange verselinjer som eg måtte tenke over, og som eg ikkje var sikker på korleis eg skulle forstå. Sjklovskij (2003) kallar slike gåter for «underliggjørelse», og forklarar at kunstens grep er å få lesaren til å stoppe opp og grunde, slik at persepsjonen tek lengre tid, og dermed kan det oppstå kjensler rundt opplevinga.

Eg ser her på sjølve songteksten som er sett saman av ei innleiing og ei avslutning, to vers og eit refreng som vert gjenteke tre gongar, i alt sju strofer. Det første eg la merke til, var stemninga i teksten. Første strofe, innleiinga, byrjar lågmælt, og stemma formidlar ei kjensle av mismot og apati. Det er nesten som ein film noir, der regnet nettopp har «begynt å øse ned». Det er kaldt og vått og stemma i diktet maktar ikkje å kjenne på kjenslene sine lenger. Men snart kjem den insisterande bønna: «Håper du har plass», og den gjentek seg i refrenga og i avslutningsverset. Stemma i diktet er audmjuk, og verkar på mange måtar desperat etter å komme inn i varmen, komme heim og få høyre til. Eg tenkjer at stemma i diktet er ein far som snakkar til ein son eller dotter, sidan han seier: «Håper det er plass til meg et sted inne i hjertet som du arvet av din mor og meg». Faren tryglar om å få komme heim, eller kanskje at barnet skal tilgi han og rette opp att forholdet til han. Det er på ein måte

omvendte roller i denne teksten, det er barnet som må hjelpe faren, tilgje han og seie at han må skjerpe seg. Teksten kan minne om ein omvendt versjon av «Den bortkomne sonen», ein allegori frå Bibelen. Den bortkomne sonen vil arbeide som tenar hjå faren, berre han får kome heim. I denne teksten vil faren lage middag, ligge på ei madrass på toalettet, la barnet irttesette han, og ta på seg all skuld, om berre han får komme heim. Han seier han kjem ikkje med noko «lass», noko som eg tolkar som at han ikkje kjem med skuldingar eller noko nag om det som har skjedd tidlegare. Han seier også direkte at «det er min skyld at det er endevendt», kanskje ein referanse til eit øydelagt ekteskap eller øydelagde forhold.

Andre vers byrjar med at «han har sove ute før», altså ikkje har hatt noko heim, noko som kan vere ein kontrast til at han no ynskjer «å vende hjem til deg». Og kva med verselinjene «Da var jeg nærmere den ekte meg? Den langt ifra perfekte litt defekte meg»? Kan dette handle om psykiske problem, eller er det berre kjensle av å vere annleis, eller kanskje det å vere eit vanleg menneske med alle sine feil? Den neste linja har konnotasjonar til paradisi i kristendommen: «Trodde det var Jesus da de vekte meg». Kanskje trudde han at han var død? Kan det å sove også vere ein metafor for å dø? Har han prøvd å ta livet sitt? Her er eg ikkje sikker.

Det er også noko i teksten som får meg til å tenkje at faren ikkje tør å ta kontakt med barnet, han berre ynskjer å bli redda, og å kunne komme heim, der heim er ein utopisk tilstand av varme og tryggleik. Faren tør nemleg ikkje å ringe, han venter på at barnet skal ringe opp igjen, og i den siste linja seier han: «hver gang jeg har tenkt å vende hjem til deg», dette håpet er noko som gjentek seg, så det kan vere berre eit ynskje, eller ein draum han har.

Om ein skal fylgje Gadamer (2012), og setje delane saman i ein heilskap, tenkjer eg at songen handlar om dette håpet som gjentek seg. Faren håper barnet skal opne vindauge, omfamne han, rydde plass til han i livet sitt og redde stumpane av det miserable livet hans, som han sjølv erkjenner all skuld for. Kanskje handlar teksten om eit svært viktig menneskeleg behov, nemleg tilhøyrslø og tilgjeving. Teksten handlar om lengten og håpet om å ha ein nær relasjon til nokon annan, og at ein slik relasjon er utan krav, og verdt alt ein har. Det å ha ein slik relasjon er å komme inn i varmen, å kome heim. Og håpet om ein slik relasjon kan også vere med på å halde oppe livsmotet.

Som ein ser er det mange formuleringar i denne teksten som kan vere «mysterium». Eg undrar til dømes på kva som kan vere forholdet mellom stemma i diktet og den han vendar seg til, og kva som kan ligge i fleire språklege bilete som til dømes «eg har ting i skapet og i

permen», eller «sovet ute før». I tillegg kan referansane til Bibelen og kva dei kan tyde på, vere gjevande å forske på.

3.4 Datahausting og handsaming

Data i denne studien er transkripsjon av lydopptak av klassesamtale, observasjonsnotat, feltnotat frå ein samtale med den andre observatøren og transkripsjon av lydopptak av individuelle intervju med tre elevar (sjå tabell 3.2). Eg skildrar først sjølve datamaterialet, deretter skildrar eg metodane for innhausting av data, og handsaminga av data.

3.4.1 Datamateriale

Som ein ser, har eg prøvd å triangulere datainnsamlinga for å styrkje validiteten i studien, altså for å sjå kor vidt dei ulike data styrkjer einannan (Krumsvik, 2019, s. 32).

Forskingsspørsmål	Datamateriale	
1. Kva dialogiske trekk kan ein spore i denne klassesamtalen?	Transkripsjon av lydopptak av klassesamtale	Primærdata
	Observasjonsnotat (eige) Observasjonsnotat (den andre læraren)	Sekundærdata
	Feltnotat frå samtale med den andre læraren	Sekundærdata
2. Korleis verdset elevane denne måten å arbeide på?	Transkripsjon av lydopptak av individuelle intervju med tre elevar	Primærdata

Tabell 3.2 Oversikt over datamateriale og forskingsspørsmål

I tabell 3.3 nedanfor ser ein lengde på lydopptak og transkriberingar.

	Lydopptak	Transkribering
Klassesamtale	13 minutt, 27 sek	2336 ord
Intervju elev B	7 minutt 32 sekund	1474 ord
Intervju elev E	6 minutt 56 sekund	1336 ord
Intervju elev H	5 minutt 53 sekund	1060 ord

Tabell 3.3 : Lengde på lydopptak, og tal på ord i transkriberingar.

Transkripsjonen av klassesamtalen inneheld 148 utsegner, utan læraren sine utsegner. Observasjonsnotatet frå den andre læraren fylde observasjonsskjemaet (vedlegg 4), men også baksida av arket vart brukt. Denne observasjonen var mykje fyldigare enn den eg sjølv gjorde.

Eg brukte også observasjonsskjemaet, men her var det berre korte stikkord skrive ned. Feltnotatet som eg førte etter samtalen med den andre læraren, var også prega av ein del stikkord, men her var det også ein del tekst med heile setningar.

3.4.2 Observasjon

I studien var det to observatørar, meg sjølv og ein annan lærar. Eg var ein fullt deltakande observatør (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 136), ei rolle som eg fann noko krevjande. Som deltakande observatør skulle eg både setje i gang og leie undervisninga, samstundes som eg skulle gjere og notere ned observasjonar (vedlegg 4). Det gode med å vere fullt deltakande observatør, er at du i liten grad verkar forstyrrende på det som går føre seg, og at undervisninga verkar tilnærma normal, men det kan vere krevjande å både vere lærar og observatør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Eg hadde mange fokus, og resultatet vart at observasjonsnotatet mitt vart heller kortfatta. Kanskje kunne eg ha supplert notatet etterpå, men den vesle tida eg hadde, vart nytta til å velje ut elevar til intervju og skrive feltnotat frå samtalen.

Den andre læraren var også observatør, og ein kan nok skildre hennar rolle som ein delvis deltakande observatør (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 137), eller som ein meir «perifer medlemskapsrolle» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). I denne rolla trekte observatøren seg tilbake, og kommenterte ikkje under klassesamtalen. Vi skreiv begge for hand. Observasjonsskjemaet (vedlegg 4) som vi nytta, var eit skjema der første sida var bygd opp av fem rader med spørsmål, medan den siste delen av arket gav høve til å gjere egne notat. Det som eg ikkje hadde tenkt over då eg laga skjemaet, er at dei fem første spørsmåla kunne ha ulike svar alt etter kvar i klassesamtalen ein var. Eit av spørsmåla var til dømes: *Kven er aktiv og korleis?* Dette spørsmålet hadde ulike svar til ulike tider. Eg burde kanskje ha teke høgde for dette, og heller hatt desse spørsmåla som fokus i ein eigen «kva skjer» - rubrikken.

3.4.3 Feltnotat frå samtale

Feltnotatet består av eit A4-ark med stikkord og setningar frå samtalen med den andre læraren. Eg skreiv medan samtalen gjekk føre seg, og samtalen var ikkje så lang, rundt 5 minutt. Første del er prega av at lærar 2 fortel sine inntrykk frå samtalen, og ho brukte også observasjonsnotatet sitt for å supplere. Lærar 2 hadde mykje dei same inntrykka som eg, men også egne oppfatningar. Ho kom med fleire nyansar som var nyttige i analysen.

3.4.4 Intervju

Intervjuet var lagt opp som eit semistrukturert intervju, sidan det hadde som mål å forstå perspektivet til deltakarane i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Eit slikt intervju søker å innhente skildringar og fortolkingar av livsverda til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46), i dette tilfelle elevane sine opplevingar av verdsetjing og fortolking av klassesamtalen i det dialogiske rommet. Eg hadde utarbeidd ein intervjuguide med sju delar (vedlegg 5). Kvar del hadde kvart sitt tema med hovudspørsmål og oppfølgingsspørsmål, og inneheldt for det meste meiningsspørsmål, men hadde også nokre faktaspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47). Spørsmåla var både opne og lukka.

Eg piloterte intervjuguiden ein gong for å prøve ut spørsmåla, noko som førte til at eg førte opp fleire alternative oppfølgingsspørsmål. Grunnen til at eg valde semistrukturert intervju, var at eg ville kople intervjuet opp mot forskingsspørsmål 2: *Korleis verdset elevane denne måten å arbeide på?* samstundes som eg ville kunne be om utdjupingar. Utdjupingar var viktige for å få elevane til å fortelje om korleis dei opplevde undervisninga. Eg brukte ikkje alle spørsmåla i alle intervju, men alle tema vart belyst i alle intervju. Eg stilte spørsmåla i den rekkefylgja eg fann et naturleg, men som oftast vart rekkefylgja i intervjuguiden fylgd. Eg gjennomførde intervjua same dag som klassesamtalen, vi hadde berre ei lita pause der eg gjekk igjennom observasjonane for å kunne gjere utvalet til intervjua. Når ein ser på intervjuguiden no i ettertid, ser eg at eg hadde fleire fokus då eg sette i gang, men at studien har snevra seg inn ettersom eg arbeidde.

3.4.5 Transkribering av data

Etter at eg hadde samla inn all empirisk data frå klassesamtalen og dei individuelle intervju, byrja eg å transkribere lydopptaka. Eg omsette ei og ei utsegn frå dialekt til nynorsk, medan tekstsitat vart skrive på originalspråket. Eg ville på denne måten sikre anonymiteten til elevane, og samstundes unngå at dialektuttrykk skulle verke stigmatiserande. Det er viktig å la informasjonen frå intervjupersonane vere mest mogleg konfidensiell (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213).

Tonefall er i hovudsak ikkje transkribert. Korte pausar med er notert med ellipse (...), lengre pausar er skrivne slik: (*pause 5 sek*). Uttrykk som ikkje er ord, er skrivne slik: *Uhm – Mmm*. Ved nokre høve er opplysningar skrivne i parentes, som til dømes (*bryt inn*). Når fleire snakkar samstundes, er klammeparentesar brukt. For å unngå å skrive elevnamn har eg skrive desse slik: (*namnet til elev H*).

Den transkriberte klassesamtalen delte eg inn i 18 sekvensar i tabellar, der ein sekvens handla om eit tema. Her er eit døme på transkribering av ei utsegn frå ein sekvens:

Elev J	Eh ..., kva betyr frossen pytt i panne?
--------	---

Tabell 3.4: Transkripsjon.

Intervjua vart transkriberte etter same transkripsjonsnøkkel som klassesamtalen. Skjemaet for intervju hadde nokre ekstra kolonnar, som vist i tabell 3.5.

Intervjuguide	Kven snakkar ?	Kva blir sagt	Tolking
Presentere seg sjølv som forskar. Understreke at eg er ute etter å forstå kva elevar tenkjer. Korleis var det å arbeide med tekstar på denne måten her? (introspeksjonsmål)	Eg	Og det første eg skal seie er at no er eg forskar då, ikkje lærar på ein måte. Tenk på det at eg er interessert i vite kva du meiner og kva du synes om ting.	Rolleavklaring, eg håper å opne opp eit rom for å komme med ærlege meiningar.

Tabell 3.5 Døme på transkripsjon av intervju

Analysen av data startar allereie i det forskaren er i feltet og gjer observasjonar eller intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139,140), og lytting og transkripsjonen er også ein del av analysen. Det tyder at eg er allereie godt i gang med analysen før eg set meg ned og tek til på sjølve analysen metodisk.

3.5 Analysekategoriar

Analysen av kassustudiar skal medverke til detaljerte skildringar av kaset, og konteksten til kaset. Analysen i denne oppgåva omfattar både koding og kategorisering, og dette vert ofte omtalt som ein deskriptiv analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Koding kan sjåast på som ein prosess der data vert brote ned til mindre einingar, etter kriterium ein har funne. Om desse kodane og kategoriane er bestemt på førehand, kallar ein dette ei deduktiv tilnærming. Ei induktiv tilnærming inneber at kodane og kategoriane kjem til undervegs. Her har eg koda

datamaterialet i fleire omgangar, nokre kategoriar har utgangspunkt i teori, og andre har kome frå datamaterialet sjølv. Her ser ein altså ei blanding av deduktiv og induktiv tilnærming, også kalla abduktiv prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 143)

3.5.1 Analysekategoriar: dialogiske trekk ved klasesamtalen

Problemstillinga for denne oppgåva er: «Kva skjer med det dialogiske rommet når elevar på ungdomstrinnet får velje tekst og stille eigne spørsmål som utgangspunkt for utforskande samtale?» I forskingsspørsmål 1 spør eg deretter kva dialogiske trekk ein kan spore i denne klasesamtalen. Samanhengen mellom problemstillinga og forskingsspørsmål 1, kvilar på samanhengen mellom omgrepa dialogisk rom, utforskande samtalar og dialogiske trekk som eg gjorde greie for i teorikapittelet (2.3.2). Eg har analysert transkripsjonen av klasesamtalen, ved å bruke modellen av ein utforskande samtale (figur 2.1). Denne figuren viser ein samtale der deltakarane etter nokre innleiande spørsmål og forslag om kva teksten kan bety, går inn eit dialogisk rom av moglegheiter. Så for å finne ut kva som skjer med det dialogiske rommet i denne klasesamtalen, har eg sett på korleis elevane bruker ulike dialogiske trekk, og korleis dei utforskar teksten. Eg minner om at denne problemstillinga kviler på premissen om at utforsking vil skje når eg legg til rette for det.

Då eg skulle sjå etter dialogiske trekk, tok eg utgangspunkt i dei samkonstruerande ytringane som Maine (2015, s. 43), brukte som kategoriar for å undersøkje om samtalar hadde trekk av utforskande samtalar (sjå tabell 2.1). Eg har tilpassa kategoriane frå tabellen til Maine (2015) til mitt eige materiale, i fleire omgangar. Det gjorde eg fordi nokre utsegner passa i mange kategoriar, og nokre kategoriar vart for like. Eg oppretta også eigne kategoriar for områder som eg var spesielt interessert i, som til dømes grunngjeving og ueinigheit. Eg hadde difor i utgangspunktet fleire kodar (sjå vedlegg 6) som eg etter kvart slo saman til dei gjeldande kategoriane i tabell 4.2. Tabell 4.1 viser eit eksempel på korleis eg koda.

1	2	3	4
Elev C	[Er] det nokon som har noko dei har streka under eller har nokon spørsmål eller noko sånt? (Namnet til elev J) ?	Ps	Spørsmål om prosess
Elev J	Ah, håper du har plass – overskrift [sånn -ja]	STb	Spørsmål om del av teksten
Elev D	[Ehh], trur det er litt det at han har på en måte kjærleikssorg og så – Eg håper du kan ta meg tilbake att?	Fa	Forslag om kva delar av teksten betyr, med usikkerheit som «kanskje», «eg tenkjer» eller «trur eg». Utan grunngjeving.
Elev C	Eller at han føler at han ikkje høyrer til nokon plass. Og at han vil.. [ja, han håper at folk har plass.]	UE	Usemeje, utfordring– forsiktige alternativ.
Elev D	[eller at han vil inni noko..] .	Fe	Forslag med usikkerheit som bygger vidare på det som andre har sagt
Elev J	Ja	SE	Støtte eller semje.

Tabell 4.1 Eksempel på koding av utsegner.

I tabell 4.1, kolonne 4, har eg skrive inn tydingane til kodane. Den fullstendige lista over kodar eg har brukt, finn ein vedlagt (vedlegg 6). I tabell 4.2 ser ein eit oversyn over dei ulike kategoriane som vart sett på i analysen.

Forskingsspørsmål: Kva dialogiske trekk kan ein spore i denne klassesamtalen?	
Kategoriar	Teori
1. Taleinitiativ	
a. Taleinitiativ pr. elev b. Lengde på taleinitiativ	
2. Ulike typar av spørsmål : a. Om prosess b. Om kva delar av teksten betyr c. Om leksikalske tydingar av ord og uttrykk d. Om forståing av teksten som heilskap	Maine (tilpassa)
3. Ulike typar av utsegner a. Bygger på kvarandre sine idear b. Usemje og/ eller utfordringar c. Grunngrir og argumenterer	Maine (tilpassa) Mercer, Alexander,
4. Indikatorord og uttrykk frå utforskande samtalar a. Dersom, viss, kvifor, for, fordi, eg tenkjer, eg trur	Mercer

Tabell 4.2 Oversikt over kategoriar som vart brukt i analysen

Den første kategorien eg såg på, var kor mange taleinitiativ elevane hadde (kategori 1a). Deretter målte eg kor lenge utsegnene varte, og delte desse opp i ytringar over eit sekund, og ytringar under eit sekund (kategori 1b). Dette gjorde eg fordi eg var interessert i å sjå etter korleis taletida fordelte seg mellom elevane. Ei tilnærming til omgrepet dialog, er å sjå på dialog som ei interaksjonsform, der målet er å sikre at alle deltakarane har like moglegheiter til å delta. Då er det naturleg å sjå på kven som snakkar, kor ofte dei snakkar og kor lenge dei snakkar (Lefstein & Snell, 2014, s. 15).

Den andre kategorien eg såg på, var ulike typar av spørsmål (kategori 2). Eg koda spørsmåla etter om dei var prosess- spørsmål (kategori 2a), spørsmål om kva delar av teksten betyr (kategori 2b), spørsmål om kva heile teksten betyr (kategori 2c) og spørsmål om ord si leksikalske tyding (kategori 2d), og talde opp dei ulike typane.

Den tredje analysekategorien er alle utsegner som ikkje er spørsmål (kategori 3). Eg valde etterkvart å sjå berre etter dei utsegnene som bygde på det andre hadde sagt (kategori 3a), som handla om usemje eller utfordringar (kategori 3b), og dei utsegnene som hadde grunngeving eller argumentasjon (kategori 3c). Både det å grunnkje påstandane sine, og det å bygge på det andre seier, er indikatorar på dialogisk undervisning (Alexander, 2020, s. 203). Mercer (1995) viser at i både kumulative og utforskande samtalar så bygger deltakarane på det andre seier. Men i fylgje Mercer (1995) er ikkje dette nok til å klassifisere samtalen som utforskande. Utforskande samtalar er i tillegg prega av konstruktive utfordringar eller

konstruktiv usemje. Utfordringar og usemje, her forstått som at forskjellige syn kjem til uttrykk, er difor kategori 3b) i analysen.

Utforsking fylgde eg opp i kategori 4, etter indikatorord som Mercer (2000, s. 154) brukar i sine analyser av utforskande samtalar (Mercer, 2000, s. 154). Desse orda er *if*, *because*, *why* og *I think*. Eg har omsett desse orda til dersom, viss, kvifor, fordi, for og eg tenkjer eller eg trur (kat. 4a). Grunnen til at eg bruker fleire ord, er at dialekta til elevane, og norsk språk ikkje heilt fell saman med dei engelske orda, så for å få med nyansane i dei engelske orda, tok eg med variantar av ord med liknande tyding. Eg talde deretter opp førekomsten av desse orda.

For å kunne finne ut meir korleis elevane utforska teksten, såg eg også etter bruk av fagord, og korleis elevane veksla mellom å vere opptekne av tekstdelar og heilskapen (Gadamer, 2012). Dette er ikkje dialogiske trekk, men handlar meir om teksttolking, noko som også kan vise korleis elevane utforskar teksten. Ved å lese transkriberinga og studere kodinga, kunne eg også få eit inntrykk av korleis elevane lytta til kvarandre, og korleis dei ulike elevstemmene kom til uttrykk.

3.5.2 Analysekategoriar: korleis elevane verdsette arbeidsmåten

Intervjua vart analyserte for å finne ut korleis elevane verdsette denne arbeidsmåten der elevane fekk velje tekst, stille spørsmål og leie klassesamtalen. Eg såg etter utsegner som kunne knytast positivt eller negativt til denne arbeidsmåten. Analysen var induktiv, det vil seie at eg tok utgangspunkt i datamaterialet, og hadde ikkje ferdige kategoriar på førehand (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Her analyserte eg ved å lese igjennom, og merke ord og uttrykk som hadde med verdsetjing å gjere. Slike uttrykk kunne vere til dømes «Eg syns det var greitt», «d et var ok det med», eller «det var bra», men også uttrykk som «vi lærte meir» eller «det var vanskeleg». Deretter sorterte eg desse utsegnene etter kva elevane sa om 1) klassesamtalen, 2) tekstvalet og 3) spørsmåla. Feltnotatet har også vore med å gje data til forskingsspørsmål 2, sidan det inneheldt informasjon om korleis elevane uttrykte med ord eller kroppsspråk korleis dei verdsette arbeidet.

3.6 Validitet og reliabilitet

3.6.1 Validitet

Validitet handlar enkelt sagt om ein har undersøkt det ein hadde til hensikt å undersøkje (Krumsvik, 2019, s. 191). Ein skil mellom intern validitet, og ekstern validitet. Intern validitet handlar om det er konsistens mellom funn og det teoretiske rammeverket, eller mellom ulike metodeinngangar (Krumsvik, 2019, s. 192). Den eksterne validiteten handlar om ein kan overføre funn til nye samanhengar, men det er ofte ikkje mogleg i kvalitative kasusstudiar, og heller ikkje her. Dette kasuset er unikt. Eg ser difor på den interne validiteten.

For å styrkje validiteten, har eg valt å ta med ein anna lærar som observatør. På denne måten er eg ikkje berre avhengig av eigne oppfatningar og tolkingar, men kan samanlikne mine observasjonar og oppfatningar med hennar. Eg har også bede henne om å lese igjennom resultata av analysen og drøftinga, for å sjå om det er slik ho har oppfatta undervisninga. Elevane som vart intervjuet, fekk også lese igjennom dei delane av analysen som gjaldt deira intervju. Alle elevane sa dei kjende igjen det dei hadde sagt. Ein av grunnane til at eg har valt å ha fleire typar av empiri er for å styrke validiteten. Dersom mine fordommar skulle farge tolkinga, ville det kunne bli fanga opp i observasjonane til kollegaen min, eller i elevintervju.

Når det gjeld å sikre konsistensen mellom det teoretiske rammeverket og funna, er det viktig å definere og operasjonalisere omgrepa i samsvar med problemstillinga. Eg har fokus på kva som skjer med det *dialogiske rommet* når elevane får velje tekst, stille spørsmål og leie klasesamtalen. Her har eg definert *det dialogiske rommet* i teorikapittelet, og deretter å operasjonalisert det ved å definere ulike dialogiske trekk som igjen kan seie noko om det som skjer i dialogiske rommet. Her har eg drege inn fleire forskarar som Wegerif, Mercer, Dysthe, Alexander og Maine for å få eit rikare bilete av det dialogiske rommet, og kva som skjer inne i det dialogiske rommet.

Mine tjukke skildringar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230) haldt opp mot dei teoretiske omgrepa eg har brukt i analysane, saman med sitat og utdrag frå empirien, styrker også grunnlaget for tolkinga og analysane eg gjer.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet knyter seg til refleksjonar om korleis forskaren kan ha påverka forskinga, og å gjere forskingsprosessen synleg slik at andre også kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I metodekapitelet har eg prøvd å gjere greie for forskingsprosessen på

ein utfyllande måte slik at ein kan fylgje prosessen, og gjere egne tankar kring val som har vorte gjort, og vegar ein har fylgt.

Som ein ser under kapittel 3.7 Etikk, er det sannsynleg at rollene mine som lærar og forskar, kan ha påverka forskingsresultatet. Elevane kjenner meg, og er avhengige av meg som lærar, og som lærar skal eg skal vurdere arbeid, ha kontakt med foreldre og vere ein viktig del av elevane sine kvardagar. Derfor vil elevar generelt prøve å ha eit godt forhold til læraren sin, slik at dei vil strekke seg langt for å gjere, og seie det dei oppfattar at læraren ynskjer. Dette kan føre til at dei veit kva eg likar og kva eg prøver å finne ut, og dermed oppfører seg på spesielle måtar. Om informantane ikkje kjende meg, kunne resultatet vorte annleis. Slik kan det ha vore i dette tilfelle også. Desse ynskja om å gjere læraren til lags, kan også vere umedvetne, og kome fram usagt både i klassesamtalen og i intervjusituasjonar. Eg byrja intervjuet med å understreke at eg var ute etter å vite kva dei meinte og tenkte, og at dei ikkje måtte tenkje på kva eg ynskte at dei skulle seie. Likevel er det mest truleg at elevane har kjent på slike kjensler, og eg har prøvd å ta med dette når eg skulle analysere empirien.

Likevel, ein fordel med å vere lærar og forskar samtidig, kan vere at ein ikkje gjer situasjonen så framand for elevane. Ein litterær samtale vil vere avhengig av at elevane er trygge på personane i samtalen, for at dei skal kunne tørre å delta, og det er nok lettare å oppnå med kjende personar enn framande. Ein kan tenkje seg at om ein framand forskar skulle komme inn i klasserommet og studere undervisinga, ville dette også påverke resultatet. Berre det at eg tok opp klassesamtalen, var nok til at elevane vart spente og kanskje stillare enn dei ville ha vore utan. Eit mål i kvalitative studie, er ikkje å eliminere innverknaden ein har som forskar, men å forsøke å forstå han og bruke den produktivt (Maxwell, 2009, s. 25).

3.7 Etikk

Forskingsetikk kan sjåast i høve til forskingsfellesskapet, til samfunnsmessige omsyn som verdien og rolla til forskning i samfunnet, og omsynet til dei som deltek i forskinga (Krumsvik, 2019, s. 206). I kvalitative forskning, vil forkingsetikk gripe inn i alle fasane av forskingsprosjektet, og som forskar må ein utvikle ei etisk bevisstheit som blir ein del av forskarens moralske habitus. Dersom den etiske habitusen til forskaren er høg, er det grunn til å tru at han også fylgjer lover og regelverk (Krumsvik, 2019, s. 207). Altså må refleksjonar ein gjer seg om etiske val, kome til uttrykk i skildringa av korleis ein gjennomfører alle steg i forskinga, for å vise ein slik moralsk habitus. Historisk har det ofte vore ein dikotomi mellom det å fylgje lover og reglar, så kalla deontologisk etikk, og det å bedømme forskinga etter

konsekvensane den har, kalla teleologisk etikk. Slike dilemma kan ein som forskar møte på, og då er det viktig å gjere greie for, og grunngje vala ein tek.

Så, for å vise ein slik moralsk habitus, vil eg gjere greie for nokre etiske val eg har teke. Sidan eg skulle innhente persondata som lydopptak av klassesamtale og intervju av elevar, måtte eg søke NSD, norsk senter for forskingsdata, om løyve. Lydopptaka måtte oppbevarast innelåst på ein minnepinne utan internett, og transkripsjonsnøkkelen som viser koplinga mellom namn og elev A-J, måtte også låsast inn på ein annan stad enn lydopptaka. Søknaden blei godkjent, og eg har lagt ved godkjenninga som vedlegg (vedlegg 2).

Eg måtte også få løyve frå føresette, og etter å informert føresette munnleg på eit foreldremøte, fekk dei eit informasjonsskriv, der dei kunne signere for å gje løyve til deltaking (vedlegg 1). Informasjonsskrivet skildrar datainnhenting, dataoppbevaring og korleis deltakarane vart anonymiserte i oppgåva, samt rettane til deltakarane. Det vart understreka at løyvet til deltaking når som helst, og utan grunn, kunne trekkast tilbake. Informasjonsskrivet vart sendt både som ranselpost, og som e-post frå leiinga ved skulen, slik at foreldra kunne svare direkte til leiinga om det kjendest lettare. Løyva til å delta har eg oppbevart.

Denne studien der eg er både lærar og forskar, ber også med seg nokre etiske utfordringar. Lærarar står i eit maktforhold i høve til elevane, som eg har skildra ovanfor, og i slike høve kan det vere vanskeleg for elevar som ikkje ynskjer å delta. For å bøte på dette, har eg understreka at det er frivillig å delta, eksplisitt i informasjonsskrivet (vedlegg 1), og i tillegg er det også munnleg gjenteke for elevar, foreldre og lærarar at deltaking er frivillig. Det har også vorte sagt fleire gongar til elevane at om ingen av dei vil delta, er det også greitt, då må eg spørje ei anna klasse, og eg har forhøyr meg om slike moglegheiter. Sjølv om eg har sagt og skrive dette, kan elevane likevel tenke at det vil forårsake vanskar for seg sjølve om dei ikkje deltek, eller at læraren vil få ulike vanskar, og dermed kan dei kjenne på ei forplikting til å vere med. For at elevane skal kunne gjere eit slikt val om å delta, er det viktig at dei forstår kva dei seier ja eller nei til. Vi har difor pilotert undervisninga, slik at dei har prøvd ut denne undervisningsmåten, og eg har prøvd å skildre korleis eg skal arbeide vidare med datamaterialet. Det er sjølv sagt ikkje sikkert at dei likevel forstår kva dei samtykker til, men eg har prøvd å tilpasse informasjonen til alder. I tillegg til at det har blitt understreka at deltaking er valfritt, har det og blitt understreka at elevane når som helst kan stille spørsmål, eller trekkje samtykket.

Sjølv om eg har fått skriftleg samtykke til deltaking, er det viktig at også elevane sjølve er villige til å delta (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 136) Eg har også spurt elevane sjølve gjentekne gongar om dei vil vere med. Til dømes var det ein elev som hadde skriftleg samtykke frå foreldra til å vere med, men som ikkje hadde lyst å vere med den dagen eg skulle gjennomføre empiriinnsamlinga. Då fekk denne eleven sleppe å vere med. Elevane som skulle delta, gjekk ut av klasserommet, medan dei elevane som ikkje ynskte å delta, fekk same undervisninga som forskingsgruppa i klasserommet, utan at data vart innhenta.

Elevar er barn og ei ekstra sårbar gruppe å forske på (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2021), og barna sitt beste er grunnleggande i all forskning. I tillegg til at frivillighetsprinsippet må takast i vare, må ein også sørge for anonymitet så godt ein kan. Sidan det går fram av studien at eg er både forskar og lærar, vil det vere fleire som har kjennskap til kva skule eg arbeider på, og kva klasser eg underviser i. Bakgrunnskunnskap, som til dømes alder og kjønn, kan derfor brukast til å kjenne att elevar. Eg har difor kalla elevane elev A, elev B og elev C etter kva rekkefylgje dei tok ordet. Eg har heller ikkje teke med ord som kan vise kva kjønn elevane har, men brukt han der eg måtte bruke pronomen. Dette har ført til at eg ikkje kan sjå korleis kjønn verkar inn på klassesamtalen. I tillegg har eg ikkje skrive kva klassetrinn dette gjeld, berre skrive ei klasse på ungdomstrinnet.

Det at barn er sårbare, er også ein av grunnane til at eg har valt lydopptak i forskinga, heller enn videoopptak. I eit videoopptak vert fleire faktorar synlege som til dømes kroppsspråk, og difor treng ein ikkje samle inn fleire opplysningar enn naudsynt for å kunne svare på problemstillinga.

Lærarar kan også vere ei sårbar gruppe å forske på. Å undervise har alltid ein personleg faktor, og det å bli observert og få undervisninga si analysert, inneber ei vurdering som kan opplevast som ubehageleg. Så når eg er både forskar og lærar, vil denne studien kunne innebere ei maktforskuving frå forskar til lærar, og kanskje gjere det lettare å vise respekt for undervisningssituasjonen. Men eg har også med ein lærar som eg samarbeider med. Vi har ein relasjon, og denne læraren vil nok også kjenne på ei forplikting til å vere med i forskingsprosjektet. Om ho ikkje vil vere med, kan ho frykte at eit nei til deltaking kan påverke samarbeidet vidare. Eg har også her ved gjentatte høve sagt, at eg kan spørje andre om ho ikkje vil vere med.

4. Resultat

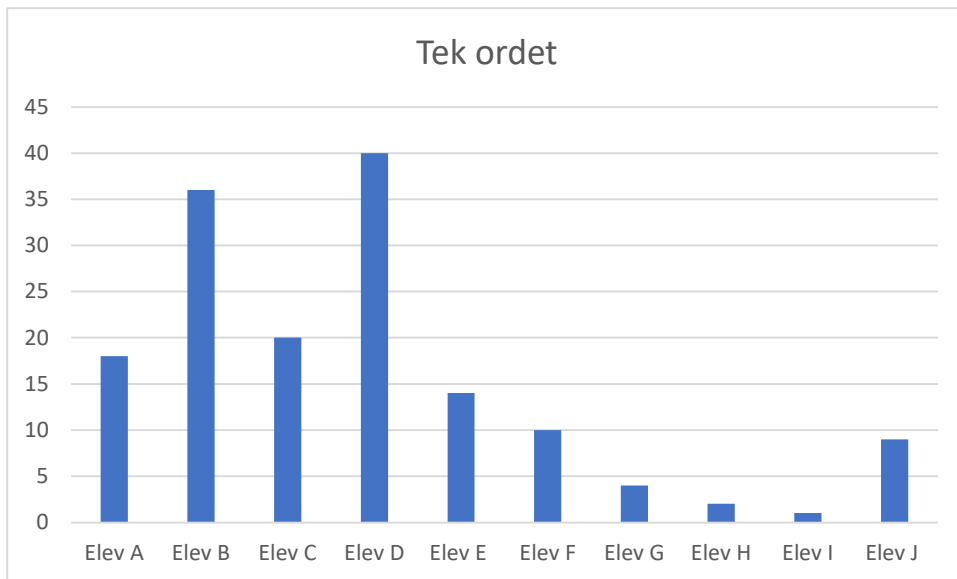
Kapittelet er delt i to, ein del for kvart forskingsspørsmål. Første delkapittel byrjar med å presentere eit heilskapleg bilete av klassesamtalen for deretter å gå djupare inn i klassesamtalen som eit narrativ i tre fasar, etter korleis klassesamtalen utvikla seg. Den første fasen av klassesamtalen varte i omtrent fire minutt og fokuserte på kva som særmerka dei innleiande spørsmåla og responsane. Den andre fasen av klassesamtalen varte i omtrent fem minutt og fokuserte på usemja som oppstår, og korleis fleire elevstemmer kom til uttrykk. Den tredje fasen varte i omtrent fire minutt og i denne fasen såg eg nærare på kva som skjedde då læraren intervenerte, og korleis dette påverka klassesamtalen. For å vise kva som skjedde med det dialogiske rommet, såg eg deretter nærare på korleis elevane utforska teksten, før eg summerte opp funna mine. I andre del av kapittelet såg eg på korleis elevane verdsette denne måte å arbeide på.

4.1 Forskingsspørsmål 1: Dialogiske trekk i klassesamtalen

4.1.1 Oversikt over klassesamtalen

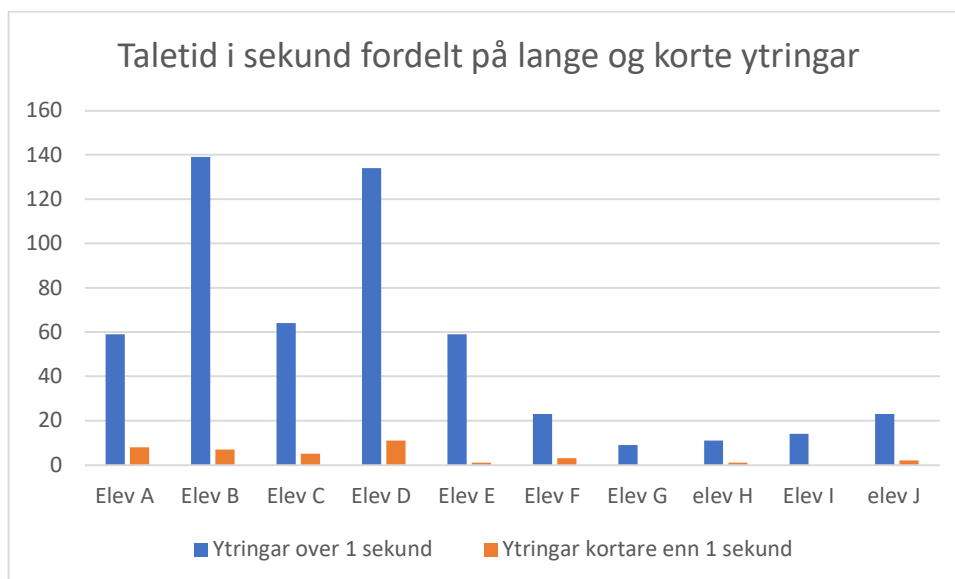
Den primære empirien i oppgåva var ein klassesamtale mellom 10 elevar som varte i 13 minutt og 27 sek. Klassesamtalen inneheldt 148 ytringar (hending 6 i undervisningsdesignet, tabell 3.1). Klassesamtalen kom i stand etter innleiande runder (sjå hending 1-5 i undervisningsdesignet, tabell 3.1), der elevane las teksten, studerte den og leita etter spørsmål både individuelt og i gruppe.

Kategori 1 av analysekategoriane (sjå tabell 4.1) var taleinitiativ, og eg undersøkte både 1a) taleinitiativ pr. elev, og 1b) lengde på taleinitiativa. Om ein tel kor mange ytringar den einskilde eleven ytrar, får ein eit bilete av korleis initiativ er distribuert mellom elevane. I fylgje Alexander (2020, s. 131) er det eit viktig prinsipp for dialogisk undervising at den er kollektiv, støttande og resiprok, og derfor kan distribuering av initiativ, vise dialogiske trekk, og gje eit bilete av kva som skjer i det dialogiske rommet. I figuren (fig. 4.1) nedanfor ser ein kor ofte dei ulike elevane tek ordet.



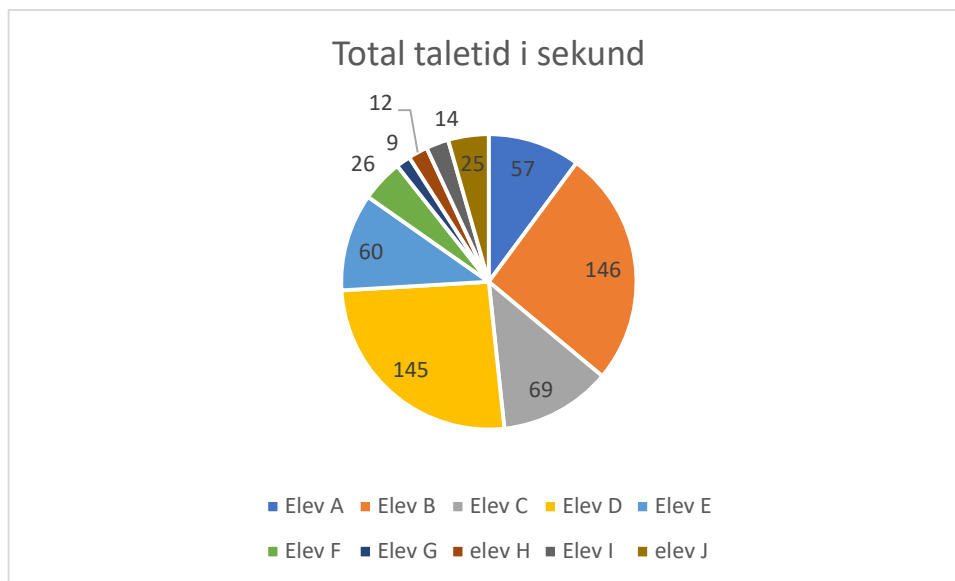
Figur 4.1. Kor ofte dei ulike elevane tek ordet.

Figur 4.1 viser kor mange ytringar dei ti elevane har. Spennet er frå ein til to ytringar, elev H og elev I, til dei førti ytringane til elev D. Elev B kjem like bak med 36 ytringar. Det er stor forskjell på dei elevane med flest ytringar til dei med minst. Elev I stiller berre det eine spørsmålet sitt, medan elev H stiller spørsmålet sitt, og evaluerer svaret som vert gitt med eit kort «Ok». Lengda på ytringane kan i tillegg til å seie noko om deltaking, vise eit anna aspekt av kva som skjer i klassesamtalen. Lange ytringar ber nemleg med seg eit innhald, som til dømes idear, spørsmål eller forslag til kva teksten handlar om, altså at elevane formidlar fleire tankar rundt teksten.



Figur 4.2: Taletid i sekund. Blå søyler viser samanlagt tid på dei ytringane som var over 1 sekund. Oransje søyler viser samanlagt taletid på ytringar under eit sekund.

I figur 4.2 ser ein at dei same to elevane, B og D, dominerer, og at elev F, G, H, I, J er mest tilbakehaldne. Dette speglar også bokstavane deira, som dei fekk etter tidspunktet dei kom inn i klassesamtalen. Vi kan også sjå at det er elev A, B, C, D og F som er dei mest aktive med korte ytringar under 1 sekund. Slike ytringar er ofte berre eit «ja» eller «mhm», som viser einigheit eller støtte til den som har snakka sist. Men slike korte ytringar kan også vise engasjement, og at elevane ynskjer å delta i samtalen. Dette same biletet manifesterer seg om ein studerer den totale samtaletida:



Figur 4.3 Total taletid i sekund fordelt på dei ulike elevane.

Figur 4.3 viser at elev B og D dominerer klassesamtalen med 145 og 146 sekund kvar. Dette utgjer over halvparten av den totale taletida, pausar og ytringar av fleire personar samstundes er haldne utanfor. Elev A, C, og E deler ca. ein tredjedel og dei resterande fem elevane får dele ca. ein sjettedel. Taletida er ikkje jamt fordelt.

Analysekategori 2 fokuserte på kva elevane spurde om. Desse spørsmåla har eg delt inn i fire underkategoriar 2 a-d (tabell 4.1). Den første underkategorien er spørsmål om prosessen, som til dømes: «*Har du fleire spørsmål?*» Den andre underkategorien er spørsmål om den leksikalske tydinga av ord eller uttrykk, til dømes: «*Kva betyr frossen pytt i panne?*» Den tredje underkategorien er spørsmål om korleis ein kan forstå delar av teksten. Eit eksempel kan vere : «*Ehm, eg streka under der det står sånn: «hvis du finn et vindu til meg. Kva betyr det?»*» Den fjerde underkategorien er spørsmål om kva heile teksten betyr. Slike spørsmål er det ikkje mange av. Elev C stiller dette spørsmålet: «*Kva vil han få fram eller formidle med songen? Eller teksten?»*



Figur 4.4 Dei fire spørsmålskategoriane.

I figur 4.4 ser ein at elevane stiller flest spørsmål om prosessen, og om kva delar av teksten betyr, og er berre i liten grad opptekne av å forstå teksten som eit heile. Spørsmåla om kva delar av teksten betyr, inneheld ofte eit sitat frå teksten, og elevane ser ut til å forvente at teksten har ein annan meining, som ein slags metafor. Fagord som metafor vert derimot ikkje brukte av elevane. Hermeneutikken fortel oss at om vi skal tolke tekstar, så må ein ofte gå som i ein sirkel eller ein spiral frå delane til heilskapen og tilbake. Delane av ein tekst påverkar korleis ein skal forstå heilskapen, og heilskapen er viktig for å kunne tolke delane (Skarøhamar, 2005, s. 56). Det kan sjå ut som om elevane ikkje fylgjer denne metoden, men er meir opptekne av kva delane kan bety.

Oppsummert kan ein seie at klassesamtalen er dominert av nokre få elevar, og at figur 4.4 viser at elevane er minst like opptekne av prosessen i samtalen som å utforske kva teksten kan bety. Dette kan vere fordi elevane ikkje er vande med å tolke tekstar på ein slik måte der ein går frå del til heilskap og tilbake til del.

4.1.2 Fase 1: Elevane tek i bruk vante mønster

Då klassesamtalen byrja for alvor, trekte vi lærarane oss litt unna. Stemninga var spent, og elev A byrja ved å invitere: «Er det nokon som har lyst til å starte?» Den første fasen av klassesamtalen var litt nølande, og usikker. Kanskje tenkte elevane mykje på alt rundt samtalen, som til dømes reglar, slik at oppstarten blei litt nølande? I denne første fasen verka

det som om elevane var mest opptekne av å stille spørsmåla dei hadde førebudd, og dermed svare på læraren si bestilling. Desse spørsmåla krinsa mykje rundt kva ulike delar av teksten kunne bety. Ein elev stilte eit spørsmål, ein annan kom med ei forklaring, og deretter sa ein eller fleire elevar seg einige. Klassesamtalen bar i startfasa nesten preg av eit ritual eller mønster. Slik kunne dette mønsteret kome til uttrykk:

Elev A: *Ja, eg lurte litt på kvifor han syng om at det han håper han har plass? Eh.. inntil nokon andre? Det skjønte eg ikkje heilt.*

Elev C: *Eg tenkjer fordi han ikkje heilt føler han høyrer til nokon plass, og då har han lyst til liksom å komme inn i ein gjeng, eller med ho. Ja.*

Elev A: *Ja.*

På mange måtar liknar dette mønsteret på IRE- mønsteret (Cazden, 2001, s. 30). Her er det elevane som tek over læraren si rolle. Elevane stiller spørsmål om ein viktig del ved teksten, nemleg kvifor håper han at mottakaren har plass? Elev C kjem med sine tankar, og utvidar også sine eigen tanke om at det handlar om å høyre til i ein gjeng, men utforskinga blir med dette, og tankane vert ikkje utdjupa. Responsen til elev C blir bekrefte unisont, og vert dermed den einaste forståinga som kjem fram. Når elevane kjem med slike støtteerklæringar, fører det ofte til at utforskinga skifter fokus, som til dømes at eit nytt spørsmål vert stilt. Sjølv om IRE- mønsteret er mest tydeleg i byrjinga av klassesamtalen, ligg det ofte under overflata, særleg ved at elevane seier seg einige og støtter utsegnene til andre.

Elev A og C tok også i andre høve ei rolle som liknar på lærarrolla, ein slags ordstyrar. Dersom alle var stille og ingen stilte spørsmål, sørgde desse elevane for at eit spørsmål vart stilt. Ytringane deira retta seg i stor grad mot prosessen i klassesamtalen, og evaluering av det andre sa. Til dømes var fjorten av dei tjue ytringar til elev C retta mot prosessar i klassesamtalen og støtte til det andre elevar seier. Elev A har tolv av atten ytringar som rettar seg mot prosess og støtte. Eit døme på slike ytringar frå elev A og C kan vere:

Elev A: *[dei] føle ikkje heilt bra om seg sjølv – om dei to.*

Elev C: *Ja*

Elev B: *Mhm.*

Elev A: *Ja, [bra].*

Elev C: *[Er] det nokon som har noko dei har streka under eller har nokon spørsmål eller noko sånt? (Namnet til elev J) ?*

Det er mogleg at elev A og C kjende på eit ansvar for at klassesamtalen skulle bli «bra», det vil seie at klassesamtalen ikkje skulle stoppe opp, og at alle elevane fekk taletid. Dette medvitet om at alle skal kunne delta, er eit dialogisk trekk i fylgje Alexander (2020, s. 203). Dersom elevane respekterer og fremjar rettane og behova til den einskilde eleven, og særleg dei som ikkje har så lett for å ytre seg framfor andre, kan dette vere teikn på ei dialogisk haldning (Alexander, 2020, s. 164).

4.1.3 Fase 2: Fleire stemmer og ein smak av usemje

Utover i klassesamtalen vart det mindre av ritualet som er skildra ovanfor. Elevane vart nok meir «varme i trøya», og her kunne vi særleg høyre fleire elevstemmer. I dette utdraget kan ein høyre stemmene til elev E og elev D. Elev D er ein av dei mest aktive i klassesamtalen (jf. Figur 4.2 ovanfor), medan elev E er litt meir tilbakehalden. Her kan ein spore både ulike oppfatningar, utfordringar og usemje:

Elev E: *Spørsmålet mitt er eigentleg det der med at: «..hjertet ditt som du arvet av din mor og meg».*

Elev D: *Litt det at det .. eh.. ho har, ho hadde – det var mora og han som var på en måte*

Elev E: (bryt inn) *Eg lurar på kva [forhold]*

Elev D: *[viktige folk] i livet hennar då*

Elev E: (bryt inn) *Eg lurar eigentleg på kva forhold det handlar om – med ho der – eller noko sånt ? (pause 5 sek) Ja?*

Elev D: *Ja, kan du seie det ein gong til?*

Elev E: *Ja, sånn eg skjønar ikkje liksom kva han meinte med «hjertet som du arva av din mor og meg» liksom ?*

Elev D: *Eg trur det er litt det at han meiner at det var mora hennar og han som var viktig i livet hennar før, då. Og det var det som forma ho litt.*

Fleire elevar samstundes: *Ja*

I dette utdraget er elev E i ferd med å utforske og gjere oppdagingar i teksten. Elev E har fått interesse for kven stemma i diktet er, og kven han vendar seg til. Sjølv om elev D er høfleg lyttande, kjem forklaringa litt raskt. Det er uklart kva elev D tenkjer, men h¹an er nok inne på at det handlar om forholdet mellom barn og foreldre. Men denne forklaringa er ikkje elev E fornøgd med. Ein kan kanskje seie at elev E utfordrar den litt meir autoritative stilen til elev D, ved å vise engasjement, ved å insistere, og ved å avbryte elev D. Her bryt elev E regel 1 for klassesamtalen, å ikkje snakke i munnen på kvarandre. Elev E reformulerer spørsmålet, og elev D kjem med eit meir autoritativ svar, fordi elev D allereie har ei oppfatning. Elev D tolkar tekstsitatet til elev E inn i sin eigen forståingshorisont.

Elev D held seg kanskje meir til ritualet frå første fase av klassesamtalen? Rett nok viser han usikkerheit med å bruke formuleringar som «eg trur» og «litt». Dei andre elevane oppfattar kanskje at forklaringa til elev D har ein autoritet i seg, for dei bekreftar unisont forklaringa til elev D, utan å utforske forskjellane mellom elev D og elev E. Den andre læraren noterte at elev E gav litt opp, og ein ser også i transkripsjonen at elev E vert stille lenge etter denne utvekslinga, til trass for at elev E tidlegare verka ivrig. Stemma til elev E stilnar, kanskje fordi den ikkje vart lytta til og verdsett av dei andre elevane. Ein føresetnad for å realisere si eiga stemme er at andre lyttar nøye og tek til seg det du har å seie (Segal & Lefstein, 2016, s. 6). Til trass for den unisone bekreftinga, kan dette kan vere eit steg i retning av meir utforskande samtale, for her har vi to ulike stemmer med ulike opplevingar av teksten som ytrar seg elev E er på mange måtar på veg til å utforske korleis teksten kan forståast, og elev D prøver å lytte, sjølv om han ikkje tek til seg det elev E vil fram til.

4.1.4 Fase 3: Lærarintervensjon

I fase 3 av klassesamtalen kom også læraren med. Det var ikkje planlagt. Eg hadde vurdert ei stund om eg skulle seie noko, og hadde bestemt meg for å vente til elevane ikkje hadde meir å seie. Lydopptaket viser likevel at eg berre venta knappe fem sekund før spørsmålet «*Er de ferdige ?*» kjem. Dette kan vise til det som fleire tidlegare undersøkingar har vist, at lærarar trur dei gir elevane tid til å tenkje før dei må svare, men eigentleg er det berre dei elevane som er raskt ute som får ta ordet (Black et al., 2003, s. 32).

Spørsmålet som eg deretter stilte er dette: «*Kven er denne personen her, og kven er «du» som han snakkar til? «Håper du har plass?» Kven er det han snakkar til?*» Den andre

¹ Eg nyttar han i tydinga ein elev, og ikkje for å vise kjønnet til eleven.

læraren har notert i observasjonen at dette spørsmålet førte til at elev E kjem inn i klasesamtalen igjen, og eg har også notert at dette var intensjonen med spørsmålet, å «støtte elev E ved å vise at han var inne på noko», altså hjelpe elev E i få fram stemma si. Samstundes kan intervensjonen bli oppfatta som eit signal til elevane om at deira utforsking ikkje er god nok, at der er «meir» å finne ut av, og kanskje at læraren, og elev E, veit noko om teksten som elevane burde ha forstått.

Klasesamtalen forandrar karakter etter denne intervensjonen. Fleire elevar diskuterer kven stemma i teksten snakkar til, og fleire kjem med moglegheiter for kva slags jente det kan vere. Elevane avbryt kvarandre meir, dei er ivrige, og dei interagerer over fleire utvekslingar. Kanskje bygger dei også meir på kvarandre sine utsegner. Elevane spør om kva andre meiner, og om dei har forstått kvarandre rett. Dette utdraget viser korleis klasesamtalen forandra seg:

Elev B: *Eg trur det er ei jente.*

Elev D: *ja*

Elev E: *Men kven er jenta?*

Elev B: *[Eksen, sikkert]*

Elev C: *[det står ho fleire gonger då]*

Elev D: *[Ehh, at..]*

(Nokon kviskrar noko uhøyrleg ...)

Elev B: *Kvifor det ?*

Elev E: *Fordi han syng at...*

Elev F: *Det gir ganske mykje [meining]*

Elev G: *[Det er mykje] meir ..*

Elev E: *Ehh .. har du plass i hjertet, liksom – «hertet som du arvet av meg og din mor»*

Elev D: *[Ja, eg] trur*

Elev B: *..på ein måte har dei vore..*

Elev G: *Som at dei har vore saman*

Elev F: *..har slått opp og er på veg tilbake att.*

Her er det seks elevar som deltek, og utsegnene er meir usamanhengande, kanskje fordi dei avbryt kvarandre og snakkar til dels i munnen på kvarandre. Elevane kjem med forslag til kven stemma i diktet er, og kven stemma vender seg til. Elev B kjem først med ein

påstand om at det er ei jente som er mottakaren for songen, og utvidar deretter med eit forslag om at jenta er den tidlegare kjærasten til stemma i diktet. Elevane er einige med elev B, og elev C grunngir dette synet utifrå pronomenbruk. Men elevane er ikkje einige om kven denne jenta er. Denne usemja fører til at elev E koplår seg på klasesamtalen igjen. Det er over fem minutt sidan han sist sa noko, og framleis er utsegnene insisterande, om enn også noko uklare. Intensjonen min med å få fram stemma til denne eleven ser ut til å ha fungert, og dermed bidradd til å føre klasesamtalen i ei meir dialogisk retning.

Elev E, som no har fått tildelt autoritet av læraren, gir også hint til dei andre elevane om kva dei skal finne. Til dømes, stiller elev E spørsmål om rolla til jenta. Elev B utfordrar elev E til å grunnkje meiningane, noko elev E prøver å gjere med eit tekstsitat, men det er uklart om alle forstår denne grunnkjevinga. Dette utløyser igjen mange elevinitiativ, og elev F og G som elles er nokså stille, støttar elev B i synet på at det er snakk om ein tidlegare kjærast. Det ser ut som fleire tenkjer at dette er ein tidlegare kjærast, og at songen handlar om eit kjærleiksforhold som har teke slutt. Her ser vi at elevane går frå forståing av tekstdel til forståing av heilskap.

Likevel har deler av tolkingsarbeidet meir preg av gjetting, enn at elevane sine eigne tankar og refleksjonar kjem til uttrykk. Kanskje verkar det slik fordi elevane gir så lite grunnar eller resonnement rundt forslaga sine. Eller kanskje er det fordi elevane avbryt og snakkar forbi kvarandre. Ein ser i utdraget at dei snakkar samtidig om forskjellige ting. Kanskje lyttar dei ikkje nok til kvarandre, eller kanskje er utsegnene deira for uklare. Det viktige trekket med å lytte nøye til kva andre seier (Segal & Lefstein, 2016, s. 6), kjem ikkje fram i særleg grad. Kan det vere at det som blir sagt av dei andre elevane ikkje er interessant? Er det andre grunnar til at dei er ivrige? Ein kan undre om elevane leiter etter «sanninga som læraren har peika mot», heller enn å prøve å finne ut kva teksten handlar om. Denne fasen av klasesamtalen som i det ytre verkar som ein engasjert og ivrig samtale, kan vere ei jakt etter det «sanne» svaret, ein samtale prega av engasjement, men utan eigne elevstemmer. Er klasesamtalen ein «skinndialog» (Dysthe, 1996, s. 124), av noko som liknar ei utforsking av kva teksten kan bety, men som eigentleg er ei jakt etter den autoritative lærarstemma? Dette er ei meir kjend rolle for elevane, der elevar skal vise læraren at dei har forstått noko, eller skal gjette kva læraren tenkjer (Mercer, 1995, s. 44).

Eg intervenserer ein gong til, denne gongen meir sjølvikkert og tydeleg, ved å seie: *Kva tenkjer du no, (namnet til elev E) ? Eg trur du er inne på noko litt viktig.* Her gjev eg endå meir eksplisitt støtte til elev E, og ein kan seie at eg langt på veg seier at elev E sit inne

med den tolkinga som eg meiner er viktig. Klassesamtalen vert no endå tydlegare innretta mot å prøve å få innblikk i kva elev E har forstått. Dette fører til fleire spørsmål som spør etter kva andre elevar (i dette tilfellet elev E) har meint, og elev E tek fleire rundar med å klargjere kva han meiner, og prøver også å grunngje meininga si med sitat frå teksten.

Elev E: *Eg forstår ikkje om, eg forstår ikkje om han syng om eksen sin, og så er det litt sånn: «Håper du har plass» - «av hjertet .. av hjertet som du arvet av meg og din mor» og så .. liksom..*

Elev B: *Du trur det kanskje kan vere systema, eller noko sånt? Eller ?*

Elev D: *Eller [at det er] ungen, då.*

Elev D formulerer her i klartekst, det elev E kanskje har prøvd å seie. Elev D har vore nesten stille i eit halvt minutt, rett før denne utsegna. Kanskje har elev D hatt tid til å tenkje over det som har blitt sagt? Forståinga av kva elev E meiner, er nesten som ein aha – oppleving (Wegerif, 2013, s. 64), etter ei stund er alle einige, og klassesamtalen dreiar til korleis teksten kan underbygge dette synspunktet, og kva teksten kan bety i lys av dette synspunktet.

Denne dreinga kan vere påverka, ikkje berre av det elev D og E seier, men av at eg intervenerer igjen. Eg kommenterer og instruerer nokså eksplisitt kva elevane skal undersøkje: *En far og en unge.. ei dotter? Les i teksten, sjå kva de finn.* Elevane gjer som dei får beskjed om, og fleire sitat frå teksten blir tatt fram. Den no etablerte sanninga om at det er ein far som ynskjer kontakt med barnet sitt, fører også til at elev B kjem med eit forslag til forståing som er lauseleg knytt til teksten. Elev D avviser ikkje elev B sitt forslag, men ordet «men» indikerer at han har ei litt anna oppfatning. Grunngjevinga for forslaget til elev B, er implisitt, sidan det er snakk om *palass*, så er kanskje barnet blitt rik, så elev B brukar teksten for å grunngi påstanden. Elev D derimot har berre grunngjevinga «*eg trur*», og nemner ikkje kvifor han trur dette. Det er med andre ord spor etter argumentasjon ved nokre av dei høva der det er ueinigheit, og argumentasjon kan vere eit kjenneteikn på ei meir dialogisk tilnærming til kommunikasjon. Alexander (2020, s. 202) nemner drøfting, diskusjon og argumentasjon som viktige repertoar for dialogisk undervisning, men strekar under at det er ikkje disputtar ein er ute etter, eller å bli einige, men å forstå.

Elev B: *Og så er det sånn: «Håper du har plass inne i ditt palass», så kanskje den ungen har blitt rik på ein måte, eller blitt kjent, kanskje, og så, vil, og så har på en måte, føle han at ho har gløymt litt foreldra eller sånn.*

Elev F: *Ja*

Elev D: *Det kan hende, men eg trur det er meir det at dei har hatt eit dårleg forhold i det siste, der han vil på ein måte skape et godt vennskap med ungen sin, då [.. uhøyrleg]*

Elev B: *[Ja, for det står dette med] «hjertet som du arvet av din mor og meg».*

Elev A: *ja*

Elev D: *ja*

Elev A: *...ja, det høyrst ut som at det .. det er ein unge. Ungen til han som dei pratar om.*

Innspelet til elev B vert ikkje avvist, men ignorert, og støttar såleis påstanden om at stemmene til dei ulike elevane ikkje vert lytta nok til. Fleire elevar seier seg einig i at det nok har vore eit dårleg tilhøve mellom faren og dottera, noko som kan vere ei utviding av det elev B seier, men dette med rikdom vert ikkje diskutert vidare, heller ikkje forklart kvifor det vert avvist.

I den første fasen etter lærarintervensjonen, leitar elevane etter det rette svaret som læraren indirekte har peika på, og her ser ein konturane av ei underliggande autoritativ tilnærming. Men etter kvart ser ein også ei meir dialogisk tilnærming med sjølvstendige refleksjonar og resonnement, usemje og tendensar til argumentasjon. Elevane er interesserte og prøver å forstå kva elev E har tenkt, og kvifor. Der den autoritative lærarstemma kjem inn, og viser elevane at her er det meir å finne, er den staden i klassesamtalen ein finn flest dialogiske trekk. Kllassesamtalen sluttar med at eg samanfattar det elevane har kome fram til, og takkar for samtalen.

4.1.5 Utforsking i klassesamtalen

Utforskande samtale er eit sentralt omgrep i denne masteroppgåva, og heng saman med kva som skjer i det dialogiske rommet (sjå figur 2.1). Når eg leita etter teikn på utforsking, såg eg først på analysekategori 3 og dei tre underkategoriane: 3a) Bygger på kvarandre sine idear, 3b) Usemje og/ eller utfordringar, og 3c). Grunngir og argumenterer.

Når elevane har utvekslingar om same temaet over fleire utsegner, har eg markert det som at dei bygger på kvarandre sine utsegner. Eg finn 11 slike utvekslingar, men mange av desse er ikkje lange, eller svært utbygde. Ein kan likevel spore ein tendens til at utvekslingane blir lengre og skjer jamnare utover i klassesamtalen. Her er eit døme på ei slik kumulativ utveksling over fleire utsegner.

Elev I: *Ja, eg har det same som (namnet til elev H), berre at eg ikkje forstod «jeg har sove ute før da og da var jeg nærmere den ekte meg». På ein måte liksom hadde vore igjennom det før, kvifor han var liksom, kvifor han var nærmare den ekte seg sjølv, eller kva eg skal seie..*

Elev A : *Kanskje han ikkje – ikkje hadde vore med nokon, eller han ikkje var med nokon? At han var heilt for seg sjølv, og då følte han seg meir som seg sjølv?*

Elev D: *Det, også det at kanskje når dette skjedde då at han fekk litt tid til å reflektere på seg sjølv og det då. Litt over kva han hadde gjort, og .. (Pause 2 sek)*

Elev I spekulerer på kva som ligg i denne verselinja, og kva som kan vere samanhengen mellom å «sove å ute og vere nærmare den ekte meg», og peiker på ei gåte som kan utforskast. Elev A utforskar dette problemet, «kanskje kan ein kjenne seg meir som seg sjølv når ein er åleine?», noko som elev D tek vidare, «for ein kan få meir tid til å reflektere når ein er åleine.. ». Her forskar elevane ilag, får idear av det andre seier, og kjem med tolkingar av kva tekstdelar kan innebere.

Mercer (1995, s. 104) forklarar vidare, at i utforskande samtalar vert ofte påstandar og forslag utfordra først ein gong, og så deretter utfordra på nytt. Klassesamtalen i denne masteroppgåva, verkar ofte kumulativ, fordi utsegnene i liten grad vert utfordra, og støtte til den første responsen kjem veldig raskt. Ein måte å utfordre ei utsegn, er å vere usamd, noko som eg har sett på i analysekategori 3b). Det er i den andre fasen av klassesamtalen, der elev E for første gong er ueinig i det «alle er einige i», og prøver å argumentere for sitt syn, at ein finn usemje, og såleis ei utfordring. Det er også utfordringar til stades utover i tredje fase. I heile klassesamtalen finn eg ni utsegner som eg har koda som usemje, og som såleis inneheld ei utfordring. Her er eit døme frå klassesamtalen der elevane prøver å finne ut av kva tittelen på songen, «Håper du har plass» kan bety :

Elev C: *Eller at han føler at han ikkje høyrer til nokon plass. Og at han vil.. [ja, han håper at folk har plass.]*

Elev D: *[eller at han vil inni noko..]* .

Elev J: *Ja*

Elev D: *Det er det eg tenkjer*

Elev B: *Mm – eg trur dette handlar om ein spesiell person då, [og]*

Elev D: *[Ja]*

Elev B: *meiner ikkje berre sånn generelt, det står mykje ho og henne og sånt, så eg trur det handlar om ein person han kanskje saknar eller noko sånt*

Elev C: *ja*

Her kan ein spore utfordring av påstandane til kvarandre, der elev B tek til motmæle mot påstanden om at ein person vil inn i eit fellesskap. Elev B trur heller det handlar om ein spesiell sakna person som stemma i diktet vil ha kontakt med. Her er det usemje, og også tendensar til argumentasjon, for elev B grunnjev synet sitt med sitat frå teksten. Men utforskinga stoppar opp, når elev C seier seg einig med det nye synet.

Argumentasjon og grunngeving, analysekategori 3c), er både ein indikator på dialogisk undervisning (Alexander, 2020, s. 203), og på utforskande samtalar (Mercer, 1995, s. 104). Når elevane tolkar teksten, er det ofte utan grunngeving, og kanskje med utgangspunkt i eigne erfaringar. Eit døme på ei slik ytring kan vere: «*Ehh, trur det er litt det at han har på en måte kjærleikssorg..*» Utan grunngeving kan det vere vanskeleg å argumentere eller vere usamd i påstandane. I tabell 4.3 har eg sett opp ei oversikt over analysekategoriane 3 med underkategoriar.

Analysekategori	3a. Grunngir og argumenterer	3b. Usemje	3c. Bygger på kvarandre sine idear
Tal på utsegner	7	9	23
% av total tid (807 s)	8 %	7 %	12 %
% av total tal på utsegner (148)	5 %	6 %	14 %

Tabell 4.3 Oversikt over trekk som kan setjast i samband med utforskande samtalar.

Som ein ser av tabell 4.3, er ingen av desse indikatorane på utforskande samtalar dominerande. Eit liknande bilete danna seg då eg såg etter Mercer (2000, s. 154) sine

indikatorord for utforskande samtale, analysekategori 4. Disse orda var: *dersom*, *viss*, *kvifor*, *fordi*, og *eg tenkjer* eller *eg trur*. I tabell 4.4 ser ein kor mange av desse orda, eller uttrykka, eg fann i transkripsjonen av denne klassesamtalen.

Dersom	2
Viss	0
Kvifor	4
Fordi	6
Eg tenkjer	5
Eg trur	10

Tabell 4.4 Førekomst av ord og uttrykk som Mercer (2000, s. 155) bruker til å kjenne igjen utforskande samtalar.

Uttrykka *eg tenkjer* og *eg trur* er dei som er mest nytta, med 15 gongar til saman, og det vil seie at uttrykka er brukte i ca. 9% av utsegnene. *Fordi* er litt meir nytta enn *kvifor* som berre er nytta fire gonger. Ein kan kanskje karakterisere utforskinga til elevane som prøvande og under utvikling.

4.1.5 Oppsummering av dialogiske trekk ved klassesamtalen

I klassesamtalen varierte elevdeltakinga i klassesamtalen både i lengde på ytringar og talet på ytringar. To elevar, elev D og B, dominerte, medan fleire andre var nokså stille. Elev A og C var i ein mellomposisjon. Spørsmålstypene indikerer at elevane er meir opptekne av prosess enn innhald i klassesamtalen.

I byrjinga av klassesamtalen ser ein eit tydeleg diskursmønster som liknar mykje på IRE- mønsteret som tradisjonell undervisning har vore prega av (Cazden, 2001). I dette tilfelle er det elevane som tek over lærarrolla. IRE-mønsteret forsvinn meir utover i klassesamtalen. Det kan sjå ut som når fleire elevar ytrar seg, vert ivrige eller uttrykkjer usemje, så forsvinn mønsteret. Derimot når elevar uttrykkjer einigheit, så gjentek mønsteret seg. Det kan også sjå ut som om lærarintervensjonen motverkar IRE- mønsteret.

Innhaldet i klassesamtalen kretsar mykje rundt det å kome raskt fram til ein konsensus om kva delar av teksten betyr. Likevel kjem elevane med forslag til kva delar av teksten betyr, og stundom tolkar dei også kva heile teksten betyr sett i lys av tolking av tekstdelar. Utforskinga ser ut til å bli stimulert av usemje, og at fleire elevstemmer ytrar seg. Det finns døme på både argumentasjon, sjølvstendige resonnement og utsegner som bygger på det andre har sagt, men desse partia i klassesamtalen er korte, og førekjem forholdsvis sjeldan. Det kan

verke som om elevane ikkje lyttar til kvarandre, i alle fall i delar av klassesamtalen. Då vert det vanskeleg å bygge vidare på det andre har sagt. I staden er elevane i store delar av klassesamtalen raske til å støtte kvarandre, noko som fører til at utforskinga stoppar opp, og nye fokus kjem inn.

Lærarintervensjonen var ikkje planlagt, og påverka klassesamtalen på ulike måtar. Intervensjonen førte til at klassesamtalen fekk fleire dialogiske trekk, som til dømes at fleire elevstemmer kom med, og at elevane lytta til kvarandre, og prøvde å forstå kva andre tenkte, men samstundes merka kanskje læraren ut nokre idear eller nokre sine stemmer som viktigare enn andre. Ein kan kanskje seie at lærarintervensjonen verka både til å styrke ei autoritativ stemme, og til å fremje fleire dialogiske trekk. Dette kan ein sjå på som eit dilemma eller ei utfordring ein må reflektere over (Lefstein & Snell, 2014, s. 25,26) når ein skal legge til rette for utforskande samtalar.

4.2 Korleis verdset elevane denne måten å arbeide på?

Elevane si verdsetjing av arbeidsmåten, viser også aspekt ved kva som skjer i det dialogiske rommet. For å undersøke korleis elevane verdset denne arbeidsmåten, har eg spurt elevane om korleis det var å delta i klassesamtalen, kva dei tenkte rundt tekstvalet, og spørsmåla som vart stilte.

4.2.1 Intervju med elev B

Om korleis klassesamtalen vart opplevd, seier elev B: «.. eg syns det er greitt, men ... (sukkar)... eg trur kanskje at det ... at det er ikkje alle som syns det er veldig gøy?» Elev B er kanskje høfleg, og let det skine igjennom at klassesamtalen ikkje er noko dei hadde valt å drive på med sjølve. I tillegg viser elev B omtanke for dei som ikkje deltek så mykje. Han reflekterer rundt korleis lydopptak kan ha ein negativ effekt på det å tore å ta ordet, samstundes som elev B meiner at det er bra å snakke i lag, eller *..opne seg opp, og så på ein måte tenke og seie kva dei tenkjer...* Her anerkjenner elev B at det å ha ein samtale i klassa, kan vere positivt. Det at alle kjem i lag, kan føre til at mange forskjellige perspektiv kjem fram. «..fordi vi er no ei ganske ulik klasse med korleis vi tenkjer og sånn..» , og han nemner at det å sitje i sirkelen, kan gjere det lettare å opne seg opp, og delta i samtalen. Men elev B nyanserer også, og nemner at det kan vere lettare å ta ordet i ei mindre gruppe. Og sidan elev B er ein av dei mest aktive deltakarane, så kanskje han vil vise meg at han er klar over at han

har dominert klassesamtalen, og at eg bør tenkje på korleis vi kan få alle elevane til å vere aktive?

Elev B har også tenkt på dette med reglar for klassesamtalen, og dette meiner han er heilt naudsynt for at klassesamtalen skal fungere. Samstundes seier elev B at det kan vere lettare for folk å snakke utan læraren «.. *det er på ein måte berre ein fri samtale mellom elevane, då.. æ .. dersom nokon seier noko , då er det lettare å hive seg på i staden for å måtte rette opp ei hand...*». Elev B ser ut til å sette pris på at reglane vert fylgde, men at det kan vere greitt å ha ein meir uformell samtale, når det gjeld å få flest mogleg til å delta i klassesamtalen.

Det at elevane får stille egne spørsmål, stiller elev B seg positiv til. Grunngevinga er at «.. *eg trur eigentleg det er bra fordi at då få du som regel svar på det.*» Denne refleksjonen er interessant, fordi den viser at elev B er oppteken av å få svar på spørsmål, og kanskje meir oppteken av å finne eit svar, enn å utforske forskjellige meiningar. Han seier i alle fall ingenting om det å utforske forskjellige meiningar.

Når det gjeld å velje ut sjølve teksten vi skulle utforske, er det greitt at elevane får velje tekst, fordi det blir mykje forskjellig, og variasjon er bra, seier elev B. Når elev B sjølv skulle finne ein tekst, leita han etter ein tekst med sterk meining. Det er litt usikkert kva han meinte med «sterk meining», kanskje refererer dette til «mysteriet i teksten», altså at det er noko ein kan finne ut av i teksten. Elev B seier at han til vanleg ikkje tenkjer så mykje på korleis teksten til ein song er, for «..*då høyrer ein på ein måte berre songen...*». Kanskje kan klassesamtalen vere ei ny oppleving som kan gje merksemd til sjølve songteksten.

4.2.2 Intervju med elev E

Elev E er eleven som kom med utfordringar til det alle tilsynelatande var einige om i klassesamtalen. I intervjuet, var elev E framleis oppteken av sjølve teksten, og byrja intervjuet med å reflektere vidare over korleis ein kan forstå eller tolke teksten. Etter kvart seier elev E at «*det var greitt*» til spørsmålet: *Korleis var det å delta i denne samtalen?* Men la raskt til: «*men vi kan godt gjere det igjen, altså!*». Eg tolkar dette slik at han på ein måte likte denne klassesamtalen, men var litt redd for å verke altfor einig med læraren? Ei anna tolking er at han ombestemte seg, og ville vise seg meir positiv enn kva den første kommentaren kan tyde på. Elev E la til at det var greitt, fordi alle fekk seie noko, og at det verka som om elevane tok klassesamtalen seriøst. Det at alle burde få seie noko, kom elev E tilbake til når han skulle uttale seg om kva som kunne bli betre. Elev E kom ikkje med noko konklusjon, men

spekulerte rundt korleis ein kunne få alle til å seie noko. Elev E tenkte at ein kunne øve på kva ein skal seie i gruppene, før ein sette seg i ringen.

Når det gjeld det at elevane samtalte utan lærar, tykte elev E at det var bra, men at det hadde vore bra om læraren var med også. Han dreg fram at det var bra at eg blanda meg inn i klassesamtalen, fordi: *«Eg trur ikkje dei forstod eigentleg kva dei, kva liksom .. eg trur.. eg føler liksom dei hadde ignorert heile at det stod: «hjartet du hadde arva av mora di og meg». Fordi heile tida så tenkte eg: Ok, dette her det handlar om, altså det eg tenkte var liksom, altså at han, han som var faren .. eh liksom forlot ungen..»* Elev E tenkte kanskje at dersom eg ikkje hadde stilt mine spørsmål, så hadde dei andre elevane ikkje stoppa opp og gitt merksemd til det han sa.

Elev E tykte det kan vere ein fordel å snakke heile klassa i lag, fordi *« kan vi liksom høyre liksom kva alle tenker og seier, i staden for kanskje berre dei som sit på bordet, fordi .. som, ja .. det var mange som hadde dei same spørsmåla..»* Eg tolkar dette til at elev E verdsette mangfaldet i klassa, at idear og spørsmål kan verte rikare når det er fleire enn elevar med i klassesamtalen. I samband med klassesamtalen, seier elev E at reglane førte til at ingen snakka i munnen på kvarandre, noko som han ser på som ein fordel. Eg formulerte spørsmåla i intervjuet litt etter det som blei sagt, og i ettertid ser eg at dette førte til at eg ikkje direkte spurte om korleis elev E verdsette at elevane fekk stille spørsmåla sjølv. Men i slutten av intervjuet sa elev E likevel at *«... eg syns det er bra at vi får gjort litt sjølv, sånn eg tenkjer, du er med og hjelper til, ja?..»* Eg forstår det slik at elev E set pris på at elevane får styre klassesamtalen og stille spørsmål, samstundes som det er bra at læraren er med. Dette kan vere ekstra viktig for elev E, sidan elev E var den som læraren hjelpte til å bli høyrd .

Elev E gir uttrykk for at det er bra at elevane får velje tekstar sjølv, sjølv om han sa at oppgåva var vanskeleg. Elev E hadde berre teke ein tekst som han fann morosam. På mange måtar viste elev E ein dempa positivitet til dei fleste aspekta ved klassesamtalen.

4.2.3 Intervju med elev H

Elev H er ein av dei meir stille elevane i klassesamtalen. Han seier at det å arbeide med tekstar på denne måten var interessant, og det at teksten blei lest fleire gonger, dreg elev H fram som ein god ide som gjorde at *«ein fann fleire ord etter fleire gonger ein leste»*. Dette kan ein kanskje forstå som at elev H var ute etter å finne ord, noko som er interessant når ein ser det i samanheng med kva elevane samtalte om. Ofte stilte nemleg elevane spørsmål om kva ord og uttrykk kunne bety.

Om sjølve klassesamtalen seier elev H at den var bra. Grunnen for dette er at «*det var masse god prat*» og «*..det var liksom vi utfylte kvarandre litt*». Når det gjaldt det at læraren ikkje deltok i klassesamtalen, meiner elev H at det kan vere både og. Nokre elevar synes kanskje det er lettare å prate når læraren ikkje er med, men «*det var sånn, du er for eksempel flink å starte samtale og sånne ting, for det er ikkje alltid like enkelt*». Her kan det sjølvstundt vere at elev H prøve å glede læraren sin ved å rose meg, men det kan også vere at elev H har observert og reflektert over korleis klassesamtalen gjekk føre seg, og tenkjer det kan vere vanskeleg å få klassesamtalen til å fungere. Det at elev H var mykje stille, kan tyde på at han fann det vanskeleg å delta i klassesamtalen. Det var lett å få ordet, seier elev H, men vanskeleg å vite kva ein skulle seie, for han var som regel einig med alle andre.

Derimot var det å få stille eigne spørsmål gøy, seier elev H. «*.. fordi då fekk du liksom spørsmål du lurte på, då, dersom det var eit ord du lurte på eller eit ordtak, så kunne du ta det opp, og så fekk du lære det.*» Her ser vi at elev H er oppteken av å forstå ord og uttrykk, og ein ser at han har ei oppfatning av at det er ei rett tolking av ord og uttrykk, og at den må lærast. Dersom det er slik, kan det vere denne oppfatninga som gjer at elev H finn det så vanskeleg å vite kva ein skal seie i klassesamtalen. Han er kanskje usikker på om det han tenkjer er det «rette», og dermed kan han forstå klassesamtalen som ein test, der ein kan ha rett eller feil.

Det er best å snakke alle ilag, seier elev H, sjølv om det var greitt å snakke i gruppe først, slik at alle visste noko dei kunne seie. Men på gruppa til elev H observerte eg at det fungerte slik at alle stilte spørsmåla som dei hadde tenkt ut, men ingen visste kva dei skulle svare. Derimot kom det svar på spørsmåla i sirkelen, og elev H understrekar at han forstod teksten betre, for hensikta med klassesamtalen var «*.. det var kanskje å finne ut kva den (teksten) handla om, fordi det var litt sånn blanda tankar om kva den handla om.*» Her tenkjer kanskje elev H at det kan vere fleire måtar å oppleve ein tekst på, og at det å ha ulike syn og tankar rundt ein tekst, kan hjelpe ein til å finne ut kva ein tekst kan handle om.

Det å velje ut eit forslag til tekst, var vanskeleg, sa elev H. Han laga først ei liste over mange songar som han likte, og valde deretter ut den songen han likte best. Det at elevane fekk velje er greitt, sa elev H, fordi det er enklare å finne fram ord dersom ein har høyrte songen før. Her ser ein også at elev H fokuserer på å finne ord.

4.2.4 Oppsummering av korleis elevane verdset denne arbeidsmåten

Klassesamtalen vart skildra som «grei» og «ok». Engasjementet og temperaturen i klassesamtalen varierte, som vi såg i observasjonane og feltnotat. Elevane var altså ikkje i fyr og flamme over undervisninga, men det er heller ikkje forventa at elevar skal vere vilt begeistra for det som skjer i skulen. Likevel, drog alle fram ulike aspekt ved klassesamtalen som kan vere positive. Dette kom også fram i feltnotat frå samtalen mellom lærarane. Den andre læraren hadde høyrte at elevane sa: «*Dette er det beste vi har gjort!*» i det dei gjekk ut av klasserommet. Både elevintervju og lærarobservasjonar tyda på at elevane tok klassesamtalen seriøst, og prøvde å gjere sitt beste. Som gode sider ved klassesamtalen nemnde elevane at ein kunne få vite svar på spørsmål, kva ord betyr, at ein kunne opne seg opp, og få vite kva andre tenkte.

Alle elevane nemnde at det er viktig med deltaking, og grubla på ulike måtar å styrke deltakinga. Elev B bekymra seg litt for korleis det kjendest ut å sitje i ringen å ikkje tore å seie det ein tenkte på, medan elev H som var stille, sa at han var litt usikker og ikkje visste kva som kunne seiast, og var einig med alle. Lydopptakaren hadde kanskje bidradd til at det vart meir stress i klassesamtalen, meinte elev B. Men det å diskutere i grupper før klassesamtalen, såg elevane på som ein fordel, men elevane ynskte ikkje å berre snakke i grupper. Alle tre sa at det var bra å delta i klassesamtalen, fordi det blei fleire perspektiv, fleire tankar og stemmer enn berre dei som sat rundt bordet. Elev E kom med forslag om at ein kunne øve på kva ein skal seie i gruppene, før ein sette seg i ringen.

Det å diskutere utan lærar, meinte elevane var «bra» eller «greitt». Elev B trudde det var enklare for elevane å delta i klassesamtalen når læraren ikkje var med. Elev E, derimot, sa at elevane hadde kunna samtalt på sin eigen måte sjølv om læraren hadde vore med, og at lærarintervensjonen førte til at dei andre forstod betre kva han meinte. Kanskje var det dette elev H var inne på, når han sa at det kan vere greitt å ha med læraren, fordi eg var flink å «starte ein samtale».

Det å stille eigne spørsmål, var ein ting alle elevane sette pris på. For det første så var det gøy å finne på spørsmål, og det førte ikkje uventa til at ein kunne få svar på det ein lurte på, sa elev H i intervjuet. Elev B såg det som nyttig å få svar på det ein lurte på, og elev E meinte det var bra at «*dei får gjort litt sjølve*». Det å vere på eiga hand, og greie seg sjølve såg ut til å gje meistringkjensle, jamfør kommentaren «*det beste vi har gjort?*» ?

Elevane meinte at ei vanskeleg, men kjekk oppgåve, var å velje ut tekstar. Alle elevane fortalde om ein del grubling før dei bestemte seg for kva tekst dei ville velje. Elev H

lagde lister, medan elev B og E valde tekstar som det var noko ekstra med, dei kunne vere morosame, eller ha ei sterk meining. Det at elevane fekk velje tekst sjølv, førte til variasjon, og at det kunne vere lettare å forstå når du hadde høyrte teksten tidlegare, i fylgje elevane.

Alt i alt var alle tre elevane dempa positive til undervisinga, dei såg fleire fordelar med denne arbeidsmåten. Det som elevane drog fram som forbettringspotensiale, var engasjement og deltaking.

5. Drøfting og konklusjon

I dette avsluttande kapittelet vil eg først drøfte fem funn frå analysen: tradisjonsforventinga i klassesamtalen, korleis motstand og utfordringar fekk innverknad, utforsking i klassesamtalen, lærarintervensjonen og elevane si verdsetjing av undervisninga. Deretter summerer eg opp kva som skjedde med det dialogiske rommet, og peikar eg på moglege didaktiske implikasjonar, og reflekterer rundt vegen vidare.

5.1 Ritual og tradisjonsforventing

Det er godt dokumentert at IRE- mønsteret (Cazden, 2001, s. 30, 31; Mercer, 1995, s. 29; Nystrand & Gamoran, 1990, s. 9), dominerer klassesamtalen i tradisjonell klasseromsundervisning. Cazden (2001) skildrar dette som «the default option» for klassesamtale (s. 31). LISA – studien (Klette et al., 2017) gir også ein indikasjon på at det er sjeldan at elevane får oppleve utforskande samtalar. Det at elevane er så vande med det tradisjonelle mønsteret, kan vere noko av bakgrunnen for at elevane adopterer dette mønsteret i sin klassesamtale. Når læraren opnar opp eit dialogisk rom (Wegerif, 2013, s. 82) der elevane skal få utforske tekstar på eigen hand, er det ikkje så unaturleg at dette nye kan skape uvisse, og føre til at elevane gjer det dei har mest erfaring med. Det kan vere vanskeleg å byrje å samtale på ein meir open og undersøkjande måte, når ein gjennom heile oppveksten har opplevd IRE -mønsteret som den dominerande måte å samtale på i skulen. I ein setting som etter det eg kjenner til, er ny for elevane, kan det kjennast trygt å bruke eit mønster ein er godt kjent med.

Andre grunnar som kan ha spela inn, er at elevane ville vere lojale mot samtalereglane, eller at dei frykta kaos der alle prata i munnen på kvarandre. I eit slikt perspektiv kan det vere at IRE – mønsteret verka som eit trygt og ordna system for samtale, der alle kjem til ordet og får stilt spørsmålet sitt. Vygotskij (2001, s. 166) hevdar også at det å imitere er ein viktig måte å lære på, og dersom elevane imiterer læraren sin måte å spørje spørsmål på, så er vel dette nokså naturleg og forventa. Her ligg nok nokre grunnar til at elevane fokuserer like mykje på samtaleprosessen som på å utforske kva teksten betyr.

Ein kan ofte tenkje at det er læraren som er grunnen til at IRE-mønsteret dominerer, men denne masteroppgåva viser at tradisjonen kan påverke alle aktørar i klasserommet, også elevane, noko som Skaftun (2020, s. 250) også framhevar. Funna i denne studien har opna auga mine for samspelet mellom elevar og lærarar, at det er ikkje berre læraren som eig

undervisninga, og dermed er bunden av tradisjonen, men at dette også gjeld elevane. Elevar gjer det dei har opplevd og lært gjennom fleire år på skule, og er såleis også bundne av tradisjonen. Slike djupe strukturar og vanar for basisinteraksjonar, er svært motstandsdyktige mot forandring (Alexander, 2020, s. 19). Ein treng tid, og ulike repertoar om skal ein prøve å forandre dei. Det kan vere slike djupe strukturar som gjer at elevane også i denne studien fell inn i IRE- mønsteret.

Bakhtin (1981, s. 282) står for eit anna syn på korleis ein kan kome fram til forståing av ein tekst, enn det tradisjonelle IRE- mønsteret. Det er først når ei ytring får ein respons frå nokon andre, at ein kan forstå. I IRE-mønsteret i denne klassesamtalen, kjem det spørsmål og responsar. Men for at dette skulle føre til ein slik utvida forståing som Bakhtin skildrar, burde kanskje IRE- mønsteret blitt utvida med ein tredje fase med respons eller nye spørsmål til dei forklaringane som elevane gir på spørsmåla. Då hadde elevane kunne vurdert den første påstanden opp mot det nye innspelet, og då kunne dei sjølve teke stilling til desse to stemmene. Målet er ikkje å bli einige, men å reaksenture, prøve ut og finne ein eigen versjon (Dysthe, 2001, s. 116). Dette er kanskje ikkje elevane i denne klassesamtalen vande med. Det å finne sin eigen versjon av dei ulike stemmene, eller alle dei ulike kjeldene til kunnskap, kallar Bakhtin å utvikle ein «internal persuasive discourse» (Bakhtin, 1981, s. 342) eller ein indre overtydande diskurs.

Lengre ute i klassesamtalen kan ein spore tendensar til slik utforsking av korleis ein kan forstå teksten, og kanskje særleg etter lærarintervensjonen der elevane etter kvart prøver ut korleis teksten skal forståast. Elev B kjem til dømes med ein lengre utgreiing om kva som kunne ha skjedd mellom foreldra og barnet. Det verkar i denne masteroppgåva som om det er usemje og motstand, samt utfordring frå læraren, som etter kvart fører med seg noko meir utforsking av teksten.

5.2 Motstand i tekst og samtale

I denne klassesamtalen kan det sjå ut som om utfordringar og motstand fører til utforsking. Eg finn særleg ei slik utfordring, når elev E utfordrar oppfatninga til elev D, og ikkje er fornøgd med den forklaringa som han får. Då skjer det noko med IRE- mønsteret, og elev D må stoppe opp og spørje på nytt kva elev E meiner. Utfordringa varer ikkje lenge, men den er viktig i klassesamtalen, fordi den fører til at det kjem fleire dialogiske trekk på banen, og den fører til engasjement både frå elevar og lærar.

Dette at motstand har eit pedagogisk potensiale, er det fleire som ha undersøkt. Sønneland (2019) ser på teksten som eit problem, eller som ein slags motstand i hennar undersøking av gruppesamtalar om tekstar på ungdomssteget. Her finn ho at problemet i teksten ser ut til å påverke engasjementet til elevane i samtalen. Eit liknande funn gjer Blok Johansen (2017) i sin studie av 6.klassingar sin lesing av abstruse tekstar som «Foran loven» av Kafka. Problem, motstand og utfordringar kan føre til eit engasjement for å finne ut av problemet. Dette var også hensikta då eg bad elevane om å finne ein tekst med eit mysterium i, noko vi kunne finne ut av.

Problemet med kven som talar i teksten, fører verkeleg til at klassesamtalen endrar seg, og blir meir utforskande. Rett nok, i byrjinga av samtalen var elevane ikkje så opptekne av kven stemma i diktet var. Problemet kjem først til overflata, når elev E brukar stemma si til å vise eit anna syn enn resten av klassa. Denne hendinga skapar ein turbulens som fører til at elevane engasjerer seg, tek i bruk ulike dialogiske trekk, som å lytte til kvarandre og å argumentere, for å kunne forstå og finne ut av problemet. Denne hendinga fører også til at læraren engasjerer seg. Det er først når dette problemet, eller mysteriet, kjem til overflata, at elevane verkeleg tek i bruk det dialogiske rommet.

Gourvennec (2016, s. 17) framhevar at elevar treng å erfare at motstand og tolkingsmangfald er berikande i den litteraturfaglege meiningsskapingsprosessen, og her ser ein kanskje ein av grunnane for det, at motstand og usemje direkte verkar inn på utforskinga og prosessen der elevar skapar forståing og meining ut av ein tekst. Vygotskij framhevar også at for å finne den næraste utviklingssona til eit barn, er det viktig at problemet barnet skal løyse skal vere vanskelegare enn barnet klarer på eigen hand (Vygotskij, 2001, s. 166). Her ser vi også at motstand og det at det finst eit problem, er understreka. Kanskje fekk elevane ei første erfaring av at problem og motstand er berikande i litterære samtalar. På denne måten kan denne klassesamtalen vere eit døme på det som fleire undersøkingar (Blok Johansen, 2017; Sønneland, 2019) viser, at det er eit pedagogisk potensiale i motstand og utfordringar. Denne masteroppgåva kan også vere eit eksempel på korleis ein kan legge til rette for erfaringar som viser elevane at motstand og tolkingsmangfald er viktig i utforskande samtalar.

5.3 Ein utforskande samtale?

Kan ein klassifisere denne klassesamtalen som ein utforskande samtale? Problemstillinga i oppgåva kviler på eit premiss om at klassesamtalen vert utforskande når elevane får velje tekst, stille spørsmål og leie samtalen sjølve. Klassesamtalen i studien er kompleks, og dei

ulike fasane i klassesamtalen har ulikt særpreg. Barnes (2008, s. 5) skil mellom utforskande samtalar, og presenterande samtalar, der den første handlar om å finne ut av og strukturere egne tankar, og den andre samtaletypen rettar seg inn mot eit publikum. Ein kan sjå begge typane i denne klassesamtalen. Når elevane fylgjer IRE- mønsteret, er dette som ein presenterande samtale, der elevane viser fram at dei har laga spørsmål til teksten, og at dei finn adekvate responsar. Men i den delen der læraren intervenerer, fokuserer elevane på å forstå kva andre tenkjer, men også på å sameine tankane til andre med egne tankar. Når elev B og elev D forstå kva elev E har tenkt på, og greier å sameine dette med det dei tidlegare har tenkt, kan ein seie at eit av kriteria for utforskande samtale er til stades, nemleg å engasjere seg kritisk, men konstruktivt i kvarandre sine idear (Mercer, 1995, s. 104). Kanskje kan ein også karakteriserise denne hendinga som ein horisontsamansmelting, der ulike forståingshorisontar, altså forståinga til elev B, D og E smeltar saman til nye forståingar (Gadamer, 2012, s. 345).

Om ein ser heile klassesamtalen under eit, viser analysen av klassesamtalen at sekvensar med utforsking er få, og ikkje varer lenge. Men sett i lys av at det var ein av dei første gongane elevane fekk prøve ut eit dialogisk rom for utforsking, så er det mogleg at undervisningsdesignet har ført til små steg i retning av utforskande samtale. Elevane tek også i bruk fleire dialogiske trekk utover i klassesamtalen. For å få til utvikling og læring, må ein prøve ut nye idear og ta sjansar, og tole at utfallet ikkje blir akkurat slik ein trudde. Det kan også vere ein del av den vanlege gangen i ein utforskande samtale (jamfør figur 2.1) at ein går inn i samtalen med egne førestillingar og spørsmål, og at det er først når ein trer inn i det dialogiske rommet av moglegheiter, at ein utforskar ulike forståingar og meiningar. Slik sett er det ein logikk i at klassesamtalen går frå eit IRE- mønster, til ein klassesamtale med meir usemje og motstand. Elevane er noviser, og tek i bruk det dialogiske rommet etter slik som dei har forstått oppdraget, og utforskar teksten så godt som dei evnar.

5.4 Lærarintervensjonen

Lærarintervensjonen i klassesamtalen og verknaden han får, er også interessant. Rett etter at læraren har intervenert, er det mange elevar som tek ordet, og det verkar på ein måte som ein meir utforskande samtale. Men når ein ser nærare etter, er det ikkje berre å utforske kva andre elevar meiner som er i fokus, men kanskje heller det å finne «det rette svaret» på læraren sitt spørsmål. Det er særleg observasjonen av at elevane snakkar forbi kvarandre, og ikkje lyttar til kvarandre, som kan tyde på at dei eigentleg leitar etter det rette svaret. Her kan det vere at

klassemøtet går føre seg innanfor to epistemologiar, nemleg ei forståing der elevane saman skal konstruere forståing av teksten, og ein der læraren har eit «fasitsvar» på korleis teksten skal forståast (Segal & Lefstein, 2016, s. 16). Dette fører til at ein kan observere engasjement og mange som snakkar, men eigentleg er det er berre ei jakt på den eine stemma si oppfatning. Bakhtin (1981, s. 342) skriv om den eine stemma som forlangar anerkjening, og slik kan ofte lærarstemma verke i klasserommet. Elevane høyrer spørsmålet frå læraren, og responderer slik dei er vande, med å leite etter svaret som læraren er ute etter. Dysthe (1996, s. 124) seier det er vanskeleg å tenkje seg ein reell dialog om eit spørsmål dersom ein av partane sit inne med det rette svaret, og det eigentlege formålet er å formidle dette svaret. Då blir klassemøtet meir ein skinndialog.

Så spørsmålet er eigentleg kvifor læraren greip inn. Var formålet å formidle det rette svaret? Her må ein svare både ja og nei. På den eine sida var formålet at elevane skulle få utforske teksten på eigenhand, men sidan elevane ikkje lytta nok til kvarandre og heller fokuserte på å bli einige, fekk eg lyst til å støtte elev E, og peike på ei mogleg forståing som eg og elev E delte. Kanskje var det eit slags lærarinstinkt, ein sensitivitet (Lefstein & Snell, 2014, s. 6,7) for læringspotensiale, at eg kjende på meg at her kunne vi utvide det dialogiske rommet? Kanskje var det ein av indikatorane på dialogisk undervisning, nemleg respekt for behova og rettane til den enkelte elev (Alexander, 2020, s. 164), som førte til intervensjonen? Kanskje var det lesaren i meg som fekk lyst å dele sitt eige syn? Eller var det mysteriet i teksten, eller utfordringa i klassemøtet som lokka meg med? Det var nok samansett. Lefstein og Snell (2014, s. 26) hevdar at dialogisk undervisning er mest kraftfull når den skapar produktive problem eller dilemma som lærarar må grunde over. Denne episoden kan seiast å vere eit slikt problem.

For denne lærarintervensjonen kan også bli sett i lys av den næraste utviklingssona til Vygotskij. Då blir lærarintervensjonen ei hjelp og støtte, der læraren som den kyndige andre utfordrar og peikar på moglegheiter for korleis ein kan løyse eit problem, eller i dette tilfelle utforske teksten. For hjelpa den kyndige andre skal gje, skal vere berre eit hint eller eit leiande spørsmål for å vise det første skrittet til ei løysing (Vygotskij, 2001, s. 166). Og det er kanskje ein måte å forstå denne lærarintervensjonen på? Særleg det første spørsmålet mitt: «Kven er det som snakkar?» kan seiast å vere eit hint om ei retning ein kan utforske teksten i. Då blir dette eit viktig grep, som viser elevane måtar å utforske teksten på. Det å utforske kven som snakkar i eit dikt, kan vere ein fagleg kompetanse som læraren har tileigna seg, og som kan

vere nyttig for elevane å kunne, når dei skal leite etter moglege meiningar i diktet. Kanskje kan dette spørsmålet føre til at elevane kan bruke liknande spørsmål i andre situasjonar.

Eit anna vesentleg spørsmål er rolla til læraren. Av og til skal læraren vere ein tilretteleggjar, andre gongar ein deltakar, og andre gongar ha hovudrolla på scenen. Til ulike tider, og avhengig av samanhengen, må læraren vere litt av alt. Lefstein & Snell (2014, s. 6) seier at læraren må vere sensitiv, kunne tolke situasjonar, ha eit allsidig reportar og ta avgjersler for når og korleis ein nyttar ulik undervisning. Dysthe (1996, s. 172) seier at læraren si rolle er uvurderleg, og at læraren kan vere ein tilretteleggjar, men samstundes må læraren bruke fagkunnskap, livserfaring og menneskekunnskap ved å stille viktige spørsmål, framheve elevstemmer med uventa perspektiv, og ved å peike på samanhengar som elevane sjølve ikkje får auge på. Det er kanskje dette elev H er inne på, når han seier at eg er flink å stille spørsmål. Alexander (2020, s. 47) seier at sjølv om læraren si rolle vert å fasilitere munnlege aktivitetar for elevane, er det læraren seier og gjer i desse situasjonane, svært viktig. Sett i desse perspektiva er kanskje klassesamtalen saman med lærarintervensjonen, eit døme på korleis ein kan sameine to ulike lærarroller, ein del der læraren trekkjer seg tilbake for å gje plass til elevane sine stemmer og tankar, og ein del der læraren tek del for å samhandle saman med elevane for å utfordre, hjelpe og peike ut moglege retningar i læringsarbeidet.

Lærarintervensjonen forandrar også innhaldet i det elevane samtalar om. Samtalen blir meir tolkande, og elevane prøver å hjelpe kvarandre til å finne ut meir om forholdet mellom personane i teksten. Etter oppmoding frå læraren bruker dei også meir teksten som grunngeving for meiningane sine, og dei spekulerer meir rundt samanhengen mellom tekstutdrag og det dei sjølve tenkjer. Elev B bruker også fantasien, der konnotasjonane til ordet palass fører til ei førestilling om eit rikt og berømt barn. Når han formidlar denne førestillinga til klassa, kan det vere eit eksempel på formidling av ein forståingshorisont (Gadamer, 2012, s. 344,345). I det heile blir utforskinga, og det dialogiske rommet utvida etter lærarintervensjonen. Elevane seier dei forstod meir av diktet etter klassesamtalen, så er det eit teikn på at noko har fungert. I fylgje Vygotskij (2001, s. 166) kan barn greie meir når dei får hjelp med eit problem, enn kva dei kan greie åleine. Her har både læraren og dei andre elevane medverka til at forståinga har utvikla seg, vi har brukt språk til å tenke og finne ulike løysingar på problem.

5.5 Elevane si verdsetting

Elevane er jamt over positive til denne måten å arbeide på, og ein kan spore ei takksemnd for at dei får gjere ting sjølve. Dei set pris på å vere med å bestemme tekst, og lage egne spørsmål. Det å få stille spørsmål om ting ein undrar over, er viktig, seier elevane. Kanskje er dette ein fin inngang til å finne si eiga stemme, for ofte må elevar svare på spørsmål som læraren har valt ut. Når elevane ikkje er vande med å stille egne spørsmål, er det kanskje vanskeleg å skulle delta i utforsking av tekstar? Alexander (2020, s. 164) seier at i dialogisk undervisning må spørsmåla invitere til meir enn enkel gjentakning, og at både elevar og lærarar bør stille spørsmål. Alexander (2020, s. 119) spør også om læraren må trekke seg tilbake for at elevane ikkje skal ha andre val enn å stille og svare på spørsmåla sjølve. Når elevane stiller egne spørsmål, kan det gi plass for autentiske spørsmål, spørsmål som ein genuint undrar på, som styrkar tenking og forståing, og styrker stemma til eleven. Autentiske spørsmål er altså viktig i dialogisk undervisning. Sokrates stiller spørsmål for å få fram kva andre tenkjer, og sjølv om elev H ikkje alltid veit kva han skal meine, er det gøy og dermed meningsfullt å få stille egne spørsmål.

Når det gjeld å leie klassesamtalen sjølve, er dei litt meir tilbakehaldne, men dei ser også verdien av sjølvstyre. Men det som alle elevane dreg fram som ei bekymring, er at mange elevar er stille, og deltek berre i liten grad. Dette er ei bekymring som også eg som lærar delar. Kanskje ein av grunnane til at dette bekymrar oss, er dei same grunnane som gjer at eg er dregen mot å forske på dialogisk undervisning? Eit av prinsippa for dialogisk undervisning som Alexander (2020, s. 131) understrekar, er at elevar skal vere i stand til å dele idear fritt utan å skamme seg over at ytringane deira er ufullstendige eller feil.

Kanskje elevane bekymrar seg for det at dei stille elevane skal kjenne seg ukomfortable og redde for å bli sett ned på av dei meir aktive elevane? I intervjuet med ein av dei stille elevane spurde eg litt om kvifor denne eleven var så tilbakehalden. Elev H svarte at det var mest det at det var vanskeleg å vite kva ein skulle svare, for ein var eigentleg einig med alle. Her er vi kanskje inne på eit viktig poeng. Dysthe (2020, s. 153) seier at ein viktig del av det å bli vaksen, er å finne si eiga stemme i ei verd av mange ulike stemmer.

Segal & Lefstein (2016, s. 3–6) listar fire føresetnadar for at elevane skal kunne realisere egne stemmer. Gjennom dette undervisningsdesignet har vi opna eit dialogisk rom som gir elevane høve til å styre klassesamtalen, og bestemme spørsmåla på egne premiss. Det som kanskje manglar er å vere i stand til å ta ordet, for som elev H seier, det er vanskeleg å vite kva ein skal seie. Ein kan kanskje også seie at elevane ikkje meistarar heilt det å verdsette

stemmene til kvarandre, sjølv om dei er opptekne av at alle skal komme til ordet. Når elevane fokuserer på å fylgje eit bestemt mønster, blir det vanskeleg å lytte og verdsette det den enkelte seier. Det er altså to fokus å arbeide mot her. Den første handlar nok om tryggleik, og erfaring, og modellering av korleis ein kan finne stemma si. Når ein høyrer medelevar tale saman, kan dette vere modellering av korleis ein kan finne si eiga stemme. Det andre er å arbeide med å verdsetje andre sine bidrag i samtalen.

Det kan kanskje hjelpe å setje ned farta i samtalen (Gourvenec, 2016). Elevane sjølve føreslår å øve på kva ein skal seie, men eg er redd for at dette berre vil føre til ein endå stivare samtale, der alt er førebudd, endå ein slags «skinndialog» (Dysthe, 1996, s. 124). I ein skinndialog vil elevane i alle fall ikkje lytte til kvarandre, og verdsetje kvarandre. Då har eg kanskje meir tru på at læraren må hjelpe til, sjølv om det fort kan føre til at det er lærarstemma som dominerer. Ein må nok godta at det blir snakka i munnen på kvarandre som ein del av ein engasjert samtale. Men det å ta med sin eigen tekst, og eigne spørsmål, kan vere ein måte å ta i bruk eiga stemme i skulen. Dette er ikkje enkelt, ein må prøve seg fram, og ha rom for å feile. Først når elevane er trygge nok til å utfordre og etterprøve alle autoritative ord, også læraren sine ord, kan ein seie at elevane har funne si eiga stemme (Dysthe, 2020, s. 172).

Eit dialogisk rom slik som eg har prøvd å etablere i denne studien, kan vere ein arena for å få høve til å finne stemma si. Det at elevane så klart ynskjer at alle skal vere med i klassesamtalen, gir meg tru på at ved å opne slike dialogiske rom ofte nok, både med og utan lærar, kan vere med på å gje elvane ein stad å prøve ut si eiga stemme.

5.5 Kva skjedde med det dialogiske rommet?

Så kva skjer med det dialogiske rommet når elevane får velje tekst, stille spørsmål og leie klassesamtalen? I denne klassesamtalen nyttar elevane først eit fast mønster som liknar IRE-mønsteret, før usemje fører klassesamtalen inn i utforsking av kva delar av teksten betyr. Usemja fører også til ein lærarintervensjon, som igjen fører til at elevane tek i bruk fleire dialogiske trekk, og utforskar kven stemmene i songen kan vere. Elevane kjem likevel aldri så langt at dei ser på kva tolkinga av ulike delar av songen, kan ha å seie for tolking av heile songen. Det dialogiske rommet opnar seg opp, og utvidar seg, når elevane realiserer eigne stemmer, og samtalen inneheld utfordringar og tolkingsmangfald.

Sjølv om læraren trekkjer seg tilbake, og legg til rette for eit dialogisk rom for elevane, er det slett ikkje sikkert at elevane tek rommet i bruk, eller kanskje tek dei det i bruk

på ein annan måte enn planlagt. Segal and Lefstein (2016) sin studie viser oss at eksplisitt fokus på dialogisk undervisning ikkje er nokon garanti for at eit dialogisk rom for utforsking vert realisert. Her ser vi litt av dette, det er først ved usemje og tolkingsmangfald at det dialogiske rommet vert, kanskje delvis, teke i bruk. Elevane tek det dialogiske rommet i bruk på eigne premissar, og elevane ser også delvis kvifor det er viktig å bruke stemma si, sidan dei er opptekne av at alle skal vere med i kllassesamtalen.

Dette undervisningsdesignet er ikkje tenkt som ei rask løysing for å lukkast med dialogisk undervisning, men eit bod om kva som kan vere produktivt og utviklande når ein let elevane utforske i norskfaget. Denne studien viser at det er mogleg å gje rom og høve til å samtale, og å la elevane få rike erfaringar med forma, til dømes både små og store grupper og ulike tekstar. Det kan gje erfaringar i at tolkingsmangfald og utfordringar, kan vere fruktbare for utforsking av tekstar.

5.6 Didaktiske implikasjonar

Sjølv om denne studien undersøker eit unikt kasus, vil eg peike på nokre område som kan vere interessante for framtidig undervisning. Det første er å finne måtar elevane kan realisere stemma si på. Det andre er å gje elevane erfaring i at utfordring, og mangfald av tolkingar, kan føre til utforsking av moglegheiter for korleis ein kan forstå ein tekst. Det tredje er å utvide den litterære kompetansen til elevane, og det fjerde er korleis læraren kan bidra til å nå dei tre første punkta.

Eg vil først sjå på moglegheiter for korleis elevane kan få øving i å realisere stemma si. Eit spørsmål kan vere om elevane best får utvikle eigne stemmer i mindre grupper. Alexander (2020) seier at mange slags organiseringar kan fungere for dialogisk undervisning. Men når undersøkingar (Hodgson et al., 2012, s. 63) viser at 61% av tida i klasserommet vert brukt til heilkllassesamtalar, er det kanskje logisk at det blir meir tid til at den enkelte elev får prøve ut stemma si, om meir tid vert brukt i grupper. Samstundes viser denne studien at sjølv om større grupper med læraren til stades, kan ha ein einsrettande og autoritativ verknad, så kan dei også vere med på å gje rom for elevstemmer.

Likevel vil eg peike på viktigheita av at elevane får rom for samtalar utan at læraren deltek. Elevane set pris på denne moglegheita, og skal dei få prøve ut stemmene sine og dei munnlege ferdigheitene sine, kan det vere lurt at læraren trer tilbake, rett og slett for å ikkje ta plassen til elevstemmene. Kanskje kan læraren gå rundt og bli med på gruppesamtalar? Kanskje kan lydopptak av samtalar i grupper vise utviklingspunkt som læraren kan bruke i

undervisninga seinare? Skrivning av loggar til læraren, som seinare kan bli sitert i undervisning, kan også vere ein måte å få elevane til delta meir. Kanskje kunne ein også ha teke ei fast runde i sirkelen, der alle måtte seie noko, men dette kan også føre til meir ritualpreg. Uansett er nok grupper eller klassesamtalar ikkje eit anten eller, men eit både og.

For det andre viser denne undersøkinga også at ein må gje elevane høve til å gje responsar, til å bruke stemma si, og høve til å tore å vere usamd. Når elevane får stille eigne spørsmål til teksten, kan det vere eit slikt høve til å realisere eigne stemmer. Elevane treng å erfare at tolkingsmangfald er viktig for å kunne utforske moglege forståingar av ein tekst. Elevane treng tid og høve for å erfare korleis ein kan tolke litterære tekstar, og elevmedverknad er viktig for motivasjon og opplevinga av å bli lytta til, det er sjølve grunnfjellet for kvifor ein skal vere med i ein samtale. Då må skulen, og læraren, legge til rette for at elevane får erfaringar med at utforskande samtalar er noko anna enn ein IRE-prega samtale. Kanskje treng elevane å få ein slik klassesamtale modellert? Kan yngre elevar lytte til eldre elevar samtale?

For det tredje, kan klassesamtalar vere ein måte å la elevane tileigne seg litterær kompetanse. Det er ein viktig forskjell på vanlege samtalar, og samtalar i klasserommet, nemleg at det som oftast er noko som skal lærast, i tillegg til at elevane skal lære å utforske og tenke. Av og til er desse formåla på kollisjonskurs, og kan stå fram som eit dilemma. Denne klassesamtalen kan vise kvifor det er viktig å ikkje berre gje merksemd til kunnskapsmåla, men også å gje merksemd til ferdigheiter som å kunne føre ein utforskande samtale. Utforskande samtalar gjev også elevane litterær kompetanse, som til dømes å vere villige til å utsetje konklusjonar om kva teksten kan bety (Blau, 2003, s. 211). Kanskje kan ein gje merksemd til korleis læraren kan nytte det som blir sagt i klasserommet til å opne opp det som vert sagt, og dermed opne opp tenkinga til elevane (Alexander, 2020, s. 48), samstundes som læraren nyttar høvet til å modellere litterær kompetanse. Ein kan oppmuntre elevane til å nytte fagspråk, og dersom læraren er med i samtalen, kan ho vise, og nytte si eiga litterære kompetanse som modellering. Til dømes kan læraren utsetje konklusjonen om kva teksten handlar om. Når elevane har lyst til å vere einige, og gå vidare, kan læraren setje ned farta i samtalen ved å stille nye spørsmål.

Dysthe (2020, s. 171) hevdar at det har teikna seg eit klarare bilete dei siste åra om læraren si viktige rolle i dialogisk undervisning. Læraren kan fungere som det Vygotskij kallar ein «kyndig annan» og peike på retningar for vidare arbeid og øving. Spørsmålet er kva læraren skal bidra med, når læraren skal bidra, og kvifor dette bidraget er viktig for utviklinga

til elevane (Dysthe, 2020, s. 172). Slike spørsmål er eksempel på dilemma som kan oppstå, og som denne studien er eit eksempel på. Læraren må ofte tenkje og ta avgjersler raskt, også i dialogisk undervisning, men ein treng ikkje vere redd for slike avgjersler. Dersom ein ser dialogisk undervisning som ein prosess eller dilemma, kjem det også nye sjansar om ein gjer feil, og kanskje er det refleksjonane rundt avgjerslene som gjev innsikt i kva som trengs og kva som er viktig for utviklinga til elevane? Kanskje er refleksjonane rundt dilemma som til dømes spenning mellom kompetansemål og utvikling av elevane sine stemmer, kjernen i krafta til dialogisk undervisning (Lefstein & Snell, 2014, s. 26). Ved å velje denne type undervisning oftare, kan ein bli betre til å finpusse avgjerslene sine om når, kva og korleis ein kan interagere med elevane i ulike situasjonar.

5.7 Vegen vidare

Undersøkinga mi bekreftar det mange tidlegare undersøkingar har kome fram til, at tradisjonen i klasserommet står sterkt, og pregar ikkje berre det læraren gjer, men også kva elevane kan om å samtale og å utforske problem. Denne tradisjonen er nok hovudgrunnen til at det også er så få utforskande samtalar i LISA-studien. Likevel er det grunn til å forsette arbeidet med auka fokus på munnleg arbeid i skulen. Endring i praksis, frå tradisjonell undervisning til meir progressiv, tek tid. Den nye læreplanen synleggjer samanhengar mellom elevmedverknad, utforsking, problemløysing, kritisk tenking og store samfunnsrelevante tema. Skal ein kunne invitere elevane inn i dialogar om samfunnet vi alle lever i, er innovasjon, refleksjonar, øving og uthald viktige stikkord. Ein må prøve nye undervisningsvariantar, gje elevane nye erfaringar, samstundes som ein prøver undervisninga fleire gongar. Dialogisk undervisning kan vere eit innovativt utgangspunkt for praksisar som er tilpassa internettalderen, og denne masteroppgåva viser at det trengs nytenking for å få elevane til å ta i bruk det dialogiske rommet til fulle. Eksempel som viser dilemma i dialogisk undervisning, kan vere fruktbare for nytenking og refleksjon over eigen undervisning.

I klasserommet må vi vurdere behovet for kontroll, opp mot gleda over læringa som kan skje ved å ta i bruk dialogiske rom og utforske mysterium i tekstar. Læringsarbeid skal vere meningsfullt, og å bruke språk til å kommunisere, forstå og samkonstruere det vi ser for oss i fantasien, er viktig for meningssøkande menneske.

Litteratur:

- Alexander, R. J. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Allan, J., Ellis, S., & Pearson, C. (2005). *Literature circles, gender and reading for enjoyment*. Scottish Executive Education Department.
<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/930/0021345.pdf>
- Allington, R., & Gabriel, R. (2012). Every Child, Every Day. *Educational Leadership*, 69.
- Andersson-Bakken, E. (2015). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/51881>
- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. P. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.
- Barnes, D. (2008). Exploratory work for Learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in School: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 1–15). SAGE.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for Learning Putting it into practice*. Open University Press.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Blok Johansen, M. (2017). 'The way I understood it, it wasn't meant to be understood' – when 6th grade reads Franz Kafka. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 579–598.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247912>
- Blok Johansen, M. (2019). *Litteratur og dannelse: At lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du*. Lambert Schneider. https://kupdf.net/download/martin-buber-ich-und-du-2009-pdf_5af8201ee2b6f5752ea56208_pdf

- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet—Samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på- om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89–117). Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke.
- Caprona, Y. de. (2015). *Norsk etymologisk ordbok: Tematisk ordnet* (8. opplag). Kagge Forlag.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. utg.). Heinemann.
- Cezinando. (2017). *Håper du har plass!* <https://genius.com/Cezinando-haper-du-har-plass-lyrics>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (Red.). (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (3. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2020). Lærerens betydning og rolle i dialogisk pædagogik. Casestudie fra en præstasjonsorienteret skolevirksomhet. I O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (1. utg., s. 143–175). Forlaget Klim.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax Forlag.
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1–19.

- Harari, Y. N., & Vandermeulen, D. (2021). *En tegnet historie. Sapiens. Menneskehetens begynnelse*. Cappelen Damm.
- Hennig, Å., & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning. Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Henning, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport, 4* (Nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107–127). Abstrakt forlag.
- Jahnsen, M. L. (2017). *Det dialogiske klasserommet - finnes det? En videostudie av fem læreres tilnærming til dialogisk undervisning*. [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/57979>
- Keats, J. (1817). *On Shakespeare and "Eternal Poetry: Letter to J. H. Reynolds*. Selections from Keats's Letters. <https://www.poetryfoundation.org/articles/69384/selections-from-keatss-letters>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge, 11*(3), 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature* (2. utg.). Teachers College Press.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. (2022, februar 22). *Partners in practice*. Forskningsprosjekter, Lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/forskning/partners-in-practice>
- Lønnum, M. (2017). *Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk: En studie av 8. trinnselever som leser, skriver og samtaler om rap-låten «Styggen på ryggen»* [Masteroppgåve, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2454639>
- Maine, F. (2015). *Dialogic readers: Children talking and thinking together about visual texts*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214–253). SAGE Publications, Inc.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Multilingual Matters Ltd.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=170176>
- Mortimer, E. F., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Opne University Press.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). *Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation*. <http://eric.ed.gov/?id=ED323581>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446–456.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- Segal, A., & Lefstein, A. (2016). Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, S.I. Dial. Ped.(Dial. Ped.), 1–19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>
- Sjklovskij, V. B. (2003). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), Article 1.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2), Article 2.
<https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, University of Stavanger, Norway]. Universitetet i Stavanger.
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic Education for the Internet Age*. Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

Vedlegg 3: Teksten «Håper du har plass» av Cezinando

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Analysekategoriar

Vedlegg 7: Undervisningsdesign

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema



Isabella Pareliussen

Erfaringsbasert master i lærarspesialist i norsk

Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

Invitasjon til å delta i forskingsprosjektet

«*Utforskande samtalar om litteratur?*»

Eg ynskjer å gjennomføre ein studie i samband med masteroppgåva mi, der eg vil undersøke korleis elevane opplever ein litterære samtale, og kva som kjenneteiknar denne samtalen. Det vert sendt ut eit eige skjema der ein kan seie ja eller nei til å delta i prosjektet. Dette vert delt ut til alle elevar i klasse X ved skulen. I tillegg sender eg ut ein kopi på e-post.

I undersøkinga vert det observert korleis klassa samtalar om ein skjønnlitterære tekst, nemleg ein songtekst som elevane har valt ut. Det vil bli gjort lydopptak av samtalen, og etterpå vil elevane få skrive ein logg om korleis dei opplevde samtalen. Tre elevar, vil også bli valt ut til eit kort intervju som det også vil bli gjort lydopptak av. Læraren vil også skrive ned si oppleving av samtalanene. Metodane som vert brukte er altså :

- Observasjon av samtale i klasserommet.
- Lydopptak av samtalar i klasserommet.
- Lydopptak av intervju.
- Loggskrivning etter samtalanene.
- Refleksjonsnotat skrive av lærar etter undervisinga er over.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å auke elevdeltakinga og engasjementet i klasseromssamtalar om litteratur. Utforskande undervisning, samtalar, likeverd, og elevengasjement er alle «fyndord» som er understreka som viktige i den nye læreplanen. Dette prosjektet vil undersøkje korleis dette går føre seg i klasserommet, og ynskjer å finne ut kva som kan styrke dette arbeidet.

Kva vil dette seie for deg?

Vi arbeider med temaet «Songtekstar», og vi skal lese og diskutere korleis ein kan forstå ein slik tekst. Alle elevar vel først ut kvar sin song som dei likar og trur eignar seg til utforsking, og så vel læraren ein av desse som skal brukast i samtalen. Teksten vert lest, og elevane formulerer spørsmål til teksten i grupper. Desse spørsmåla tek elevane med seg til kllassesamtalen. Så samtalar elevane om teksten, medan er lærarane er observatørar. Det vert gjort lydopptak av denne samtalen. Etter samtalen får du høve til å skrive einlogg om korleis du opplevde samtalen. Tre elevar vert så valt ut for korte intervju om korleis dei opplevde samtalen. Samtalane og undervisinga vil ta ca. 30-45 minutt. Samtalane og intervju vert så transkriberte. Her skriv eg opp alt som vert sagt under samtalane, men namn vert sjølvsagt anonymiserte. Opptaka og transkripsjonen vert oppbevart slik at ingen annan enn eg har tilgang på dei.

Det er frivillig å delta

Det er heilt frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje opp nokon grunn. Alle personopplysningane vert då sletta. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Det vil ikkje ha påverking på forholdet ditt til meg som lærar eller undervisinga og vurderinga av arbeidet ditt. Dersom du vel å ikkje delta, vil det bli eit alternativt undervisningsopplegg som til dømes lesing eller arbeid med oppgåver på eit anna rom.

Personvern – korleis vi oppbevarer og brukar opplysningane dine.

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Studien er innmeld til NSD – Norsk senter for forskingsdata AS (personverntjenester@nsd.no) Telefon: 55 58 21 17
- Ved Universitet i Stavanger er det Ingeborg Berge (ingeborg.m.berge@uis.no) som er rettleiaren min i dette prosjektet.
- Personvernombudet ved Universitetet i Stavanger er Rolf Jegervatn (personvernombud@uis.no)
- Innsamla data som namnet ditt vert erstatta med ein kode som eg oppbevarer på ein annan stad enn lydopptak og transkripsjon. Lydopptaka vert lagra på ei eining utan internett, som eg har låst inn.

- I oppgåva vil eg ikkje nemne skulen sitt namn, eller elevar sitt namn. Om eg må bruke namn vil desse vere fiktive, utan bruk av same bokstav i førenamn, og også kjønn vil vere forandra i nokre høve, slik at andre ikkje skal kunne kjenne igjen personen. Det som kan bli publisert er eksempel på utsegn frå transkripsjonen.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane vert anonymiserte når oppgåva er godkjent, noko som etter planen skal skje 15.07.22. Ved dette tidspunktet vil koden for kven som er kven i lydopptak og transkripsjon verte sletta.

Rettane dine

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om handsaminga av personopplysningane dine.

Kva gjev oss rett til å handsame personopplysningar om deg?

Vi handsamar opplysningar om deg basert på samtykket ditt. På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med venleg helsing

Isabella Pareliussen - Kontaktlærer i 9.klasse

Student ved UiS på programmet «Erfaringsbasert master i lærarspesialist i norskfaget»

Samtykke

Vi har motteke informasjon om masterprosjektet «Utforskande samtalar om litteratur». Vi samtykkjer i at datamaterialet, lydopptak, observasjonsnotat og loggtekstar, kan verte brukt i denne masteroppgåva. Vi forstår at materialet vert nytta med respekt og anonymitet i den ferdige oppgåva. Vi forstår at det er heilt frivillig å delta, og at vi kan trekkje samtykket når som helst, og utan å gje opp nokon grunn. Det får ingen konsekvensar for foreldre eller elevar om ein vel å ikkje delta. Ein kan godt sende svaret til leiinga ved skulen, om det kjennest betre.

Vi samtykkjer i at (elevens namn)
kan delta i forskingsprosjektet «Utforskande samtalar om litteratur».

Vi samtykkjer ikkje i at (elevens namn)
kan delta i forskingsprosjektet «Utforskande samtalar om litteratur».

Stad / dato:

.....

Underskrift:

.....

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

Vurdering

Referansenummer 759658

Prosjekttittel Utforskande samtalar i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon Universitetet i Stavanger / Fakultet for
utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingeborg Berge, ingeborg.m.berge@uis.no, tlf: 51831157

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Isabella Pareliussen , isabella.pareliussen@alesund.kommune.no , tlf: 48206366

Prosjektperiode 15.10.2021 - 15.07.2022

Vurdering (1)

10.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Teksten «Håper du har plass» av Cezinando

Det er ingenting som fenger lenger eller føles ut som en ekte følelse

Og det har nettopp begynt å øse ned

Så jeg håper du har plass, jeg håper du har plass til meg igjen

Om så bare en madrass som kan ligge inne på dass for min del

Jeg håper jeg får pass inn i ditt palass

Jeg kan roe meg og liste meg som om jeg gikk på glass

Jeg håper det er plass til meg et sted inne i hjertet som du arvet av din mor og meg

Jeg håper du har plass, jeg håper du har plass

Jeg kommer helt alene og ikke med noe lass

Du kan si når jeg må skjerpe meg og sette meg på plass hvis du finner et vindu til meg

Omfang meg når jeg faller eller mister meg selv og siste flammen eller gnisten

Jeg skal la deg gråte ferdig for et liv på min bekostning hvis du finner et vindu til meg

Jeg kommer hjem igjen

Hva enn som var hjemme igjen

Jeg kan'ke dra til henne igjen

Det er min skyld at det er endevendt

Så hun har ting som koker nedi kjelleren som noe hjemmebrent

Og jeg har ting i skapet og i permen

Lar det ringe to ganger før jeg legger på, så du må ringe opp og jeg ser navnet ditt på skjermen

Med et bilde av deg

Jeg håper du har plass, jeg håper du har plass

Jeg kommer helt alene og ikke med noe lass

Du kan si når jeg må skjerpe meg og sette meg på plass hvis du finner et vindu til meg

Omfang meg når jeg faller eller mister meg selv og siste flammen eller gnisten

Jeg skal la deg gråte ferdig for et liv på min bekostning hvis du finner et vindu til meg

Jeg har sovet ute før
 Da var jeg nærmere den ekte meg
 Den langt ifra den perfekte litt defekte meg
 Trodde det var Jesus når de vekte meg, men jeg er lett å lure
 Hele livet har hele verden vært på meg
 Så jeg ga opp å få de til å forstå meg
 Jeg kan lage middag, det er det samme for meg
 Hva med frossen pytt-i-panne?

Jeg håper du har plass, jeg håper du har plass
 Jeg kommer helt alene og ikke med noe lass
 Du kan si når jeg må skjerpe meg og sette meg på plass hvis du finner et vindu til meg
 Omfang meg når jeg faller eller mister meg selv og siste flammen eller gnisten
 Jeg skal la deg gråte ferdig for et liv på min bekostning hvis du finner et vindu til meg

Det er ingenting som fenger lenger eller føles ut som en ekte følelse
 Og det har nettopp begynt å øse ned
 Så jeg håper du har plass, jeg håper du har plass
 Til meg igjen og igjen og igjen og igjen
 Hver gang jeg har tenkt å vende hjem til deg

Første lesing	Strek under ting du undrar deg over.	
Andre lesing	Kor godt forstår du teksten no? Skriv eit tal 1-10 der 1= lite og 10= alt	
Tredje lesing	Kor godt forstår du teksten no? Skriv eit tal frå 1 til 10	

Gruppeoppgåver:

- Kva har vi oppdaga med teksten?
- Kva kan vi forske på?
- Kva spørsmål kan vi stille til denne teksten?

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Korleis er «temperaturen» i samtalen?	
Kven er aktiv – og korleis?	
Korleis organiserer elevane samtalen?	
Korleis er engasjementet? Er det spørsmål som utløyer engasjement? Eller andre ting?	
Er elevane konsentrerte /fokuserte?	
Notatar /kva skjer?	

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

<p>Presentere seg sjølv som forskar.</p> <p>Understreke at eg er ute etter å forstå kva elevar tenkjer.</p> <p>Korleis var det å arbeide med tekstar på denne måten her? (introduksjonsspørsmål)</p>	
<p>Korleis tenkte du når du skulle velje ut tekst? Kva var utfordrande? Kva var lett?</p> <p>Kva la du vekt på? Kva tenkjer du om det elevane måtte bestemme teksten?</p>	
<p>Korleis var samtalen, syns du? Syns du klassa tok samtalen seriøst? Respekterte de kvarandre ? Kva reglar hadde de for samtalen? Kvifor, trur du? Kva tenkjer du om det at læraren ikkje var med i samtalen?</p> <p>Turte du å vere ueinig? Var det lett å komme til orde?</p>	
<p>Kva tenkjer du om det at elevane måtte finne på spørsmåla ? Kva tenkte du når du skulle finne spørsmål? Kva var bra/ ikkje bra?</p>	
<p>Fann du ut noko meir om teksten etter at du hadde snakka om den? Kva var mysteriet i teksten? Fann du ut av det? Gav teksten meining? Kva var det som gjorde at du fann ut av det?</p>	
<p>Kva tenkjer du om å snakke i lag heile klassa? Kva var forskjellen når de snakka i grupper i forhold til når de snakka i heil klasse? Hadde det vore betre å samtale meir</p>	

om teksten i mindre grupper? Kvifor/ kvifor ikkje ?	
Kva syns du om denne måten å arbeide på? Syns du vi skal gjere dette fleire gonger? Kvifor? Kvifor ikkje? Har du forslag til kva vi kan gjere annleis neste gong?	

Vedlegg 6: Analysekategoriar

Analysekategoriar

HOVUD-KATEGORI	UNDERKATEGORI	Forkorting + farge	FORKLARING AV KODEN
Spørsmål			
	Spørsmål til heile teksten STa	STa Lys grønn	Spørsmål om kva teksten betyr, kva meininga er.
	Spørsmål til strofer STb	STb Mørk grønn	Spørsmål til kva delar av teksten betyr.
	Spørsmål til ord STc	STc Blå grønn	Spørsmål om leksikalsk betydning av fraser som «pytt i panne»
	Spørsmål til andre elevar SP	SP Blå	Spørsmål om kva andre elevar tenkjer eller meiner, prøve å få klarheit i kva idear andre elevar har, eller for å få fram eige poeng. Omkodar denne til dei tre ovanfor, Kva dreier det seg om? - delar, heilheit, leksikalsk?
	Prosess - Ps	Grå	Spørsmål om prosessen – tur til å snakke, kvar det står i teksten osv
Responsar	F		
A. Forslag			
	Fa	Raud	Forslag eller idear om kva delar teksten betyr, men alltid forslag eller understreking av moglegheiter med ord som «kanskje», «eg tenkjer» eller «trur eg». Utan grunngjeving, for eksempel direkte referanse til teksten.
	Fb	Raud	Som over, men med grunngjeving som til dømes referanse til teksten. Dette kan vere antydingar, og ikkje direkte formulert med fordi.
	Fd	Raud	Forslag med usikkerheit og grunngjeving (f.eks. tekstreferanse) som bygg vidare på det andre har sagt
	Fe	Raud	Forslag med usikkerheit som bygg vidare på det som andre har sagt utan grunngjeving
B. Svar og tydelege utsegner			

	STUa	Burgunder	Når elevar avsluttar eit poeng, kjem med den endelege forklaringa, og ikkje har med usikkerheit eller andre moglegheiter for utforsking eller debatt og ikkje bygg vidare på det andre har sagt.
	STUb	Burgunder	Forklarar utan usikkerheit, eller avsluttar eit poeng , men bygg vidare på det andre har sagt
	STUc	Burgunder	Forklarar utan usikkerheit +bygg vidare på det andre har sagt utan å vere ueinig + Grunngir poenget sitt med «fordi «eller anna argumentering f.eks sitat frå teksten
C. Usikkerheit	U	Rosa	Eleven er usikker, t.d. «eg veit ikkje», eller prøver å kjøpe seg tid for å kunne formulere ein ny ide.
D. Støttande eller einig	SE	Lilla	Når eleven uttrykkjer einigheit, eller støttar på andre måtar det som vert sagt. Dette kan vere berre eit ord. Tek imot andre sine støtteerklaringar, eller forklaringar
E. Uenig	UE	Gul	Ofte forsiktige utsagn, eller rett og slett ignorering av det som vert sagt, og at ein går vidare med eigne idear.
F. Prosess	P	Grå	Utsegner som har med samtalen å gjere, for eksempel kven skal ta ordet. Utsegner som indikerer merksemd om situasjonen, oppgåva og kontekst. Etter kvart slått saman med Ps ovanfor (prosessspørsmål)

Vedlegg 7: Undervisningsdesign

Undervisningsdesign

Mål:

- elevmedverknad – dvs. gje elevane høve til å bruke eige språk til å konstruere kunnskap saman med andre.
- prøve å få til ein samtale i klassa som kan ha utforskande trekk.
- vise elevane at dei er i stand til å tolke og samtale om tekstar dei har lese
- Gje elevane erfaring med å møte tekstar som eit problem, noko ein kan samarbeide om for å finne ut av kva det kan bety.

Elevane får i oppgåve å finne ein songtekst på norsk som dei likar godt, og ta med til klasserommet. Når dei skal finne songtekst, vert det understreka at teksten må ha noko som ein kan undre seg over, eller eit problem. Læraren vel deretter ut ein av tekstane som vert lest av alle i klassa. Eit av kriteria for utveljing, må vere at teksten har noko som kan sjåast på som eit problem, eller at læraren tenkjer at her er det noko å utforske.

Læraren presenterer tekst og målsetjing for timen ved å seie:

- No skal vi lese ein av tekstane dokke har valt ut. Målet med denne timen er at vi skal å snakke i lag, at vi skal tore å seie kva vi tenkjer om ein tekst, at vi skal lytte til dei andre i klassa og at vi skal undre oss over ein tekst, og stille spørsmål til den. Vi tenkjer oss at denne teksten er eit mysterium, noko vi ikkje har forstått fullt ut endå. Vi skal lese, tenke og snakke saman om teksten, slik at vi kanskje kan forstå teksten betre eller forstå korleis andre tenkjer om teksten.
- Kva trur dokker ein kan lære av å arbeide på denne måten? Snakk i lag to og to. Nokre elevar får svare.

- a. Vi lyttar til songen. Alle har ark med teksten på medan dei lyttar, og ein blyant i handa. Oppdraget er å streke under det ein legg merke til, eller det ein ikkje forstår eller ting ein undrar seg over.
- b. Alle les teksten igjen åleine. Om du legg merke til noko meir, eller forstår noko på ein annan måte, kan du skrive det. Deretter rangerer dei kor godt dei synes dei forstår teksten frå 1-10.
- c. Alle les teksten igjen åleine. Til elevane: Ranger teksten ein gong til. Skriv i parentes (3.lesing). Skriv ting du framleis lurer på, eller ting du har oppdaga. Er det noko som vi kan forske på? Kan du lage eit spørsmål til samtalen?
- d. Deretter går elevane i grupper på tre og fire. Gruppene kan fortelje kva dei har oppdaga med teksten. Kva kan vi forske på med denne teksten? Alle gruppene skal lage spørsmål som kan dei vil ta med til heilklasesamtalen. Det er kjekt om alle har kvar sitt spørsmål, og dei kan gjerne ha fleire spørsmål. Skriv spørsmåla du skal stille på arket.
- e. Alle elevane sit i sirkel, læraren står sit først inne i sirkelen. Læraren seier: No skal de stille spørsmål og snakke om teksten. Kva må vi tenkje på for at denne samtalen skal fungere? Snakk to og to. Vi tek ein runde..
- f. Læraren seier ho ikkje skal delta, for no er det elevane som skal utforske teksten. Ho går ut av sirkelen, og stiller seg slik at ho ikkje viser så godt. Den andre læraren sit også utanfor sirkelen. Elevane skal stille spørsmål, svare og kommentere. Ver så god! Medan elevane samtaler, skriv læraren ned observasjonar, om kven som deltek, kva spørsmål som vert stilt, om elevane bygg på utsegnene til kvarandre osv. (sjå observasjonsskjema, vedlegg 4).
- h. Læraren seier : Vi skal skrive ein litenlogg om denne samtalen. Finn plassen din, og så skal du få eit ark. Lærar delar ut loggskjema. Medan elevane skriv logg, noterer lærar vidare på observasjonsnotatet sitt.
- i. Etter å ha studert kven som har vore aktive, vel lærar ut to som har vore aktive i samtalen, og ein som ikkje har delteke så mykje. Desse vert så intervjuja på eige rom (sjå intervjuguide, vedlegg 5).

Liste over figurar og tabellar:

Figurar

Figur 2.2 Samanhengen mellom dialogiske rom, dialogiske trekk og utforskande samtale. Fritt etter Maine (2015, s. 54)	..... s. 23
Figur 3.1: Abduksjon. Etter figur i Postholm og Jacobsen (2018, s.103)	..... s. 30
Figur 4.1. Kor ofte dei ulike elevane tek ordet	..... s. 49
Figur 4.2: Taletid i sekund	.....s. 49
Figur 4.3 Total taletid i sekund fordelt på dei ulike elevane	.....s. 50
Figur 4.4 Dei fire spørsmålskategoriane	.....s. 51

Tabellar :

Tabell 2.1 : Samkonstruerande ytringar frå Maine (2015), fritt omsett til nynorsk	.....s. 24
Tabell 3.1 Undervisningsdesign	.....s. 32
Tabell 3.2 Oversikt over datamateriale og forskingsspørsmål	.....s. 36
Tabell 3.3 Lengde på lydopptak, og tal på ord i transkriberingar	.....s. 36
Tabell 3.4 Transkripsjon	.....s. 39
Tabell 3.5 Døme på transkripsjon av intervju s. 38	.....s. 39
Tabell 4.1 Eksempel på koding av utsegner	.....s. 41
Tabell 4.2 Oversikt over kategoriar som vart brukt i analysen.	.....s. 42
Tabell 4.3 Oversikt over trekk som kan setjast i samband med utforskande samtalar	.....s. 60
Tabell 4.4 Førekomst av ord og uttrykk som Mercer (2000, s. 155) bruker til å kjenne igjen utforskande samtalar	.....s. 61