

# «Når skal vi begynne å jobbe?»

En kvalitativ studie av vilkår for muntlighet på  
mellomtrinnet

av

Johanne Ur Sæbø

Avhandling for graden  
PHILOSOPHIAE DOCTOR  
(PhD)



Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora  
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning  
2023

Universitetet i Stavanger

NO-4036 Stavanger

NORWAY

[www.uis.no](http://www.uis.no)

©2024 Johanne Ur Sæbø

ISBN: 978-82-8439-227-1

ISSN: 1890-1387

Doktorgradsavhandling nr. 751



# Forord

Å få gjennomføre et doktorgradsprosjekt er et privilegium – det har vært min erfaring og tilnærming, og jeg er svært takknemlig for at jeg har fått denne muligheten. Det å få tid og rom til å fordype seg i et fagfelt har vært berikende – særlig når det dreier seg om et fagfelt jeg synes er så viktig. Undervisning, lærere og elever ligger hjertet nær, og jeg håper at jeg med dette prosjektet kan bringe inn perspektiver og kunnskap som kan komme lærere og elever til gode.

Mange skal takkes. Først en stor takk til lærerne og rektor ved Sørvestskolen som viste meg tillit og som inviterte meg inn i skole- og klasseromshverdagen.

Takk til veilederne mine, Atle Skaftun og Arne Olav Nygard, for at dere har geleidet meg helt inn i mål. Atle; for alle gode spørsmål og råd, for ditt formidable faglige overskudd og innsikt, for din begeistring og for dine ambisjoner på mine vegne, og for tankeprang og stabling av momenter. Arne Olav; for hjelp til å klikke på plass resonnementer som ikke helt satt, for klart blikk og grundige lesninger og for arbeidet som selvutnevnt metaforpoliti.

Takk til Eva Hultin og Lene Storgaard Brok for nyttige og kloke innspill til prosjektet mitt på midtveisseminaret.

Takk til Lene Storgaard Brok og kollegene ved Videntcenter for Læsning i København for det berikende oppholdet hos dere. Eva Dam-Christensen fortjener en særskilt takk for gode faglige samtaler, gjestfrihet og vennskap.

Takk til hjertegode kolleger, for den faglige skattkista og det gøyale sirkuset dere er, for kontorer jeg kan ramle inn på uten klar agenda, for lunsjer, kaffikopper, Vygotskij-kvelder og mer eller mindre oppbyggelig

prat. Takk spesielt til Hege Rangnes som har vært kritisk og god leser av hele avhandlingen i siste innspurt.

Takk til mine trofaste og støttende venner for at dere har vist interesse for arbeidet mitt og innimellom dratt meg ut av nerde-bobla.

Takk til mamma og pappa for at dere alltid har heiet på meg. Jeg er så heldig som kan be den språkkyndige pappaen min om hjelp, og få kaffi, kake og oppmuntring av mamma på kjøpet.

Av alt jeg har hatt noe med å gjøre, er det dere, Hallvard og Ola, jeg er mest stolt av. Takk for den uvurderlige berikelsen dere er.

Takk, Jarle, for rausheten din og for at du tålmodig har hørt på alle funderinger, uferdige resonnementer, frustrasjoner og gleder, de siste fem årene og ellers.

Stavanger, november 2023

Johanne Ur Sæbø

## Sammendrag

Avhandlingen «*Når skal vi begynne å jobbe?*» *En kvalitativ studie av vilkår for muntlighet på mellomtrinnet* springer ut av en interesse for muntlig interaksjon i klasserommet og hvordan læreren legger til rette for elevdeltakelse i faglige samtaler på mellomtrinnet. Avhandlingen er tuftet på innsikten om at det er en klar sammenheng mellom kvaliteten på samtaler i undervisningen og kvaliteten på elevenes læring og forståelse (jf. f.eks. Applebee et al., 2003; Kim & Wilkinson, 2019; Mercer, 1995; 2002; Nystrand, 1997). Innsikten er et argument for å tilby elevene en aktiv rolle og å fremme en undervisning der elevene får bruke språket sitt og utforske faglige problemstillinger sammen med andre. En slik elevrolle beskrives i sentrale styringsdokumenter om skole, ikke minst i den fornyede utgaven av læreplanverket, nærmere bestemt Kunnskapsløftet 2020 (LK20, *Fagfornyelsen*). Rolleforståelsen fordrer undervisning med rikelig rom for dialog og samhandling der elevenes erfaringer og ideer gis verdi.

At muntlighet og dialog vektlegges i læreplanverket er ikke noen garanti for at elevene får rike anledninger til å bruke språket sitt som verktøy i læringsarbeidet. Den muntlige samhandlingen som elevene involveres i, har vist seg å være preget av manglende dybde, der samtaler først og fremst dreier seg om praktiske ting eller om å reprodusere kjent kunnskap, heller enn utforsking og kritisk tenkning (Hodgson et al., 2012; Klette & Ødegaard, 2016). Det synes med andre ord å være en avstand mellom idealene som formuleres i forskning og læreplanverk, og den klasseromshverdagen der undervisningen utspiller seg. Denne avhandlingens formål er å bidra til å minske denne avstanden gjennom å identifisere og diskutere vilkårene for muntlighet i undervisningen på mellomtrinnet, og gjennom å utvikle kunnskap om vilkår for endring og fornyelse av undervisningens muntlige samhandling.

Avhandlingen plasserer seg innenfor en sosiokulturell forståelsesramme. Den legger til grunn at læring skjer gjennom deltakelse i samspill med andre (Vygotskij, 1986), og at mening utvikles i dialogen ved at ulike stemmer og perspektiver settes i spill (Bakhtin, 1986). Begrepene *praksis, dialog, elevens stemme og rolle og posisjonering* benyttes for å undersøke det som skjer i undervisningen.

Avhandlingens datamateriale er innhentet innenfor rammene av et toårig samarbeidsprosjekt mellom et kollegium av mellomtrinns lærere på en 1–10-skole, «Sørvestskolen», og forskere ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, med fokus på forståelsen av muntlighet. Avhandlingens første delstudie er basert på én ukes observasjon i hver mellomtrinnsklasse. Feltnotater fra samtlige undervisningstimer utgjør datamaterialet. I den ene klassen (7A) ble det dessuten gjort lydopptak fra alle undervisningstimer og med at alle elevene ga samtykke til det. Studien er rettet inn mot å danne et bilde av den muntlige interaksjonen slik den framstår i klasseromshverdagen. Studien indikerer at elevenes muntlige initiativer og deltakelse blir innskrenket av de organiserings- og samtaleformene som læreren legger opp til, og at det dermed er begrenset rom for elevenes stemmer og ideer.

Avhandlingens andre delstudie er et nedslag i den observerte klasseromshverdagen og er en studie av en samtalesekvens i 7A. Sekvensen oppstod som følge av en elevs spørsmål, og det er dette spørsmålet, lærerens respons og sekvensens potensial for dialog som undersøkes. Analysen peker i retning av at det å identifisere og utnytte elevspørsmålet som didaktisk mulighet er utfordrende for læreren, og at behovet for å følge oppsatt plan ser ut til å veie tyngst.

Den tredje delstudien har et intervenserende preg ved at den undersøker en lærers arbeid med å endre sin egen praksis. Læreren gjennomfører og gjør opptak av tre tekstsamtaler med elevgrupper på 7. trinn. For hver samtale ser hun opptakene sammen med kollegene sine og reflekterer rundt det som skjer. På bakgrunn av refleksjonene gjør hun endringer i

måten hun posisjonerer elevene og seg selv på, noe som resulterer i økt elevdeltakelse utover i samtalene.

Avhandlingen som helhet undersøker det potensialet for dialog som finnes i klasseromshverdagen. Gjennom delstudiene holder den fram de mulighetene for dialog læreren kan skape ved å gi elevene rom for deres stemmer og ideer, den retter oppmerksomheten mot elevspørsmålets dialogiske potensial og den tilbyr et eksempel på en lærers arbeid med å posisjonere elevene som myndiggjorte lærende bidragsytere i tekstsamtaler. Avhandlingens formål og design baseres på at arbeid med endring i skolen bør være informert av reell praksis som rommer og anerkjenner klasseromshverdagens kompleksitet.

# Summary

The dissertation «*When shall we start working?*» *A qualitative study of conditions for oracy in upper elementary school* springs from an interest in oral interaction in the classroom and how the teacher facilitates student participation in academic conversations in upper elementary school. The thesis is founded on the insight that there is a clear connection between the quality of the conversations in teaching and the quality of the students' learning and understanding (cf. e.g. Appelbee et al., 2003; Kim & Wilkinson, 2019; Mercer, 1995; 2002; Nystrand, 1997). The insight is an argument for offering students an active role and for promoting teaching where students can use their language and explore academic issues together with others. Such a student role is described in white papers about school, not least in the renewed edition of the curriculum, more specifically *The Knowledge Promotion 2020 (Kunnskapsløftet 2020, LK20)*. The understanding of roles requires teaching with ample room for dialogue and interaction where the students' experiences and ideas are given value.

The fact that oracy and dialogue are emphasized in the curriculum is no guarantee that students will have ample opportunities to use their language as a tool in their learning. The oral interaction in which the students are involved has been shown to be characterized by a lack of depth, where the conversations are primarily about practical things or about reproducing known knowledge, rather than exploration and critical thinking (Hodgson et al., 2012; Klette & Ødegaard, 2016). In other words, there seems to be a distance between the ideals formulated in research and curriculum and the everyday classroom life where teaching takes place. The purpose of this thesis is to contribute to reducing this gap by identifying and discussing the conditions for orality in middle-grade teaching and by developing knowledge about conditions for changing and renewing oral interaction in teaching.

The dissertation is placed within a socio-cultural framework. It assumes that learning takes place through participation in interaction with others (Vygotskij, 1986) and that meaning is developed in dialogue by bringing different voices and perspectives into play (Bakhtin, 1986). The terms *practice*, *dialogue*, *student voice*, and *role and positioning* are used to examine what happens in teaching and instruction.

The dissertation's data material has been obtained within the framework of a two-year collaborative project between a collegium of upper elementary school teachers at "Sørvestskolen" and researchers at the Norwegian Reading Centre, with a focus on the understanding of oracy. The first study of the dissertation is based on a week's observation in each of the classes at the upper elementary school. Field notes from all lessons form the data material. In one class (7A), audio recordings were also made of all the lessons, as all the students gave their consent. The study is aimed at forming a picture of the oral interaction as it occurs in everyday classroom life. The study indicates that the students' initiatives and participation are restricted by the forms of organization and conversation that the teacher sets up, and thereby limits the space for the students' voices and ideas.

The second study is an excerpt from the observed classroom life and is a study of a conversation sequence in a lesson in 7<sup>th</sup> grade. The sequence arose as a result of a student's question, and it is this question, the teacher's response and the sequence's potential for dialogue that are examined. The analysis points in the direction of identifying and utilizing the student question as a didactic opportunity is challenging for the teacher, and that the need to follow the set plan seems to be more important.

The third study has an intervening character as it examines a teacher's work of changing her own practice. The teacher conducts and records three conversations about texts with 7<sup>th</sup> grade student groups. For each conversation, she watches the recordings together with her colleagues

and reflects on what is happening. Based on the reflections, she makes changes in the way she positions the students and herself, which results in increased student participation throughout the conversations.

The dissertation as a whole examines the potential for dialogue that exists in everyday classroom life. Through the studies, it highlights the possibilities for dialogue that the teacher can create by giving students room for their voices and ideas, it directs attention to the dialogic potential of student questions, and it offers an example of a teacher's work in positioning students as empowered contributors in text conversations. The purpose and design of the dissertation are based on the fact that work with change in school should be informed by real practice that accommodates and recognizes the complexity of everyday classroom life.



# Innholdsfortegnelse

Forord .....	iii
Sammendrag .....	v
Summary .....	viii
1 Innledning .....	1
1.1 Avhandlingens forskningsinteresse og problemstilling .....	2
1.2 Avhandlingens tre artikler og tilhørende forskningsspørsmål.....	3
2 Bakgrunn.....	7
2.1 Utdanningspolitisk kontekst.....	7
2.2 Forskningskontekst .....	10
2.2.1 Tradisjonelle og progressive ideer om utdanning.....	10
2.2.2 Klasseromsamtaler .....	12
2.3 Denne avhandlingens bidrag.....	22
3 Teoretisk forankring og perspektiv .....	24
3.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring og praksis.....	24
3.2 Praksis.....	27
3.3 Dialog.....	30
3.4 Elevens stemme .....	35
3.5 Roller og posisjonering .....	37
4 Metodiske overveielser .....	41
4.1 Overordnet om design.....	41
4.2 Prosjektets kontekst, oppstart og framdrift .....	44
4.3 Informanter .....	46
4.3.1 Skolen.....	46
4.3.2 Klassene og lærerne .....	46
4.4 Materiale og datainnsamling.....	49
4.4.1 Klasseromsobservasjon/feltarbeid.....	50
4.4.2 Samlinger med lærerne.....	51
4.4.3 Lærerstyrte tekstsamtaler i grupper .....	52
4.4.4 Intervju .....	52
4.5 Analyser av innsamlet materiale .....	53

4.5.1	Bruk og analyse av feltnotater.....	53
4.5.2	Transkribering.....	54
4.5.3	Utvelgelse og videre analytisk tilnærming til materialet.....	55
4.6	Validitet og pålitelighet.....	57
4.6.1	Forskerrollen.....	59
4.7	Etiske betraktninger.....	61
5	Analyse og drøfting.....	64
5.1	Oppsummering av resultater fra avhandlingens tre artikler.....	64
5.1.1	Artikkel I.....	64
5.1.2	Artikkel II.....	65
5.1.3	Artikkel III.....	66
5.2	Avhandlingens bidrag.....	67
5.2.1	Vilkår for muntlighet – mellom samtalestrukturer og dialogisk holdning.....	68
5.2.2	Vilkår for muntlighet – mellom det trygge og det risikable.....	72
5.2.3	Vilkår for muntlighet - mellom idealer og praksis.....	75
5.2.4	Oppsummering og implikasjoner for praksis.....	77
6	Veien videre – studiens begrensninger og behov for videre forskning...	80
	Litteratur.....	82
	Artikler.....	96
	Artikkel I:.....	96
	Artikkel II.....	126
	Artikkel III.....	153
	Vedlegg.....	174
	Vedlegg 1: Transkriberingsnøkkel.....	174
	Vedlegg 2: Kvittering på meldeskjema NSD.....	175
	Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema, lærere.....	179
	Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkeskjema, foresatte.....	182
	Vedlegg 5: Feltnotat, mal.....	185
	Vedlegg 6: Intervjuguide.....	190

# 1 Innledning

«Når skal vi begynne å jobbe?» Ifølge mellomtrinnslærerne ved Sørvestskolen<sup>1</sup> var dette et spørsmål som nå og da kom fra elevene etter at de hadde hatt lengre samtaler i undervisningen<sup>2</sup>. Spørsmålet indikerer at elevene ikke opplevde det å snakke sammen som læringsarbeid, og det bekreftet også lærernes bekymringer rundt forståelsen av den muntlige aktiviteten i undervisningen; at samtalene i klasseromshverdagen var mer eller mindre frakoplet den faglige læringen.

Det kan se ut til at muntlighet i praksisfeltet har havnet i skyggen av lesing og skriving (Hertzberg, 2010), og det til tross for at muntlighet poengteres i læreplanverket som én av fem grunnleggende ferdigheter for livslang læring. Sørvestskolelærernes bekymring kan sies å være anslag til en mulig fornyet oppmerksomhet rettet mot muntlighet; den avspeiler en fornemmelse av at det foreligger et uforløst potensiale i samtalene som utspiller seg i undervisningen.

Mellomtrinnslærerne ved Sørvestskolen valgte å dele klasseromserfaringene sine og fortelle om spørsmålet fra elevene om når de skulle begynne å jobbe – et spørsmål som ikke bare lar elevenes forståelse av muntlighet skinne igjennom, men som også kanskje avdekker en praksis som lærerne ikke var bekvemme med eller stolte av. Denne åpenheten bærer bud om en vilje til å rette søkelyset mot undervisningen og forståelsene som ligger bak, og å arbeide med å endre praksis i retning av å utnytte klasseromssamtalens potensial for elevaktiv læring. Et slikt arbeid forutsetter en identifisering av undervisningens muntlige interaksjon og de rommene for samtale som finnes i klasseromshverdagen. Det kaller også på å undersøke hvordan læreren

---

<sup>1</sup> Skolens navn er anonymisert.

<sup>2</sup> Fra feltnotat datert 171017; første samling med mellomtrinnslærerne, i en samtale om forståelsen av muntlighet i undervisningen.

kan utnytte disse rommene slik at elevene engasjeres i utforskende samtaler og posisjoneres som aktive medskapere av kunnskap.

## **1.1 Avhandlingens forskningsinteresse og problemstilling**

Denne avhandlingen springer ut av en interesse for muntlighet i skolen som et mulighetsrom for fornyelse av praksis med særlig hensyn til elevens rolle. Bakteppet for denne interessen er en forståelse av at læreplaner de siste tiårene stadig tydeligere framhever at elevene skal ha en aktiv, skapende rolle i kunnskapsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig indikerer undersøkelser av skolevirkeligheten at ideene i liten grad er omsatt til praksis (Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Klette & Ødegaard, 2016; Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun et al., 2021). Denne avstanden mellom læreplaner og praksis – eller formuleringsarena og realiseringsarena (Lindensjö & Lundgren, 2000) – er et uttrykk for at omsetningen av idealer til praksis er en tidkrevende og dyptgripende prosess.

En stor del av skolehverdagen kan beskrives som muntlighet, og den muntlige samhandlingen i klasserommet kan forstås som en arena der praksis generelt og mer spesifikt lærer- og elevrollen lettest kan avleses. Dersom vi godtar en slik sammenheng mellom skolepraksis og muntlighet, er det nærliggende også å tenke at muntligheten er et fornuftig sted å starte dersom man ønsker å endre praksis. Denne avhandlingen handler om vilkårene for muntlighet på mellomtrinnet i flere betydninger. For det første handler det om den muntligheten som utspiller seg til daglig i de involverte klasserommene, nærmere bestemt om hva slags posisjoner som er tilgjengelige for elevene i klasseromsinteraksjonen. Videre handler det om å gripe pedagogiske øyeblikk og hendelser i klasseromshverdagen som rommer potensial for utvikling. Endelig handler det om mulighetsbetingelser for lærernes aktive arbeid med å utvikle muntlig praksis med særlig henblikk på

elevens rolle. Avhandlingens problemstilling samler disse interessene i følgende overordnede spørsmål: *Hva kjennetegner vilkårene for muntlighet på mellomtrinnet?*

Spørsmålet er forfulgt innenfor et samarbeid som utgjør doktorgradsprosjektets forskningskontekst, nemlig et toårig skoleutviklingsprosjekt (*Muntlighet på ny*) mellom Sørvestskolen og forskere ved Lesesenteret, gjennomført skoleårene 2017/18 og 2018/19. Samarbeidet hadde karakter av et partnerskap, hvor forskerne kom inn som samtalepartnere i et arbeid som var initiert av lærerkollegiet på mellomtrinnet. Jeg deltok på samlingene med lærere og forskere i skoleutviklingsprosjektet det siste året, og fikk tilgang til å observere én uke i hver av de fem klassene på mellomtrinnet i nov./des. 2018<sup>3</sup>. Dette ga muligheter for å beskrive klasseromshverdagen og danne et bilde av den muntlige interaksjonen i undervisningen, samt anledning til å involveres i og undersøke lærernes arbeid og refleksjoner i skoleutviklingsprosjektet. Deltakelsen min i skoleutviklingsprosjektet, og innsamlingen av og arbeidet med datamaterialet fra det, ledet fram til denne avhandlingens tre artikler.

## **1.2 Avhandlingens tre artikler og tilhørende forskningsspørsmål**

De tre artiklene avspeiler en bevegelse fra å identifisere og beskrive vilkårene for muntlighet i klasseromshverdagen som helhet, til å undersøke vilkårene for hva som må til for å utnytte muntlighetens potensiale. Artiklene og de tilhørende forskningsspørsmålene

---

<sup>3</sup> Observasjonen var primært orientert mot å gripe vilkår for muntlighet klasseromshverdagen, og det potensialet som finnes der for deltakelse i dialog. Lærerne var klar over denne interessen, og én av dem la også om undervisningen til norskfaglig tekstarbeid hele uken. Denne klassen utgikk av primærmaterialet, som består av de fire øvrige klassene.

tematiserer med andre ord både *vilkårene for muntlighet i praksishverdagen* og *vilkårene for endring av praksis*.

**Artikkel 1:** Sæbø, J. U., Skaftun, A. & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>

Artikkelens forskningsspørsmål er: *Hvilke muntlige dialogiske rom finnes i klasseromshverdagen på mellomtrinnet?*

Avhandlingens første artikkel baseres på feltarbeid i fire av de fem klassene på mellomtrinnet, én uke i hver klasse. Intensjonen med feltarbeidet var å gi et bilde av klasseromshverdagen, og gjennom dét identifisere hvilke samtaleformer som benyttes i helklasseundervisningen. Ved å se på forekomsten av de ulike samtaleformene ble det også mulig å sirkle inn sekvenser som kunne sies å ha dialogisk potensiale, og videre belyse i hvilken grad det ble skapt rom i undervisningen for at elevene fikk bruke sine stemmer og ideer i læringsarbeidet. Studien som artikkel 1 baseres på, kan med andre ord sies å vise «det store bildet», ved at jeg undersøker den muntlige interaksjonen i helklasseundervisningen over tid, med særlig interesse for sekvensene med dialogisk potensial.

**Artikkel 2:** Sæbø, J. U. (2022). «Alle kan ikke være gud, alle sammen»? Dialogisk potensial i elevspørsmål og lærers respons. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 74-100. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3193>

Artikkelens forskningsspørsmål er: *Hva utgjør det dialogiske potensialet i elevspørsmålet, og hvilken betydning har lærers respons?*

I **artikkel 2** gjøres det et nedslag i én av de potensielt dialogiske sekvensene jeg identifiserte i artikkel 1, og da spesifikt en faglig samtalesekvens innledet av et elevspørsmål. Denne sekvensen fanget min interesse umiddelbart – i feltarbeidet og i det etterfølgende analysearbeidet – fordi den så ut til å skape en uventet lærings situasjon. Opplevelsen samsvarer med Nystrand og kollegers (2010) funn om at elevspørsmål ser ut til å være spesielt kraftfulle bidrag i faglig utforskning. I studien identifiserer og undersøker jeg potensialet i et slikt elevspørsmål, og hvordan det kan lede til faglig dialog i undervisningen. I dette eksempelet dreier det seg spesifikt om KRLE-faglig perspektivtaking. Videre åpner eksempelet for refleksjon rundt aspekter ved lærerrespons som er viktige for at elevspørsmål faktisk skal kunne utvikles til en utforskende dialog i læringsfellesskapet.

**Artikkel 3:** Sæbø, J. U. (2022). En mellomtrinns lærers arbeid med posisjonering i tekstsamtaler med elevgrupper. (Innsendt).

Artikkelens forskningsspørsmål er: *Hvordan kommer en lærers arbeid med å endre egen praksis til uttrykk i lærerstyrte gruppesamtaler om tekst?*

**Artikkel 3** er en samtalestudie der lærerstyrte tekstsamtaler i elevgrupper utgjør datamaterialet, supplert av samtaler i lærerkollegiet og lærerintervju. Læreren i 7A på Sørvestskolen gjennomførte og filmet samtaler om skjønnlitterære tekster i grupper med fire elever i tre omganger. For hver omgang ble ett opptak vist og diskutert med de andre lærerne på mellomtrinnet og forskerne i skoleutviklingsprosjektet. Studien har, gjennom sitt initiativ og sin gjentakende utprøving og tilhørende refleksjoner, et intervensjonspreg. I artikkelen undersøker jeg hvordan 7. trinnslærers rolleforståelse kommer til uttrykk i tekstsamtalene, og hvordan hun arbeider med denne forståelsen gjennom måten hun posisjonerer seg selv og elevene på. Kollegenes refleksjoner rundt praksiseksempelene bidrar supplerende i lærers utprøving.

Studien gir muligheter til å undersøke lærerens endringer i utprøvingen og hva disse endringene gjør med måten elevene trer inn i og bidrar i tekstsamtalen på.



## 2 Bakgrunn

Skolen i vår tid er en organisasjon som er utsatt for ambisjoner om endring og fornyelse, eksplisitt formulert i nye læreplaner og føringer for hvordan disse skal leses. Det er imidlertid ingen automatikk i hvordan intensjonene blir omsatt til praksis. Denne spenningen mellom formuleringsarena og realiseringsarena (Lindensjö & Lundgren, 2000) er det viktig å være klar over når man vil studere skolehverdagen.

I denne delen av avhandlingen vil jeg først beskrive avhandlingens utdanningspolitiske kontekst og det som kan sies å utgjøre den norske skolens formuleringsarena, før jeg vender oppmerksomheten mot den forskningskonteksten som avhandlingen forholder seg til, og de bildene av klasseromsvirkeligheten som forskningen tegner opp.

### 2.1 Utdanningspolitisk kontekst

Kunnskapsløftet (LK06), læreplanen som ble innført i 2006, representerte en utdanningspolitisk justering og en markant vending i læreplansammenheng. Der tidligere læreplaner satte lys på tema som elevene skulle arbeide med, presiserte LK06 mer spesifikt *hva* elevene skulle lære og hvordan de skulle være aktive i egne læringsprosesser. På bakgrunn av «PISA-sjokket<sup>4</sup>» etablerte skolepolitikerne systemer for kvalitetsvurdering<sup>5</sup>, og oppmerksomheten ble rettet mot elevenes kompetanseutvikling, resultater og etter- og videreutdanning av lærere. Innføringen av LK06 indikerte en erkjennelse av at utdanningen måtte møte utfordringene som et kunnskapsorientert samfunn i stadig endring byr på. Innføringen av de *grunnleggende ferdighetene* kan koples til denne innsikten. Ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlighet og

---

<sup>4</sup> De norske resultatene på den internasjonale PISA-undersøkelsen i 2003 var under OECD-gjennomsnittet (Kjærnsli & Lie., 2004).

<sup>5</sup> Kvalitetsutvalget nedsettes av Stortinget i 2001 for å «vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen» (NOU 2002: 10).

digitale ferdigheter anses i LK06 som forutsetninger for læring og utvikling (jf. St.meld. nr. 30, 2003-2004), og som en måte å både *lære fag* og *lære i fag* på. Denne forståelsen skaper en forbindelse mellom de grunnleggende ferdighetene og literacy-begrepet, og Berge (2005), som var med i faggruppa som la fundamentet for de grunnleggende ferdighetene, omtaler da også innføringen av Kunnskapsløftet som en literacy-reform. I LK06 ble det lagt vekt på at skriftkyndighet og språkferdigheter har stor betydning for læring, og den tilgangen denne typen kompetanse bidrar til for mennesker i det moderne samfunnet.

En vektlegging av språk i forbindelse med læring kan leses som et tegn på at muntlighet løftes fram som viktig. Muntlig språk har alltid hatt en plass i skolen. Selv om det først i LK06 poengteres at bruk av språket er en måte å skape mening og «... å forstå, lære og utøve et fag» (Berge, 2005, s. 2) på, er ikke denne innsikten nødvendigvis ny. Vi kan se spor av den i kritikk som ble rettet mot vekten på deklamasjon i 1800-tallets latinskole, og det man mente var «blot Eftersigen og Eftersnak» (*Den norske Folkeskole*, 1852/53, i Aksnes, 2016, s. 19). Paradoksalt nok viste rapporter etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 at samtalene som norske elever deltok i (fremdeles) i stor grad dreide seg om å reprodusere kjent kunnskap (Hodgson et al., 2012). Føringene og begrunnelsene for at elevene skal få bruke språket sitt i læringsarbeidet lå altså i læreplanverket, men de syntes krevende å omsette i praksis. Denne utfordringen kan muligens ha bakgrunn i at innføringen av LK06 skjedde relativt raskt og på en måte som i liten grad ga skolene innflytelse på prosessen (Møller et al., 2010).

Fagfornyelsen, som er navnet på prosessen med å fornye Kunnskapsløftet fram til den nye utgaven ble gjort gjeldende i 2020, baseres på vurderinger av opplæringens innhold opp mot kompetansekrav i framtidens samfunnsliv og arbeidsliv (NOU 2014: 7). Med *21st century skills* (Pellegrino & Hilton, 2013; OECD, 2015) som medvirkende perspektiv rettet Ludvigsens-utvalgets utredning (NOU 2015: 8) oppmerksomheten mot fornyelse av fagene, men også mot det å kunne

lære og samhandle og utforske<sup>6</sup>. Med utredningen ble også begreper som kritisk tenkning, deltakelse og dybdelæring satt i spill, også i diskusjoner i praksisfeltet.

Min studie og samarbeidsprosjektet det er knyttet til, plasserer seg midt i denne diskusjonen, både tidsmessig og tematisk. Initiativet til samarbeidsprosjektet ble tatt og iverksatt i 2017, og doktorgradsprosjektets oppstart var høsten 2018. Samarbeidsprosjektets utspring var Sørvestskole-lærernes ønske om å engasjere elevene i samtaler om tekster, og prosjektet ble rettet inn mot å skape kultur for dybdelæring og elevmedvirkning. Doktorgradsprosjektets intensjon om å undersøke vilkår for muntlighet har samme retning som samarbeidsprosjektet ved at det retter oppmerksomheten mot hvilket potensial det finnes for dialog i undervisningen, hvordan læreren utnytter dette potensialet og hvordan elevene posisjonerer i samtale.

Diskusjonen som driver fram fornyelsen av læreplanverket, engasjerer øyensynlig bredt i skole-Norge, noe som også er intensjonen<sup>7</sup>, og idéen om fornyelse preger også Sørvestskolens tiltak for endring. Det samme gjelder for doktorgradsprosjektet mitt som vokser fram i denne utviklingsperioden mellom to læreplaner. I bevegelsen fra LK06 til LK20 skjer det en poengtering av elevsentrert og problemorientert undervisning, og selv om LK06 et godt stykke på vei betoner elevenes aktive læringsprosesser, blant annet ved å vektlegge fagenes tenke-, tale- og handlemåter og de grunnleggende ferdighetene, aksentueres dette ytterligere i Fagfornyelsen. En målsetting med utviklingen og iverksettingen av LK20 er å skape bedre sammenheng mellom det enkelte fags mål og formål og de overordnede prinsippene og verdiene som ligger til grunn for opplæringen. Gjennomgående for disse er at undervisningen skal legge til rette for at elevene skal utvikle forståelse og kritisk tenkning. Dette kaller på at skolen og læreren iscenesetter og

---

<sup>6</sup> Begrepene inngår i de fire kompetanseområdene som poengteres i NOU 2015: 8.

<sup>7</sup> *Strategi for fagfornyelsen* (Kunnskapsdepartementet, 2019)

inviterer elevene inn i situasjoner som byr på rike muligheter til å reflektere og å utforske ulike perspektiver. Ut fra dette kan man argumentere for at LK20 også er uttrykk for en fornyet lærerrolle samt en elevrolle der elevene som aktive meningsskapere framheves.

Det er innenfor rammene til LK20 at implikasjonene som denne avhandlingen peker på, skal settes ut i livet. LK20-forståelsen av læring, roller og kunnskap kan synes å være ny, eller i det minste fornyet om man ser til LK06. Likevel kan forståelsen spores til utdanningsforskning fram mot tusenårsskiftet som retter oppmerksomheten mot elevenes bruk av språket i meningsfulle situasjoner, og som initierer en oppvurdering av arbeid med muntlighet (jf. Haugsted, 1999; Høisæter, 1991). Forskere som vektlegger dialog-perspektivet, peker på behovet for at elevene får eierskap og ansvar for kunnskapskonstruksjon, og at de med læreren som dialogpartner får stille spørsmål og søke svar i elevfelleskapet (jf. f.eks. Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Disse ideene synes likevel å ha fått fornyet fokus og tyngde i den nye læreplanen, og med denne støtten i skolens styringsdokumenter kan det argumenteres for at tiden er inne for nok en gang å løfte fram bruk av språket som produktiv ressurs for læring og å diskutere vilkårene for muntlighet og dialog i undervisningen.

## **2.2 Forskningskontekst**

Jeg vil her gjøre rede for det bildet forskningen gir av klasseromsinteraksjon og muntlighet i undervisningen. Jeg vil vise hvordan interessen for klasseromsamtaler har vokst fram, og hvordan denne utviklingen kan koples til spenningen mellom tradisjonelle og progressive ideer om utdanning.

### **2.2.1 Tradisjonelle og progressive ideer om utdanning**

Tradisjonell undervisning legger til grunn at kunnskapen er gitt og at den kan overføres fra lærer til elev (jf. Dewey, 1938; Gage, 2009). I et slikt bilde er læreren den aktive og den som snakker, mens elevene henstilles

til å lytte. Flanders' (1963) 2/3-regler vil da være mulige å kjenne igjen: To tredeler av undervisningen består av helklassesamtaler, der læreren snakker to tredeler av tiden. Bellack og kolleger (1966) identifiserer og tematiserer klasseromsinteraksjon og det de betegner som «rules of the language game of teaching» (1966, s. 237), noe som innebærer en grunnleggende rollefordeling der læreren er den mest aktive, mens elevens rolle er å ta imot og respondere. Studien kommenteres av Hoetker og Ahlbrandt (1969) som framholder at dette spillet som Bellack viser til, har lange tradisjoner. De betegner det som resitasjon og hevder at dette «classroom game» (s. 4) har vært styrt av samme regler og rollefordeling siden hundreårsskiftet. Med tittelen på studien sin – «The persistence of recitation» – understreker de hvor standhaftig tradisjonell undervisning synes å være (Hoetker & Ahlbrandt, 1969).

Progressive ideer om undervisning kan spores til Deweys (1938) framstilling av erfaringsbasert utdanning. At læring baseres på erfaring fordrer at elevene er aktive og får bryne seg på problemer i stedet for å få overlevert andres svar og løsninger. Heller enn å forsøke å tilegne seg kunnskap som befinner seg i bøker eller i de voksnes hoder, bør elevene få gjøre førstehåndserfaringer med ulike perspektiver og ideer, og på den måten utvikle kunnskap og forståelse (Dewey, 1938, s. 19).

Barnes og Shemilt (1974) hevder at de to undervisningspraksisene er forankret i to ulike logikker. Tradisjonell praksis legger til grunn at kunnskapen skal overføres fra den som besitter den (læreren) til dem som skal ta imot (elevene), noe som kan betegnes som en overføringslogikk. Fortolkningslogikk legger derimot opp til at elevene får rike muligheter til å utvikle kunnskap i læringsprosesser der de får møte og utforske problemstillinger med utgangspunkt i deres egne erfaringer.

Gjennom å observere den muntlige interaksjonen kan slike underliggende forståelser av praksis tre tydelig fram. I så måte kan forskning som undersøker klasseromssamtaler, gi innsikt i hvilke ideer som ligger til grunn for undervisningen, samt gi indikasjoner på om

undervisningen støtter opp om tradisjonelle roller og en forståelse av læring som tilegning av overført kunnskap, eller om elevene anses som myndige bidragsyttere i samtalefellesskapet og som aktive kunnskapsprodusenter. Beskrivelsene over kan leses som et ensidig uttrykk for at det ene ytterpunktet er bra og det andre dårlig. Det vil i tilfelle ikke anerkjenne den kompleksiteten som undervisning innebærer. Likevel fordrer innsikten om at kvaliteten på elevenes læring henger sammen med kvaliteten på samtalene i undervisningen (jf. f.eks. Applebee et al., 2003; Kim & Wilkinson, 2019; Mercer, 1995; 2002; Nystrand, 1997), at man undersøker hvordan man kan støtte utvikling av disse samtalekvalitetene i undervisningen.

### **2.2.2 Klasseromsamtaler**

Selv om det finnes noen nedslag i klasseromsforskning som undersøker den muntlige interaksjonen før 1970 (Bellack et al., 1966; Hoetker & Ahlbrand, 1969), aktiveres det nye perspektiver på 70-tallet (Mercer & Dawes, 2014). Vygotskijs arbeid, med dets innsikt i og vektlegging av forbindelsen mellom barnets språk og tenkning, oversettes til engelsk og gjøres tilgjengelig for et større publikum (1962; 1978), noe som inspirerer forskningen. Det fører til økt bevissthet om betydningen av interaksjon og bruk av språket, også i undervisningssammenheng (jf. Britton, 1978). Forskere på ulike felt holder fram, med støtte i empiriske studier, at det at elevene blir involvert i samtale og dialog, kan ha betydning for læring og deltakelse (Bernstein, 1975; Heath, 1983; Wells, 1978). Blant disse er også Barnes og kolleger (1969). Studien deres poengterer språkets funksjon i læringsprosesser, både hvordan elevene bruker språket til å konstruere mening, men også hvordan læreren legger til rette for dette med sine spørsmål og fasiliteringer. Språkets betydning i det kulturelt mangfoldige klasserommet og de ulike kommunikative strategiene som utspiller seg i undervisningen, gis oppmerksomhet i Cazdens studie (1972). Både Barnes' og Cazdens studie er uttrykk for en vekket interesse for å forstå det muntlige samspillet i undervisningen. Ut

av denne anerkjennelsen av samspillet mellom språk, tenkning og læring vokser interessen for samtalemønstre i skolen. I det følgende vil jeg gjøre rede for IRE/F-samtalen, som hevdes å være den mest utbredte samtaleformen i helklasseundervisning (jf. blant andre Mehan, 1979; Nystrand, 1997; Sinclair & Coulthard, 1975).

### **2.2.2.1 Samtalestrukturen IRE/F**

Et viktig bidrag til å kunne analysere klasseromsinteraksjon er identifiseringen av den såkalte IRE/F-samtalen (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Mehans studie (1979) synliggjør en typisk samtalestruktur bestående av lærers initiativ (I), som da gjerne har form av et spørsmål, elevrespons (R) og lærers evaluering (E) av denne responsen (i Sinclair og Coulthards studie (1975): Initiativ, Respons, Feedback). IRE/F-strukturen er i utgangspunktet en nøktern beskrivelse av en måte å strukturere klasseromssamtaler på, men den har blitt tolket som uttrykk for lærerens kontroll med og regulering av samtalsinnhold og rytme. Ifølge Mehan (1979) bidrar samtalestrukturen til å opprettholde sosial orden ved at den språklige strukturen «holder» på hierarkiet i undervisningen. Lærerspørsmålene er oftest lukka, altså at det kun finnes ett svar – et svar læreren er kjent med (Andersson-Bakken, 2015; Nystrand, 1997). Slike samtaler kan fra lærerens side ha som formål å sjekke om elevene har lært gjennomgått fagstoff. Fra elevenes side kan en slik samtalsituasjon da komme til å dreie seg om å forsøke å finne ut hvilket svar læreren vil ha, hvilket svar de tenker læreren mener er det rette. Mercer og Dawes (2014) beskriver strukturen som «a vehicle for ‘closed’ questioning» (s. 432), og framhever med dét det regulerte og gjentakende ved samtalestrukturen. Kritikere av IRE/F-strukturen hevder med andre ord at den er reduserende ved at den ikke åpner for elevenes selvstendige innspill og resonnementer.

Det finnes også dem som har et mer nyansert blikk på IRE/F-strukturen, og som også peker på dens muligheter. Høegh (2018) stiller spørsmålet «Hvad kan IRE-formen?» (s. 194), og deretter «Hvad kan IRE-formen

ikke?» (s. 197). Hun markerer med det at samtaleformen har potensiale for noe, men også begrensninger som gjør den mindre egnet for annet. På det første spørsmålet svarer hun at læreren gjennom IRE-formen kan sørge for at ordet fordeles jevnt. Den regulerende faktoren vendes med det til noe positivt. Høegh løfter også fram at samtaleformen kan fungere «som model for, hvordan læreren arbejder og tænker fagligt» (s. 195), altså som modellering av faglige resonnement. På spørsmålet om hva IRE-formen *ikke* kan, retter hun oppmerksomheten mot det som gjerne oppfattes som dens epistemologiske utgangspunkt; at samtaleformen legger til grunn en «fast faglighet» (s. 198), at kunnskapen er gitt og stabil. Det ligger da implisitt i IRE-formen at læreren via samtalen leder eleven inn i denne kunnskapen slik at den overføres til eleven (s. 198).

Mortimer og Scott (2003) peker på at en slik lærerstyrt (*authoritative*) interaksjon i noen tilfeller vil være hensiktsmessig, eksempelvis når man har som mål om å lede elevene fram mot et spesifikt og på forhånd bestemt faglig begrep eller idé. I en slik samtale vil det også være mulig for læreren å oppdage og oppklare elevens misforståelser. En oppmerksomhet mot IRE/F-samtalens tredje ledd, og da spesifikt *feedback*, gir dessuten læreren mulighet til å videreføre elevenes responser, slik at de får støtte til å utvikle egne synspunkter og forståelser (Mortimer & Scott, 2003, s. 41). Nystrand (1997) understreker viktigheten av at læreren tar opp og bruker substansen i elevresponser i den videre samtalen (*uptake*). Et slikt opptak vil kreve at læreren er sensitiv for elevenes forståelser. Læreren må også ha et faglig og didaktisk repertoar som gjør at læringspotensialet i situasjonen kan utnyttes best mulig (jf. Holdhus et al., 2016; Lefstein & Snell, 2014). Å møte og bruke elevresponser innbefatter en grad av risiko for læreren, og slike situasjoner forutsetter at læreren evner å improvisere (Holdhus et al., 2016). IRE/F-strukturen har med en slik tilnærming et potensial for å tilby elevene mer plass med sine forståelser og stemmer enn det beskrivelsen av den mest regulerte varianten legger opp til. Ved å bevege undervisningen ytterligere mot åpne samtaler der elevenes ideer er i



sentrum, vil lærer og elever kunne skape felles resonnementer og utforske faglige problemer sammen. Dialogisk undervisning er et bud på en slik tilnærming.

### **2.2.2.2 Dialogisk undervisning**

Begrepet dialogisk undervisning er omfavnet og utviklet av mange. Ifølge Howe og kolleger (2019) er det likevel noen temaer som går igjen i forskningsfeltets diskusjoner og beskrivelser av dialogisk undervisning. Åpne spørsmål, at samtaledeltakerne bygger på og utvikler hverandres innspill og anerkjennelse av ulike perspektiver er noen av disse temaene. Det å synliggjøre sammenhengen mellom innspillene som kommer fram i samtalen, metakognisjon og det å evaluere dialogen samt betydningen av aktiv deltakelse fra elevene så vel som lærer, vektlegges også i forsøk på å karakterisere dialogisk undervisning. Selv om disse temaene går igjen, vil vi i forskningen se at bruken av og begrunnelsen for begrepet påvirkes av perspektivet man snakker ut fra.

Freire (2000) var sannsynligvis den første til å ta begrepet dialogisk undervisning i bruk (Kim & Wilkinson, 2019). Ut fra sitt politiske perspektiv i 1970-tallets Brasil anså han frigjøring og myndiggjøring for enkeltmennesket som det ypperste utdanningsmålet, og hans ideologiske prosjekt, pedagogikk for de undertrykte, var svært kritisk til formidlingspedagogikken. Alexander (2008), som en framtrødende bidragsyter innen forskning på klasseromsinteraksjon, er også opptatt av myndiggjøring, men begrunner likevel dialogisk undervisning langt bredere. Hans forskning omfatter blant annet sammenlignende studier på tvers av land, noe som har resultert i en konseptualisering av dialogisk undervisning, bestående av rike beskrivelser og begrunnelser på tvers av ulike kulturer. I tillegg til den politiske innvirkningen det har å kunne argumentere, begrunne og utfordre, vil dialogiske samtaler ifølge Alexander kunne skape og utvikle den enkeltes og kollektivets identitet, og på den måten forme kulturen. Videre peker han på at det å bruke språket er menneskets ypperste måte å kommunisere på; at vi bruker det

til å bygge relasjoner og selvforståelse. Bruk av språket begrunnes dessuten nevrovitenskapelig og psykologisk ved at det bidrar til å danne forbindelser i hjernen og utvikler tenkning og forståelse. Dette er tett forbundet med den pedagogiske begrunnelsen; at kognitivt utfordrende samtale øker elevenes engasjement og læringsutbytte (Alexander, 2008). På bakgrunn av disse begrunnelsene og sitt omfattende feltarbeid fra England, Frankrike, India, Russland og USA argumenterer Alexander (2008) for en undervisning der lærer og elever i fellesskap utvikler læringsoppdrag, og der de lytter til hverandre og sammen vurderer ulike perspektiver. Undervisningen bør være støttende og uten risiko for at noen innspill anses som feil. I dialogisk undervisning utvikler man også kunnskap sammen ved å kople i hop ideer og skape utforskende tankerekker. Alexander holder dessuten fram at læreren har ansvar for å legge til rette for dialog og samtidig rette undervisningen inn mot aktuelle læringsmål (2008, s. 28; 38).

Nystrand (1997) er opptatt av hvordan dialogisk undervisning organiseres og dyktige læreres evne til å engasjere elevene i aktiv utforskning heller enn memorering og gjenkalling av kunnskapselementer. For å støtte en slik praksis foreslår han ut fra funnene i sin første studie (1997) autentiske spørsmål og *uptake*. I studien fra 2010 går Nystrand og kollegene videre og utvider perspektivet noe; i stedet for å vektlegge enkeltelementer i samtalen, viser de interesse for hvordan lærere kan skape rammer for engasjert og aktiv læring. De retter oppmerksomheten mot lengre og sammenhengende sekvenser og mønstre i samtaler som viser seg å ha dialogiske kvaliteter, eksempelvis hvilken rolle elevers spørsmål har i utviklingen av slike samtaler. De er i studien fra 2010 mer opptatt av «what teachers and students do together» enn «what teachers do to students» (2010, s. 191).

Fokuset på *organisering* viser seg framtrødende i Howe og Abedins forskningsgjennomgang fra 2013, der de gjør rede for studier på klasseromssamtaler gjennom førti år. De fleste studiene undersøker altså

på hvilke måter samtaler i undervisningen er strukturert, og forskningsgjennomgangen viser at IRE/F-samtalen er dominerende. Som følge av denne gjennomgangen etterlyses studier som understøtter den forbindelsen som tidligere forskning hevder at finnes mellom dialogiske samtaleformer i helklasse og læringsutbytte. Howe og kolleger møter selv dette behovet når de i sin storskala-studie fra 2019 spør «Does it [dialogiske samtaleformer] really impact on student outcomes?», et spørsmål studien svarer bekreftende på.

Boyd og Markarian (2011) argumenterer i sin studie for å rette blikket mot lærerens dialogiske *holdning* heller enn spesifikke komponenter som for eksempel åpne spørsmål. De følger læreren Michael og klassen hans gjennom ett år, og i sin beskrivelse av lærerens interaksjon med elevene sier de at «One of the most formidable tools Michael employs in his classroom is his understanding of talk» (2011, s. 515). De hevder at det er mulig å lede elevene til å tenke og tale utdypende og analyserende, og at deres stemme gis autoritet gjennom lærerens holdning i den gitte konteksten. Dette står i kontrast til en instrumentell forståelse og bruk av talemønstre:

Rather, a dialogic stance permeates the talk to such an extent that it informs the illocutionary force of the talk and the discourse space. In other words, it is not how we say it, but also how we are predisposed to receive it (2011, s. 516).

Det dreier seg som hvilken rolle elevene tilbys som medskapere av mening, og hvorvidt de støttes i å formulere det de kan og erfarer, og om de gis autoritet som medtolkere. En viktig komponent i dialogisk undervisning blir da læreren som kompetent lytter. Den dialogiske holdningen blir et overordnet prinsipp, som står i kontrast til det å forstå klasseromssamtalen som talemønstre det er mulig å planlegge på forhånd og forvente et gitt resultat av, eller språklige teknikker man analyserer isolert fra konteksten.

Segal og Lefstein (2016) har gjennom etnografisk feltarbeid undersøkt den muntlige interaksjonen i israelske klasserom og ser at selv om læreren ønsker å fremme en undervisning basert på dialog, er denne lite preget av dybde. Segal og Lefstein betegner klasseromsdialogen de har observert som rituell, og mener å se at elevene forsøker å gjøre lærerens stemme til sin; de prøver å speile lærerens vokabular og det faglige innholdet, fordi de oppfatter det som det verdsatte. Funnet poengterer en bevissthet om kompleksiteten i den dialogiske diskursen. I sin forskning ser Segal og Lefstein at elevenes muligheter til å uttrykke seg begrenses av regler eller normer, og at det er læreren som regulerer ved å gi elevene tillatelse til å snakke eller ikke. De peker også på at elever reproducerer tidligere svar eller prøver å gjette hva læreren vil ha som svar. Elevene blir invitert inn i samtalen under premisset av at de aksepterer den diskursive rollen de tildeles, nemlig å uttrykke seg på den måten læreren modellerer. Selv om læreren er modell for diskursiv deltaking i faget, vil elevene ifølge Segal og Lefstein ha behov for å finne og bruke sin stemme i bearbeidelsen av fagstoffet. I klasserommet vil det være mer eller mindre anerkjente og passende uttrykksmåter, noe som kan føre til at elever forventes å uttrykke seg på måter som for dem kan oppleves som fremmede. Segal og Lefstein viser i sin studie at det kan være krevende for elevene å finne et kompromiss mellom «what and how one would like to speak and what others are willing to hear» (s. 6). Forskerne understreker dessuten elevenes behov for å bli lytta til og å bli anerkjent som deltakere i fellesskapet. På bakgrunn av studien presenterer de følgende vilkår for realisering av elevens stemme i det dialogiske klasserommet: Elevene må få taletid, de må få uttrykke sine tanker og ta utgangspunkt i sine ideer og bruke sitt eget språk, og de må få anerkjennelse i fellesskapet for innspillene sine. (En ytterligere redegjørelse for realiseringen av *elevens stemme* finnes under punkt 3.1.2).

En intensjon om å undervise ut fra dialogiske prinsipper fører ifølge Segal og Lefstein (2016) altså ikke nødvendigvis til at den enkelte elev

får aktivere sin tenkning, stemme og sine ideer i møte med faglige problemstillinger. I sin studie retter Wilkinson og kolleger (2016) oppmerksomheten mot en annen utfordring, nemlig manglende endring i læreres forståelse av kunnskap: Etter gjennomføring av et spesifikt skoleutviklingsprogram rettet mot undersøkende dialoger i undervisningen, med intensjon om å utvikle elevenes evne til å argumentere og lytte, viste post-testing en bedring av elevenes argumentasjonskompetanse og lærerens evne til å lede denne typen dialoger, men ingen endring i lærerens kunnskapssyn. Denne spenningen mellom atferdsendring og de mer robuste underliggende forståelsene av kunnskap og læring er tankevekkende. Wilkinson og kolleger (2016) spør seg selv om forholdet mellom de to aspektene er mer komplekst enn det forskningen deres klarte å fange opp, og etterspør mer forskning som kan belyse dette problemet.

Wegerif og kolleger (1999) ser med sin undersøkelse av «exploratory talk» endringer i elevenes evne til å bruke språket og begrunne egne synspunkter i møte med faglige problemstillinger. Ut fra studien utvikler Wegerif begrepet *dialogic space*, som kan forstås som dialogiske rom som oppstår i spenningen mellom ulike perspektiver, når samtaledeltakerne reflekterer kreativt og kritisk sammen. Wegerif dreier med dét blikket mot det relasjonelle framfor språklige elementer. For Wegerif er dialogen noe mer enn et didaktisk «grep» for å utvikle elevenes forståelse og læring; den er en måte å forholde seg til og involvere seg i andre og omverdenen på, og han ser stort på skolens oppdrag, ikke minst i Internettets tidsalder:

[...] drawing students into dialogue in classrooms through opening dialogic spaces, drawing children into the long term dialogues of culture through teaching in a way that focuses as much or more upon questions than upon already achieved answers, changing the culture of schools and classrooms to make them more supportive of dialogue and, through Internet-mediated dialogue across difference, drawing

students to participate in ongoing global dialogues as part of long-term teaching thinking project to create a more intelligent planet (Wegerif, 2017<sup>8</sup>, s. 1).

Som vi ser her, beveger Wegerif seg noe bort fra en forståelse av dialogisk undervisning som kun noe som utvikler elevenes muntlige ferdigheter og fremmer læring. Han anser dialogen som en måte å være på i verden, og dialogen blir da et mål i seg selv. Som et motstykke kan vi si at Wilkinson og kolleger (2016) er opptatt av lærerens tilrettelegging for at elevene får øve på og bruke spesifikke språklige ferdigheter.

Dialogisk undervisning kan altså forstås på ulike måter, noe som ifølge Kim og Wilkinson (2019) også kan gjøre det vanskeligere å omsette til fornyet praksis. Samtidig er begreper som dialog og elevmedvirkning både utbredt og integrert i måten utdanningsforskere og praktikere snakker om undervisning på. Begrepene er tiltalende og lette å ty til, men kan være krevende å operasjonalisere. Barnes & Shemilt (1974) peker på denne mekanismen som en forklaring på hvorfor det er så vanskelig å omsette nye ideer til ny praksis. Matusov (2022) spissformulerer denne situasjonen ved å betrakte progressive ideer som «opium for educators». Det synes med andre ord å være en dissonans mellom skolens og læreres anerkjennelse av og forpliktelse overfor idealene i læreplanverket og i forskningen, og den innsikten som trengs i praksisfeltet for å realisere idealene i undervisningen. Dette tilsier at klasseromsforskningen har en viktig funksjon når det gjelder å utvikle kunnskap om hvordan de store tankene som er nedfelt i styringsdokumenter og læreplaner kan aktualiseres og settes ut i livet i klasserommet.

---

<sup>8</sup> Hentet fra abstraktet i pre-print til bokkapittel i «Theory of teaching thinking» (Wegerif, 2018). I bokkapittelet er ikke abstraktet med.

### 2.2.2.3 Nyere nordisk forskning på klasseromsinteraksjon

I norsk forskningskontekst er det de siste årene gjennomført studier og rapporter som peker i retning av at tradisjonelle ideer fremdeles har et fast grep om undervisningen, et trekk som også internasjonal forskning viser. Dette vises igjen i flere tendenser. En tendens er at læreren dominerer den muntlige interaksjonen i undervisningen, og (fremdeles) står for to tredeler av taletiden (jf. Flanders (1963) 2/3-delsregler) (Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Klette et al., 2017; Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun et al., 2021). Det er med andre ord mindre plass for elevenes stemmer enn lærerens, noe som kan komme til å ha betydning for hvilke perspektiver som gjøres gjeldende. En annen tendens er at selv om elevene får taletid, er samtalene de inviteres inn i, preget av manglende dybde (Hodgson et al., 2012). I stedet ser det ut til at elevenes rolle og bidrag i samtalene er å reprodusere enkle og fragmenterte kunnskapselementer (Hodgson et al., 2012, s. 11). Samtalene der elevene deltar, synes dessuten å dreie seg mest om praktiske ting (Klette & Ødegaard, 2016). I tillegg vektlegges det relasjonelle og elevenes hverdagsfortellinger (Skaftun et al., 2021) framfor at elevene får bruke språket til utforskning som krever avansert faglig tenkning. Lærers instruksjon og den lærerstyrte IRE/F-samtalen ser ut til å være dominerende i helklasseundervisningen (Andersson-Bakken, 2015; Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun et al., 2021), noe som indikerer at lærerens forståelser og faglige resonnementer er styrende og gjeldende i undervisningen, framfor at elevene får utforske faglige problemer og utvikle kunnskap med utgangspunkt i sine forståelser.

Tendensene kan ses som tegn på at muntlighet har fått mindre oppmerksomhet enn lesing og skrivning i skolen, selv etter innføringen av de grunnleggende ferdighetene i LK06. Mye tyder på at man i skolen har en vag forståelse av *muntlighet i undervisningen* (Haugsted, 1999) – at det oppfattes som selvsagt, som noe som er innvevd i undervisningen, men som man ikke har verken planer for eller vesentlig bevissthet om når det gjelder dets potensial for læring (Hertzberg, 2010). Det å snakke

er dessuten en ferdighet elevene allerede har når de begynner på skolen. At muntlig kommunikasjon er flyktig og kontekstuell, kan ha ført til en «fastholding» i form av vekt på forberedte presentasjoner (Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Slike former for muntlige uttrykk lar seg definere og avgrense i tid og ut fra noen kriterier og er derfor også mulige å vurdere. Potensialet i elevenes bruk av språket i forbindelse med egne læringsprosesser framstår likevel som mer utydelig, noe som bekreftes av Blikstad-Balas og Roe (2020) sin studie fra norsktimer på ungdomstrinnet. Den viser at det er rike muligheter for at elevene kan få snakke sammen, men at det er «få uttalte eller implisitte forventninger til elevenes muntlige deltakelse» (s. 73).

Det muntlige rommet synes med andre ord enten å være regulert av læreren, eller å være en mulighet elevene inviteres til å bruke uten tydelig formål eller vesentlige føringer. Læreren regulerer rommet både ved å velge lærerdominerte samtaleformer og ved å ha grep om resonnement og kunnskapsformidling i disse samtalene. Når elevene så gis rom for å snakke, virker det å være et større poeng at de gis taletid enn *hva* det snakkes om og *hvordan*. De samtalene elevene deltar i, viser seg overflatiske ved at de enten omhandler praktiske aspekter, mer eller mindre faglig relevante hverdagsfortellinger, eller at de legger opp til at elevene reproducerer kjent kunnskap. Elevene gis med andre ord en rolle der de på den ene siden er passive mottakere og gjengivere av gitt kunnskap formidlet gjennom lærerens resonnement. På den andre siden får de tilbud om taletid i situasjoner som ikke gis vesentlig faglig betydning, enten ved at situasjonene tematisk er løsrevet fra fag og læring, eller ved at elevene ikke får støtte til å bruke språket sitt som verktøy for tenkning og læring.

### **2.3 Denne avhandlingens bidrag**

Den ovenstående gjennomgangen av forskning danner et bilde av klasseromsinteraksjon som er preget av tradisjonelle ideer. Vi ser at muntlighet har en uklar plass i norske klasserom, og både nasjonale og



internasjonale studier viser at det i liten grad gis rom for at elevene får bruke språket sitt sammen med andre for å utforske faglige problemstillinger (Hertzberg, 2010; Hodgson et al., 2012; Howe & Abedin, 2013; Klette & Ødegaard, 2016; Nystrand, 1997; 2010; Segal & Lefstein, 2016; Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun et al., 2021). Selv om idealene om aktive arbeidsformer som setter eleven i sentrum på langt nær er nye, kan det se ut til at de ikke trenger igjennom i praksisfeltet. Idealene får fornyet kraft i vår tids omskiftelige samfunn, der elevene skal rustes til å møte utfordringer som krever at de kan arbeide sammen, kommunisere, tenke kritisk og ta ulike perspektiver. Avstanden mellom hvordan dette behovet er formulert i forskning og i læreplanverket og hvordan behovet møtes i skolen synes stor.

Denne avhandlingen hviler på en premiss om at det å gi rom for dialog og elevenes stemmer i den faglige utforskningen vil være med å imøtekomme behovene som læreplanverket tegner opp, og idealene som de springer ut fra. Dette danner bakgrunnen for avhandlingens problemstilling *Hva kjennetegner vilkårene for muntlighet på mellomtrinnet?* I avhandlingen søkes det svar på problemstillingen ved å undersøke betingelsene for elevenes muntlige deltakelse. Avhandlingen retter oppmerksomheten mot betydningen av at lærerne gir rom for dialog i klasseromshverdagen, og at de er oppmerksomme på og utnytter potensialet i elevspørsmål. Den tilbyr også et spesifikt eksempel på hvordan en lærer arbeider for å endre sin praksis med mål om å myndiggjøre elevene i samtaler.

Et overordnet formål med denne avhandlingen er å bidra til å minske avstanden mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen, altså mellom idealene om dialog og aktive elever som utdanningsforskningen løfter fram og som læreplanverket bygger på, og den klasseromshverdagen som elevene lever og lærer i. Klasseromsinteraksjonen er et uttrykk for hvordan lærerne forstår undervisning og sin egen og elevenes rolle, og dermed også et formålstjenlig sted å vende blikket mot i fornyelsen av praksis.

### **3 Teoretisk forankring og perspektiv**

Dette avhandlingsarbeidet plasserer seg innenfor et konstruktivistisk paradigme. Kunnskap innenfor et slikt paradigme vil være noe man konstruerer og utvikler, og ikke noe man kun avdekker. En slik forståelse vil også ha betydning for avhandlingens metodologiske strategier (Maxwell, 2008, s. 224). Man sikter seg inn på å utvikle kunnskap om hvordan mennesker skaper mening, situert i spesifikke sosiale kontekster, men også hvordan meningsskapingen er kulturelt og historisk betinget.

Mer spesifikt er avhandlingen plassert i en sosiokulturell tradisjon som anerkjenner læring som en dypt sosial og kulturell prosess. Lev Vygotskij (1986), som viktig premissleverandør til denne forståelsen, anser læring som forankret i og mediert gjennom kulturelle redskaper, og da spesielt språk. Prosjektets forskningsinteresse og spørsmålene som stilles om undervisningens dialogiske rom, dialogisk potensiale og utvikling av muntlig praksis, legger til grunn en slik forståelse av læring. Også avhandlingens sentrale begreper avspeiler en forankring i sosiokulturelle teorier – de peker implisitt og samlet på idealer om elevsentrert undervisning der kunnskap og forståelse skapes i sosial samhandling.

Videre vil jeg først gjøre rede for avhandlingens teoretiske forankring og perspektivet som dette medfører. Deretter vil jeg redegjøre for avhandlingens sentrale begreper; *praksis*, *dialog*, *elevens stemme* og *roller og posisjonering*.

#### **3.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring og praksis**

Avhandlingens interesse for muntlig interaksjon, både slik den framstår i klasserommet, og slik den utvikles i samtaler mellom lærere og elever

og i profesjonsfellesskapet, baseres på en forståelse av læring som sosialt situert. Det legges med andre ord til grunn at meningsskaping skjer kontinuerlig og i sosiale kontekster som bærer i seg og påvirkes av kultur og historie. Individet blir i slike samspill en del av kulturen, samtidig som kulturen blir en del av individet. Vygotskijs (1986) vektlegging av språket som menneskets primære verktøy for tanken peker mot at undervisning og læring innebærer å skape sosiale situasjoner og sammenhenger som gir muligheter for å utvikle og omforme tenkning. I Vygotskijs arbeid er de individuelle psykologiske sidene ved den språklige utviklingen sentrale, noe som tydeliggjøres gjennom vekten på begrepsdannelse og -utvikling hos barnet (Vygotskij, 1986). Ifølge Wertsch (1991) anes det likevel etter hvert en tydeligere dreining mot kulturelle, historiske og institusjonelle faktorer i Vygotskijs arbeid. Wertsch følger denne bevegelsen og peker videre på Bakhtins arbeid:

It is the sociocultural situatedness of mediated action that provides the essential link between the cultural, historical, and institutional setting on the one hand and the mental function of the individual on the other, and it is in this connection that Bakhtin's ideas are relevant (Wertsch, 1991, s. 48).

Bakhtins ideer om språk som sosialt og kulturelt forankret kan sies å videreføre tanken om individets og kulturens stemme(r) som sammenvevd. I en slik tenkning vil enhver ytring forholde seg til og bære i seg elementer fra fortiden, samtidig som den forholder seg til øyeblikkets interaksjon og framtidige ytringer (Bakhtin, 1986). En slik forståelse av ytringen legges til grunn i denne avhandlingen, blant annet gjennom bruken av begrepene *dialog*, *elevens stemme* og *posisjonering*. I dialogen i undervisningen vil ytringene representere et mangfold av stemmer som igjen bringer inn ulike perspektiver. I forhandlingen om mening som da skjer, gjennom bruk av språket, utvikles kunnskap. En forutsetning for reell dialog er at elevenes stemmer får komme fram, og at disse bærer i seg elevenes mangfoldige erfaringer, framfor å være en

avspeiling av lærerens stemme (Segal & Lefstein, 2016). I det språklige samspillet vil det foregå en kontinuerlig posisjonering (Hetmar, 2019) på bakgrunn av den diskursive dynamikken og deltakernes tolkning av den. Lærer og elever vil i denne tolkningen med andre ord forholde seg til de andre stemmene i samtalen, slik de kommer til uttrykk i situasjonen, men også ytringenes kulturelle hentydninger og deres koplinger til fortidige og framtidige ytringer.

Jeg vil komme tilbake til en videre utdypning av avhandlingens sentrale begreper – *praksis, dialog, elevens stemme og roller og posisjonering* – under de neste punktene. Her vil jeg først vise hvordan avhandlingen er forankret i sosiokulturelle teorier ved at den befatter seg med språklig interaksjon og meningskonstruksjon på flere nivåer.

For det første retter avhandlingen oppmerksomheten mot den muntlige interaksjonen i klasseromshverdagen og potensialet for dialog og deltakelse for elevene. Interessen er dessuten rettet mot lærerens læring i profesjonsfellesskapet – at kunnskap utvikles i samspillet der. Avhandlingens sosiokulturelle forankring gjør seg med andre ord gjeldende i partnerskapet som ligger til grunn for skoleutviklingsprosjektet. Partnerskap springer ut fra tanker som vektlegger læring i sosiale situasjoner, i dette tilfellet i profesjonsfellesskapet. Ifølge Wegerif og kolleger (2020) fordrer et slikt partnerskap at man entrer en form for *shared space*<sup>9</sup> (Wegerif et al., 2020, s. 19), at man som forsker deltar i dialogen i fellesskapet og er åpen for å lære av andre. Wegerif og kolleger (2020) tegner opp monologisk og dialogisk tilnærming som to muligheter, i forskning på samme måte som i undervisning. En monologisk tilnærming vil ifølge Wegerif og kolleger innebære at man betrakter fra utsiden og forventer en lineær kausalitet, der det er konsistens mellom input og output. Gjennom en dialogisk tilnærming forsøker man å favne kompleksiteten.

---

<sup>9</sup> Begrepet viser til Bubers *das Zwischen* eller *the space of the In-Between*, som senere utviklet seg i retning av *dialogic space* (Wegerif et al., 1999)

Man antar i større grad et deltaker-perspektiv, og betrakter forskerstemmen som en av flere, samtidig som man anerkjenner forskerens situerte perspektiv i arbeidet med å produsere felles kunnskap som også er av verdi utover den gitte konteksten (Wegerif et al., 2020, s. 19).

Både klassen, slik den består av elevene og læreren, og profesjonsfellesskapet som etableres i et skoleutviklingsprosjekt, kan sies å utgjøre fellesskap for læring. Slike praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991) kan bidra til at deltakerne utvikler kunnskap og mening sammen, i fellesskapets sosiale og språklige interaksjon. På den annen side kan forståelser av fellesskapets roller og deres handlingsrom også bidra til å konservere tenkemåter og handlingsmønstre. Videre vil jeg gjøre rede praksisbegrepet, og hvordan begrepet kan anvendes for å undersøke forståelser av kompleksiteten i klasseroms- og skolehverdagen.

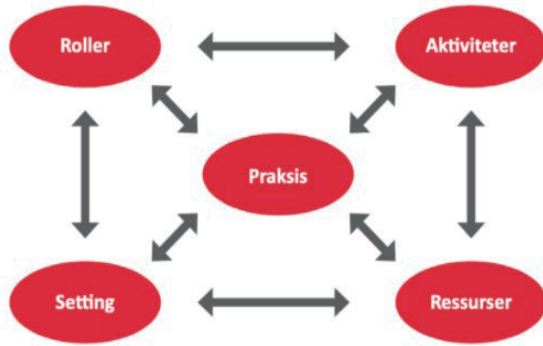
### **3.2 Praksis**

Praksisbegrepet er, som flere av de andre begrepene i denne avhandlingen, et mye brukt begrep, også i hverdagslige sammenhenger, og det brukes i ulike betydninger (jf. Blikstad-Balas, 2014). En alminnelig og utbredt forståelse er knyttet til handlinger, altså det vi gjør. Når vi snakker om undervisningspraksis – kanskje spesielt hvis vi snakker om *best practice* – er det gjerne det lærerne gjør som står i sentrum. En annen og utvidet forståelse av praksis betrakter handlinger, hendelser og aktiviteter som sosialt situerte (Ivanič, 2009; van Leeuwen, 2008). Det innebærer at de som handler har en rolle som er gjenkjennelig for de andre som inngår i en spesifikk hendelse. Plassering i tid og rom samt hvilke ressurser som er involvert er også med på å skape gjenkjennelse hos deltakerne i hendelsen (Ivanič, 2009). Med et slikt perspektiv blir hendelsene som sådan gjenkjennelige, og dermed mulige å knytte til det som gjerne kalles sosial praksis.

Blikstad-Balas (2014) argumenterer for at praksis er et vagt begrep som ikke så lett lar seg fange i en entydig definisjon som har generell gyldighet. Min forståelse er hentet fra sosiokulturell literacy-forskning, ofte samlet under paraplyen New Literacy Studies (NLS), hvor begrepsparet hendelse – praksis har fått en sentral plass. Shirley Brice Heath (1983) introduserte begrepet literacy-hendelse (*event*) knyttet til spesifikke hverdagslige situasjoner der tekster utgjorde en ressurs, og Brian Street (1984) brukte begrepet literacy-praksis for å understreke at det finnes ulike kulturelle nisjer hvor skrift og tekster er i bruk. Innenfor senere NLS-forskning har man satt disse i sammenheng, slik at hendelser er knyttet til det som er spesifikt og observerbart, mens praksisbegrepet viser til underliggende mønstre som langt på vei regulerer hendelsene (Ivanič, 2009, s. 114-115). Når vi er fortrolige med en praksis, kjenner vi igjen hendelsene som hører til denne praksisen, uten at dette nødvendigvis er basert på eksplisitt formulert kunnskap. Dette perspektivet er utviklet og modnet i studier av literacy-hendelser og -praksiser utenfor skoledomenet, men det har også stor relevans hvis vi tar det med oss inn i skolekonteksten (Ivanič, 2009).

En slik forståelse av praksis kan være oppklarende når vi vil forstå hvorfor det har vist seg så vanskelig å endre praksis i skolen – hvorfor tradisjonelle praksiser synes å være så motstandsdyktige i møte med progressive ideer og reformer (jf. punkt 2.2.1). Gjennom å undersøke de elementene som skolens praksis kan bestå av, kan vi få øye på underliggende og regulerende mønstre som bidrar til å befeste slike tradisjonelle praksiser. Flere av forskerne som har rettet oppmerksomheten mot sosial praksis, har en noenlunde ens forståelse av hvilke elementer sosial praksis består av, nemlig *roller*, *aktiviteter*, *ressurser* og *setting* (Hamilton, 2000; Ivanič, 2009; van Leeuwen, 2008). Disse spiller sammen, og en endring i ett av elementene vil ha betydning for de andre. Dette gjensidige samspillet kan illustreres i en modell for

praksis (Igland & Skaftun, 2022, se figur 1). En slik modell gir oss en inngang til å undersøke og diskutere dette samspillet.



Figur 1: Illustrasjon av samspillet mellom sentrale aspekter ved sosial praksis.

Mye av det som foregår i skolehverdagen er språklig arbeid, og den muntlige interaksjonen i klasserommet er en arena som er velegnet for å avlese praksis, og da spesielt hvordan lærer- og elevrollen forstås og spilles ut. Muntlig interaksjon preget av lærerens formidling og spørsmål og svar-sekvenser, der læreren ber elevene gjengi gjennomgått fagstoff, vil kunne sies å avspeile en tradisjonell praksis basert på en overføringslogikk (Barnes & Shemilt, 1974), der læreren er den som innehar kunnskapen, mens elevene forstås som passive mottakere av denne kunnskapen. Hoetker og Ahlbrandt peker på hvor motstandsdyktig denne typen praksis kan være, og gjennom deres betegnelse «classroom game» (1969, s. 4) indikerer de nettopp at en slik interaksjon og rollefordeling utgjør et spill som holder på tradisjonelle forståelser av undervisning og læring. At rollefordelingen i skolen (jf. Flanders 2/3-regler, 1963) synes å være den samme nå som før (Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Klette et al., 2017; Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun et al., 2021), gjør at det fremdeles er relevant å undersøke rollene som tilbys og de muntlige aktivitetene i undervisningen, som et logisk utgangspunkt for endring av praksis.

*Rollebegrepet* tematiseres spesifikt i denne avhandlingen, nettopp fordi forståelser av lærer- og elevrollen er så tett forbundet med

klasseromsinteraksjon og undervisningens ulike samtaleformer. *Dialogisk undervisning* utgjør i så måte et ideal ved at en slik undervisning anerkjenner elevenes erfaringer og ulike perspektiver og tilbyr en aktiv og medvirkende rolle (Alexander, 2008; Howe & Abedin, 2013). Dialogen forutsetter en verdsetting av *elevens stemme* i produksjonen av kunnskap, gjennom å gi taletid, men også ved å betrakte elevenes tanker og innspill som gyldige og vektige i læringsfelleskapet (Segal & Lefstein, 2016). En slik undervisning er det i hovedsak læreren som har mulighet for å legge til rette for, i og med at lærerrollen institusjonelt sett er gitt mandatet å ta didaktiske og pedagogiske valg. Innenfor lærerrollen vil det være et visst handlingsrom (Hetmar, 2019). Læreren kan ta en tradisjonell lærerrolle, som autoritet og som den som kontrollerer kunnskapen, aktivitetene og samtalen i undervisningen. Vedkommende kan imidlertid like gjerne velge å opptre som veileder eller fasilitator som hjelper elevene i utviklingen av og optimaliseringen av deres egne læringsprosesser. De to ulike *posisjoneringene* (Hetmar, 2019) fører til ulikt handlingsrom også for elevene, der de i det siste eksempelet har større muligheter for å innta en myndig rolle, ved at de posisjoneres som aktive medskapere i stedet for å være passive mottakere.

Endring av praksis vil med andre ord være et spørsmål om rollene som er tilgjengelige, og hvordan rolleforståelsen gjenspeiles i aktivitetene som iscenesettes og de ressursene som tas i bruk. Mer aktivt dreier endring seg om hvordan aktørene i praksis posisjonerer seg selv og hverandre i den muntlige interaksjonen, og om hvordan elevenes stemmer realiseres. Begrepene *dialog*, *elevens stemme* og *roller og posisjonering* utdypes i det som følger.

### **3.3 Dialog**

Ordet *dialog*, som etymologisk forklares som *gjennom tale* (dia-log), brukes i dagligtalen gjerne deskriptivt, om en muntlig utveksling mellom to eller flere personer, og fortrinnsvis om en tidsavgrenset



kommunikasjonssekvens. Dialog forstås da som kommunikasjon mellom likeverdige, der det dreier seg om utveksling av synspunkter på en åpen måte og med et mer eller mindre uttalt ønske om å komme til enighet. Likeverdigheten og åpenheten ligger som en premiss i hverdagsforståelsen av begrepet. Ordet dialog brukes i slike tilfeller gjerne normativt ved at det viser til visse kvaliteter, som symmetri mellom partene, vilje til å lytte, være åpen og vilje til å endre standpunkt (Dysthe, 2006, s. 13). Denne oppfatningen av begrepet har ifølge Linell (1998) røtter i det klassiske dialogbegrepet og Sokrates' dialoger, hvor verdier som klarhet, symmetri, likeverd, gjensidighet, harmoni, konsensus og enighet løftes fram (Linell, 1998, i Dysthe, 2006, s. 14).

*Dialog* er videreutviklet som teoretisk begrep, fra Sokrates' vektlegging av det kritiske elementet i dialogen, til Freires (2000) understreking av dialogens betydning for myndiggjøring og frigjøringskamp. Denne avhandlingen er i hovedsak forankret i forståelsen av dialogbegrepet slik det er tematisert og utredet av den russiske språkfilosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin (1981; 1986). For ham dreier dialog seg ikke bare om samtale mellom to eller flere mennesker. Det handler like gjerne om utveksling mellom ulike perspektiver. Han skiller heller ikke mellom det muntlige og skriftlige; han lar dialog også innbefatte indre dialog, så vel som dialogiske relasjoner mellom tekster (Bakhtin, 1986). Idealene for dialogen er for Bakhtin i stor grad de samme som i den klassiske greske dialogen, men han vektlegger flerstemmigheten og dialogisiteten i språket og tanken, der alle ytringer har preg av tidligere ytringer, ved at de formes av andre mennesker, samfunnet, kulturen og verden rundt oss. I den bakhtinske dialogen er det ikke nødvendigvis et poeng å komme til enighet, men like gjerne det å tydeliggjøre forskjeller og vise vilje til å leve med disse. Den komplekse bakhtinske forståelsen av begrepet går dessuten langt i retning av å si at alle uttrykk og all tenkning er del av én stor dialog.

Igland og Dysthe (2006, s. 109) tegner opp tre betydninger av dialog hos Bakhtin. Som et overordnet nivå er dialogen grunnlag for og et uttrykk

for *menneskelig eksistens*: «The very being of man (both internal and external) is a profound communication. To be means to communicate» (Bakhtin, 1984, s. 287). Videre anvender Bakhtin begrepet om *bruk av språket generelt*; en oppfatning av at språket i seg selv er dialogisk, med ytringen som den språklige basisenheten. Denne forståelsen legger til grunn at enhver ytring bærer i seg andre stemmer:

[...] any word exists for the speaker in three aspects: as a neutral word in language, belonging to nobody; as an other's word, which belongs to another person and is filled with echoes of the other's utterance; and finally, as my word, for since I am dealing with it in a particular situation, with a particular speech plan, it is already imbued with my expression (Bakhtin, 1986, s. 88).

Dialogen blir da et møtested der det foregår et sam- og motspill mellom ulike posisjoner (Iglund & Dysthe, 2006, s. 111).

Den tredje betydningen av dialog hos Bakhtin innbefatter en forståelse av *dialog som motsetning til monolog*. En slik forståelse gir oss mulighet til å undersøke og forstå kommunikasjon. Enkelt sagt vil det i dialogen være flere stemmer i spill, mens det i monologen høres kun én stemme. Mens monolog/dialog kan sies å betegne kommunikative praksisformer (Dysthe, 2006), åpner begrepene monologisme og dialogisme for å kunne undersøke all menneskelig kommunikasjon og erkjennelse. Neergaard og Christensen (2020) formulerer det slik; at «monologismen kun anerkjender sin egen forståelse af verden eller sin egen sandhed, og at den oppfatter sig selv som færdigudviklet og selvtilstrækkelig» (2020, s. 31), og peker videre på Bakhtins beskrivelse:

Monologism, at its extreme, denies the existence outside itself of another consciousness with equal rights and equal responsibilities (...) Monologue pretends to be the *ultimate word* (Bakhtin, 1984, s. 292-293).

Dialogisme vil på den annen side vektlegge den dynamiske kommunikasjonen, og at virkeligheten og mening skapes der flere perspektiver er satt i spill. Erkjennelse, kunnskap og forståelse blir da et produkt av samhandling:

Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction (Bakhtin, 1984, s. 110).

Når det er tale om undervisning, kan man diskutere om det er hensiktsmessig å sette begrepene opp som dikotomi, da undervisning i praksis oftest viser seg å ikke framstå som enten det ene eller det andre. Forenklingen kan likevel være nyttig som et pedagogisk grep i tillegg til å gjøre kategorisering mindre kompleks.

Neergaard og Christensen (2020) legger fram fire betydninger av dialogisk undervisning, delvis basert på Wegerif og kollegers (2020) inndeling og beskrivelser<sup>10</sup>, men med noen utvidelser. I en *allmenn* eller *hverdagslig* betydning forstår man enhver åpen samtale der man blir lyttet til og får uttrykt sine meninger som dialog. Betoning av dialogisk undervisning vil da, ifølge Neergaard og Christensen (2020), springe ut av en interesse for at elevene får anerkjennelse for sine innspill, at de får oppøvelse i demokratiske prosesser, i tillegg til at de utvikler kunnskap sammen. De peker også på to aspekter som påvirker forståelsen av dialogisk undervisning, nemlig om man forstår dialog som mål i seg selv eller om den anses som middel for eksempelvis læring, identitetsdanning og demokratisk deltakelse. Det andre aspektet dreier seg om hvorvidt man retter dialogen inn mot konsensus eller om dens mål er å drive fram ulike perspektiver.

Den neste betydningen, som ifølge Neergaard og Christensen (2020) kan forstås som et mer avansert nivå, er en *epistemologisk betydning*, som

---

<sup>10</sup> *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (2020).

retter oppmerksomheten mot forholdet mellom dialog og kunnskap. Med denne betydningen som inngang forstås kunnskap som noe som konstrueres i samhandling med andre, i utveksling og vurdering av ulike perspektiver. Kunnskapen og verden foreligger ikke bare, men konstrueres kontinuerlig gjennom språklig interaksjon og erkjennelse (Neergaard & Christensen, 2020, s. 18). Den konstrueres som følge av spørsmål som igjen vil føre til nye spørsmål (Bakhtin, 1986, s. 168). Dialogen er med andre ord endeløs, og kunnskap utvikles ustanselig ved at nye spørsmål i nye kontekster vil drive fram stadig fornyet erkjennelse. Motsatt vil monolog i epistemologisk betydning legge til grunn at det finnes én korrekt forståelse utledet av ett sant og riktig perspektiv på verden (Wegerif et al., 2020, s. 2).

En *ontologisk betydning* av dialogisk undervisning befatter seg med identitet og væren. Dialogen er da ikke bare en måte å konstruere kunnskap og forståelse; «... dialogue offers a way to change ourselves and to change our reality» (Wegerif et al., 2020, s. 3). Når denne betydningen legges til grunn, kan man også kunne argumentere for at dialog er utdanningens viktigste ambisjon. Dette ser vi spor av i Freires (2000) arbeid, der dialogen anses som essensiell for endring i menneskers sosiale virkelighet: Gjennom myndiggjøring gis de mulighet til å sette ord på og definere den relasjonen til omverdenen de ønsker å stå i. En slik *politisk betydning* vektlegger at elevene ikke bare skal «lære om verden, men [de] skal også lære at være aktive i skabelse av fremtiden» (Neergaard & Christensen, 2020, s. 19). De skal altså være deltakere i demokratiske prosesser i stedet for bare å lære om dem.

Dialogbegrepet står sentralt i denne avhandlingen, og redegjørelsen over gjenspeiler den brede forståelsen av dialog som ligger til grunn i avhandlingens tre studier. Når avhandlingens problemstilling etterspør hva som kjennetegner vilkårene for muntlighet på mellomtrinnet, synes det tiltrengt å undersøke hvilke rom det er for dialog i undervisningen, hvilket dialogisk potensial som foreligger, og hvordan dette potensialet kan utnyttes. Dialog anses som et ideal og en forutsetning for en

elevsentrert og -aktiv undervisning, der utforskning av ulike perspektiver kan bidra til forhandling om mening og utvikling av kunnskap, slik det vektlegges i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### **3.4 Elevens stemme**

Det å rette oppmerksomheten mot elevens stemme kan forstås som en fokusering av eleven som subjekt i læringsprosessen. Samtidig er det en poengtering av den enkelte elevs stemme som både noe personlig og som noe som bærer i seg verdier, forståelser, kultur – og altså andres stemmer. I møte med faglige diskurser vil eleven ha bruk for språket som et verktøy for tenkning. Man kan se for seg et møte mellom elevens språk, forståelser og ideer, slik dette kommer til uttrykk, og det språket og de forståelsene og ideene som skolens fag og undervisningen bærer i seg, og slik dette blant annet uttrykkes av lærer og læreverk. En slik forståelse legger til grunn at eleven og læreren representerer ulike stemmer.

Utdanningsforskerne Segal og Lefstein (2016) har i sin forskning rettet oppmerksomheten mot hvilke stemmer som er i spill i klasserommet. Ut fra det de har sett i sine feltarbeider finner de grunn til å etterspørre hvordan elevene støttes og gis myndighet til å uttrykke sine stemmer i læringsprosessene, framfor å forsøke å ta opp eller etterligne lærerens og lærebokas stemmer. Segal og Lefstein peker på at en dialogisk tilnærming forutsetter at elevenes stemmer settes i spill, nettopp fordi mening skapes i den utvekslingen av og forhandlingen mellom de ulike perspektivene som de ulike stemmene representerer. Med utgangspunkt i en bakhtinsk forståelse av dialog og stemme løfter utdanningsforskerne fram fire vilkår for at elevenes stemmer skal kunne realiseres: Elevene må 1) bli gitt anledning til å snakke, 2) få snakke om faglige ideer, 3) få uttrykke seg på egne vilkår, og 4) få anerkjennelse av andre for bidragene sine (Segal & Lefstein, 2016, s. 3).

Det første vilkåret springer ut av erkjennelsen av at muligheten for elevene til å ytre seg oftest er regulert av læreren. Det mest nærliggende

er reguleringen av «access to the floor» (Segal & Lefstein, 2016, s. 3) og taletid, ved at både formelle regler (slik som den utbredte klasseregelen om å rekke opp hånda og vente på tillatelse til å snakke) og mer uformelle normer er med på å bestemme hvem som får snakke når. Reguleringen kan ifølge Segal og Lefstein også dreie seg om hvilke tema det er berettiget å bringe på banen, og måter å uttrykke seg på.

Det andre vilkåret peker på at elevene må bli gitt mulighet til å snakke om faglige ideer med utgangspunkt i egne forståelser, som et møte mellom to stemmer, kan man si. Segal og Lefstein stiller i den forbindelse det betimelige spørsmålet om hva ens egen autentiske stemme er, tatt i betraktning Bakhtins understreking av at alle stemmer er sammensatt av andre stemmer (1986, s. 88). De viser videre til hans forklaring; at utvikling av ens egen stemme skjer i kamp med andre stemmer, og da gjerne med det som framstår som den gjeldende, autoritative diskursen (*authoritative discourse*) og en indre overbevisende stemme (*internally persuasive discourse*) som vokser fram fra og anspores av ens egen bevissthet og intensjoner. Det er nettopp i møte med andre stemmer at ens egen aktiveres (Bakhtin, 1981, s. 345). Segal og Lefstein etterlyser muligheter for elevene til å forholde seg kritisk, utforskende og lekende til den offisielle diskursen, for på den måten å kunne ta både den og sin egen stemme mer bevisst i bruk.

Det neste vilkåret følger naturlig på det forrige ved at det vektlegger det å få uttrykke seg på egne vilkår, som kan innbefatte elevens språk i dets videste forstand. Det dreier seg da om å bli hørt og forstått når man uttrykker seg med utgangspunkt i egne forutsetninger og perspektiv, på måter man er komfortabel med, i stedet for i fremmede sjangre og med uttrykksmåter som krever at man formulerer seg på bestemte måter. Vilåret støtter at elevene får ta i bruk det kommunikative repertoaret som er deres eget. Segal og Lefstein viser her til Bakhtins heteroglossia-begrep (Bakhtin, 1981, s. 337), som innebærer spor av det fremmede i ens eget språk. Selv om ens eget språk alltid vil være influert av andres

ytringer, vil et vilkår for at elevene skal kunne realisere sin egen stemme være at de får ta i bruk de uttrykksmåtene som ligger dem nærmest.

Det fjerde vilkåret Segal og Lefstein løfter fram, som en forutsetning for dialog, er det anerkjennende fellesskapet. Forskerne peker på at det å bruke stemmen sin har et essensielt relasjonelt formål, det å kunne melde seg på og delta i samtalen. De viser til det Bakhtin hevder, om forutsetningen for å forbli i dialogen: «If an answer does not give rise to a new question from itself, then it falls out of the dialogue» (1986, s. 168). Det å ha en stemme og bli hørt dreier seg altså i ytterste konsekvens om å være og bli værende i dialogen. Det at ens egen stemme har betydning i dialogen ved at ytringen blir føyet inn i en felles tankerekke, vil da være et uttrykk for det Segal og Lefstein formulerer slik: «Voice is about being heeded» (2016, s. 6).

Segal og Lefsteins modell er del av det teoretiske bakteppet i alle de tre studiene i avhandlingen, som et uttrykk for rolleforståelse og dialogisk undervisning. Modellen anvendes spesifikt i drøftingen i studie I for å identifisere og diskutere klasseromshverdagens rom for dialog og de anledningene elevenes gis til å ytre seg og bruke ideene og språket sitt i et anerkjennende fellesskap. Realisering av elevens stemme, slik det framkommer i modellen, vil være et vilkår for klasseromshverdagens muntlighet, i og med den forståelsen av dialog som ligger til grunn for avhandlingen og som framkommer i læreplanverket som undervisningen forpliktes på. Dessuten; studien som ligger til grunn for utviklingen av modellen (Segal & Lefstein, 2016) peker på en mulig blindsoner i arbeidet med å strekke seg mot dialogiske idealer i undervisningen. Modellen er dermed relevant når man vil undersøke vilkår for endring av praksis.

### **3.5 Roller og posisjonering**

Elevens deltakelse i dialogen og hvordan den enkeltes stemme får komme fram, er påvirket av både lærerens og elevens forståelse av hverandres roller og hvordan handlingsrommet innenfor lærer- og

elevrollen utnyttes. I det videre gjør jeg rede for den forståelsen av *rolle* og *posisjonering* som er særlig framtreddende i den analytiske tilnærmingen i den tredje studien i avhandlingen, men som også føyer seg inn i avhandlingens helhetlige teoretiske perspektiv. Rollebegrepet er et vesentlig element i praksis, og forståelsen av lærer- og elevrollen, og mer spesifikt hvordan læreren posisjonerer seg selv og elevene, har betydning for hvorvidt elevene engasjeres i reell dialog og om deres stemmer blir realisert.

I redegjørelsen for rollebegrepet støtter jeg meg på Hetmars definisjon (2019):

Roller betegner de sosialt og institusjonelt bestemte, konventionelle måder hvorpå en person agerer og indgår i relationer til andre i en institutionaliseret kontekst (2019, s. 176).

Rollebegrepet er overordnet ved at det betegner sosiale posisjoner som kan framstå som kulturelle stereotyper, slik som for eksempel farsrollen og pasientrollen. Roller innebærer noen rettigheter og plikter, og de gir tilgang til ulike diskursive praksiser. De er institusjonelle og interpersonelle, noe som innebærer at de kontinuerlig tolkes ut fra konvensjoner og forventninger, og at de forstås i relasjon til andre, gjerne komplementære, roller (Hetmar, 2019; Hargreaves, 2017). Lærer- og elevrollen er skolens vesentligste roller. Lærerrollen er gitt ut fra sine institusjonelle rammer og forventninger. Det samme gjelder elevrollen. Den kan i tillegg sies å være påtvunget, i og med at man ikke har mulighet til å forlate den før grunnskoleløpet er over. Til lærerrollen ligger det å kunne definere situasjoner, ta pedagogiske og didaktiske valg, og regulere atferd og aktiviteter, noe som synliggjør at lærerrollen tillegges vesentlig mer makt enn elevrollen (Hetmar, 2019).

Rollebegrepet har blitt kritisert for at det er for statisk – at det ikke avspeiler hvor sammensatte og plastiske mange roller kan være (Davies & Harré, 1990; Hargreaves, 2017). Som analysebegrep hevder Hetmar (2019) at det er begrenset til å beskrive roller og ulikhetene mellom dem,



men at det ikke fanger opp kompleksiteten som karakteriserer interpersonell *interaksjon*. Det er derimot posisjoneringsbegrepet egnet til (Davies & Harré, 1990; Hetmar, 2019).

*Posisjonering* viser til det handlingsrommet man har eller er tildelt i enhver rolle. Hetmar (2019) definerer posisjonering slik:

Positioneringer betegner flydende og dynamiske, diskursivt produserte og relationelt definerte prosesser gjennom hvilke deltagere i en given kommunikasjonssituasjon skaber de pladser (positioner) for sig selv og andre hvorfra de hver især ytrer sig og forholder sig til hinanden og omverdenen (2019, s. 201).

Posisjonering framstår grunnleggende situasjonell ved at tolkningen ikke eksisterer i forkant av språkproduksjonen; den er innbakt i reelle samtaler. Posisjoneringen utspiller seg altså i den muntlige samhandlingen og påvirkes av de andre og deres diskursive strategier. Den foregår mer eller mindre bevisst og reguleres av den enkeltes intensjoner. Disse intensjonene er sammen med posisjoneringsprosessene oftest så utydelige og komplekse at man fra de ulike posisjonene vil komme til å tolke det som skjer på ulikt vis. Posisjoner, som betegner måtene som roller kan besettes på innenfor et gitt domene (Hetmar, 2019, s. 219), kan forhandles om, noe som skjer gjennom posisjoneringsprosessene. Hetmar (2019) peker på selvposisjonering og fremmedposisjonering som to muligheter. Selvposisjonering viser til det å ha et prosjekt, en intensjon, og å styre ut fra den, mens man ved fremmedposisjonering posisjoneres og forventes å utføre noen andres prosjekt. Dersom læreren eksempelvis gir elevene oppgaven å lese en tekst og svare på spørsmål, så posisjoneres eleven som den som skal utføre lærerens prosjekt. Eleven kan likevel ha et eget og parallelt prosjekt, som å ønske å prøve ut mer utfordrende arbeidsoppgaver, og dermed selvposisjonere seg som kritisk til lærerens oppdrag. Posisjoneringsbegrepet gjør det mulig å tematisere den

kompleksiteten og det sosiale spillet som foregår i spesifikke kommunikasjonssituasjoner.

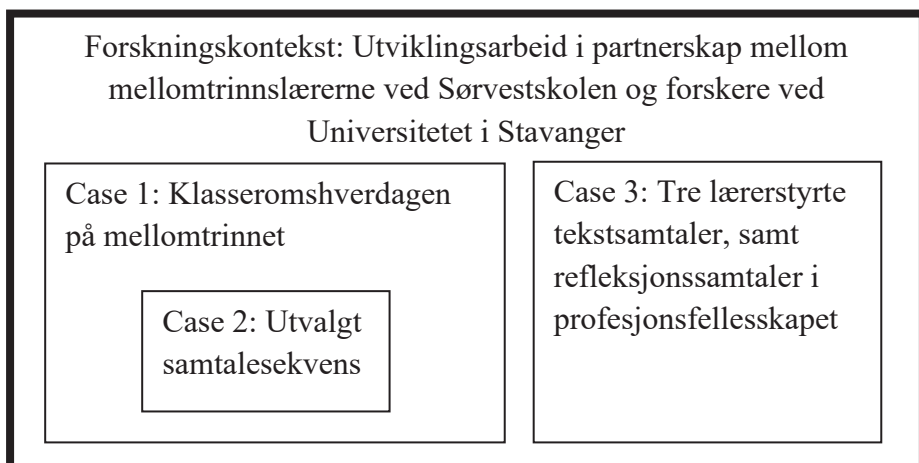
Dialogens flerstemmighet, slik den beskrives av Bakhtin (1981), kan ifølge Howie og Peters (1996, s. 52) settes i forbindelse med rolle- og posisjoningsbegrepet. Språk og ytringer innebærer kulturelle uttrykk, og ved å inneha en rolle har man med seg sammensatte sosiale, kulturelle og institusjonelle forståelser som kommer til uttrykk som stemmer, kan man si, i interaksjonen. Innenfor en rolle som lærerrollen vil slike forståelser være utviklet på bakgrunn av samfunnets forventninger og utdanningens føringer for læreryrket, og dessuten de erfaringene man gjør i yrkesutøvelsen. For elevrollen vil det gjelde tilsvarende institusjonelle og erfaringsbaserte forståelser, og det som kan sies å være det enkelte individs uttrykk vil også inneholde elevrollens «stemmer», og de diskursive mulighetene som rollen tilbyr. Harré og Langenhove omtaler *rethorical redescription* (2010, s. 107), som er den diskursive konstruksjonen av fortellinger om institusjoner og makrososiale hendelser. Begrepet peker i retning av at lærer- og elevrollen stadig rekonstrueres og opprettholdes gjennom samtalene i undervisningen og andre diskursive prosesser i skole- og klasseromskonteksten.

## 4 Metodiske overveielser

Denne avhandlingen har en grunnleggende kvalitativ innretning (jf. Merriam & Tisdell, 2015) mot muntlighet i skolen som forskningsinteresse. Muntlighet er et komplekst fenomen, og i avhandlingens tre studier avgrenses fokus på ulike måter for å utforske ulike aspekter av fenomenet innenfor en og samme kontekst. Konteksten for disse studiene er profesjonsfellesskapet av 10 mellomtrinns lærere samt rektor på en 1-10 skole, Sørvestskolen, som jeg kaller den, og nærmere bestemt deres pedagogiske utviklingsarbeid knyttet til muntlighet som tema, i partnerskap med et team av forskere fra Universitetet i Stavanger.

### 4.1 Overordnet om design

Den innledende beskrivelsen av designet i avhandlingen i avsnittet ovenfor indikerer en case-logikk, som binder de tre enkeltstudiene sammen til et mer overordnet bilde av fenomenet muntlighet i skolen (se figur 2).



Figur 2: Framstilling av forskningssammenheng og case

Den første studien sikter etter å favne om muntlighet i undervisningen (jf. Haugsted, 1999) på tvers av alle klassene på mellomtrinnet på Sørvestskolen, og kan betraktes som et bilde av hverdagslig praksis. Et slikt arbeid fordrer tilstedeværelse og observasjon av klasseromshverdagen i alle klassene – i mitt tilfelle én uke i hver klasse ut fra en tanke om at skoleuka er en meningsfull enhet å studere. Tilnærmingen kan beskrives som en undersøkelse av et fenomen (klasseromshverdagens muntlige interaksjon og dens rom for dialog) innenfor et avgrenset system (mellomtrinnsklassene på Sørvestskolen) over tid (fem uker) (Creswell, 2007; Yin, 2018). Som enkeltstående case er resultatene avgrenset til én skole, noe som maner til forsiktighet når det kommer til å generalisere funn. Samtidig, gitt at variasjonen er større mellom klasserom enn mellom skoler (Caspersen, 2011), så er det ikke urimelig å anta at Sørvestskolen med sine fem klasser fanger opp mye variasjon, og dermed vil være gjenkjennelig også i sammenlikning med typisk praksis ved andre skoler. Sørvestskolen presenteres nærmere nedenfor.

Den andre studien fokuserer på en hendelse som inngår i observasjonsgrunnlaget for den første studien. Jeg undersøker med andre ord en enkelhendelse innenfor den større undervisningskonteksten med sikte på å få mer spesifikk innsikt i muntlighet i klasseromshverdagen som fenomen (*embedded case*, Yin, 2008). Denne hendelsen, en elevinitiert samtalesekvens, fanget min interesse i observasjonssituasjonen, fordi den brøt med den tilnærmingen jeg opplevde at læreren la opp til. Forskerens økte oppmerksomhet mot enkelte hendelser vil være påvirket av forståelsen av og erfaringer med helheten, og hvordan slike hendelser skiller seg fra den (Postholm, 2005). Forskerblikket vil også være preget av formålet med observasjonen og teoretisk perspektiv (Creswell, 2007; Maxwell, 2008), noe som også gjorde seg gjeldende i mitt tilfelle. I den videre bearbeidelsen og ved flere gjennomskrivninger av det som skjedde, med ulike analytiske tilnærminger, framsto hendelsen stadig mer som et

interessant eksempel på dialogisk potensial i klasseromshverdagen. Hendelsen kan på den måten karakteriseres som en nøkkelhendelse (jf. Erickson, 1985, *key event*). I artikkel to presenteres denne hendelsen også som en uvanlig case, ettersom den representerer et unntak fra det som treer fram som vanlig praksis.

Den tredje studien flytter fokus fra hverdagslig praksis til arbeidet med å endre praksis, nærmere bestemt en av de involverte lærerne sin eksperimentering med egen praksis i dialog med forskere og kolleger. Læreren gjennomførte tre utprøvinger med lærerstyrt tekstsamtaler i grupper på fire elever. Planen for disse samtalene ble utformet av fellesskapet av forskere og lærere, og på samlingene ble videoopptak diskutert som grunnlag for råd til neste gjennomføring. Dette eksempelet – eller denne casen – gir et annet perspektiv på vilkårene for muntlighet. Vi kommer tettere på den sosiale dynamikken i samtaler mellom lærer og elever når gruppen er såpass liten. I en slik setting ligger det bedre til rette for at læreren kan innta en dialogisk holdning til alle elevene, kan vi si, samtidig som vi kan få et grunnlag for å undersøke og diskutere forhold som kan hjelpe oss til å forstå hvorfor det har vist seg så krevende å endre praksis.

De tre casene er konstruert av mitt forskerblikk (jf. Ragin & Becker, 1992, om *casing*) på den skolekonteksten jeg har blitt kjent med over tid. Mens de to første studiene forholder seg til naturlig forekommende klasseromshendelser, har den tredje et preg av intervensjon rettet mot endring av praksis. Denne intervensjonen kan tilbakeføres til partnerskapet mellom lærere og forskere, og har likhetstrekk med designbasert forskning (Barab & Squire, 2004) eller formative design -eksperimenter (Reinking & Bradley, 2008). Profesjonsfellesskapet samarbeidet om utvikling av utprøvingene gjennom tolkning og refleksjon, og dette arbeidet bar preg av fleksibilitet heller enn gjennomføring av bestemte og stramt planlagte former for undervisning (jf. Reinking & Bradley, 2008). Denne typen utviklingsarbeid i profesjonsfellesskap er også en viktig del av skolehverdagen og lærernes

profesjonelle praksis, gitt føringer i læreplanen. På den måten ser jeg møtet og samarbeidet med lærerne i deres avsatte tid til pedagogisk utviklingsarbeid som en kontekstuell ramme rundt de tre bildene av praksis – av den muntlige hverdagen, av en nøkkelhendelse som peker utover hverdagen, og av arbeidet med å endre rommet for elevenes stemmer – som gir grunnlag for refleksjon over vilkårene for muntlighet på mellomtrinnet.

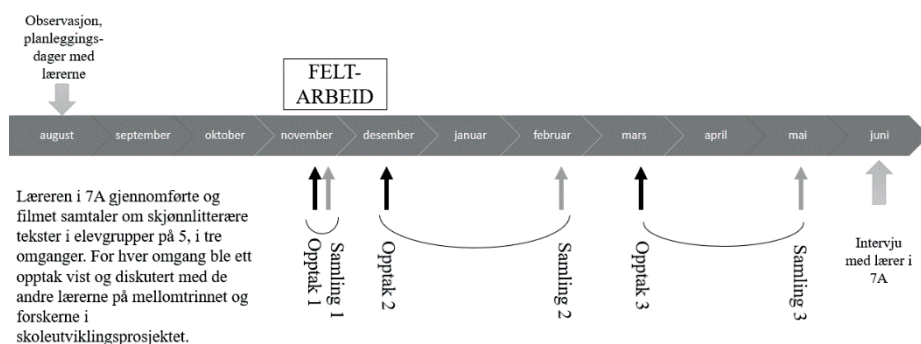
Flyvbjerg (2006) peker på at casestudier er en måte å lære på, altså en metode for læring. Gjennom å undersøke interessante hendelser og sette dem i forbindelse med teoretiske begreper, skapes kunnskap, og heller enn å skaffe beviser, er målet å lære. Hensikten med denne avhandlingen er at studiene hver for seg og sammen frambringer et bilde av muntlighet i undervisningen på mellomtrinnet som vi kan lære av, for på den måten å synliggjøre og utnytte potensial for endring.

## **4.2 Prosjektets kontekst, oppstart og framdrift**

Avhandlingen har bakgrunn i et toårig skoleutviklingsprosjekt kalt *Muntlighet på ny*, gjennomført skoleårene 2017/18 og 2018/19. Prosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom lærerne på mellomtrinnet ved det jeg har valgt å kalle Sørvestskolen, og i alt fem forskere ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Det overordnede målet i prosjektet var å bygge og utvikle en kultur for dybdelæring i skolen, og dermed en endring i retning en mer aktiv elevrolle. Fokuset på muntlighet var forankret i at muntlig interaksjon er den delen av skolehverdagen hvor rollefordelingen mellom lærer og elever klart kommer til uttrykk, og dermed et fornuftig sted å starte. Mellomstrinnsleererne og rektor ved skolen var initiativtakere til samarbeidet og ønsket – med utgangspunkt i kommunens innovasjonsmål om dybdelæring – å forstå og utvikle potensialet som ligger i dialogisk undervisning. Skolen hadde hatt forholdsvis svake resultater på nasjonale prøver til tross for at den hadde et godt sosioøkonomisk rekrutteringsgrunnlag, og det var på bakgrunn av dette

at lærerne tok initiativ til samarbeidet. Partnerskap mellom lærere og forskere var en overordnet idé i prosjektet, der det å sammen skape rom for å belyse og utforske praksis var et mål. Samlingene med lærerne (15 i alt i løpet av skoleårene 2017/18 og 2018/19) inneholdt blant annet utforsking av begrepet muntlighet, utprøving av tekstsamtaler, forelesningssekvenser og samtaler om videoopptak fra tekstsamtaler i elevgrupper.

Samarbeidet ga muligheter for å arbeide over tid og med involvering både i lærergrupper og i undervisningen, og for å samle inn omfattende samtaledata både i elevgrupper og i samlingene med lærerne.



Figur 3: Tidslinje med oversikt over datainnsamlingen

Jeg ble, på bakgrunn av innvilget ph.d.-søknad i august 2018, koplet på samarbeidsprosjektet det siste av de to prosjektårene og gjennomførte feltarbeidet i november/desember 2018. I tillegg observerte jeg lærernes tre planleggingsdager ved skoleårets oppstart. Samtaledata som er grunnlag for studie III i avhandlingen (tekstsamtaler i elevgrupper og lærersamlinger) ble innhentet i november/desember 2018 og våren 2019. Intervju med læreren som ledet tekstsamtalene ble gjennomført i juni 2019 (se figur 3).

## 4.3 Informanter

### 4.3.1 Skolen

Sørvestskolen er en 1–10 skole i en mellomstor kommune. Personalet kan sies å være stabilt. Etter mange år med samme rektor fikk skolen et skifte en tid før samarbeidsprosjektet startet. Skolens nye rektor engasjerte seg sterkt i å utvikle en skolekultur preget av læring i profesjonsfellesskapet.

### 4.3.2 Klassene og lærerne

På skolens mellomtrinn var det fem klasser, to på 5. trinn og 7. trinn, og én på 6. trinn (se oversikt over klasser og kontaktlærere i tabell 1<sup>11</sup>). Det ble ikke samlet inn informasjon om elevene utover antall elever i hver klasse og antallet jenter og gutter. Alle klassenes undervisningsrom lå vegg i vegg rundt og med tilgang til skolens bibliotek.

	Kontaktlærer(e)	Antall elever	Jenter	Gutter
5A	Trond	18	9	9
5B	Torunn	18	8	10
6. trinn	Heidi og Geir	27	16	11
7A	Beate	17	6	11
7B	Kristine	20	8	12

Tabell 1: Oversikt over mellomtrinnets klasser, kontaktlærere og antall elever.

Det var lærerne som sammen med rektor tok initiativ til samarbeidsprosjektet, ut fra et ønske om å utvikle den muntlige samhandlingen i klasserommet. Samarbeidet med forskere ved Lesesenteret hadde pågått i ett år da jeg startet mitt prosjekt, og lærerne uttrykte tillit til meg, sannsynligvis på bakgrunn av det allerede etablerte samarbeidet. De var imøtekommende og inviterte meg til å komme og

---

<sup>11</sup> Alle navn er fiktive.



observere når det måtte være. Vi la sammen en plan for observasjonsperioden, slik at begge parter fikk en oversikt.

«Hver lærer sin klasse» kan sies å være en overordnet beskrivelse av organiseringen av undervisningen på mellomtrinnet. Unntaket var 6. trinn, som var en storklasse med to kontaktlærere. Selv om begge kontaktlærerne (samt en timelærer) enkelte timer var til stede sammen, hadde alltid én av kontaktlærerne helklasseundervisningen, og tilsynelatende hovedansvar for timen.

*Kontaktlærerne:*

Trond, som var i 40-årene, var ny kontaktlærer i 5A, men hadde mange års erfaring som lærer. Han var lærer på ungdomstrinnet skoleåret 2017/18, og kom derfor ikke inn i samarbeidsprosjektet før skoleåret 2018/19. Han samarbeidet med trinnets andre kontaktlærer om ukeplanene, men så ut til å gjøre egne metodiske og faglige valg utover det.

Torunn, også i 40-årene, var kontaktlærer i 5B. Hun overtok klassen ved oppstart 2018/19 og deltok i hele perioden for samarbeidsprosjektet. Også denne læreren gjorde selvstendige valg med utgangspunkt i 5. klassenes felles ukeplan.

Heidi var én av to kontaktlærere på 6. trinn. Hun var i 30-årene og kom fra 7. til 6. trinn skoleåret 2018/19. Alle lærerne på trinnet (kontaktlærere og timelærer) la store deler av ukeplanen sammen, men hadde ansvar for undervisningen i hver sine fag. Av de observerte timene underviste Heidi i norsk, samt at hun var vikar i én time matematikk.

Geir (i 30-årene), som var den andre kontaktlæreren på 6. trinn, hadde fulgt klassen siden året før. Han hadde hovedansvar for engelsk og KRLE, men var også medlærer i to av Heidis timer i observasjonsperioden.

Beate, lærer i 30-årene, var ny som kontaktlærer i 7A høsten 2018. Hun hadde vært lærer i noen få år og hadde ellers helsefaglig bakgrunn. Av de observerte timene underviste hun i engelsk, norsk og samfunnsfag. Planleggingsdagene ved skolestart ga inntrykk av samarbeid mellom de to 7. klassenes kontaktlærere, men dette ble ikke bekreftet videre i observasjonsperioden.

Kristine (i 50-årene) var kontaktlærer i 7B og hadde hatt klassen også de to foregående årene. Hun underviste i alle de observerte timene, der hun omgjorde samtlige timer til norsk.

*Timelærere:*

Anne (i 50-årene) var timelærer på 6. trinn, noe som innebar en medlærerfunksjon. Hun hadde ansvar for noe tilpasset undervisning og spesialundervisning og tok noen timer med seg grupper av elever til et tilstøtende grupperom.

Wenche (i 40-årene) var timelærer i kunst og håndverk i begge 5. klassene.

Miriam (i 40-årene) var timelærer i KRLE i 7A og underviste ellers på ungdomstrinnet. Hun var derfor ikke deltaker i samarbeidsprosjektets samtaler i mellomtrinnskollegiet.

Det samme gjaldt Inger, lærer i 40-årene, som var timelærer i matematikk i 7A.

*Andre:*

Astrid (i 30-årene) var rektor på skolen og særlig sentral i prosessen med å starte opp samarbeidsprosjektet. Hun deltok aktivt på samlingene med lærerne.

Silje (i 30-årene) var miljøarbeider på 6. trinn, og deltok på noen av samlingene med lærerne.

#### 4.4 Materiale og datainnsamling

Metodene for datainnsamling, altså feltarbeid og deltakende observasjon, kan sies å være etnografisk inspirert ved at det ble benyttet etnografiske verktøy (Green & Bloome, 1997; Heath & Street, 2008), som feltnotater, lyd- og videoopptak, i prosjektet.

Feltarbeidet omfattet alle de fem klassene på mellomtrinnet, og datamaterialet fra dette arbeidet omfatter feltnotater fra hver undervisningstime og daglige oppsummeringsskjema samt lydopptak fra observasjonsuka i 7A. Det er dessuten gjort videoopptak av tre lærerstyrte tekstsamtaler i 7A og lyd- og videoopptak av samtaler i kollegiet. I tillegg er det gjort lydopptak av intervju med læreren i 7A (se oversikt over datamaterialet i tabell 2).

<i>Materiale</i>	<i>Gir tilgang til</i>
Feltnotater fra klasseromsobservasjon, feltarbeid	Oversikt over hver undervisningstimes hendelser, tidskoder og organisering. Gjengivelse av muntlig interaksjon. Beskrivelser som beveger seg mellom det deskriptive og fortolkende.
Daglige oppsummeringsnotater, feltarbeid, memos	Oversikt over dagens notater, og en begynnende refleksjon og analyse av det som er observert.
Lydopptak fra én observasjonsuke, feltarbeid	Den muntlige interaksjonen i klasserommet, og gjengivelse av ytringer, samt en avspeiling av stemning.
Videoopptak av lærerstyrte tekstsamtaler i elevgrupper	Den muntlige interaksjonen i gruppesamtalene, gjengivelse av lærers og elevenes innspill, kroppsspråk og den fysiske organiseringen av samtalen.
Lyd- og videoopptak fra samtaler med lærere	Lærernes forståelser, erfaringer og refleksjoner, samt samspillet i samarbeidsgruppa.
Intervju med lærer	Lærers egen opplevelse av og refleksjoner rundt planlegging og gjennomføring av tekstsamtalene, og

	hennes tanker om utvikling av samtalene over tid, i samarbeid med kollegaene.
--	---

Tabell 2: Oversikt over datamateriale

#### 4.4.1 Klasseromsobservasjon/feltarbeid

I et etnografisk inspirert forskningsprosjekt søker man å beskrive samhandling og hendelser i feltet man som forsker har fått tilgang på. I neste omgang trekkes man mot å analysere ved å se etter sammenhenger og begrunnelser, både i det observerbare, men også i det usagte og fordekte (Postholm, 2005, s. 34; Silverman, 2014, s. 230). Det forutsetter at forskeren over tid plasserer seg i de settingene der den hverdagslige samhandlingen utspiller seg. Hensikten er å få tak på hva personene der gjør og sier, og hvordan de interagerer, men det kan også dreie seg om hvordan de forstår seg selv, situasjonene og de andre, og hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for valgene deres. Det innebærer å gjøre seg til deltaker i den sammenhengen man forsker på, og samhandle og bygge relasjoner med personene der (Silverman, 2014, s. 231). Man kan som observatør være deltakende i ulik grad. I et etnografisk feltarbeid over noe tid vil det likevel være vanskelig å ha en fullstendig ikke-deltakende rolle, og man kan argumentere for at kun tilstedeværelse også er deltakelse, om enn i liten grad (Postholm, 2005, s. 66).

Undervisningens kompleksitet er i dette prosjektet forsøkt fanget gjennom deltakende observasjon<sup>12</sup>, med grundige nedtegnelser i felt- og oppsummeringsnotater, samt lydopptak fra én klasse. Under observasjonen plasserte jeg meg bakerst i klasserommet, slik at jeg hørte og så læreren godt, og observerte vedkommendes klasseledelse og kroppsspråk, men det var også forholdsvis lett å fange opp elevenes ytringer og gester. I alle klasserom var tavle og kateter plassert framme, og elevene satt to og to med ansiktet vent framover.

---

<sup>12</sup> Deltakelsesaspektet er redegjort for under punkt. 4.6.1.

Postholm (2005) hevder at det er sannsynlig at man gjennom observasjonsprosessen kommer stadig nærmere essensen i det feltet man undersøker (2005, s. 105). I bevegelsen mellom teoriforståelse og praksisobservasjoner utvikler man som forsker kunnskap som gjør at man justerer problemstillinger og blir oppmerksom på nye interessante hendelser. Studie II er utslag av en slik erfaring. Utover i observasjonsperioden og parallelt med at jeg beveget meg mellom teori og analyse, ble jeg stadig mer bevisst på og interessert i hvordan elevenes stemmer og ideer kom fram og ble møtt i undervisningen, noe som gjorde at den spesifikke hendelsen med elevens spørsmål og lærerens respons framsto som en nøkkelhendelse (jf. Erickson, 1985).

#### *4.4.2 Samlinger med lærerne*

Lyd- og videoopptak utgjør datamateriale fra samlingene med lærerne. Profesjonsfelleskapet som kollegiet utgjør, er en organisatorisk enhet der det ligger muligheter for å dele erfaringer og diskutere pedagogiske, faglige og didaktiske problemstillinger, i den hensikt å utvikle praksis slik at den er i tråd med læreplanverkets intensjoner. Eksempelvis kan dette fellesskapet utvikle felles forståelse av begreper knyttet til praksisutøvelse, slik som muntlighet. Det å skape en felles forståelsesramme av muntlighet som fenomen var ett av målene med samlingene med mellomtrinns lærerne på Sørvestskolen. Samlingene ble lagt til jevnlig avdelingsmøter avsatt til skoleutviklingsarbeid, og opptak fra tre av de seks samlingene i skoleåret 2018/19 utgjør noe av datamaterialet for denne avhandlingen, spesifikt studie III. Det ble lagt vekt på åpne samtaler, både i plenum og i grupper, der lærerne også kunne reflektere rundt erfaringer fra egne klasserom. I oppstarten i 2017 hadde samarbeidsprosjektet et norskfaglig og litterært fokus. Det utviklet seg, på bakgrunn av lærernes ønske, til en mer fagovergripende interesse for å skape rom i undervisningen for muntlig samhandling og dialog.

### 4.4.3 Lærerstyrte tekstsamtaler i grupper

I løpet av skoleutviklingsprosjektet vokste det fram et behov for praksiseksempler som alle kunne få innblikk i og diskutere. I alle klasser ble det jevnlig gjennomført samtaler om skjønnlitterære tekster<sup>13</sup>. Beate, kontaktlæreren for 7A, sa seg villig til å gjøre videoopptak av slike tekstsamtaler med egne elever. Samtalene ble gjennomført i grupper på fire elever i tre omganger<sup>14</sup>, med tre ulike tekster. De to første tekstene («Ovatniah» og «Bursdagsselskapet») var hentet fra rammeverket vi forskere brakte inn (Reznitskaya & Wilkinson, 2017), mens den siste teksten, sangteksten «Riv i hjertet» av Sondre Justad, var hentet fra læreboka i norsk, Kaleido 7 (Anly et al., 2016, s. 228) og valgt av læreren. For hver omgang valgte hun ut ett opptak / én samtale som ble vist på samlingene med lærerne og deretter diskutert. Læreren tok med seg innspillene fra kollegene sine og gjorde endringer på bakgrunn av disse i neste samtale. Dette ble som nevnt gjentatt tre ganger. Den gjentakende utprøvingen gjorde det mulig å fange opp og dokumentere endringer i lærerens tilnærming.

### 4.4.4 Intervju

Mot slutten av prosjektet ønsket jeg også å høre hva læreren som gjennomførte tekstsamtalene i studie III, hadde å si om utprøvingen etter at den var ferdig. Jeg gjennomførte derfor et intervju med henne. Lærerens refleksjoner i et intervju ville kunne bidra ytterligere til materialet og bringe med seg noe annet enn samtalene i kollegiet. Min

---

<sup>13</sup> Det første året i skoleutviklingsprosjektet hadde vi utforskende samtaler om litterære tekster i grupper på flere av samlingene, nettopp for å prøve ut rammer for samtale med lærerne kunne ta med seg inn i klasserommet. Bakgrunnen for utprøvingen var rammeverket Argument Rating Tool, utviklet av Reznitskaya og Wilkinson (2017).

<sup>14</sup> I den første omgangen ble det gjennomført samtaler med tre grupper, i den andre omgangen to grupper og i den tredje med én gruppe. Alle tekstsamtalene ble filmet. Én samtale fra hver omgang ble valgt til visning og diskusjon i kollegiet. Valget ble foretatt i forskergruppa i samarbeid med læreren på bakgrunn av at «det var viktig at det skulle være noe i samtalen som kunne løftes fram som kvaliteter» (feltnotat, 190212).

tanke var at intervjuet ville kunne gi dypere innsikt i valgene hun gjorde i forkant av hver utprøving, samtidig som intervjuet var en gylden anledning til å løfte fram og belyse endringsprosessen hennes som helhet.

Intervjuguiden (se vedlegg 6) ble utviklet på bakgrunn av gjennomlesing av datamaterialet fra tekstsamtalene og samtalene i kollegiet, nettopp for å kunne nytte intervjuet til å belyse interessante aspekter som framkom der. Intervjuet ga muligheter for at læreren, med sin nærhet til utprøvingen og prosessen, kunne utdype sine tanker, vurderinger og intensjoner i de gjennomførte tekstsamtalene.

## **4.5 Analyser av innsamlet materiale**

### **4.5.1 Bruk og analyse av feltnotater**

Feltnotater er en form for transformering av observasjoner til analyserbare data (Tjora, 2011, s. 145). I dette avhandlingsarbeidet er en vesentlig del av datainnsamlingen til studie I gjort ved hjelp av feltnotater. Jeg skreiv ned det jeg observerte i feltarbeidet i de fem ukene i klasserommet. Nedtegnelsene er på den ene siden deskriptive, samtidig som de har innslag av fortolkning og forklaring. De ulike observasjonsmodi (Tjora, 2011, s. 149) er forsøkt atskilt i skjemaet som ble benyttet (se vedlegg 5), med én kolonne til notering av tidskoder, aktiviteter og organiseringsformer, én kolonne til deskriptive notater og én kolonne til mine kommentarer underveis, altså mulige forklaringer og fortolkninger. Feltnotatene gjorde det også mulig å kvantifisere spesifikke data, slik som hvilke organiseringsformer som ble benyttet hvor lenge. Nedtegnelser av tidskoder og avkryssing av forhåndsdefinerte kategorier kan gjøres nøyaktig og objektivt. Deskriptive nedtegnelser vil, selv om de framstår som «reine», alltid innebære en grad av fortolkning. De vil være preget av erfaringer og forhåndskjennskap til feltet og teoretiske perspektiver (se punkt 4.6.1 om

forskerrollen). Man kan dessuten si at analysen starter i det man entrer feltet og situasjonen, både ved at man mer eller mindre bevisst velger hva man retter oppmerksomheten mot og velger å ta med, og hva man ikke tar med i feltnotatene. Postholm (2005, s. 62) argumenterer for å skrive feltnotater mens observasjonen pågår, samt å lese gjennom umiddelbart etterpå. I mitt tilfelle hadde jeg også utarbeidet et oppsummeringsskjema for hver dag. Skjemaet aktiverte en begynnende analyse, og i og med at dette gjentok seg hver dag, bidro det til en kontinuerlig prosess med å utvikle min forståelse.

#### **4.5.2 Transkribering**

Lydopptak fra all samtale i 10 av 12 undervisningstimer i 7A er transkribert. De øvrige to timene fra observasjonen i denne klassen var timer uten samtale, nærmere bestemt en time for individuell og digital besvarelse av elevundersøkelsen, samt en lese- og bibliotekstime. De seks lærerstyrte tekstsamtalene i elevgrupper er transkribert, der tre av dem utgjør primærmateriale for studie III. Det samme gjelder samtaler i grupper og plenum under samlingene med lærerne i skoleutviklingsprosjektet<sup>15</sup>. Transkripsjonene fra klasseromsundervisningen utgjør sammen med feltnotatene primærdata for studie I og II i analysearbeidet, der lydopptakene nyttes som støtte for å øke kvaliteten på tolkningen.

---

<sup>15</sup> Samling i forbindelse med den første tekstsamtalen: 1 gruppesamtale og 1 plenumssamtale.

Samling i forbindelse med den andre tekstsamtalen: 2 presamtaler i grupper, 2 gruppesamtaler og 1 plenumssamtale.

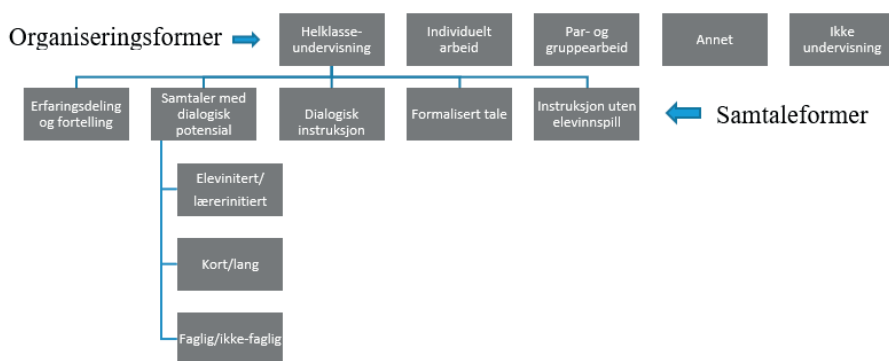
Samling i forbindelse med den tredje tekstsamtalen: 1 gruppesamtale og 1 plenumssamtale.



### 4.5.3 Utvelgelse og videre analytisk tilnærming til materialet

Alle feltnotater, oppsummeringsskjema og transkriberinger av lydopptak fra klasseromsobservasjonen og tekstsamtalene ble lagt inn i Nvivo, og det som framkommer av tallmateriale i studie I ble bearbeidet og systematisert i Excel.

Første steg i analysen og kodingen av datamateriale til studie I dreide seg om å nærllese og kode feltnotatene. For hver hendelse var det satt tidskoder og krysset av for organiseringsform samt nedtegnet rike beskrivelser av det som skjedde. Det gjorde det mulig å identifisere forekomst av helklasseundervisning, par- og gruppearbeid, individuelt arbeid, «annet»<sup>16</sup> og «ikke undervisning»<sup>17</sup> innenfor hver undervisningstimes rammer. Kategoriene var datadrevne på den måten at organiseringsformene var dem som framkom i undervisningen. Deretter ble alle sekvenser som i første analysesteg var kodet som helklasseundervisning, undersøkt ytterligere.



Figur 4: Oversikt over analysesteg og -kategorier

<sup>16</sup> Kategorien *Annet* viser til de sekvensene i en undervisningstime som brukes til f.eks. rydding, henting av utstyr og inn- og utgang.

<sup>17</sup> Kategorien *Ikke undervisning* viser til pauser/friminutt som ble gitt i løpet av dobbelttimer, sein oppstart av timer og lignende.

Ut fra en interesse om å undersøke den muntlige interaksjonen og mulige dialogiske rom, analyserte jeg fram hvilke samtaleformer som framkom i helklasseundervisningen (se figur 4). Kategoriene (1) *erfaringsdeling og fortelling*, (2) *samtaler med dialogisk potensial*, (3) *dialogisk instruksjon*, (4) *formalisert tale* og (5) *instruksjon uten elevinnspill* synliggjør et kontinuum ved at de beskriver grader av elev- og lærerdominans i samtalen. Kategoriene var utarbeidet av Skaftun og Wagner (2019), på bakgrunn av Alexanders *talk in everyday life, talk for teaching* og *talk for learning* (2008), og brukt av Skaftun og Wagner (2019) i analyse av et lignende datamateriale. Kodingen i Nvivo gjorde det blant annet mulig å enkelt hente fram alle sekvensene som var kodet som samme samtaleform, for deretter å vurdere om kodingen var konsistent. Samtalene med dialogisk potensial ble dernest analysert åpent, drevet av en interesse for å finne ut hva som fantes i dette samtalematerialet. Ut fra den åpne og tentative analysen ble samtalene kodet med tanke på samtalesekvensens lengde, hvem som tok initiativ (der elevinitiativ vitner om engasjement og deltakelse), og hvorvidt samtalen var rettet inn mot faglige mål.

De deskriptive kategoriene bidro til datareduksjon, noe som muliggjorde en mer tolkende nærlesing av relevante deler av materialet. I det siste analysesteget ga teoretiske begreper retning til fortolkningen: På bakgrunn av identifiseringen og undersøkelsen av organiserings- og samtaleformer, diskuterte jeg til slutt i studie I vilkår for elevers muntlige deltakelse. Drøftingen ble gjort i lys av Segal og Lefsteins modell for fullverdig realisering av elevens stemme (2016).

Utvelgelsen av datamaterialet i studie II er gjort på bakgrunn av analysen i studie I, på den måten at fokus var rettet inn mot i første omgang alle de elevinitierte faglige samtalene som kunne sies å ha dialogisk potensial, og som var lengre enn 1 minutt. Av disse valgte jeg ut én av sekvensene fordi den vakte min interesse allerede i observasjonssituasjonen som et særskilt «teachable moment» (Langer, 2011a, s. 135). I den videre analysen framsto samtalesekvensen som en

nøkkelhendelse (jf. Ericsson, 1985) ved at den syntes å være et interessant eksempel på dialogisk potensial som kan oppstå i klasseromshverdagen. Analysen omfatter nærlesing av transkripsjoner, feltnotater, memos og oppsummeringsnotater, samt gjennomgang av lydopptak. Sekvensen analyseres ved hjelp av begrepet *dialogic bid* (Nystrand, 1997; Nystrand et al., 2010), Eidhamars (2019) religionsdidaktiske perspektivmangfoldsmo­dell og aspekter ved lærerrespons (Lefstein & Snell, 2014).

I den tredje studien ble valg av analysekategorier gjort som følge av nærlesing av transkripsjoner av tekstsamtalene som læreren hadde med elevgruppene. I den første, relativt åpne kodingen, en form for analyse som av Hsieh og Shannon (2005) betegnes som *conventional content analysis*, viste trekk av IRE/F-strukturen (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Strukturen er et etablert rammeverk for analyse av klasseromsinteraksjon. Rammeverket gir mulighet for å identifisere og forstå hva som skjer i interaksjonen. Samtaleformen som IRE/F-strukturen er et uttrykk for, samstemte i stor grad med den første av de tre tekstsamtalene. Ved å også benytte dette rammeverket som optikk (*direct content analysis*, Hsieh & Shannon, 2005) på den andre og tredje tekstsamtalen ble det mulig å synliggjøre at IRE/F-strukturen der løste seg noe opp. Med intensjon om å finne ut hvordan og hvorfor den gjorde det, benyttet jeg posisjoneringsbegrepet (Hetmar, 2019) i den videre analysen. Det ga dessuten mulighet for å undersøke hvorvidt lærerens posisjonering av seg selv og elevene hadde innvirkning på endringene i samtalestrukturen.

#### **4.6 Validitet og pålitelighet**

Ifølge Flyvbjerg (2006) er det utfordrende å fullt ut imøtekomme begreper som validitet og pålitelighet i kvalitative studier. Slike studier er knyttet til en spesifikk kontekst og dermed vanskelige å gjenta med tanke på å kontrollere resultater. Validitet og pålitelighet bør i kvalitative studier klargjøres ved at forskeren er åpen og transparent om metodiske

valg (Blaikie, 2008). Jeg vil videre gjøre rede for hvordan dette er forsøkt imøtekommet i datainnsamlingen og i analysearbeidet.

Avhandlingen baseres på en etnografisk inspirert datainnsamling. Det å bruke lang tid i feltet og utvikle et samarbeid med deltakerne vil ifølge Postholm (2005) styrke studiens troverdighet. Tilstedeværelse over tid skaper gode vilkår for å lære den gitte kulturen å kjenne, og det gir også mulighet for kontinuerlig refleksivitet. I dette avhandlingsprosjektet er data samlet inn over ett år i det som var et toårig samarbeidsprosjekt, noe som gjorde at jeg, sammen med mine forskerkolleger, ble godt kjent med skolen og lærerne på mellomtrinnet. De uformelle samtalene med lærerne styrket tilliten og ga også muligheter for å fange opp oppfatninger rundt den observerte praksisen, og å avstemme mine og våre tolkninger opp mot lærernes framstillinger.

I studie I og III er analysekategoriene utviklet på bakgrunn av etablerte rammeverk (Alexanders (2008) beskrivelse av *talk in everyday life*, *talk for teaching* og *talk for learning* i studie I, og IRE/F-strukturen (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975) i studie III). Kategoriene er diskutert med forskerkolleger i flere omganger. Det samme gjelder selve kodingen/analysen. I studie I er feltnotater det viktigste datamaterialet, og kodingen dreier seg om å identifisere og kategorisere hendelser med tanke på innhold og tid. En intensjon om å være presis og nøyaktig kan lede mot at man bryter datamaterialet ned i stadig mindre enheter. Dette kan føre til at man mister noe av det helhetlige bildet. Med mål om å finne det rette nivået for fokus er kodingen gjennomført tre ganger på hele datamaterialet, og ytterligere noen ganger på de delene av materialet der jeg var i tvil.

Analysen som ble gjort på bakgrunn av nærlesing av transkripsjoner i studie II ble jevnlig diskutert med forskerne i samarbeidsprosjektet, med noen justeringer som følge. Når det gjelder studie III ble opptak av tekstsamtalene med elevene diskutert på lærersamlinger der tre av mine forskerkolleger deltok, noe som gjorde at datamaterialet ble undersøkt

med flere blikk. Læreren i studie III har lest artiklene som baseres på studie I og II, og ble dessuten blitt invitert til og var tilhører på en konferanse der innhold og funn fra studie III ble presentert.

Jeg vil videre gjøre spesifikt rede for forskerrollen. Jeg anser refleksivitet rundt forskerrollen som en vesentlig del av pålitelighetsaspektet, spesielt i et prosjekt som dette, og særlig med tanke på at jeg trer inn i og forsker på undervisning når jeg har bakgrunn som lærer.

#### **4.6.1 Forskerrollen**

I en observerende forskerrolle vil det være umulig å ha en uavhengig posisjon i feltarbeidet. Forskerrollen forutsetter en kontinuerlig refleksivitetsprosess (Guba & Lincoln, 1988, i Postholm, 2005, s. 128). Det gjøres uten å forkaste ens egen forforståelse, noe som også vil være nærmest umulig, og heller ikke tjenlig. Min intensjon i denne delen er å synliggjøre min rolle som forsker, og reflektere over hvordan mine antakelser og min «mutual knowledge» (Giddens, 1979, i Wadel, 2014, s. 27) som lærer kan ha spilt med i feltarbeidet.

Selv om jeg i møte med lærerne i feltarbeidet mitt først og fremst var forsker, var læreridentiteten min medvirkende. Jeg har allmennlærerutdanning, og jeg har jobbet som lærer i mange år og deler institusjonsidentiteten (Gee, 2000, s. 100) med lærerne jeg observerte. Jeg ble etter hvert også bevisst på at jeg aktiverte lærer- og skolehverdagens diskurs; mer eller mindre bevisst putta jeg inn små signaler overfor lærerne som tilkjennega at jeg forstod konteksten. Jeg signaliserte at jeg var fortrolig med rutinene (f.eks. morgenritualer, melkehenting, dele ut og samle inn), hendelsene (f.eks. trekking av julekalender, brannøvelse, fellessamling) og artefaktene (f.eks. ukeplaner, saksestativ, hyllebøker og klasseball). Lærerne på sin side forholdt seg tilsynelatende til meg som lærer ved at de snakka på en innforstått måte når de fortalte om skolehverdagens gleder og utfordringer.

Det at jeg ga inntrykk av at jeg forstår kompleksiteten i skolehverdagen, og kanskje også det at jeg var på skolen over tid, gjorde at lærerne hadde grunn til å anta at jeg tolket dem i beste mening, og at jeg så at de hadde de beste intensjoner (jf. Emerson et al., 2011, s. 25). På mange skoler er det oftest tale om én lærer, én klasse og ett klasserom, noe som i stor grad også var tilfelle på Sørvestskolen. Lærerjobben er til dels en ensom jobb, som krever snare beslutninger basert på erfaring. Det vil nok da oppleves som betryggende at den som observerer, vil kunne komme til de samme slutningene og ha de samme begrunnelsene for avgjørelsene man tar. Den enkelte lærer setter i stor grad premissene i klasserommet «sitt», og lærer-jeg vil kunne forstå de mer eller mindre tydelige grunngevingene noe bedre enn forsker-jeg (Witteck, 2018, s. 40).

Beskrivelsene over kan tolkes som om det er en ubevisst sammenblanding av roller/identiteter, der læreridentiteten trenger seg fram og forbi forskerrollen i møte med lærerne i feltarbeidet. I virkeligheten vil det som nevnt være vanskelig å skille de ulike rollene eller identitetene fra hverandre. De vever seg inn i hverandre, og kommer ulikt til uttrykk i ulike situasjoner.

I mitt tilfelle synliggjorde jeg lærererfaringen min mer eller mindre bevisst for å gjøre lærerne trygge, noe som antakelig bidro til et godt grunnlag for samarbeidet. At de visste at jeg var lærer, gjorde det også enklere å være der på deres premisser. Jeg trengte for eksempel ikke forklaring på prosedyrene eller rutinene i forbindelse med morgensamling, bibliotekstime og andre typiske hendelser i skolehverdagen. Min atferd avslørte kanskje også overfor elevene at jeg var lærer, noe som gjorde meg mindre til fremmedelement i klasserommet.

I følge Wadel kan det være vanskeligere å gripe aspekter ved en kontekst som er kjent enn en mer fremmed kontekst, nettopp fordi så mye tas for gitt (2014, s. 27), og i mitt tilfelle var det stor grad av «mutual knowledge» (Giddens, 1979, i Wadel, 2014, s. 27) i feltarbeidet. Man må

da være klar over at man kanskje ikke får tak på all informasjon, nettopp fordi noe antas å være innforstått, og det blir dermed ikke uttalt og gjort eksplisitt. Noe kan komme til å gå under radaren fordi det er så kjent, noe som fordrer et skjerpert blikk fra forskerens side og en refleksivitet som dreier seg om egen forforståelse.

#### **4.7 Etiske betraktninger**

Mitt prosjekt er som nevnt del av et større prosjekt, og i og med at samarbeidsprosjektet var godt i gang da jeg kom inn i bildet, var samtykke til observasjon i klasserom og lyd- og bildeopptak av samtalene i kollegiet samlet inn, og godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) var allerede i havn. Dersom jeg skulle ha lyd- og videoopptak av elever, måtte jeg få ytterligere samtykke. Jeg valgte i samarbeid med rektor og de aktuelle lærerne å informere om prosjektet på klassenes foreldremøter, slik at jeg også kunne åpne for spørsmål direkte til meg. Jeg delte ut samtykkeskjema (også med mulighet for å krysse av for at man ikke ville delta), og selv om foreldrene kunne levere direkte til meg der og da dersom de ønsket det, la jeg opp til at de kunne levere på utviklingssamtalen de skulle ha (lærer – elev – foreldre/foresatte) om lag en måned senere. Min tanke bak dette var at foreldrene ikke skulle føle seg presset til å svare, verken på grunn av tidspress eller fordi de følte de måtte svare til meg personlig. Det ga også god tid til at foreldrene kunne snakke med barna sine om det som stod på skjemaet, noe som imøtekommer punkt B14 i de forskningsetiske retningslinjene (2016). I etterkant viste det seg at fire av fem lærere selv ikke ville at det skulle gjøres opptak av dem *i klasserommet*, verken lyd eller film. Lærerne i disse klassene samlet inn noen få samtykkeskjema, men skjemaene var overflødige, i og med at det ikke gir mening å gjøre opptak av undervisningen uten at læreren er med. Læreren i 7A, som selv sa ja til lydopptak i klasserommet og videoopptak av tekstsamtaler fikk derimot inn samtykke fra samtlige foreldre. Det er ikke usannsynlig at denne læreren har snakket positivt om prosjektet, og at det førte til at det

kom inn bare positive svar i hennes klasse. I begge tilfellene – både i det med negativt utfall vedrørende samtykke og i det med positivt utfall – er det grunner til å tenke at bestemmelsen er tatt ut fra et visst ytre press fra lærerne (jf. punkt B8<sup>18</sup> i de forskningsetiske retningslinjene). Dessverre forutså jeg ikke dette. Likevel tror jeg ikke det dreier seg om åpenlyst press. Slik jeg kjenner lærerne det gjelder, dreier det seg sannsynligvis mer om at de indirekte kan ha gitt forsiktige (og muligens non-verbale) antydninger om hvordan de selv stiller seg til opptak i klasserommet, og at foreldrene og elevene har vært sensitive for det.

I ett tilfelle var det nødvendig med tolk for at foreldre og barn skulle få den informasjonen de trengte for å gi samtykke (jf. punkt B7). Familien det gjaldt hadde – etter det jeg forstod – kort botid i Norge, og jeg tenker nå i etterkant at det å oversette informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet kanskje ikke var nok. Det kan godt hende at den gitte skolekonteksten var noe uklar for dem, og at det dermed også var utfordrende å forstå det som stod i informasjonsskrivet, selv om de fikk det oversatt til sitt språk.

Jeg synliggjorde som nevnt lærerbakgrunnen min for lærerne i prosjektet, mer eller mindre bevisst for å skape trygghet og for å gi inntrykk av at jeg var en av dem, noe som igjen kanskje ville gi meg større tilgang til feltet. En slik ubevisst justering av egen framtoning kan ikke sies å bryte direkte med noen forskningsetiske retningslinjer – det anses ikke som uredelig eller forledende. Likevel tangerer det det som er beskrevet i punkt B18 som dreier seg om å opptre med flere roller overfor deltakerne. Det var forskerrollen jeg hadde formelt, men jeg fikk nok gjenklang på læreridentiteten min, noe som gjorde at den siden av meg selv muligens ble mer framtrædende.

Egne idealer om undervisning vil kunne påvirke nedtegnelsen i feltnotatene, selv om ønsket er å være mest mulig deskriptiv. Én måte å prøve å kontrollere og overvåke min egen forståelse på var å skrive

---

<sup>18</sup> Denne og alle de videre tilsvarende henvisningene er til de forskningsetiske retningslinjene.



hyppige memo, der jeg både gjorde rede for hvilke tanker jeg gjorde meg, og der jeg forsøkte å reflektere rundt mine egne reaksjoner. Memoene var til hjelp på den måten at de både fylte ut og regulerte feltnotatene.

Et behov for å ha «kraftfulle» data kan føre til at man i feltnotatene framstiller litt uheldig undervisning som dårlig, og helt grei undervisning som eksemplarisk. Dette kan komme til å forsterkes i kodingen av dataene. Det er tale om små nyanser, fordi jeg selvsagt er bevisst på at forskningen min skal være sannferdig. Likevel er faren der. I kodingen er dette motarbeidet ved at jeg har kodet materialet flere ganger. Det har ført til noen justeringer, som jeg har reflektert rundt ved hjelp av memos. I tillegg er materialet og kodingen blitt jevnlig presentert og diskutert med veiledere og kollegaer.

## 5 Analyse og drøfting

### 5.1 Oppsummering av resultater fra avhandlingens tre artikler

#### 5.1.1 Artikkel I

Sæbø, J. U., Skaftun, A. & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>

I avhandlingens første artikkel undersøkes hvilke rom det er for dialog i klasseromshverdagen i mellomtrinnsklassene på Sørvestskolen. Studien baseres på feltarbeid som innebar én ukes observasjon i hver av klassene. Fyldige feltnotater fra observasjonen samt lydopptak fra uka i 7A utgjør datamaterialet. Skjemaet jeg benyttet for feltnotater, var i et tabellformat med inndelinger i de ulike aktivitetene i løpet av en time, med nedtegning av tidskoder og narrativ beskrivelse. Ved hjelp av beskrivelsene og notatene kunne jeg i analysen identifisere og kategorisere organiseringsformer og læringsaktiviteter i undervisningen. Tidskodene i skjemaets tabellformat gjorde det dessuten mulig å angi hver hendelses varighet. Dette utgjorde det første analysesteget, og det viste at individuelt arbeid dominerte i undervisningen (45 %), mens helklasseundervisning utgjorde 37 %. Gruppe- og pararbeid utgjorde kun en liten andel av tiden. Sekvensene med helklasseundervisning ble analysert videre med blick for hvilke samtaleformer som framkom der. Analysen viste at instruksjon (uten elevinnspill) og samtaler som kan kategoriseres som IRE/F-samtaler sammen dominerte helklasseundervisningen. Samtaler som kunne sies å ha dialogisk potensial, utgjorde 17 % av helklasseundervisningen. Drevet av en interesse for nettopp disse samtalene undersøkte jeg videre hvem som initierte dem, hvorvidt de var faglig relaterte, samt varighet. Analysen viser at de aller fleste sekvensene var korte (ett minutt eller kortere), at

elever og lærer tok like mye initiativ til denne typen samtaler, og at de fleste samtalene var rettet inn mot faglige mål. Studien viser at det er begrenset rom for elevenes stemmer, i og med at mye av undervisningen rettes inn mot individuelt arbeid og lærerens instruksjoner. I den grad elever uttrykker egne funderinger og spørsmål, blir dette ikke fulgt vesentlig opp av lærer. Selv om undervisningen er preget av varme og fin stemning, og lærerne er opptatt av å vise interesse for hver elev og skape gode relasjoner, kan det se ut til at elevene først og fremst tilbys rolle som mottakere av lærerens og læreverkets kunnskap. Da oppfattes gjerne innspill og spørsmål fra elever som brudd i lærerens plan og resonnement. Selv om lærerne i utgangspunktet ønsker muntlig aktive elever, reguleres elevenes muntlige deltakelse av de organiserings- og samtaleformene som læreren legger opp til.

### 5.1.2 Artikkel II

Sæbø, J. U. (2022). «Alle kan ikke være gud, alle sammen»? Dialogisk potensial i elevspørsmål og lærers respons. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 74-100. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3193>

I denne artikkelen rettes oppmerksomheten mot elevspørsmålet og hvilket potensial det kan ha som igangsetter for dialog. Det følger naturlig å også undersøke lærerens respons og hvilken betydning den har for at anslaget som elevspørsmålet utgjør, kan utvikles til dialog i klassefellesskapet. Datamaterialet består av lydopptak og observasjon av en samtalesekvens fra en KRLE-time i 7A på Sørvestskolen og løfter fram en elevs autentiske spørsmål og den samtalen med læreren som følger av det. Elevspørsmålet kan forstås som en kritisk fortolkning av det fagstoffet læreren legger fram, og det tematiserer perspektivskifte i religionsundervisningen. Læreren gir eleven og spørsmålet hans noe plass, men avviser spørsmålets utforskende karakter, noe som viser seg i at hun henviser tilbake til timens fokus og læreboka før hun lukker ned det som kan sies å være et anslag til dialog. Studien er et nedslag i den

observerte klasseromshverdagen og understøtter behovet for å bringe inn elevenes stemmer i møte med fagstoffet. Den løfter fram elevspørsmålet som en didaktisk mulighet som læreren kan utnytte. Det forutsetter at læreren posisjonerer elevene som utforskende og undrende i det lærende fellesskapet.

### **5.1.3 Artikkel III**

Sæbø, J. U. (2022). En mellomtrinns lærers arbeid med posisjonering i tekstsamtaler med elevgrupper. (Innsendt).

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan en lærer arbeider med sin egen rolleforståelse og posisjonering av elevene i tekstsamtaler med elevgrupper. Data ble samlet inn i løpet av det siste halvåret i samarbeidsprosjektet med Sørvestskolen, og datamaterialet består av videoopptak av tre lærerstyrte tekstsamtaler samt lydopptak fra tre samlinger i kollegiet på skolen, i tillegg til opptak av intervju med læreren i slutten av perioden. Etter hver gjennomført tekstsamtale ble videoopptak av samtalen sett og diskutert i kollegiet. Læreren som gjennomførte tekstsamtalene, brukte refleksjonene i kollegiet i planleggingen og gjennomføringen av neste tekstsamtale. Studien har med andre ord et intervensjonspreg, inspirert av formative design - eksperimenter (Reinking & Bradley, 2008). Tekstsamtalene, som er studiens primærdata, ble først analysert med tanke på å identifisere og kategorisere lærerens ytringer (jf. IRE/F-strukturen, Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Deretter drøftet jeg analysefunnene opp mot posisjoneringsbegrepet (Hetmar, 2019). Analysen viser at læreren går fra å posisjonere elevene som mottakere i den første tekstsamtalen til å tilby dem muligheten til å posisjonere seg som myndige tolkere av teksten i den andre og tredje tekstsamtalen. Endringen i lærerens rolleforståelse viser seg i at hun antar en tradisjonell formidlerrolle i den første samtalen via en tilbaketrukket rolle i den andre før hun antar en mer veiledende rolle i den tredje. Refleksjonene sammen med kollegene bidrar til lærerens videre valg og tilnæringsmåter. Gjennom denne

endringen i måten hun posisjonerer seg selv og elevene endres også elevenes deltakelse, og den andre og tredje samtalen har vesentlige dialogiske kvaliteter. Eksempelvis støtter læreren elevene i å ta ulike perspektiver, og hun stiller seg jevnbyrdig med elevene i tolkningen av teksten, slik at de sammen utvikler det som kan forstås som felles tankerekker. Studien peker på verdien av åpenhet og nysgjerrighet som vilkår for endring av praksis, og den bekrefter betydningen av det å reflektere sammen i profesjonsfellesskapet; å se opptak og diskutere det man ser (Borko et al., 2008; Klette, 2009; Hennessy & Davies, 2020; Walsh et al., 2020) og bruke de felles refleksjonene inn i nye utprøvinger.

## **5.2 Avhandlingens bidrag**

Denne avhandlingen søker å gjøre rede for hva som kjennetegner vilkårene for muntlighet i undervisningen, og den har mellomtrinnet som sitt nedslagsfelt. Mellomtrinnet kan sies å være en periode i elevenes læringsløp som ligger i spennet mellom begynneropplæringens særpregede arbeid med mestring av skriftkoden og innføring i fagenes literacy, og ungdomstrinnets mer inngående arbeid med faglige sjangre og konvensjoner. Mellom disse periodene i opplæringen kan mellomtrinnet være et rom der elevene får bruke ferdighetene de har tilegnet seg de første skoleårene, som ressurser i møte med faglige problemer. Dersom mellomtrinnet er et rom der elevene får erfare å være del av et utforskende læringsfellesskap, og der de får bruke tid på meningsfulle og engasjerende oppgaver, er det mulig å tenke seg at de står bedre rustet til å møte ungdomsskolens ytterligere vektlegging av det faglige og dens vurderingspraksis. Mellomtrinnet kan potensielt være en produktiv periode som kan styrke elevenes tro på egen stemme og tilhørighet i det faglige fellesskapet.

I drøftingen av funnene i de tre delstudiene har jeg latt meg friste til å legge vekt på ordet *mellom*, både ved å bruke det som et slags språklig refreng i overskriftene, men også som et uttrykk for en spenning eller det som befinner seg mellom begreper. Det kan eksempelvis dreie seg om to

begreper som ligger på ulike steder på en kontinuumslinje, men også to ytterpunkter, altså begreper eller konsepter som kan framstilles som dikotomier. Utfordringen med ytterpunkter er at de tegner opp utilgjengelige posisjoner (Dewey, 1938, s. 17). Samtidig gjør både de og begreper som ligger noe nærmere hverandre, nytten som teoretiske begreper som gjør det mulig å snakke om alt som befinner seg mellom dem og kompromissene de fordrer.

Vektleggingen av ordet *mellom* er også uttrykk for en anerkjennelse av skolehverdagens og undervisningens kompleksitet. Ut fra lang egen undervisningserfaring og etter dette avhandlingsarbeidet nikker jeg bekreftende til Labaree (2000) som omtaler undervisning og opplæring som «difficult practices that look easy» (s. 228). En forenkling vil innebære å se bort fra eller viske ut det komplekse, og dermed også svekke mulighetene for å belyse viktige faktorer med tanke på endring. Ved å løfte opp og undersøke reelle praksiseksempler fra klasseromsvirkeligheten, ønsker jeg å anerkjenne det sammensatte, flersidige og uforutsigbare ved undervisning.

### ***5.2.1 Vilkår for muntlighet – mellom samtalestrukturer og dialogisk holdning***

To ulike tilnærminger synes gjennomgående i diskusjonen om muntlighet og elevenes deltakelse i dialogiske samtaler, nemlig fokuset på spesifikke samtalestrukturer (jf. f.eks. Howe & Abedin, 2013; Mehan, 1979; Nystrand, 1997; Sinclair & Coulthard, 1975) og betydningen av lærerens holdning (jf. f.eks. Boyd & Markarian, 2011; Segal & Lefstein, 2016). En interesse for samtalestrukturer vil gjerne gi seg utslag i at man legger vekt på spesifikke samtaletrekk som antas å bidra til å engasjere elevene i dialog. En vektning av lærerens dialogiske holdning er på den annen side uttrykk for at samtalestrukturene har mindre å si, og at lærerens forståelse av læring og posisjonering av eleven betyr mer for utviklingen av dialogen.

IRE/F-strukturen, som er et av de begrepene som er tematisert i denne avhandlingen, forstås av mange som et uttrykk for lærers kontroll over samtalen. Samtalestrukturens lærerdominans gjør det nærliggende å betegne slike samtaler som mer monologiske enn dialogiske (Nystrand, 1997). Åpne og autentiske spørsmål og lærers videreføring av elevinnspill (*uptake*) tegnes på den andre siden opp som uttrykk for dialogisk undervisning (Nystrand, 1997), sammen med verdsetting av ulike perspektiver, utvikling av felles tankerekker og en støttende og lyttende innstilling (Alexander, 2008; Howe et al., 2019).

Samtaletrekk som eksempelvis åpne spørsmål er mulige å definere, og kan dermed også være hensiktsmessige å gripe til som lærer dersom man ønsker å utvikle en mer dialogisk undervisning. Det å bruke slike antatt dialogiske samtaletrekk leder ikke nødvendigvis fram til dialogiske samtaler (jf. Burbules & Bruce, 2001; Lefstein, 2010). Studiene i avhandlingen byr på flere eksempler som synliggjør dette aspektet. Ett eksempel, hentet fra studie I, er når læreren i 5B – etter at de har lest et dikt sammen – spør elevene hva de syntes om diktet (feltnotat 5B-181204\_1). Spørsmålet kan sies å være åpent, men elevenes respons «lukker» samtalen ved at de lister opp kjennetegn på dikt, noe læreren ser seg fornøyd med. Et annet eksempel fra samme studie er klasse 7A's utforsking av ulike tekster med formål om å undersøke og utfordre lærebokas framstilling av Christoffer Columbus. Problemstillingen i oppdraget er åpen og utforskende, men når elevene stiller spørsmål som har potensial for utforskende dialog, svarer læreren på spørsmålene i en instruerende form. Den første tekstsamtalen i studie III er også et eksempel på at spesifikke dialogiske samtalestrukturer ikke nødvendigvis fører til dialog. Læreren stiller spørsmål som tilsynelatende er både åpne og autentiske, men later til å ha en implisitt plan om hva hun vil at elevene skal lære og hvilken tolkning av teksten som er den riktige. I alle eksemplene ser det ut til at lærerens rolleforståelse og holdning gjør at samtalen i stedet ender opp med å ha overveiende monologiske trekk.

Det er også fristende å ta med et eksempel som ikke er gjengitt eksplisitt i artiklene. Eksempelet er fra 5B (feltnotat 5B-181206\_1) og synliggjør på et vis det motsatte av eksemplene over, nemlig at noe som framstår som monolog kan ha dialogiske trekk. Til tross for at det i sekvensen kun er læreren som snakker, utviser hun en åpenhet overfor elevene og de ulike erfaringene og preferansene de har. Monologen er lærerens respons til en elev som er nysgjerrig på bøkene som står stilt ut i klasserommet. Læreren inntar en tilsvarende nysgjerrig posisjon som eleven og sier hva hun tenker om bøkene på en måte som signaliserer at elevenes tanker er minst like viktige. Hun modellerer intern humor («Det syntes vi to var morsomt») (feltnotat 5B-181206\_1)) uten at det synes truende for de andre elevene, og hun spiller på elevenes preferanser når hun forteller om bøkene.

Læreren i det siste eksempelet kan sies å uttrykke en dialogisk holdning (*dialogic stance*, Boyd & Markarian, 2011) til forskjell fra de første eksemplene, der lærerne benytter åpne spørsmål og oppgaver, men ender med å lukke samtalen. Trekk som indikerer dialogisk tilnærming, kan – som vi ser – komme til å omsettes til prosedyrer som en slags garantist for at elevene engasjeres i dialog. Slike «Do's» og «Dont's» (Lefstein, 2010, s. 4) kan lede til at den grunnleggende dialogiske intensjonen viskes ut.

Lærerens atferd i faglige samtaler kan sies å speile vedkommendes syn på kunnskap og læring; om læreren med sin holdning og sine handlinger implisitt legger opp til at elevene skal få møte tekster med sine erfaringer og ideer eller om de forventes å avdekke et gitt innhold i teksten. Lefstein illustrerer dette ved å referere til åpne spørsmål, og hevder at de kun er *potensielt* åpne, fordi «Openess is a function of the teachers' epistemological stance» (2010, s. 15). Dette resonnementet er gjenkjennbart om vi ser på den første tekstsamtalen i studie III. Lærerens intensjon er å prøve ut en utforskende tekstsamtale, og hun stiller langt flere åpne spørsmål enn lukka. Når hun etter å ha sett opptaket så reflekterer rundt samtalen, sier hun at hun først og fremst – og antakelig



ubevisst – rettet samtalen inn mot å formidle tekstens innhold og den tolkningen hun hadde lagt en plan for. Man kan si at elevene tilsynelatende inviteres med sine tanker og tolkninger inn i et åpent samtalerom, men at det faktiske oppdraget er å finne fram til lærerens tolkning. Lærerens epistemologiske ståsted der det ikke nødvendigvis åpnes for å kople til flere perspektiv på teksten, overstyrer med andre ord hennes intensjoner om en utforskende og åpen samtale.

I samtalesekvensen som undersøkes i studie II, avspeiles en praksisforståelse der læreren posisjonerer elevene som mottakere av oppdrag og gitt kunnskap. Læreren legger tydelig opp til at elevene skal gjengi kunnskapselementer; hun «låner» lærebokas stemme og stiller faktaspørsmål om hinduismens utbredelse, guder og ritualer som elevene skal svare på. Eleven som bryter inn med sitt autentiske spørsmål i denne noe statiske spørsmål- og svarsekvensen, stiller nettopp spørsmål ved kunnskapen som presenteres, og kan sies å rette kritikk mot lærerens og lærebokas noe endimensjonale framstilling. Ved at han problematiserer og forsøker å åpne opp mulige perspektiver antar eleven en dialogisk tilnærming. Han gjør på et vis den jobben som læreren kunne ha gjort. Læreren på sin side avviser denne ansatsen. Hun peker gjentakende ganger tilbake til hinduismen og læreboka, og hun runder av samtalen med å si at problematikken som eleven bringer fram, er vanskelig å forstå, før hun tar opp igjen spørsmålene i læreboka. Med denne vendingen ber hun implisitt eleven om å tilpasse seg rollen som mottaker av kunnskapen som overleveres.

Sekvensen setter i spill posisjoneringsbegrepet (Hetmar, 2019). I sekvensen posisjoneres eleven som mottaker, til tross for sitt forsøk på å posisjonere seg selv som selvstendig tenkende, kritisk og myndig. I posisjonen som eleven forsøker å tilstrebe seg er det stort potensial for å stille spørsmål, undersøke ulike perspektiver og utvikle ny innsikt og kunnskap sammen med læreren og de andre i klassen.

Som ett av sine bidrag peker altså denne avhandlingen på *lærerens posisjonering av eleven som myndig og tenkende* som et vesentlig vilkår for muntlighet og elevdeltakelse. Den siste av de tre tekstsamtalene som undersøkes i studie III, kan sies å være eksemplarisk i så måte. Læreren anerkjenner den enkeltes stemme ved å etterspørre assosiasjoner og bringe den enkelte elevs tanker og ideer inn i dialogen (jf. Segal & Lefstein, 2016). Samtidig viser hun at hun verdsetter flerstemmigheten som elevenes ulike perspektiver utgjør, og hun bruker sitt og elevenes perspektiver til å støtte elevene i å utvikle felles tankerekker. Dersom vi kun ser på de ulike kategoriene av lærerytringer som finnes i samtalen, kan den gi preg av IRE/F-struktur, men fordi læreren posisjonerer elevene som tenkende og ansvarlige, og fordi hun plasserer elevenes ideer i samtalsens midte, svekkes IRE/F-strukturens regulerte form og rollefordeling. Posisjoneringen avspeiler en dialogisk holdning som gjør at læreren nærmer seg teksten med åpenhet og nysgjerrighet, på en spørrende og utforskende måte, sammen med elevene.

### ***5.2.2 Vilkår for muntlighet – mellom det trygge og det risikable***

I undervisning vil man mer eller mindre bevisst forholde seg til ulike idealer, intensjoner og behov. Det kan dreie seg om et ønske om å skape et trygt samtaleklima slik at alle elever føler seg bekvemme med å delta. Dette var noe lærerne på Sørvestskolen vektla i oppstarten av samarbeidsprosjektet. Etter hvert syntes ønsket om å skape engasjement i samtaler å få større plass, og oppmerksomheten ble retta mot å støtte elevene i å diskutere utfordrende tematikker på bakgrunn av egne erfaringer (jf. tekstsamtale 2 og 3 i studie III). Man kan på den ene siden se for seg et ideal om enighet og samstemmighet, og et kritisk blikk og ønsket om å bringe inn ulike perspektiver på den andre (jf. Neergaard & Christensen, 2020). I det første tilfellet vil det være behov for å forsøke å skape samklang gjennom felles utviklede resonnementer. I det andre tilfellet verdsettes dissonans og uenighet. Enighet og harmoni kan da

framstå som trygt, mens dissonans, kritikk og uenighet kan oppleves som risikabelt, både for elevene og for læreren som har ansvar og som forventes å ha en målretting for undervisningen.

Spenningen mellom det trygge og det risikable kan også komme til uttrykk i ulike forståelser av kunnskap. Et syn på kunnskap som noe gitt og uforanderlig uansett kontekst fører til at det er fånyttet å diskutere eller stille spørsmål. Undervisning vil da dreie seg om å overføre sannheter fra en autoritet – eksempelvis lærer/lærebok – til eleven. Den statiske kunnskaps- og rolleforståelsen kan da oppleves som en betryggende og preserverende ramme. På den andre siden kan det oppleves som risikabelt å problematisere og kontinuerlig stille spørsmål, og å anse kunnskap som noe som er i bevegelse – noe man stadig utvikler.

I samtalesekvensen som undersøkes i studie II kommer denne spenningen til syne, noe jeg også løfter fram under punkt 5.2.1. Eleven utfordrer lærerens og lærebokas autoritet og tar initiativ til en kritisk undersøkende samtale. Lærerens forsøk gjennom samtalen på å henvise til læreboka er nærliggende å lese som et behov for å komme tilbake til ei trygg og kjent havn, der hun vet hva hun skal gjøre. Elevens spørsmål gjør derimot undervisningen uforutsigbar. Det leder bort fra lærebokas spørsmål- og svarstruktur og den tydelige planen og rollefordelingen, og læreren må improvisere dersom ansatsen til dialog skal føres videre (jf. Holdhus et al., 2016). Ved at læreren i studien søker tilbake til det trygge går elevene glipp av en mulighet til å gjøre tankesprang og utforske ulike perspektiver som igjen kan bidra til at de skaper mening sammen.

Studie I indikerer at lærernes behov for kontroll i undervisningen er gjennomgående. Måten undervisningen organiseres på, med vekt på individuelt arbeid, skaper lite rom for elevenes stemmer og ideer som didaktisk ressurs. Dessuten domineres helklasseundervisningen av lærerens stemme gjennom instruksjon og den lærerstyrte IRE/F-samtalen. Læreren i 7A åpner opp for elevene ved at hun formulerer et

spørsmål som inviterer til utforskning: Hun gir elevene i oppdrag å undersøke ulike tekster for å utfordre lærebokas framstilling av Christoffer Columbus. Oppdraget kan sies å være risikabelt – verken læreren eller elevene har kontroll på hva de vil finne ut. Når elevene så stiller sine utforskende spørsmål, ender læreren med sine svar opp med å trekke oppmerksomheten tilbake mot gitt kunnskap. I bunn og grunn er oppdraget å rette et kritisk blikk mot lærebokas autoritet og kunnskapen den formidler. Når så elevene griper dette oppdraget og utfordrer med sine spørsmål, ser det ut til at læreren gjør retrett tilbake til det trygge.

Det er samme lærer som i studie III utfordrer seg selv og sin egen rolleforståelse gjennom de tre tekstsamtalene. Som et grep for å gi elevene mer taletid og rom for sine tolkninger inntar hun en ganske så tilbaketrukket rolle i tekstsamtale 2, nærmest for å teste ut hva som skjer. Risikoen er åpenbar, og utprøvingen gjør da også elevene usikre. Men det at læreren gjør denne erfaringen fører til at hun kan gjøre kvalifiserte valg og justeringer inn mot en mer balansert tilnærming i neste tekstsamtale. Risikoen innebærer å bevege seg bort fra de vanene og den tenkemåten som hun har hatt. Hun gir fra seg kontrollen, og hun leder også elevene inn i risikabelt farvann. Det er mulig å tenke seg at elevene kommer på banen nettopp fordi de er blitt litt beklemt og satt ut av balanse. Hun gir elevene myndighet til å være uenige, både med teksten, henne og medelevene, noe som utfordrer rolleforståelsen og undervisningen hennes. En slik bevegelse fra en etablert praksis, som er jobbet fram gjennom flere års yrkesutøvelse, til å endre måter å tenke om roller, undervisning og elevdeltakelse, er krevende (jf. Reznitskaya & Wilkinson, 2017). Desto mer gjennomgripende er det å gjøre slike endringer som kollegium, både når det gjelder betydningen av å reflektere sammen og løftet det innebærer for en skole å utfordre og fornye en etablert praksis.

Eksemplene i avhandlingens delstudier indikerer at det i bevegelsen fra det trygge til det risikable ligger et potensial for læring for elevene og

praksisendring for lærerne (jf. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Avhandlingen peker i retning av at denne bevegelsen, og *det å utfordre rolle- og praksisforståelser sammen i kollegiet*, vil være et vilkår for å skape endringer for å øke elevenes muntlige deltakelse.

### 5.2.3 *Vilkår for muntlighet - mellom idealer og praksis*

Lærerarbeid innebærer mange dilemmaer, og ofte er disse dilemmaene et uttrykk for en draging mellom idealer og opplevd skolehverdag (jf. Lefstein & Snell, 2014). De avspeiler gjerne også skolehverdagens kompleksitet og de mange forventningene som er knyttet til lærerrollen og undervisningen.

I løpet av samarbeidsprosjektet satte lærerne på Sørvestskolen ord på noen opplevde dilemmaer<sup>19</sup>. Ett av dem dreide seg om et behov for å regulere samtaler, for eksempel ved å be elevene rekke opp hånda når de ville si noe, og et ønske om at elevene skulle få erfare og delta i klasseromssamtaler med naturlig flyt og rytme. Behovet for å regulere kan springe ut fra et behov for orden og kontroll, men kan like gjerne være et uttrykk for et ønske om å kunne fordele ordet mer jevnt – gjerne ut fra en bekymring for dem som aldri tar ordet. Et annet dilemma som ble diskutert i kollegiet på Sørvestskolen var idealet om en utforskende, mindre regulert dialog og det lærerne opplevde som manglende samtaleferdigheter hos elevene. Lærerne diskuterte hvorvidt elevene burde få mulighet til å øve på noen spesifikke samtaletrekk, med utgangspunkt i et ukomplisert og kjent tema, før de kunne bryne seg på mer komplekse problemer i en utprøvende dialog. Dilemmaet tangerer utfordringen med å være tro mot en forhåndsbestemt plan for undervisningen og samtalen, og det å tåle det uforutsigbare i å følge elevenes innspill og ideer.

---

<sup>19</sup> Dilemmaene framkommer i gruppe- og plenumssamtalene i kollegiet.

I Sørvestskole-lærernes dilemmaer kan vi se tydelige spor av «det dialogiske ideal» (Lefstein, 2010). Dialog er et tiltalende begrep som det er vanskelig å avvise. Både i forskning og i læreplanverket blir det presentert som noe fordelaktig og bra; et ideal man bør strebe mot. Det er med andre ord noe som forekommer for sjelden og for lite i undervisningen (jf. Lefstein, 2010, s. 2). Denne avhandlingen kan leses som en støtte til en slik vurdering ved at den gjør dialog til gjennomgående tema og til optikk i møte med praksis. Redegjørelsen for dialog (punkt 3.2.1) og dialogisk undervisning (punkt 2.2.2.2) understreker dessuten begrunnelsene for og betydningen av en dialogisk tilnærming i undervisningen. Lefstein (2010) hevder at idealet om dialog som teoretikere tegner opp kan oppleves som uopnåelig. Dette kan igjen bidra til å skape avstand mellom utdanningsforskningen og praksisfeltet. Nettopp denne avstanden – mellom formuleringsarena og realiseringsarena – er tematisert i denne avhandlingen, og opptegningen av avstanden kaller på et svar på hvordan avstanden kan minkes. Å peke på idealer er, som Lefstein (2010) sier, ikke nok. Denne avhandlingen løfter derfor fram *reelle og realistiske eksempler fra klasserommet*, og tematiserer potensialet for dialog i den hverdagen som elevene og lærerne har.

Studie I, som har sitt datamateriale fra fem ukers observasjon i mellomtrinnsklasserommene, undersøker hvilke rom det er for dialog i undervisningen som utspiller seg der. Den synliggjør noen hindre for at elevenes stemmer kan bli satt i spill, og peker også på betydningen av lærernes rolleforståelse når det gjelder å gi større rom for elevenes ideer og tanker.

Undervisningstimen som er grunnlag for datamaterialet i studie II, er en lærerstyrt og relativt tradisjonell time, og avspeiler sånn sett ikke et dialogisk ideal. Timens dialogiske ansats er det en elev som tar med sitt spørsmål. Studien retter altså oppmerksomheten mot potensialet som slike elevspørsmål kan ha. En utnyttelse av potensialet fordrer likevel at læreren er sensitiv for slike kritiske og «teachable moments» (Langer,

2011a, s. 135; Lefstein & Snell, 2014), de interessante problemene slike øyeblikk bringer inn og de mulighetene de gir for å sette i gang nye tanker og samtaler i læringsfellesskapet.

Også studie III baseres på eksempler fra skolehverdagen, nærmere bestemt tekstsamtaler i elevgrupper og diskusjoner i kollegiet på mellomtrinnet. Læreren som gjør utprøvingene, og implisitt også kollegaene hennes som gir innspill til utprøvingen, viser åpenhet og et ønske om endring. I stedet for å gripe til noen spesifikke metoder eller samtalestrukturer som karakteriseres som «best practice» (jf. Lefstein & Snell, 2014), undersøker hun egen praksis sammen med kollegene sine og utforsker mulighetene for økt elevdeltakelse i situasjoner der kompleksiteten er innvevd, enten det dreier seg om situasjonelle og kontekstuelle aspekter, slik som rammer for undervisningen, elevenes forutsetninger, gruppedynamikk eller hendelser som kan påvirke timen. Et slikt endringsarbeid, som er informert av reell praksis, representerer ifølge Lefstein og Snell (2014) en realistisk og sympatisk tilnærming ved at den anerkjenner de dilemmaene som undervisning innebærer framfor å holde opp idealer som vanskelig lar seg møte.

#### **5.2.4 Oppsummering og implikasjoner for praksis**

Denne avhandlingen er rettet inn mot å søke svar på følgende overordnede spørsmål: *Hva kjennetegner vilkårene for muntlighet på mellomtrinnet?* Gjennom spørsmålet tematiseres både vilkårene for muntlighet, slik den utspiller seg i praksishverdagen, og vilkårene for å endre klasserommets muntlige praksis.

Studiene, og da særskilt studie I og II, viser et bilde som samstemmer med klasseromsforskning som peker på at en tradisjonell rollefordeling og praksis er framtreddende i norske klasserom (Andersson-Bakken, 2015; Hodgson et al., 2012, Klette & Ødegaard, 2016; Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun et al., 2021). Læreren dominerer den muntlige

interaksjonen, både når det gjelder tidsbruk og kontroll på innhold, og elevene tilbys først og fremst rolle som mottaker av gitt kunnskap slik den formidles av læreren (Sæbø et al., 2021; Sæbø, 2022). Vilrårene for elevenes aktive deltakelse i den muntlige interaksjonen i klasserommet er dermed i utgangspunktet ikke påttagelig gode, og det er begrenset rom for dialog. Det forekommer imidlertid hendelser med dialogisk potensiale. Nøkkelhendelsen i studie II er én av disse (Sæbø, 2022), og selv om læreren i dette tilfellet ikke utnytter potensialet som finnes for dialog i elevspørsmålet som innleder hendelsen, så kaller hendelsen på refleksjon om hva det går an å få til dersom man verdsetter elevenes innspill og posisjonerer elevene som tenkende og myndige kunnskapsprodusenter. En slik posisjonering vil innebære å innta en dialogisk holdning (Boyd & Markarian, 2011), der det legges til rette for at elevenes stemmer får komme fram, og at deres ideer og forståelser er i den faglige utforskingens midte (Segal & Lefstein, 2016).

I denne avhandlingen viser potensialet for endring seg tydeligst i arbeidet som skjer i profesjonsfellesskapet i løpet av skoleutviklingsprosjektet. Studie III går tett på en lærer som eksperimenterer med sin egen rolle i tekstsamtaler med elevene sine (Sæbø, 2022, innsendt), og den viser hvordan læreren i flere steg og i kritisk dialog med sine kolleger og forskere oppdager og bearbeider egen rolle samt forsøker å tilskrive elevene en mer aktiv rolle. I mine øyne gir studien et realistisk bilde av vilrårene for å endre muntligheten i klasserommet, idet vi får se hvor krevende det er å begrense egen taletid, tåle stillheten og drive samtalen i en produktiv retning uten å ta over rommet for tenkning. De tre tekstsamtalene utgjør ingen omfattende øving, men læreren evner likevel å gjøre endringer som får betydning for rolleforståelsen og elevenes deltakelse i løpet av tekstsamtalene. En vedvarende og gjennomgående endring av praksis vil imidlertid kreve mer øving og flere runder med refleksjoner i kollegiet over tid. Ved hjelp av Sørvestskole-lærernes eksempel argumenterer avhandlingen for å iscenesette slike utprøvinger på en åpen, utforskende og reflektert måte i kollegiet. Å prøve ut



tekstsamtaler på denne måten kan være et fornuftig tiltak også i lærerutdanningen. Utprøvinger, der man gjerne må improvisere (jf. Holdhus et al., 2016), øve på å holde igjen på egen kunnskap (jf. Barak & Lefstein, 2021), og i stedet gi rom for elevenes tenkning og innspill, vil innebære en positiv risiko (jf. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) som kan føre til at man får øye på potensiale for dialog og kan utfordre etablerte rolleforståelser. En slik måte å utvikle praksis på, gjennom å anerkjenne, undersøke og diskutere skole- og klasseromshverdagens kompleksitet, løftes fram i avhandlingen som et vilkår for muntlighet, og for på den måten å kunne minske avstanden mellom de idealene om muntlighet og dialog som formuleres i forskning og læreplanverk og den klasseromshverdagen der idealene skal realiseres.

## **6 Veien videre – studiens begrensninger og behov for videre forskning**

Med dette avhandlingsarbeidet har jeg ønsket å beskrive vilkårene for muntlighet i undervisningen på mellomtrinnet, noe som også innebærer å undersøke vilkårene for å fornye den muntlige interaksjonen. Kunnskapen som er utviklet gjennom prosjektet, dreier seg om klasseromshverdagen, lærerens undervisning og profesjonsfellesskapets praksis, noe som gjør den relevant for lærerutdanningen og for praksisfeltet. Avhandlingsarbeidet har imidlertid også noen begrensninger.

I sin gjennomgang av forskning på klasseromssamtaler etterlyser Howe og Abedin (2013) studier som undersøker sammenhengen mellom dialogiske samtaleformer og læringsutbytte. Denne avhandlingen undersøker ikke mellomtrinnsundervisningen med dét som formål. Samarbeidsprosjektets utgangspunkt var lærernes og rektors ønske om å utvikle forståelsen av muntlighet og utforske potensialet i dialogisk undervisning. Bakgrunnen for initiativet deres var skolens relativt svake resultater på nasjonale prøver i lesing. Motivasjonen kan med andre ord sies å springe ut fra ønsket om økt læringsutbytte hos elevene. Selv om dette var samarbeidsprosjektets utgangspunkt, er ikke denne avhandlingen rettet inn mot å undersøke et slikt utbytte. Dersom dét var tilfellet kunne det vært aktuelt å sammenligne resultatene fra de to prosjektårene og muligens også det påfølgende etter samarbeidsprosjektets slutt. Med sin kvalitative innretning gir avhandlingen likevel muligheter for å belyse lærernes arbeid med muntlighet og dialogiske kvaliteter i undervisningen – et arbeid som potensielt kan bidra til å øke kvaliteten på elevenes læring (jf. f.eks. Applebee et al., 2003; Kim & Wilkinson, 2019; Mercer, 1995; 2002; Nystrand, 1997).

Avhandlingens feltarbeid er gjennomført i hele undervisningsuker i hver av de fem klassene på skolen, og dermed også i ulike fag. Hensikten med dette var å danne et bilde av *muntligheten i undervisningen* (Haugsted, 1999) og hvilke rom det var for dialog og elevenes stemmer i klasseromsundervisningen. Avhandlingen retter altså ikke oppmerksomheten spesifikt mot det enkelte fags muntlighet, med andre ord fagspesifikke talemåter og -sjangre, slik det blant annet poengteres i læreplanens kompetansemål. Med bakgrunn i praksisfeltets uklare forståelse av muntlighet som grunnleggende ferdighet (Hertzberg, 2010) er det nærliggende å etterspørre videre forskning som ser nærmere på hvordan lærere forstår det enkelte fags muntlighet og sjangre, og hvordan lærerne arbeider med *undervisning i muntlighet* (Haugsted, 1999) og støtter elevenes utvikling av muntlige ferdigheter i det enkelte fag, slik det blant annet er uttrykt i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2019). Avhandlingen anerkjenner likevel gjensidigheten i at arbeid med muntlighet i undervisningen har betydning for og påvirkes av undervisning som støtter elevene i å utvikle sine muntlige ferdigheter i fag (jf. Høegh, 2018, s. 82).

Denne avhandlingen har lærerens praksis som sitt studieobjekt. Undervisningens mål vil alltid være elevene og deres læring og utvikling. Et interessant og formålstjenlig steg videre kan være å undersøke hva elevene selv sier om undervisningen, hvordan de forstår elevrollen og hvordan de opplever muligheten for deltakelse i den muntlige interaksjonen i klasserommet. Det vil også være interessant å undersøke nærmere hvordan elevene posisjonerer seg selv i faglige samtaler, og hvordan felles tankerekker utvikles eller brytes i dynamikken mellom elevene og læreren. Et slikt forskningsfokus vil bidra med ytterligere kunnskap til muntlighetsfeltet.

## Litteratur

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15–34). Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. (4. utgave). Dialogos.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 34(03-04). <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51879/Andersson-Bakken-Nordic-Studies-in-Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anly, I., Frønes, T. S. & Kvinge, S. E. (2017). *Kaleido 7. Grunnbok A*. Cappelen Damm.
- 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. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. M. Holquist, C. Emerson & M. Holquist (Red.), University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. C. Emerson. (Red.), University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. M. Holquist & C. Emerson (Red.), University of Texas Press.

- Barab, S., & Squire, K. (2016). Design-based research: Putting a stake in the ground. I *Design-based Research* (s. 1-14). Psychology Press.
- Barak, M. & Lefstein, A. (2021). Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468.
- Barnes, D. & Shemilt, D. (1974). Transmission and interpretation. *Educational Review*, 26(3), 213–228. <https://doi.org/10.1080/0013191740260305>
- Barnes, D., Britton, J., Rosen, H. & English, L. (1969). *Language, the learner and the school*. Penguin.
- Bellack, A. A., Kliebard, H., Hyman, R. & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. Teachers College Press.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and action. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul.
- Blaikie, N. (2008). *Designing social research*. Polity Press.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague concepts in the educational sciences: Implications for researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and teacher education*, 24(2), 417-436.

- Boyd, M. P. & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), 515–534
- Britton, J. (1978). Vygotsky's contribution to pedagogical theory. *English in Education*, 21, 22–26.
- Burbules, N. C., & Bruce, B. C. (2001). Theory and research on teaching as dialogue. I V. Richardson and American Educational Research Association. (Red.), *Handbook of research and teaching* (4. utg. Vol. 4, 1102–21). American Educational Research Association.
- Caspersen, J. (2011). Skolekultur og elevresultater. Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen? NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/282023/NIFUrapport2011-34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cazden, C. (Red.). (1972). *The function of language in the classroom*. Teachers College Press, Columbia University.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43–63.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (Red.). (2006). *Dialog, samspel og læring*. Abstract forlag.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst

- ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 70(1), 27–46.  
<https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. og Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching* (s. 119-62). Institute for Research on Teaching.
- Flanders, N. A. (1963). Intent, action and feedback: A preparation for teaching. *Journal of Teacher Education*, 14(3), 251–260.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.  
<http://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group.
- Gage, N. L. (2009). *A conception of teaching*. Springer Science & Business Media.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99–125.
- Giddens, A. (1979). New rules of sociological method. I C. Wadel. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm.
- Green, J. L. & Bloome, D. (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Practice. I J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Red.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (s. 181–202). Macmillan Publishers.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I M. B. Postholm (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as a social practice. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Hargreaves, D. H. (2017). *Interpersonal relations and education*. Routledge.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (2010). Varieties og positioning. I L. van Langenhove (Red.), (2010). *People and societies. Rom Harré and designing the social sciences*. Routledge Advances in Sociology.
- Haugsted, M. Th. (1999). *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Danmarks lærerhøjskole.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heath, S. B. & Street, B. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.
- Hennessy, S. & Davies, M. (2020). Teacher professional development to support classroom dialogue: Challenges and promises. I N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (Red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 238-253). Routledge.
- Hertzberg, F. (2010). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I Møller, J., Prøitz, T. S., Aasen, P. (Red.), *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, rapport 42.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.



- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport, 4.* (No. NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Hoetker, J. & Ahlbrandt, W. (1969). The Persistence of the Recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145. <https://doi.org/10.3102/00028312006002145>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education – roots and applications. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge journal of education*, 43(3), 325–356.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher-Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Howie, D. & Peters, M. (1996). Positioning Theory: Vygotsky, Wittgenstein and social constructionist psychology. *Journal for the theory of social behaviour*. 26(1), 51-64.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighet og fagdidaktik*. Akademisk forlag.
- Høisæter, S., Knutsen, H. & Husebø, P. K. (1991). *Skapande arbeid med tekst*. Stord lærarhøgskule.

- Igland, M. A. & Dysthe, O. (2006). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), (2006). *Dialog, samspel og læring* (s. 107-129). Abstract forlag.
- Igland, M. A., & Skaftun, A. (2022). Dialog og deltakelse i den digitale skolehverdagen. *Samtale, samskrive, samhandle: nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill*, 117-138.
- Ivanič, R. (2009). Bringing Literacy Studies into Research on Learning Across the Curriculum. I M. Baynham & M. Prinsloo (Red.), *The future of literacy studies* (s. 100–122). Palgrave Macmillan.
- Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.
- Kjærnsli, M., & Lie, S. (2004). PISA and scientific literacy: Similarities and differences between the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 271–286.
- Klette, K. (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo. Norges Forskningsråd.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1)
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. I T. Janik & T. Seidel (Red.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, (s. 61–82).

- Klette, K. & Ødegaard, M. (2016). Instructional activities and discourse features in science classrooms: Teachers talking and students listening or ...? I K. Klette, O. K. Bergem, & A. Roe (Red.), *Teaching and learning in lower secondary schools in the Era of PISA and TIMMS*. Springer.
- 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). <https://doi.org/10.5617/adno.4729> .
- 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/opplaringens-verdigrunnlag>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplaner i fag*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Strategi for fagfornyelsen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794>
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of teacher education*, 51(3), 228–233.
- Langer, J. A. (2011a). *Envisioning literature: building literacy in the academic disciplines*. Teachers College Press.
- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. I *Educational dialogues* (s. 182–203). Routledge.

- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS förlag.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue*. John Benjamins. I O. Dysthe (Red.), (2006). *Dialog, samspel og læring*. Abstract forlag.
- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study*. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods*, (2. utgåve, s. 214-253). Sage.
- Matusov, E. (2021, submitted). *Progressive education is the opium of the educators*. *Integrative Psychological and Behavioral Science*.
- Matusov, E. (2022). *Progressive education is the opium of the Educators*. *Integrative psychological and behavioral science*. 56, 829–862. <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09610>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual matters.
- Mercer, N. (2002). *The art of interthinking*. *Teaching Thinking*, 7(1), 8-11.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). *The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s*. *Oxford review of education*, 40(4), 430–445.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.

- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2003). *Meaning Making in Science Classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (Red.), (2010). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, rapport 42.
- Neergaard, M., & Christensen, O. (2020). *Dialog i skolen – et review af litteratur om dialogisk uddannelse, pædagogik og undervisning*. Professionshøjskolen Absalon.
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetssystem av norsk grunnsopplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. A. (2010). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198. [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3)
- OECD. (2015). *Education 2030 Project Proposal*. OECD Publishing.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (Red.), (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Ragin, C. C. & Becker, H. S. (1992). *What is a case?: Exploring the foundations of social inquiry*. University Press.
- Reinking, D. & Bradley, B. A. (2008). *On formative and design experiments*. Teachers College Press.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The Most Reasonable Answer. Helping Students Build Better Arguments Together*. Harvard Education Press.
- Segal, A. & Lefstein, A. (2016). Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-19. <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. Sage
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Skaftun, A., Nygard, A. O., & Wagner, Å. K. H. (2021). Dialogic space in Norwegian early-years literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-24. <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13>
- Staksrud, E, Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, K., Harpviken, R. C., Haugen, K. B., Østbø, H., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Klæboe, T. N., Skilbrei, M.-L. & Enebakk, V. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for

- samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (2016). Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- St.meld. nr. 30 (2003–2005). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» – elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Herztberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49.
- Sæbø, J. U. (2022). «Alle kan ikke være gud, alle sammen»? Dialogisk potensial i elevspørsmål og lærers respons. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 74–100. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3193>
- Sæbø, J. U. (2022). En mellomtrinns lærers arbeid med posisjonering i tekstsamtaler med elevgrupper. (Innsendt).
- Sæbø, J. U., Skaftun, A. & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Tjora, (2011). De potensielt forræderiske feltnotatene. I Fangen, K., & Sellerberg, A. M. (2011). *Mange ulike metoder* (s. 144–167). Gyldendal Akademisk.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical analysis*. Oxford University Press.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin. Red.). MIT Press.

- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Walsh, M., Matsumura, L. C., Zook-Howell, D., Correnti, R., & DiPrima Bickel, D. (2020). Video-based literacy coaching to develop teachers' professional vision for dialogic classroom text discussions. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103001. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103001>
- Wegerif, R. (2017). A dialogic theory of teaching thinking. [https://www.researchgate.net/publication/320166386\\_A\\_dialogic\\_theory\\_of\\_teaching\\_thinking](https://www.researchgate.net/publication/320166386_A_dialogic_theory_of_teaching_thinking)
- Wegerif, R. (2018). A dialogic theory of teaching thinking. I Kerslake, L. & Wegerif, R. (Red.), *Theory of Teaching Thinking. International Perspectives*. Routledge.
- Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9(6), 493–516. [http://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00013-4](http://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00013-4)
- Wegerif, R., Mercer, N. & Major, L. (2020). Introduction to the Routledge international handbook of research on dialogic education. I N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major. (Red.), (2020). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge.
- Wells, G. (1978). Talking with children: The complimentary roles of parents and teachers. *English in Education*, 12, 15–38.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wilkinson, A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M.-Y. & Nelson, K. (2016). Toward a



more dialogic pedagogy: Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classroom, *Language and education*, 31(1), 65–82.  
<http://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>

Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

# Artikler

## Artikkel I:

Acta Didactica Norden

Vol. 15, Nr. 2, Art. 11

*Johanne Ur Sæbø*  
*Universitetet i Stavanger*  
*Atle Skaftun*  
*Universitetet i Stavanger*  
*Arne Olav Nygard*  
*Universitetet i Stavanger*

DOI: <http://doi.org/10.5617/adno.8311>

### Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet

#### Sammendrag

I denne artikkelen søker vi å gi svar på følgende spørsmål: Hvilke muntlige dialogiske rom finnes i klasseromshverdagen på mellomtrinnet? Det gjøres ved å studere mulighetene elevene får til å bruke stemmen sin og språket sitt i læringsarbeidet. Studien er basert på observasjoner i fire klasser på mellomtrinnet på én skole. Hver av klassene har blitt observert i én uke. Fylldige feltnotater samt lydopptak i én av klassene utgjør datamaterialet. I analysen identifiseres først hvilke organiseringsformer som er nyttig i alle de observerte timene (helklasse, individuelt arbeid, par- og gruppearbeid). Videre identifiseres og undersøkes den muntlige interaksjonen i helklasseundervisningen, og da spesielt sekvenser med dialogisk potensial. Drøftingen indikerer at elevene på mellomtrinnet, selv i et fellesskap preget av relasjonell anerkjennelse, i liten grad inviteres inn i utforskende dialoger der de får bruke sitt språk og sine idéer i møte med faglige problemstillinger. Med henspill på de siste tiårs nasjonale satsinger rettet mot fornyelse av skolens praksis i retning av mer elevaktive arbeidsformer, er dette tankevekkende. Studiens bidrag er å tilby realistiske bilder fra klasseromshverdagen som utgangspunkt for å peke på vilkår for å skape dialogiske rom der elevene får bruke sitt språk og sine idéer i faglig utforsking.

Nøkkelord: dialog, stemme, muntlighet

### Conditions for oral participation in upper elementary school

#### Abstract

In this article we seek to answer the following question: Which oral dialogic spaces are to be found in the 5th to 7th grade classrooms? We do this by investigating the students' opportunities to participate orally during classroom activities during one week of observation in four classes from grades 5 to 7 at one school. We made extensive field notes as well as sound recordings in one of the classes. In the analysis we first identify the different forms of organization of the observed lessons (whole class, seat work, pair and group work). We then identify and investigate the oral interaction in whole class, especially the sequences with dialogues and discussions. The analysis indicates that there is little explorative dialogue where the students can use their own language and ideas in encounters with subject-related issues. This is problematic, considering the national efforts of renewing school practices, with particular focus on increasing student participation and activities. The study provides a realistic picture of everyday school

activities and points out necessary conditions for the creation of dialogic spaces where the students can use their language and ideas to explore disciplinary content.

Keywords: dialogue, voice, oracy

## Innledning

Norsk skole har de siste tiårene vært gjenstand for et økende endringstrykk, i form av nye læreplaner, nasjonale satsinger rettet mot fornyelse av praksis i skolen og i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019), og de siste årene i en storstilt ordning for desentralisert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samlet representerer disse styringsdokumentene tydelige signaler som peker mot en skole der elevene spiller en langt mer aktiv rolle som lærende deltakere i faglige praksiser, og dermed også en bevegelse mot praksiser slik de er beskrevet og foreskrevet i en lang tradisjon for progressiv utdanningsforskning rettet mot fornyelse av tradisjonell praksis (Dewey, 1938; Barnes & Shemilt, 1974; Nystrand, 1997; Alexander, 2008; Mercer et al., 2019). Samtidig viser evalueringer av tidligere reformer i Norge og i andre deler av verden at reformer i liten grad endrer strukturen i skolens praksis (Cuban, 2013; Hodgson et al., 2013; Klette, 2003; Lefstein, 2008). I dette spenningsfeltet mellom progressiv retorikk og tradisjonell praksis – eller mellom formulerings- og realiseringsarenaen, som Lindensjö og Lundgren (2000) kaller det – synes det svært fornuftig å arbeide for å forankre store mål i realistiske bilder av klasseromshverdagen.

Med denne artikkelen søker vi å bidra til kunnskap om den muntlige interaksjonen i klasseromshverdagen på mellomtrinnet, med intensjon om å identifisere rom for elevenes stemmer og samtalenes dialogiske potensial. Mellomtrinnet er særlig interessant som et steg mellom en innføring i akademisk kultur og ulike fags literacy i gradvis utvikling mot en mer regulert og summativ vurderingspraksis i ungdomstrinnet. I den grad år 5 - 7 er et trinn mellom noe, er det altså et trinn mellom to ulike skolekulturer; på den ene siden overgangen fra barnehage til de første skoleårenes innføring i akademia, og på den andre siden ungdomstrinnets tydeligere faglige innramming og nye vurderingsformer med et blikk framover i utdanningsløpet. Med en interesse for denne mellomposisjonen i skoleløpet spør vi: Hvilke muntlige dialogiske rom finnes i klasseromshverdagen på mellomtrinnet?

## Muntlighet i forskning og praksis

Det finnes en solid teoretisk og empirisk forskningsbase som viser at kvaliteten på klasseromssamtalen henger sammen med kvaliteten på elevenes læring, problemløsning og forståelse (jf. Applebee et al., 2003; Mercer, 1995; 2000; Nystrand, 1997; 2006; Wegerif, Mercer & Dawes, 1999; Murphy et al., 2009). Mer generelt handler det om instruksjonskvalitet som vesentlig faktor for elevenes læringsutbytte, slik det er formulert i LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement), en omfattende studie av klasseromspraksis på ungdomstrinnet i norsk skole (Klette et al., 2017). Dialogisk undervisning bidrar, slik det framholdes av utdanningsforskeren Robin Alexander (2008), til at elevenes forståelse og engasjement utvikles ved at idéer og ulike perspektiver analyseres og utforskes gjennom dialog. Utdanningsforskeren Rupert Wegerif foreslår begrepet *dialogiske rom* (2013) som en måte å fokusere, gripe og legge til rette for slike møteplasser, der idéer kan flettes sammen, utfordres og utvikles til nye idéer.

Det er imidlertid et kjent fenomen at eksisterende praksiser i skolen er motstandsdyktige mot ambisiøse reformer (Lefstein, 2008). «Tradisjonelle praksiser» (jf. Goodlad, 2004; Cazden, 2001; Hicks, 1995), der lærer er formidler og elevene forventes å reprodusere kjent kunnskap, har godt fotfeste, og nye begreper lar seg som regel innpasse i gamle forståelsesrammer (jf. Barnes & Shemilt, 1974). Vektleggingen av muntlige ferdigheter i læreplanene fra 2006 er et godt eksempel på denne mekanismen. Frøydis Hertzberg (i Møller et al., 2010) framholder at ferdighetene, og da spesielt de språklige, kan oppfattes som selvsagte. Muntlighet synes dessuten å ha kommet i skyggen av lesing og skriving. Én forklaring kan være at muntlig kommunikasjon er flyktig og kontekstuell, og krevende å vurdere. Dessuten er det å uttrykke seg muntlig en ferdighet barn tar med seg inn i skolen, og det tenkes ikke i like stor grad som en ferdighet man skal lære når man begynner i første klasse. Paradoksalt nok synes overgangen fra barnehage til skolens begynneropplæring å bety en vending fra bevisst og målrettet arbeid med barnets utvikling av muntlig språk, til muntlige praksiser hvor stillhet er assosiert med orden og godt læringsmiljø (Skaftun & Wagner, 2019). I rapporten *Sammenhengen mellom Undervisning og læring* (SMUL-rapporten) belyses hele opplæringsløpet, og lærernes praksis under Kunnskapsløftet analyseres. Rapporten viser at det foregår mye muntlig samhandling i norske klasserom (Hodgson et al., 2012). 61% av undervisningstida blir i gjennomsnitt brukt til helklasseundervisning, og 15 % til gruppearbeid, som begge er organiseringsformer som har potensial for engasjert muntlig interaksjon. Rapporten viser likevel at praksisen i stor grad er preget av manglende dybde, der den muntlige samhandlingen kjennetegnes mer av enkel reproduksjon av kunnskapselementer enn av utforskning og kritisk tenkning (Hodgson et al., 2012, s. 11). Bildet av en klasseromspraksis med stort rom for muntlig aktivitet bekreftes av andre studier (Aukrust 2003; Bergem & Klette, 2010; Emanuelsson

& Sahlström, 2008; Klette & Ødegaard, 2015), samtidig som det pekes på at elevene oftest engasjeres i praktiske aspekter ved undervisningen, heller enn kognitivt krevende utforskning (Emanuelsson & Sahlström, 2008; Klette & Ødegaard, 2015).

Den danske utdanningsforskeren og dramapedagogen Mads Haugsted skiller mellom det han kaller muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet (Haugsted, 1999). Dette begrepspar er et nokså elegant uttrykk for den sammenhengene Haugsted etterlyser, mellom på den ene siden den muntlige interaksjonen man har i skolehverdagen som ressurs i det pedagogiske arbeidet, og en bevisst pedagogisk bearbeiding av denne ressursen. SMUL-rapporten og andre nordiske studier av klasseromsinteraksjon (Hodgson et al., 2012; Danelund & Kruchov, 1979; Gustafsson, 1977; Klette, 2003; Klette et al., 2017; Klette & Ødegaard, 2015; Andersson-Bakken, 2015) føyer seg inn i en interesse for den sosiale organiseringen av klasseromssamtalen eller -diskursen, og bekrefter bildet av en stabil praksis hvor læreren snakker mest og elevens ytringer i stor grad er respons på spørsmål som læreren allerede vet svaret på. I kjølvannet av Kunnskapsløftet (2006) har vi sett en tendens til å vende fokus mer mot ferdighetsaspektet av muntlighet, og dermed i større grad mot eksplisitt undervisning i muntlighet. Noen forskere fokuserer på talesjangre, diskursstrategier og opplæring i muntlige ferdigheter (Svenkerud et al., 2012; Matre & Fottland, 2011; Svenkerud, 2013), i tråd med læreplanens fokus på utvikling av språkkompetanse. I deler av denne forskningen er oppmerksomheten spesifikt rettet mot forberedte presentasjoner (Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013), som har fått stor plass i skolens vurderingspraksis. Det måles mye, men det blir i liten grad undervist i det som måles – en situasjon som kan minne om Durkins (1978) epokegjørende påvisning av misforholdet mellom undervisning i og testing av leseforståelse.

Det er mye som taler for at muntlig interaksjon i norske klasserom fortjener oppmerksomhet som en ressurs med stort potensial for å realisere de mange og store ideene i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019). På veien inn i denne typen utviklingsarbeid synes det fornuftig å tegne realistiske bilder av eksisterende praksis. Slike aktuelle bilder av praksis som fokuserer på vilkår for muntlig deltakelse, kan være et viktig bindeledd mellom innsikten i «the persistence of recitation» (Hoetker & Ahlbrandt, 1969) som er bekreftet mange ganger, og profesjonsutvikling med realistiske ambisjoner.

## Teoretisk forståelsesramme

Denne studien er forankret i en sosiokulturell forståelse av språk og læring. Ifølge den russiske psykologen Lev Vygotskij oppstår barnets tenkning i møte med andre, der språket som intellektuell ressurs brukes for å forstå omverdenen, skape mening og utvikle identitet (Vygotskij, 1986). Implikasjonene av denne

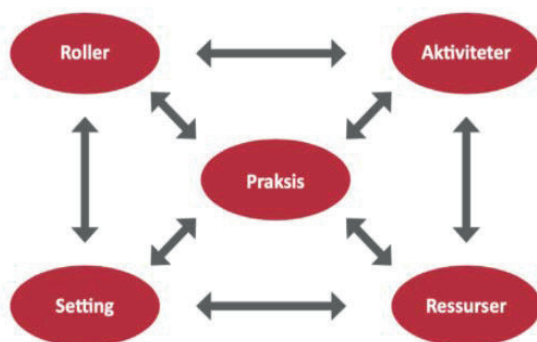
sammenhengen mellom tenkning og språk leder fram mot å legge til rette for dialog i læringsarbeidet. Den russiske litteraturviteren og filosofen Mikhail Bakhtins dialogbaserte språkteori (Bakhtin, 1981, 1986) supplerer Vygotskijs utviklingspsykologiske teori ved at den løfter fram dialogen i arbeidet med å utvikle mening og kunnskap (Alexander, 2008; Wertsch, 1991; Wegerif, 2016). Deltakerne bringer med sine ytringer inn stemmer fra ulike posisjoner slik at kunnskap reaksentueres og nyskapes ved at man kontinuerlig stiller spørsmål til den. Mening og forståelse overføres altså ikke, men oppstår som et samarbeid mellom deltakerne og de stemmene som bringes inn i dialogen. Dialogen består da ikke bare av de stemmene som faktisk er å høre i klasserommet (Smidt, 2004), men også av klangen av andre og tidligere stemmer – både det som er sagt før i verden, og det den enkelte har med seg inn i samtalen som reflekterer kulturell og sosial påvirkning (Bakhtin, 1981). I denne flerstemmigheten er elevene myndige aktører, og det gis muligheter for at ny innsikt kan vokse fram ved at etablerte idéer kan granskes gjennom kritisk refleksjon i et mangfoldig fellesskap. I slike klasserom posisjoneres elevene som aktive lærende. Deres bidrag blir da tatt på alvor, stilt spørsmål ved og bygget videre på – ikke i form av ukritisk opphøying av individet, der enhver ytring er eksklusiv på grunn av sin autenticitet (Arnot & Reay, 2007), og heller ikke som en romantisk tanke om å lokke fram den enkeltes innerste personlige stemme (Smidt, 2004). Det er derimot tale om en undersøkende praksis der elevene bruker språket i felles utforskning, og der de blir stilt til ansvar for sine ytringer<sup>1</sup>.

Praksis brukes ofte for å betegne noe man gjør, altså konkrete handlinger. Når vi leser om god pedagogisk praksis i ny overordnet del av læreplanen, så er det nærliggende å knytte dette til lærerens valg, handlinger og tilrettelegging. Når vi møter formuleringen «skolens praksis», er det rimelig å utvide perspektivet og støtte seg til en forståelse av praksis som en sosial struktur som legger føringer for hvem som gjør hva, når, hvor og hvordan. Begge disse perspektivene på praksis er i spill blant lærere og utdanningsforskere, og det er ofte klokt å klargjøre hva man mener med praksis på et tidlig tidspunkt hvis man ønsker en meningsfull diskusjon om fornyelse av praksis.

---

<sup>1</sup> I det flerstemmige, dialogiske klasserommet er det lærende *fellesskapet* sentralt. Man kan likevel ikke direkte trekke en slutning om at tilrettelegging for dialog i fellesskapet vil føre til en friksjonsfri tilslutning og deltakelse fra enhver elevs side. Den enkelte elevs evne til og ønske om å engasjere seg i dialogen kommer til uttrykk i elevens selvposisjonering, et begrep som Hetmar (2019, s. 220-221) setter i forbindelse med Davies *agency* (1990), altså elevens mulighet til å handle som myndig. I dialogens intersubjektive prosess foregår det dessuten en aktiv kultivering av selvet (Böhm, 1997). Dette «selvets eget arbeid» (1997, s. 199) gir også rom for å si «nei», å protestere eller å vende seg bort fra situasjonen (Biesta, i Sævi & Biesta, 2020).

Det finnes mange teorier om sosial praksis, men fire elementer utgjør noen uomgjengelige kjerneelementer (jf. f.eks. Ivanic, 2009 og van Leeuwen, 2008), og kan illustreres som et samspill av faktorer som alle bidrar til å forme og opprettholde den sosiale strukturen som utgjør en praksis. En endring i ett av elementene vil kunne påvirke de andre elementene, og praksisen som helhet formes av samspillet mellom elementene (se fig. 1).<sup>2</sup> Pilene i modellen er ment å illustrere den gjensidige sammenhengen mellom elementene. Denne strukturen



som holder elever og lærere på plass i tradisjonelle roller har vist seg svært motstandsdyktig mot skolereformer og pedagogiske strømninger.<sup>3</sup>

I tradisjonelle

Figur 1: Illustrasjon av samspillet mellom sentrale aspekter ved sosial praksis.

undervisningspraksiser ligger det til elevens rolle å reproducere og gjengi kunnskap, som er produsert i det Bernstein (2001) kaller produksjonsfeltet.<sup>4</sup> Kunnskapen ses i slike praksiser på som statisk og absolutt (Kuhn, 1991), og læreren er autoriteten som innehar, formidler og kontrollerer denne kunnskapen. Lærerrollen tillegges med andre ord mye makt, noe som også viser seg i de muntlige aktivitetene, der læreren stiller spørsmål for å sjekke om elevene har tatt til seg den kunnskapen som læreren har formidlet. Med et sosiokulturelt læringssyn arbeides det i tråd med progressive idealer mot en praksis der kunnskap og mening utvikles gjennom stadig pågående utforskning i fellesskapet, med den følge at distribusjonen av makt mellom lærer- og elevrollen kan

<sup>2</sup>Modellen er utviklet i et partnerskap for desentralisert kompetanseutvikling mellom UiS og Jærskolen (jf. Skaftun, 2020). Innenfor denne rammen refereres det til modellen som «Praksismodellen».

<sup>3</sup>Bellack med kolleger (1966) beskrev klasseromsinteraksjon med støtte i Wittgensteins språkspillet. Hoetger og Ahlbrandt (1969) fulgte opp Bellacks studie med referanser tilbake til slutten av 1800-tallet, og presiserte at et passende navn på språkspillet i klasserommet var og er resitasjon. Tittelen på studien fra 1969 – «the persistence of recitation» – er svært talende for hva progressive og dialogiske perspektiver har kjempet mot i forsøkene på å fornye skolens praksiser, og da særlig elevrollen.

<sup>4</sup>Bernstein (2000; 2001) har gjennom sin 'pedagogiske anordning' ('Pedagogic Device') gitt kriterier for eksplisitte regler for å beskrive kunnskapens makro- og mikrostrukturer og særlig de generative relasjonene mellom makt og kontroll som konstituerer kunnskapen i skolen og feltene som hører til det pedagogiske apparatet (produksjonsfeltet, rekontekstualiseringsfeltet og reproduksjonsfeltet) (Bernstein, 2001).

balanseres. I en felles meningskonstruksjon kan det gis muligheter for lærer-elev-relasjoner basert på «power with» i stedet for «power over» eleven (Gipps, 1999, s. 380). Dialog og dialogisk undervisning innebærer da kvaliteter som symmetri mellom partene, vilje til å lytte og være åpen – kvaliteter som er taltalende å slutte seg til (Dysthe, 2006, s. 13). At man har et ideal om å fremme dialogiske kvaliteter, garanterer likevel ikke for at idealet gjennomsyrrer praksis.

Utdanningsforskerne Aliza Segal og Adam Lefstein har utviklet en modell for realisering av elevens stemme (2016), på bakgrunn av at de i sin forskning har sett at den faglige samtalen i klasserommet oftest blir overflatisk, på tross av at elevene tilbys mye taletid, og selv om læreren har intensjoner om at elevene skal få uttrykke seg gjennom kumulativ dialog. De karakteriserer den observerte klasseromsdialogen som rituell, og begrunner det med at elevene i stor grad forsøker å ta etter lærerens stemme og prøver å speile det faglige innholdet og lærerens vokabular, som de oppfatter som det verdsatte (2016, s. 2). Segal og Lefsteins modell holder fram fire vilkår for at elevens stemme skal kunne realiseres: Eleven må (a) gis mulighet til å uttrykke seg, (b) få uttrykke egne tanker og idéer, (c) få uttrykke seg med egne ord og (d) få anerkjennelse for sine utsagn. Disse fire vilkårene er strukturerende for artikkelens drøfting av vilkår for elevs muntlige deltakelse på mellomtrinnet.

## Metode

### Utvalg og Sørvestskolen som case

I perioden 2017-2019 deltok vi på samlinger for skolebasert kompetanseutvikling på «Sørvestskolen». Lærerne på mellomtrinnet ville arbeide med muntlighet som tema, og vi kom inn i dette arbeidet som interesserte partnere. Samlingene hadde fokus på erfaringsdeling og refleksjon omkring ulike forståelser av muntlighet. Den viktigste betydningen disse møtene hadde for denne studien, var etablering av en tillitsfull relasjon og tilgang til klasserommene deres. Feltarbeidet ble gjennomført høsten 2018, og omfattet i utgangspunktet alle de fem klassene på skolens mellomtrinn. I klasse 7B la læreren om undervisningen, og gjennomførte litterære samtaler i seks av de ni observerte timene, trolig ut fra en oppfatning av at det var dette vi ville observere. Observasjonene i 7B representerer en interessant case i seg selv, men med utgangspunkt i vår ambisjon om å gripe og beskrive hverdagen på mellomtrinnet, har vi valgt å holde observasjonene i denne klassen utenfor materialet for denne artikkelen.

Sørvestskolen er en relativt liten skole, der det på mellomtrinnet er fem klasser i alt; to klasser på 5. trinn, én på 6. trinn og to på 7. trinn. Den ene 7. klassen (angitt i parentes i tabell 1 under) er i det videre utelatt fra materialet, ut fra den tidligere nevnte begrunnelsen.



Tabell 1: Oversikt antall lærere og elever i de fem klassene

Klasse	5A	5B	6	7A	(7B)
Antall kontaktlærere	1	1	2	1	(1)
Antall elever	18	18	27	17	(20)

### Metoder for datainnsamling

Studien er etnografisk inspirert både gjennom perspektivtakeren og bruken av etnografiske verktøy (Green & Bloome, 1997), og da særlig i form av observasjon og deltakelse i feltet over tid. I og med at det var et poeng å få et realistisk bilde av klasseromshverdagen, la vi forskere vekt på at observasjonen i klasserommet skulle være så lite inngripende som mulig. Sammen med lærerne ble vi enige om at kun én forsker skulle være til stede i undervisningen. Hun plasserte seg bak i de aktuelle klasserommene, slik at hun observerte undervisningen fra elevperspektiv, og hennes og lærernes erfaring var at elevene ikke lot seg påvirke i særlig grad av forskerens tilstedeværelse. Feltarbeidet innebar én ukens observasjon i hver av klassene. Observasjonen omfattet tre timer hver dag (med unntak av én dag med to timer), begrunnet ut fra en antakelse om at man ikke får vesentlig ny informasjon ved å øke antall observerte timer pr dag (Howe et al., 2019). De observerte timene favner om ulike fag, noe som gir et rikt og helhetlig bilde av klasseromshverdagen.

Vi forskere utarbeidet et skjema<sup>5</sup> for observasjon (se vedlegg 1) i forkant av feltarbeidet, ut fra en interesse for å kunne gi en fyldig beskrivelse av klasseromshverdagen, og samtidig kunne identifisere organiseringsformer og gi et bilde av klasseromsinteraksjonen. Skjemaet var ment å støtte observasjonsarbeidet. Tabellformatet ble valgt for å fange aktivitetsskifter og ikke minst synliggjøre tidsflyten gjennom timen som helhet. Innenfor disse tidsrammene ga skjemaet rom for enkel avkryssing knyttet til fenomener vi på forhånd så som meningsfulle å identifisere og som potensielle kategorier i kodingsarbeidet. Ved at feltnotatet gav rom for en narrativ beskrivelse, i tillegg til notering av tidskoder og avkryssing for organiseringsformer og læringsaktiviteter, var det mulig å identifisere og skille mellom hendelser i undervisningen, samt å kunne estimere varigheten av hendelser i hendelsene. Observasjonen var både rettet inn mot både lærerens og elevenes aktiviteter, med intensjon om å kunne fange opp samhandlingen i undervisningen. Den narrative framstillingen av undervisningstimen var i første rekke deskriptiv, men skjemaet ga i en parallell kolonne plass for tanker og tolkninger underveis. Hver dags notater og inntrykk ble dessuten samlet og bearbeidet ved en begynnende analyse i et oppsummeringsskjema. Det ble også tatt lydopptak fra timene i 7A, der alle elevene og foreldrene ga samtykke til dette. Opptakene ble gjort ved hjelp av én

<sup>5</sup> Vi tok utgangspunkt i og bearbeidet et observasjonsskjema som var blitt prøvd ut av to av forskerne i et lignende forskningsprosjekt, med beslektet formål.

mikrofon som var plassert framme i klasserommet. Samtalene på opptakene ble videre transkribert i sin helhet.

### Analysemetoder

I arbeidet med å analysere datamaterialet identifiserte vi først hvordan undervisningen var organisert i alle de observerte timene (helklasse, individuelt arbeid, par- og gruppearbeid), og hvordan det prosentvis fordelte seg, både i hver klasse og totalt. Videre identifiserte og undersøkte vi den muntlige interaksjonen i helklasseundervisningen, og hvilke samtaleformer som var i bruk. Til slutt undersøkte og kodet vi sekvensene med dialogisk potensial – hvem som tok initiativ til disse, sekvensens varighet og grad av faglighet. Kodingsarbeidet ble gjort ved hjelp av Nvivo.

Kategoriene for organiseringsformer var datadrevne på den måten at det var disse formene for organisering som framkom i undervisningen. I *Helklasseundervisning* inngikk all undervisning der oppmerksomheten var rettet mot læreren og klassen som helhet. Kategoriene *Arbeid i par* og *Gruppearbeid* viser til læringsarbeid gjennomført i par eller i grupper på tre elever eller mer. *Individuelt arbeid* var sekvenser der elevene jobbet selvstendig én og én. Kategorien *Annet* ble lagt til for å fange opp aktiviteter som dreide seg om administrasjon og logistikk, slik som inn- og utgang, rydding, forflytning og lignende. I tillegg er det en kategori for hendelser som tydelig ikke var undervisning, slik som pauser elevene hadde utenom de faste friminuttene (*Ikke undervisning*). Koding av hendelsene i feltnotatene i NVivo synliggjorde forekomster av de ulike organiseringsformene. Selve fordelingen av tid på de ulike organiseringsformene ble gjort manuelt, og tallmaterialet som kom ut av dette arbeidet ble bearbeidet og systematisert i Excel, noe som ga en detaljert oversikt som videre ble brukt for å sammenholde informasjon ytterligere.

I andre del av analysen undersøkte og kodet vi samtaleformene innen helklasseundervisningen<sup>6</sup>. I helklasseundervisnings samtaler er det potensielt rom for at elevene skal få bruke stemmen sin, idéene og språket sitt for å lære i fellesskapet. Hvor mye plass elevenes stemmer får, avhenger blant annet av hvor mye plass lærerens stemme tar. Kategoriene som ble brukt i kodingen av helklasseundervisningen avspeiler dette kontinuumet ved at det beskriver grader av elev- og lærerdominans i samtalen. De fem kategoriene er utarbeidet av Skaftun og Wagner (2019), med utgangspunkt i Robin Alexanders beskrivelse av *talk in everyday life, talk for teaching* og *talk for learning* (Alexander, 2008, s. 38-39):

- 1) Erfaringsdeling og fortelling (elevdominans)
- 2) Samtaler med dialogisk potensial (lærer og elever)

<sup>6</sup> Det forekom også samtaler innen par- og gruppearbeid, men av praktiske grunner var det ikke mulig å fange dem opp. Studiens fokus på helklasseundervisningens samtaler understøttes av at forekomsten av par- og gruppearbeid var relativt lav.

- 3) Dialogisk instruksjon (instruksjon med involvering av elever (IRE<sup>7</sup>))
- 4) Formalisert tale (høytlesing, sang o.l.)
- 5) Instruksjon uten elevinnspill (lærerdominans)

*Erfaringsdeling og fortelling* (1) beskriver sekvenser der elevene fritt forteller eller deler sine erfaringer, uten å bli vesentlig regulert av lærer eller andre. Ytringer av denne typen representerer et bindeledd mellom elevens og skolens diskurs, og kan synliggjøre forkunnskaper og erfaringer i møte med faglige emner. I andre enden av skalaen finner vi *Instruksjon uten elevinnspill* (5) som innebærer lærers monolog. *Formalisert tale* (4) utgjør for eksempel høytlesing og sang, altså sekvenser der elevstemmen brukes til å gjengi et gitt innhold. Kategorien *dialogisk instruksjon* (3) omfatter den ovenfornevnte IRE-samtalen, der samtalen reguleres av lærer, og elevene er bidragsytere i lærers resonnement. Kategori 2) ble brukt for å fange opp samtalesekvenser med *dialogisk potensial*. Kategorien ble i første omgang brukt inklusivt, med tanke på videre nærlesing og sortering. Kategori 2) innebar altså ikke primært en direkte identifisering av dialogiske kvaliteter, men var snarere et ledd i datareduksjon.

De to første stegene i analysen avspeiler en bevegelse fra en deskriptiv til en stadig mer fortolkende tilnærming som bidro til datareduksjon og innkretsing av samtalesekvenser med dialogisk potensial (kategori 2 i listen ovenfor). Disse sekvensene (altså kategori 2) er i fokus i analysens tredje og siste del. Basert på nærlesing ble alle samtalesekvensene i kategori 2 kodet for *varighet* (kort – lang), *initiativ* (lærer eller elev), og *faglighet* (faglig – ikke-faglig). De korte sekvensene (>1 minutt) ble skilt ut fra de øvrige. Skillet ved ett minutt ble satt fordi kategorien *korte sekvenser* viste seg å være stor; 33 av de 58 sekvensene var på ett minutt eller mindre. Videre ble sekvensene med dialogisk potensial som nevnt kodet ut fra om de var initiert av lærer eller av elever. Kategoriene *faglig* og *ikke-faglig* innebærer større grad av fortolkning enn de foregående. Faglige samtaler forstås her som samtaler som er rettet inn mot å utvikle kunnskap i det aktuelle faget slik det kommer til uttrykk i læreplanmålene, mens ikke-faglige samtaler oftest omhandler rent praktiske og relasjonelle aspekter.

*Organiseringsformer* og *samtaleformer* er langt på vei deskriptive kategorier som bidrar til datareduksjon. Kategoriene *dialogisk potensial* og *faglighet* krever tolkning i større grad. Disse tolkningene er gjort i forskergruppa som tolkningsfellesskap, hvor vi arbeidet fram konsensus. De tre analysestegene muliggjør en identifisering og undersøkelse av de muntlige dialogiske rommene som finnes i klasseromshverdagen på mellomtrinnet, med ambisjon om å tilby kunnskap om realiseringen av elevens stemme i møte med faglige problemstillinger.

<sup>7</sup> IRE-samtalen; Lærer initierer, respons fra elev(er), evaluering av responsen (Mehan, 1979)

## Analyse

Analysen faller i tre deler. Den første delen tegner et bilde av hvordan undervisningen er organisert i løpet av observasjonsperioden. Den andre delen beskriver distribusjonen av samtaleformer i samme periode, med særlig fokus på helklasseundervisning som det markant mest sentrale rommet for interaksjon i de observerte klasserommene. I den tredje delen av analysen undersøkes én av samtaleformene, *samtaler med dialogisk potensial*, mer inngående.

### Organiseringsformer i undervisningen

I alt 38 skoletimer på 45 minutter ble observert, fordelt på fire klasser på mellomtrinnet. En oversikt over observerte timer fordelt på klasser, og hvordan de ulike organiseringsformene fordeler seg, gis i tabell 2.

Tabell 2: Oversikt observerte timer og fordeling av organiseringsformer

	Observerte timer	Minutter observert	Helklasse - undervisning	Individuelt arbeid	Pararbeid	Gruppearbeid	Annet	Ikke undervisning
5 A	6	270	37 %	53 %			8 %	2 %
5 B	9	405	29 %	57 %	3 %		9 %	2 %
6. tr	11	495	44 %	37 %	7 %	1 %	9 %	1 %
7 A	12	540	36 %	39 %	6 %		11 %	9 %
Sum / snitt	38	1710	37%	45%	5 %	0,4 %	9 %	4%

Undervisningen på mellomtrinnet på Sørvestskolen domineres av helklasseundervisning og individuelt arbeid, selv om det fordeler seg noe ulikt i de ulike klassene. I begge de to klassene på femte trinn er det vesentlig mer individuelt arbeid enn helklasseundervisning. Noe av grunnen til dette er at fire av de femten observerte timene var kunst og håndverk, der elevene jobba individuelt hele timene. På 6. trinn dominerer helklasseundervisning, mens det i 7A er en liten overvekt av individuelt arbeid. I alle klasser er det to til fire timer der individuelt arbeid utgjør to tredeler av tiden eller mer, noe som antyder at lærerne legger opp til noen mer eller mindre rene arbeidstimer. Det er sju hendelser med pararbeid fordelt på tre klasser, noe som i gjennomsnitt utgjør 5 % av den totale undervisningen på mellomtrinnet. Som tabellen viser, utgjør gruppearbeid 0,4 % av alle de observerte timene, og nærmere bestemt én hendelse på 7 minutter på 6. trinn. Andelen *Annet* er mellom 8 og 11 % i alle klasser. At rundt 5 minutter av hver undervisningstime går med til rydding og inn- og utgang oppleves som rimelig. Hyppige skifter i undervisningen vil nødvendigvis påvirke tallet i og med at det tar tid å for eksempel hente nye bøker, og ved at oppmerksomheten skal rettes mot noe nytt. Sekvenser kodet som *Ikke undervisning* er pauser/friminutt som ble gitt i løpet av dobbelttimer, sein oppstart av timer, samt en 15-minutters fellessamling for hele skolen i løpet av uka i 7A.

### Samtaleformer i helklasseundervisningen

Helklasseundervisning som organiseringsform tilbyr muligheter for utforskning av faglige problemstillinger i klassefellesskapet, og da med språket som viktig redskap. Ulike samtaleformer vil innebære ulikt potensial for interaksjon og variasjon i elevdeltakelse. Når intensjonen er å få øye på sekvenser der elevene tilbys muligheter til å bruke stemmen, idéene sine og språket for å lære, vil det være interessant å i neste omgang undersøke forekomst av de ulike samtaleformene i helklasseundervisningen. Distribusjon av de fem samtaleformene framkommer i tabell 3.

Tabell 3: Distribusjon av samtaleformer innen helklasseundervisning i de fire klassene

	5A	5B	6.tr	7A	Gj.snitt
Erfaringsdeling og fortelling (1)	2 %	4 %	7 %	5 %	5 %
Samtaler med dialogisk potensial (2)	19 %	13 %	14 %	21 %	17 %
Dialogisk instruksjon (3)	16 %	31 %	31 %	21 %	25 %
Formalisert tale (4)	7 %	5 %	4 %	4 %	5 %
Instruksjon uten elevinnspill (5)	56 %	47 %	44 %	49 %	48 %

Helhetsbildet av den muntlige aktiviteten på Sørvestskolen viser at *instruksjon uten elevinnspill* dominerer ved å utgjøre 48 % av helklasseundervisningen. Videre består helklasseundervisningen av 25 % *dialogisk instruksjon*, altså samtaler som er tydelig regulert av lærer ved at elevene tildeles rollen å respondere på lærers initiativ. *Formalisert tale* utgjør 5 % av undervisningstiden i helklasse. Denne kategorien innebærer som nevnt sang eller høytlesing. 5 % av helklasseundervisningen brukes til at elevene får dele sine *erfaringer og fortellinger*. *Samtaler med dialogisk potensial* utgjør 17 % av undervisningen i helklasse.

Lærerstyrte samtaleformer – *instruksjon uten elevinnspill* (48 %) og *dialogisk instruksjon* (25 %) – er altså dominerende i helklasseundervisningen. *Instruksjon uten elevinnspill* kan dreie seg om sekvenser der lærer legger opp til gjennomgang av prosedyrer, eksempelvis skriver på tavla, og snakker gjennom og modellerer regneoperasjoner. Det kan også dreie seg om at lærer foreleser eller forteller – enten ved å greie ut om faglige emner eller ved å fortelle mer personlige historier med løsere tilknytning til faget. Instruksjon innebærer også regulering av atferd og informasjon om arbeidsoppgaver og hva som skal skje. I noen tilfeller kommer elever med innspill i lærers monolog. Slike sekvenser er likevel kodet som instruksjon ut fra at lærer ikke legger opp til elevinnspill, og heller ikke svarer på eller bygger videre på elevens initiativ i vesentlig grad.

Samtaler som reguleres av lærer, men der elevene inviteres som bidragsytere i lærers resonnement (*dialogisk instruksjon*), opptar en fjerdedel av helklasseundervisningen. Samtalene spenner fra lærers spørsmål med gitte, korte svar, som «Hva er en boomerang?» og «Hvem har skrevet diktet?», til spørsmål som åpner opp for fylldigere svar, slik som hva forfatteren av en tekst har ment,

eller hva det vil si å være saklig. En del av samtalen innledes med spørsmål om prosedyre, slik som «Hva må vi gjøre?» i forbindelse med felles gjennomgang av regneoperasjoner. Lærerne kan med sine spørsmål ha til hensikt å oppklare eller repetere oppgaver, men spørsmålene kan også ha oppsummerende og klargjørende effekt, ved at lærer spør «Hva har vi trent på med disse oppgavene?». Noen av de mest åpne samtalen kan synes å trekke i retning av dialog eller diskusjon, men selv om spørsmålene kan synes åpne, synliggjør lærers respons at hans/hennes resonnering er styrende for hvilken retning samtalen kan ta.

*Formalisert tale* (5% av helklasseundervisningen) er i utgangspunktet en regulert form, og sekvensene med sang og høytlesing er i tillegg planlagt av og styrt av lærer. Vedkommende leser enten selv, eller tildeler oppgaven til elever enten ved «rekkelesing» eller ved at elever pekes ut eller melder seg til å lese høyt i klassen.

Sekvensene med *erfaringsdeling og fortelling* (5% av helklasseundervisningen) dreier seg oftest om hverdagsfortellinger som springer ut av det faglige temaet, men som ikke bidrar vesentlig til å bygge fellesskapets faglige forståelse.

Samtalesekvenser som kan sies å inneha dialogisk potensial utgjør nær en seksdel av helklasseundervisningen, og gjøres rede for i det videre.

### Samtaler med dialogisk potensial

Samtalesekvenser som gir noe større rom for elevenes selvstendige innspill enn det som er typisk for IRE-samtalen, er kodet som *samtaler med dialogisk potensial* (2). Hvordan denne typen samtale fordeler seg i de ulike klassene vises i tabell 3:

Tabell 4: Distribusjon av samtaler med dialogisk potensial i de fire klassene

	Observert undervisning, min	Helklasseundervisning, min	Helklasseundervisning, prosent	Samtaler med dialogisk potensial, min, av total tid	Samtaler med dialogisk potensial, % av helklasseundervisning	Samtaler med dialogisk potensial, %, av total tid
5A	270	100	37 %	19	19 %	7 %
5B	405	117	29 %	15	13 %	4 %
6. tr	495	220	44 %	31	14 %	6 %
7A	540	194	36 %	41	21 %	8 %
Sum/snitt	1710	631	37 %	106	17 %	6 %

Sekvensene med dialogisk potensial utgjør i gjennomsnitt 17 % av helklasseundervisningen, og i underkant av 6 % av all undervisning. Sekvensene i denne kategorien er kodet ut fra at elevene gis taletid og rom til selvstendige ytringer i samspill med hverandre og lærer. Potensialet for dialog forstås som tilløp til utforskning i et jevnbyrdig fellesskap, og kan for eksempel ha form av åpne og/eller utforskende spørsmål, en dialogisk holdning fra lærers side eller

utvekslinger der elevene bygger på hverandres utsagn. I materialet framkommer det i alt 58 sekvenser med dialogisk potensial (se vedlegg 2). Disse er igjen kodet ut fra *varighet*, hvorvidt det er lærer eller elever som tar *initiativ* til samtalen, og om sekvensene kan sies å være *faglige* ved at de sikter mot å utvikle kunnskap i det aktuelle faget slik det kommer til uttrykk i læreplanmålene. Sekvensenes varighet sier noe om samtaleens kumulative kvaliteter (Alexander, 2008), og hvilke rom som gis for oppfølging og utvikling av tankerekker. En identifisering av hvem som tar initiativ til samtaler med dialogisk potensial tilbyr informasjon om elevengasjement og om lærernes bevissthet om hva dialog kan tilføre undervisningen. Hvorvidt sekvensene med dialogisk potensial kan sies å være faglige eller ikke, forteller noe om dialogiske kvaliteter anses å være produktive i møte med faglige problemstillinger, eller om de nyttes i større grad i møte med praktiske utfordringer og for å styrke det relasjonelle i klassemiljøet.

Ut fra dette analysesteget ser vi at hovedvekten av sekvensene (33 av 58) er ett minutt eller kortere, at det er like mange elevinitierte sekvenser som lærerinitierte (29) og at samtalene i 42 av de 58 sekvensene er direkte eller indirekte rettet inn mot faglige mål. Tabell 5 viser hvordan de 58 sekvensene med dialogisk potensial fordeler seg med tanke på varighet, initiativ og faglighet.

Tabell 5: Sekvenser med dialogisk potensial: varighet, faglighet og initiativ.

	Kort (<1 min)		Lang (>1 min)	
	Faglig	Ikke-faglig	Faglig	Ikke-faglig
Lærerinitiert	9	4	15	1
Elevinitiert	10	10	8	1

Sekvensene fordeler seg ulikt på fag (se vedlegg 2). I fagene norsk og samfunnsfag finner vi til sammen 42 sekvenser med dialogisk potensial, mens det i engelsk, KRLE, kunst og håndverk og matematikk er tre til fire i hvert fag. Det er interessant, både med tanke på læreplanmålene og et økende fokus på elevaktiv og utforskende matematikk, at det er få potensielt dialogiske sekvenser i matematikktimene (4). Disse er dessuten enten av ikke-faglig art eller relativt innholdsløse, som at lærer åpner for spørsmål etter gjennomgang av en prosedyre, uten at det fører videre. I engelsk er det tre sekvenser, der lærer i den ene spør elevene etter emner til en quiz, mens de to andre sekvensene er ikke-faglige. De fire korte sekvensene i kunst og håndverk/formingsaktiviteter dreier seg om faglige praktiske utfordringer som løses raskt med korte utvekslinger.

Den ene av de fire samtalesekvensene i KRLE fortjener oppmerksomhet fordi den oppstår som den eneste i en time preget av monologisk undervisning, og ut fra en elevs initiativ. I denne timens undervisning om hinduismen er det lærers og lærebokas stemme som dominerer i det som er gjennomgang av faktafokuserende spørsmål og svar fra læreboka. Midt i dette dukker en elevs tanker om gudsbegrepet opp, og han stiller et spørsmål med utgangspunkt i et autentisk dilemma: «Alle kan ikke være gud, alle sammen?» (feltnotat og transkr. 181120). På den måten bringer han i spill forståelser både fra religion som fagfelt og som

utøvende praksis. Som innledning til sitt spørsmål skaper han et resonnement basert på det han muligens tenker at ligner lærers faglige framstilling:

- (197<sup>8</sup>) Elev: Ehm ... Vi lærer om gudene i den [hinduismen], ja?<sup>9</sup>  
(198) Lærer: Ja.  
(199) Elev: Ja, om India. Også vi har lært om kristendom?  
(200) Lærer: Ja.  
(201) Elev: Ehm ... Jeg har ... Og i verden mange som tror på mye.  
(202) Lærer: Mhm.  
(203) Elev: (...) Alle kan ikke være gud, alle sammen?

Læreren gir ham noe tid, og aksepterer resonnementet hans, men unnviker utforskningen av elevens egentlige spørsmål ved å respondere slik: «Ja, nei, vi forstår det ikke fordi vi forstår ikke helt hvorfor» (218). Dette var et kritisk øyeblikk, med potensial for å engasjere elevene til utforskende dialog med utgangspunkt i et seriøst og ikke minst autentisk spørsmål. Potensialet blir imidlertid ikke utløst. Lærer runder av, og undervisningen går videre i form av faktafokusert instruksjon.

De fleste samtalesekvensene med dialogisk potensial finner vi i norsk- og samfunnsfagtimene (henholdsvis 30 sekvenser fordelt på ti timer, og 12 sekvenser fordelt på to timer). Dersom vi ser på de 19 *faglige* sekvensene i norsktimene, er det lærer som initierer langt de fleste. Sekvensene oppstår oftest fra lærers åpne spørsmål om læreboktekster. En tendens er at elevsvarene «lukker» samtalen, og at lærer virker å se seg fornøyd med det. Et eksempel på dette er når lærer spør om elevene kan si noe om diktet de har lest, og elevene responderer med å liste opp kjennetegn på dikt. Det antyder at lærer har et ideal om å stille åpne spørsmål, men likevel verdsetter elevenes gjengivelse av kunnskapselementer høyere.

Elevinitiativene er få i norsktimene, men én av disse sekvensene er interessant fordi den viser selvstendige og kritiske elevstemmer, der elever bringer inn nye elementer og begreper i sammenheng med tolkningen av Roald Dahls versjon av eventyret om Rødhette. I diskusjonen om teksten utbryter en elev om Rødhette at «hun er jo ond!», og en annen elev bringer selvforsvar inn som et relevant begrep i forsøket på å forstå Rødhettes handlinger. Nok en elev stiller spørsmål ved det at noen tillater seg å skyte. Lærer sammenholder selvforsvar-begrepet med et antatt utspill fra Donald Trump om at lærere bør være bevæpna, og dramatiserer hva som da kan skje dersom man ikke har gjort leksene. En tredje elev responderer med «Jeg tror ikke det er det han mener» (feltnotat 181211). Elevene inntar her en aktiv posisjon i arbeidet med å skape mening og relevans i tekstarbeidet, og viser seg myndige i vurderingen av relevansen i lærers anekdoter.

Alle de 12 sekvensene i samfunnsfag er fra to sammenhengende timer der lærers uttalte mål er at de sammen skal utfordre lærebokas framstilling av Christoffer Columbus. Tematisk byr undervisningen på utforskning og dialog, også

<sup>8</sup> Tallene i parentes viser til nummerering av ytringene i transkripsjonen.

<sup>9</sup> Eleven har begrensede norskspråklige ferdigheter.



ved at den setter i spill autentiske tekster. Lærer spør flere ganger underveis: «Hvilket bilde har dere av Christoffer nå?» (feltnotat og transkr. 181122), og inviterer også til vurdering av kildene som er i bruk. Elevene initierer over halvparten av samtalesekvensene, noe som indikerer engasjement. Eksempelvis spør en elev om Columbus hadde slaver, og en annen elev protesterer på at noen kan «ta land» når det allerede bor noen der. Nesten alle elevinitiativene fra disse timene er korte. Selv om de har potensial til utforskende dialog, gis ikke denne dialogen næring fordi lærer, i stedet for å løfte elevinnspillene inn i fellesskapet, svarer på elevenes spørsmål i en instruerende form.

Sammenfattende kan vi si at fagenes egenart og tematikk ser ut til å virke inn på i hvor stor grad man finner samtaler med dialogisk potensial, slik som litterære samtaler eller refleksjon over ulike kilders informasjon. Denne logikken brytes likevel ved at det er så få dialogiske sekvenser i matematikk og KRLE, der utforskning, samtale og refleksjon er tenke- og handlemåter som er uttrykt i læreplanmålene (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2015). Det synes videre å være en tendens at det er utfordrende for lærer å bruke elevinitiativ videre i en felles utforskning i klassen, muligens fordi det innebærer en viss uforutsigbarhet. Mange av de lærerinitierte samtalerne innledes med et åpent spørsmål, noe som indikerer at lærerne anser denne typen spørsmål som positive. At svært få av disse samtalesekvensene strekker seg over mer enn tre minutter tyder likevel på at de åpne spørsmålene ikke stimulerer til en videre utforskende dialog. I noen tilfeller kan dette skyldes at det som etterspørres først og fremst er preferanser (hvilken tekst elevene likte best eller hva de synes om skolefrukt) uten at lærer ber om videre utdypning. Noen av spørsmålene er dessuten svært åpne, jf. eksempelet der lærer spør om elevene kan si noe om diktet de har lest. Spørsmålet angir ingen tydelig retning, noe som kan oppleves som u håndterbart for elevene. At elevene da svarer med å gjengi fakta, antyder at de spiller det spillet de tror læreren spiller, nemlig at lærers spørsmål krever et svar som skal framvise innlært kunnskap.

## Drøfting

I det følgende drøftes den muntlige klasseromsinteraksjonen i de fire mellomtrinnsklassene med henblikk på hvilke muntlige dialogiske rom som finnes der. De fire nivåene for realisering av elevens stemme i Segal og Lefsteins modell (2016) er strukturerende for drøftingen: mulighet for å uttrykke seg; få uttrykke egne tanker og idéer; få uttrykke seg med egne ord; og få anerkjennelse for sine utsagn.

For i det hele å komme i posisjon til å bruke språket og idéene sine i læringsarbeidet, må elevene få taletid og muligheter for å uttrykke seg. Læreren kan regulere elevens «access to the floor» (Segal & Lefstein, 2016, s. 3) gjennom valg av organiserings- og samtaleform. Selv om lærerne ved Sørvestskolen uttrykker at de ønsker at elevene skal være muntlig aktive («Nå handler det om å

gjøre dem trygge nok til å komme på banen, og si sin mening», memo 181120), og at de foretrekker litt «liv og røre» («Det er en fin, travel gjeng», feltnotat 5B-181206), begrenses dette i virkeligheten av at undervisningen domineres av individuelt arbeid (45 % av all undervisning, jf. 21 % i SMUL-rapporten). Videre preges helklasseundervisningen av lærers instruksjon (48 % av helklasseundervisningen), noe som gir lite rom for elevenes stemmer. Praksisen kan assosieres med tradisjonell undervisning, der stabil kunnskap overføres fra den som vet (læreren) til den som ikke vet (eleven) (Säljö, 2001), hvor eleven posisjoneres som passiv konsument, framfor at kunnskap utvikles i en pågående prosess der man sammen undersøker ulike perspektiver og idéer. Ønsket om et levende klasserom kan være uttrykk for et ideal om læreren som den som stimulerer til aktivitet og som verdsetter konstruktiv uro og engasjement. Idealet kan likevel vise seg vanskelig å leve opp til dersom man ubevisst henter rollemodeller fra egne erfaringer som elev, og ubevisst legger seg tett opptil en tradisjonell rolleforståelse (Skaftun et al., 2017). At instruksjon er en kjent og foretrukket undervisningsform uttrykkes faktisk også ved ett tilfelle eksplisitt ved at en lærer forteller elevene at hun, da hun gikk på skolen, likte godt når læreren snakket og skrev på tavla, og at elevene bare kunne høre og skrive av (feltnotat 181211).

Segal og Lefsteins vilkår om at eleven må få uttrykke egne tanker og idéer (2016) henspiller på det å gi rom for elevens uttrykk for selvstendig tenkning og eksperimentering med og utforskning av forståelser. Elevens spørsmål i eksempelet fra KRLE-timen er nettopp et kraftfullt uttrykk for hans egen selvstendige idé. Spørsmålet er en ansats til dialog som inviterer til å bevege undervisningen inn mot utforskning av fenomener. Lærer er sensitiv (jf. Lefstein & Snell, 2014) for at eleven har noe på hjertet som han selv synes er presserende, og hun gir ham noe rom til å legge dette fram, men i og med at hun ikke tar innover seg hvilke forståelser eleven snakker ut fra, holder på rollen som autoritet og samtidig tilsynelatende mangler repertoar (jf. Lefstein & Snell, 2014) for å vurdere mulige responser, blir det umulig å utvikle elevenes innspill til en reell dialog i fellesskapet. Da glipper også muligheten til å utforske dyptgripende fenomener som er faglig relevante. I stedet går undervisningen om hinduismen videre i form av instruksjon med gjengivelse av kunnskapselementer, og elevens erfaring blir at det er lærers faglige sti som skal følges. Læreren fastholder av egen rolle som autoritet minsker altså elevens mulighet til å prøve ut en initierende, aktiv og utforskende rolle.

I den norskfaglige samtalen som dreier seg om Roald Dahls versjon av eventyret om Rødhette skaper elevene et felles resonnement i tolkningen av eventyret, bringer inn nye begreper og etterstreber faglig relevans. Eksempelet fra KRLE-timen viser en tilsvarende innsirkling mot sentrale faglige elementer. Elevene i begge eksemplene bruker begreper som både er faglig relevante og som har utspring i deres egne forståelser. De uttrykker seg med egne ord (Segal & Lefstein, 2016), og initierer samtaler som potensielt kan åpne for en utforskende

dialog. Lærerne på sin side benytter i liten grad mulighetene som elevinnspillene gir. Tvert om synes det som om de styres mer av egne referanser eller av egen plan for timen, og da utgjør disse elevinnspillene en forstyrrelse. Elevenes initiativ begrenses, og dermed også deres rom til å engasjere seg i og utforske faglige problemer. Når elevenes anvendte fagspråk ikke videreutvikles, inviteres de heller ikke videre inn i den akademiske diskursen. Ved at lærer iscenesetter og fastholder kun trygge og enkle samtalsituasjoner, benyttes ikke det motivasjons- og læringspotensialet som ligger i de mer risikable meningsøkende og utprøvende samtaler. Det at elevenes initiativ til å ta tak i faglige problemstillinger lukkes ned av lærer, er et markant uttrykk for lærerrollens innflytelse på mulighetene elevene får til kognitivt krevende utforskning, noe som også etterlyses i tidligere studier (Klette & Ødegaard, 2015; Emanuelsson & Sahlström, 2008).

Ett av mange dilemma lærere må forholde seg til i faglige samtaler er å gi rom for og verdsette elevenes selvstendige stemmer samtidig med at samtalen er faglig fokusert, koherent og undersøkende (Segal & Lefstein, 2016). Resultatene i den tidligere nevnte SMUL-rapporten (Hodgson et al., 2012) er et uttrykk for at dette kan være utfordrende. Det at elevene får anerkjennelse for sine utsagn i fellesskapet anses som avgjørende for utvikling av dialogiske kvaliteter (Segal & Lefstein, 2016). Dette beror selvsagt på lærerens relasjonelle kompetanse, og hvorvidt elevene opplever seg som inkluderte og satt pris på. Elevene på Sørvestskolen har lærere som viser interesse for den enkelte, og som legger til rette for et godt klassemiljø. Helhetsinntrykket under observasjonen er at lærerne er imøtekommende og varme, og at de snakker fint til og godt om elevene sine. Dette inntrykket samstemmer med andre studier fra norske klasserom (Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Danelund & Kruchoy, 1979; Gustafsson, 1977; Skaftun & Wagner, 2019). I disse klassefellesskapene er elevenes ytringer i utgangspunktet ønsket. En følge av dette ønsket er at det først og fremst er *det å ytre seg* som verdsettes. Elevene oppfordres til å snakke, og det er noe rom for deres hverdagsfortellinger og erfaringer. Slike samtaler gir først og fremst næring til det sosiale og relasjonelle, noe som selvsagt har verdi, og som kan sies å underbygge et anerkjennende fellesskap. Likevel; dersom elevrollen begrenses til å være en sosial og relasjonell rolle, der eleven først og fremst er mottaker av lærers oppmerksomhet og omsorg, vil det fortrinnsvis understreke skolens hierarki, framfor å tilby eleven mulighet til å utvikle rollen som myndiggjort lærende subjekt (jf. Skaftun & Wagner, 2019). Dersom elevene skal kunne delta i et gjensidig fellesskap der de utforsker faglige problemstillinger sammen, forutsettes det at de av lærer posisjoneres som jevnbyrdige i det faglige språk- og tankefellesskapet som klassen kan være.

## Begrensninger

I denne studien er søkelyset satt på klasseromshverdagens rom for elevenes språklige utforskning av faglige problemstillinger og medvirkning til utvikling av kunnskap. En begrensning i studien er at den omfatter én skole, og at vi dermed står i fare for å si mer om én skoles kultur enn å gi et rikt bilde av mellomtrinnsundervisning som sådan. Antallet observerte timer er moderat (37). Til sammenligning er antallet observerte timer på mellomtrinnet i SMUL-rapporten 42. Ved å konsentrere studien til fire sammenhengende uker, vil vi ikke kunne fange opp eventuelle endringer i løpet av skoleåret. Samtidig er skoledagen og -uken forstått og nyttet som meningsfulle enheter som gir informasjon om helheten i undervisningen og om gjennomgående forståelser og handlemåter.

Feltnotater utgjør hoveddataene, og dekker alle de observerte timene. Vi har kun lydopptak (og derav også transkripsjoner) fra én av de fire klassene. Med det begrenses også muligheten til å diskursivt analysere ytringer. I de tre klassene der kun feltnotat er benyttet, er en del ytringer notert ned, og da særlig lærernes. Hele samtalesekvenser lot seg ikke notere eksakt. Derimot er samtalenes kontekst beskrevet fylldig.

## Implikasjoner for praksis

Studien bekrefter et bilde av at tradisjonell undervisningspraksis dominerer norske klasserom (Hodgson et al., 2012; Klette, 2003). Lærerne i de klasserommene som er beskrevet har hatt muntlighet som satsingsområde i et partnerskap med forskere fra Lesesenteret over et helt år før observasjonsperioden, noe som kan forstås som en påminnelse om hvor lang vei det er fra formuleringsarenaen til realiseringsarenaen (Lindensjö & Lundgren, 2000); fra å snakke om endring av praksis til å gjøre faktiske endringer i strukturer og handlingsrom som er så robuste som tradisjonell skolepraksis og den diskursive organiseringen av klasserommet (Cazden, 2001; Goodlad, 2004; Segal & Lefstein, 2016). I de store nasjonale satsingene rettet mot skoleutvikling<sup>10</sup>, vil det være nødvendig å anerkjenne at endring av praksis (eksempelvis gjennom partnerskap mellom skole- og UH-sektoren (Kunnskapsdepartementet, 2017)) handler om langsiktig og møysommelig arbeid med underliggende forståelse av samspillet mellom roller, aktiviteter, settinger og ressurser som samlet konstituerer praksis. De store idéene som har drevet fram fornyelse av læreplaner på veien mot framtidens skole peker alle innover mot fornyelse av dette samspillet. Den muntlige interaksjonen i helklasseundervisning er kanskje det tydeligste uttrykket for underliggende praksisforståelse, og dermed også

<sup>10</sup> *Gi rom for lesing* (Utdanningsdirektoratet, 2007), *Ny Giv* (Kunnskapsdepartementet, 2013), *FYR* (NOU, 2008:18), *Ungdomstrinn i utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2012), *Språkløyper* (Utdanningsdirektoratet, 2016)

meningsfullt å rette blikket mot i arbeidet med praksisfornyelse. Sensitivitet for og verdsetting av pedagogiske øyeblikk med ansatser til dialog vil være et verdifullt første steg i dette arbeidet.

### Om forfatterne

Johanne Ur Sæbø er førsteamanuensis i utdanningsvitenskap ved Lesesenteret, UiS. Hennes forskningsinteresser omfatter muntlighet i undervisningen og utvikling av skolens praksiser gjennom partnerskap. Institusjonstilknytning: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger. E-post: johanne.u.sebo@uis.no

Atle Skaftun har doktorgrad i nordisk litteraturvitenskap og er professor i lesevitenskap ved Lesesenteret, UiS. Hans forskningsinteresser omfatter leseopplæring, fagspesifikk literacy, litterære samtaler, og i økende grad deltakelsesstrukturer i skolens og fagenes praksiser. Muntlig interaksjon er en fellesnevner for mange av disse interessene. Institusjonstilknytning: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger E-post: atle.skaftun@uis.no

Arne Olav Nygard er førsteamanuensis i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Han har skrive ei rekke artiklar om literacy og tekstkultur i digitale medium. I den seinare tida har han vore knytt til forskingsprosjekt som handlar om munnlegheit i skulekvardagen. Institusjonstilknytning: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger E-post: arne.o.nygard@uis.no

### Referanser

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4. utg.). Dialogos.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 34 (03-04). <https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/np/2015/03-04/naar-aapne-spoersmaal-ikke-er-aapne-hva-karakteriserer-laerers>
- 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. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Arnot, M. & Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 311-325. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596300701458814>

- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - En studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform97*. Unipib Publishing.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. (M. Holquist & C. Emerson, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Red.). University of Texas Press.
- Barnes, D. & Shemilt, D. (1974). Transmission and interpretation. *Educational Review*, 26(3), 213-228.
- Bellack, A. A., Kliebard, H., Hyman, R. & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. Teachers College Press.
- Bergem, O. K., & Klette, K. (2010). Mathematical tasks as catalysts for student talk: Analysing discourse in a Norwegian mathematics classroom. I Y. Shimizu, B. Kaur, R. Huang, & D. Clark (Red.), *Mathematical tasks in classrooms around the world* (s. 35-62). Sense Publishers.
- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. I A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Red.), *Toward a Sociology of Pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research* (s. 363-368). Peter Lang.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Revidert utg.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person*. Julius Klinkhardt.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. utg.). Heinemann.
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109-125.  
<https://doi.org/10.1108/09578231311304661>
- Danelund, J. & Kruchov, C. (Red.). (1979). *Prosjekt skolesprog: Skoledag 1*. GMT.
- Davies, B. (1990). Agency as a Form of Discursive Practice. A Classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 341.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly*, 14(4), 481-533.  
[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17858/ctrstreadtechrepv01978i00106\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17858/ctrstreadtechrepv01978i00106_opt.pdf?sequence=1)
- Dysthe, O. (Red.). (2006). *Dialog, samspel og læring*. Abstract Forlag.
- Emanuelsson, J. & Sahlström, F. (2008). The price of participation. Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313830801915853>
- Gipps, C. (1999). Socio-Cultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education* 24, 355-392. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X024001355>
- Goodlad, J. (2004). *A Place Called School: Twentieth Anniversary Edition* (2. utg.). McGraw-Hill Education.
- Green, J. L. & Bloome, D. (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Practice. I J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Red.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (s. 181-202). Macmillan Publishers.
- Gustafsson, C. (1977). *Classroom interaction: A study of pedagogical roles in the teaching process*. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research.

- Haugsted, M. Th. (1999). *Handlende mundtlighet: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Danmarks lærerhøjskole.
- Hicks, D. (1995). Discourse, Learning, and Teaching. *Review of Research in Education*, 21(1), 49-95. <https://doi.org/10.3102/0091732X021001049>
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport, 4.* (No. NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Hoetker og Ahlbrandt (1969). The Persistence of the Recitation. A Review of Observational Studies of Teacher Questioning Behavior. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145-167. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312006002145?casa\\_token=N3OO8N81TkAAAAA:24MuRSZcqYf3wc\\_Sh9p\\_ARepEielkG1IA\\_RMJIuXil8sEnMULjqBSHPnJYSRjHefQegrTWbuqg](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312006002145?casa_token=N3OO8N81TkAAAAA:24MuRSZcqYf3wc_Sh9p_ARepEielkG1IA_RMJIuXil8sEnMULjqBSHPnJYSRjHefQegrTWbuqg)
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher-Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Ivanic, R. (2009). Bringing Literacy Studies into Research on Learning Across the Curriculum. I M. Baynham & M. Prinsloo (Red.), *The future of literacy studies* (s. 100-122). Palgrave Macmillan.
- Klette, K. (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo. Norges Forskningsråd. [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1)
- Klette, K. & Ødegaard, M. (2015). Instructional activities and discourse features in science classrooms: Teachers talking and students listening or ...? I K. Klette, O. K. Bergem, & A. Roe (Red.), *Teaching and learning in lower secondary schools in the Era of PISA and TIMSS* (s. 17-31). Springer.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement – Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3). <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61396/Linking%2BInstruction%2BAnd%2BStudent%2BAchievement.pdf?sequence=2>
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Ny GIV: Overgangsprosjektet - konsekvenser for skolen*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/ny-giv-overgangsprosjektet--konsekvens/id746690>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Lefstein, A. (2008). Changing Classroom Practice Through the English National Literacy Strategy: A Micro-Interactional Perspective. *American Educational Research Journal*, 45(3), 701–737. <https://doi.org/10.3102/0002831208316256>
- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag



- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Matre, S. & Fottland, H. (2011). Text, talk and thinking together: Using action research to improve third grade children's talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31, 258-274. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148745/Matre\\_Fottland.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148745/Matre_Fottland.pdf?sequence=1)
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Red.). (2019). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Aasen, P. (Red.) (2010). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, rapport 42.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Segal, A. & Lefstein, A. (2016). Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *International Association for Research in L1 Education*. [file:///C:/Users/2907168/Downloads/Segal\\_Lefstein\\_2016-20160329T174004%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/2907168/Downloads/Segal_Lefstein_2016-20160329T174004%20(9).pdf)
- Skaftun, A., Igland, M. A., Husebø, D., Nome, S. & Nygard, A. O. (2017). Glimpses of dialogue: transitional practices in digitalised classrooms. *Learning, Media and Technology*, 43(1), 1-14. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2017.1369106>
- Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-20. <https://11.publication-archiv.com/publication/1/1855>
- Skaftun, A. (2020, juli 1). *Inn i Fagformyelsen: Hva mener vi med praksis?* <https://blogg.forskning.no/a/1706589>
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Sævi, T. & Biesta, G. J. J. (2020). *Pedagogikk, periferi og verdi*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Muntlige ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Gi-rom-for-lesing-Oppsummering-av-rapporter-fra-skoler-og-kommuner-for-2005-og-2006/>



- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet – Motivasjon og mestring for bedre læring, 2013-2017*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i matematikk (MAT1-01)*. <https://www.udir.no/kl06/MAT1-01/Hele/Kompetansemal/etter-7.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i KRLE (RLE1-02)*. [https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skrivning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/lesestrategi/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical analysis*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin. (Red.) MIT Press.
- Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9(6), 493–516. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00013-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00013-4)
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.
- Wegerif, R. (2016). Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the Internet age. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–21.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press

Vedlegg 1:

Feltnotat fra én undervisningstime

FELTNOTATNR:	9 - 1		
KLASSE:	7A		
DATO:	181120		
TIME, TID:	1.time, 08:15 – 09:00		
FAG:	KRLE		
LÆRER(E):	M		
ANTALL ELEVER:	TIL SAMMEN: 17	JENTER: 5 (1 syk)	GUTTER: 10 (1 syk)
RAMMEFAKTORER:	Første time. Leksesjekk (uventet for elevene) i starten, ellers individuelt arbeid.		
RESSURSER:	Tavla (til sidetall), lærebøker, arbeidsbøker, blyanter, farger. Noen (tre) elever har pc.		

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08.15	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET	Jeg sitter på gangen og venter, og lærer kommer 08:16 og låser opp. Hun går ut på gangen og møter elevene med håndhising og god morgen. En elev skriver noe som ligner på plan over dagen på tavla, med «god helg» nederst. (Det blir ikke kommentert eller rettet på av lærer). Lærer gir beskjed fra gangen og inn i klasserommet at elevene kan legge mobilene fram mens de venter på at alle elevene skal komme inn.	
lekkesjekk	Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning		
samle inn/dele ut	rydding		
Informere/gi beskjeder	forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Leser	Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
venter	Individuell hjelp		
ORGANISERINGSFORM		08:20 «God morgen», og alle setter seg, etter litt venting.	
Helklasseundervisning	x En-til-en, lærer og elev		
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08.21	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET	Lærer «Jeg ser at noen har funnet fram KRLE-bøkene». Hun vil at resten skal hente dem. Hun går ned til en elev i treergruppa og tar av ham bøf-en.  Lærer: finn fram lekssa. Hun sier at det ikke er alltid det er lekse i KRLE, men at hun måtte gi litt. Står framme «Jeg venter til det er ro.» Det kommer tre elever ramlende inn. Lærer venter. De går og henter bøkene sine. Lærer: om lekssa. At det dreier seg om at de jobba litt lite en time, og at hun ville at de skulle gjøre de oppgavene. Derfor har de fått det som lekssa. Hun sier at noen har gjort det, og at noen også har sendt dem. En som ikke har gjort det, sier det, og jeg hører ordet glemmekryss. Lærer sier han kan gjøre det nå mens de går igjennom. «Da sier jeg det for tredje gang i dag».  Lærer går gjennom spørsmålene, leser dem høyt. Det er få som rekker opp. Hun stopper og spør hvor mange som har gjort lekssa, og to rekker opp hånda.	Det ligger en viss motstand i luften. Har det med lekssene å gjøre, sjekkes som kom litt uventet?  Lærer sier ofte spørsmålet to ganger. Hvorfor? For å kople på, gi tid. Antar hun at de trenger det for å få det med seg?  *Dette kan tolkes som to ting: Enten er de bare stille og høflig avventende til at han skal bli ferdig, eller så synes de faktisk at dette er interessant.
lekkesjekk	x Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning		
samle inn/dele ut	rydding		
Informere/gi beskjeder	forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Leser	Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	informerer		
Lytter	x Spørsmål/svar		
venter	Individuell hjelp		
ORGANISERINGSFORM			
Helklasseundervisning	x En-til-en, lærer og elev		
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			

	<p>Lærer sier at hun ikke er imponert, at hun er skuffet. Kommentar fra elev; det står ikke på lekseplanen, men lærer sier «Ingen diskusjon».</p> <p>Hun vil at alle skal skrive svarene nå, mens de går igjennom. Jeg er usikker på om de gjør det, selv om flere sitter med blyanten.</p> <p>Når hun leser spørsmålet er det en til tre som rekker opp. Lærer elaborerer både spørsmålet og svaret, som hun oftest også gjentar.</p> <p>Hun gir respons som ok, supert til de som svarer. Lærer spør (etter at en elev har gitt et svar) en annen elev om han er enig, og synliggjør på den måten en positiv holdning. Jeg tror hun er åpen for svaret.</p> <p>Ett av svarene er: «Det skal minne om himmelretningene». Lærer spør videre, til klassen: «Hvilke himmelretninger har vi?», og en elev svarer fyldig. (Sør-vest osv). Lærer kommenterer positivt at han tok med «de i mellom også».</p> <p>08:31 En elev kommer med en lengre utlegning om at det finnes mange guder, mange religioner, men at det må være bare en gud. Han legger ut som om han funderer over dette, og ikke får det til å gå opp. (Flerspråklig gutt (framme til venstre), snakker ok norsk og lar seg ikke stoppe av et litt begrenset språk).</p> <p>Lærer svarer med referanse til kristendommen. Eleven gir seg ikke, han vil at lærer skal svare på hvem som er den ene guden (totalt sett).</p> <p>Lærer gir et slags svar, men velger å gå videre på spørsmålene. Det er ganske stille mens eleven legger ut.*</p> <p>08:34 Lærer relaterer et av spørsmålene til hva en prest i den kristen kirka gjør. Spør («hvis du går i xxx-kirka...») en elev som yter motstand. Ingen rekker opp. Lærers respons er «Ingen som tar sjansen på å svare?».</p> <p>På slutten, fra lærer: «Pass på å få gjort leksene»</p>	
--	--	--

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08:35	BESKRIVELSE:	TOLKNING:	
ADMINISTRASJON	ANNET	Lærer: «Nå skal dere slå opp på side 262-263 i boka deres.» (Skriver sidetall på tavla). Lærer går fram og tilbake foran tavla, med hendene på ryggen, når hun instruerer klassen om oppgaven. Oppgaven er å lese og skrive om gudene, velge en og tegne den.		
leksejekk	Inngang/oppstart			
	Utgang/avslutning			
samle inn/dele ut	rydding			
Informere/gi beskjeder	forflytning			
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?			
Leser	Forteller			
Skriver	Instruerer			x
Snakker	informerer			
Lytter	x Spørsmål/svar			
venter	Individuell hjelp			
ORGANISERINGSFORM				
Helklasseundervisning	x En-til-en, lærer og elev			
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev			
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*			
Brukt skjema med repertoar?				
Kommentarer:				

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08:36	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET		
leksejekk	Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning		
samle inn/dele ut	rydding		
Informere/gi beskjeder	forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Leser	x Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
tegner	x		
venter	Individuell hjelp	x	
<b>ORGANISERINGSFORM</b>			
Helklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev		
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*	x	
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			
		<p>Elevene skal i gang med individuelt arbeid. Et par-tre elever sitter bare og ser som om de har fått «stirra». Eleven som i stad ytte motstand rekker opp, og lærer går bort til ham. Høres ut som om det er en ok prat. En annen elev lærer snakker med, sier noe om at det er kjedelig å måtte tegne. Jeg hører ikke lærers svar. Lærer går til den «stirrende eleven», og hjelper ham å finne rett side. (Det er bilder av gudene, tegna i samme stil, på sida. Lite inspirerende å «tegne av» en annens tegning?). En og annen elev rekker opp. Lærer går til utvalgte elever + de som rekker opp, og hjelper. Jeg hører ikke samtalen dem i mellom. En elev (framme til høyre) er visnøkk ikke i form. Lærer finner bakene hennes og legger dem åpne på pulten hennes.</p> <p>Også i denne klassen må de rekke opp for å få på på do.</p> <p>En elev sier til lærer at han ikke vet hvilken han skal velge. Sidemannen spør lærer om hun kan tegne en av gudene på tavla. «Nei, du vet ikke hva jeg tegner». Tilsynelatende god relasjon mellom lærer og de to elevene (bakerst til venstre, i treergruppa).</p> <p>08:44 Spørsmål fra elev: «Hvilken side skal vi være på?». Litt seint å spørre, tenker jeg. Gjør han det for å markere? Lærer svarer «263» umiddelbart, selv om det står på tavla.</p> <p>Lærer går rundt i klasserommet mellom radene og ser på elevenes arbeid. Hun stopper hos enkelte. Er innom kateteret og tar seg en sup kaffi ☺ De fleste elevene ser ut til å være i gang med å tegne, men han med stirra, sitter enda og ser (08:48). Det er helt stille i klasserommet, bortsett fra litt hvising og hosting nå og da.</p> <p>Lærer tar seg en ny sup med kaffi. Hun går ned til treer-rekka, og snakker med eleven som har morsmålsundervisning. Støttende hånd på ryggen til eleven i det hun går videre.</p> <p>God og hyggelig kontakt med elev (nest bakerst til venstre, ved veggen). Denne eleven var på kanten til ufin i starten av timen, da det ble snakk om lekseene.</p> <p>Selv om en av treerne snakker med vanlig stemme i et så stille klasserom, bidrar ikke det til at noen tar opp tråden, det fortsetter å være helt stille når han tier.</p>	<p>Jeg er litt usikker på hvorfor hun stopper hos de elevene hun stopper hos. Er det bare et generelt sveip, men noen utvalgte stopp underveis?</p> <p>Hva hvis de måtte tegne sammen, og forhandle om hvordan guden skulle se ut?</p> <p>Er kontakten en til en egentlig fin og god, mens klassedynamikken er en ganske annen? Trigger lærerne dette, eller kan det egenskapsforklares hos elevgruppa? Jeg ser at det her er en del elever som trenger en del (faglig, emosjonelt, språklig), men hva har det å si for denne dynamikken?</p>

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08:58	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET		
leksejekk	Inngang/oppstart	Lærer runder av med å si at det å tegne en gud, og å skrive om åtte	

J. U. Sæbø, A. Skaftun & A. O. Nygard

27/30

2021@adno.no

J. U. Sæbø, A. Skaftun & A. O. Nygard

27/30

2021@adno.no

		Utgang/avslutning	x	guder, tar litt tid, så de skal fortsette med dette på torsdag. Elevene får beskjed om å legge bøkene i hylla og gå ut.
samle inn/dele ut		rydding	x	
informere/gi beskjeder		forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?		HVA GJØR LÆREREN?		
Leser		Forteller		
Skriver		Instruerer		
Snakker		informerer	x	
Lytter	x	Spørsmål/svar		
venter		Individuell hjelp		
<b>ORGANISERINGSFORM</b>				
Helklasseundervisning	x	En-til-en, lærer og elev		
Gruppearbeid, lærerstyrt		En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt		Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?				
Kommentarer:				

Vedlegg 2:

Oversikt over sekvensene med dialogisk potensial, og kategorisering på bakgrunn av initiativ, lengde og faglighet.

	Kort (<1min)		Lang (>1 min)	
	Faglig	Ikke-faglig	Faglig	Ikke-faglig
<b>Lærerinisiert</b>	<p><b>NORSK:</b></p> <p>5B: Lærer spør åpent hvorfor det er så vanskelig å skrive en god slutt (0,5 min)</p> <p>6: Lærer anerkjenner og kommenterer elevenes dramatiske avslutninger på sine fortellinger (0,5 min)</p> <p>14: Lærer spør om elevene kom fram til gode måter å lese diktet på (1 min)</p> <p>27: Lærer etterspør elevenes mening (1 min)</p> <p>28: Lærer spør etter hva elevene har henta ut av teksten de har lest (1 min)</p> <p>31: Spørsmål fra lærer om hvilken tekst elevene liker best (1 min)</p> <p><b>SAMFUNNSFAG</b></p> <p>43: Stopp i filmen om Columbus, der lærer åpner for spørsmål; en elev spør om Columbus hadde slaver (1 min)</p> <p><b>MATEMATIKK:</b></p> <p>19: Lærer spør om det er noen spørsmål fra elevene etter gjennomgang av framgangsmåte (1 min)</p>	<p><b>NORSK:</b></p> <p>39: Lærer spør elevene hvordan de synes de har jobba (0,5 min)</p> <p>40: Lærer spør elevene hvordan det var å ha arbeidsro (0,5 min)</p> <p>55: Lærer spør elevene om de kan fortelle henne hva House of Nerds er (1 min)</p> <p><b>ENGELSK:</b></p> <p>23: Lærer spør «Flere spørsmål?» og en elev spør «Skal vi skrive på arket?» (Ikke koda i tid)</p>	<p><b>NORSK:</b></p> <p>3: Samtale rundt elementer i Roald Dahls versjon av eventyret om Rødhette (3 min)</p> <p>11: Spørsmål fra lærer om noen kan si noe om diktet de har lest sammen (3 min)</p> <p>13: Lærer etterspør hva elevene synes om diktet de nettopp har lest (3 min)</p> <p>22: Samtale om pizzavaffer som skal lages en kommende Mat og helse-time (5 min)</p> <p>26: Samtale om skolefrukt (som del av arb. med argumentasjon) (2 min)</p> <p>30: Lærer spør om elevene har noen gode argumenter (3 min)</p> <p>32: Lærer etterspør følelsesargumenter – om noen vil dele (4 min)</p> <p>38: Lærer åpner en samtale om hvilken av to tekster som er mest saklig (2 min)</p> <p><b>SAMFUNNSFAG:</b></p> <p>42: Lærer igangsetter elevenes hverandreutvurdering av framføringer (2 min)</p>	<p><b>NORSK:</b></p> <p>57: Gjennomføring av kjent gjettelek som er initiert av lærer, men videre elevstyrt (5 min)</p>

	<p><b>K&amp;H</b></p> <p>1: Samtale om K&amp;H-produktene elevene lager (1 min)</p>		<p>46: Lærer spør hvilket bilde elevene har av Columbus (3 min)</p> <p>50: Lærerininitert samtale om det elevene har funnet ut om Columbus (5 min)</p> <p>52: Lærer spør igjen hvilket bilde de nå har av Columbus, etter å ha undersøkt enda mer (4 min)</p> <p><b>KRLE:</b></p> <p>25: Utforsking av etikkbegrepet, der lærer bl.a. spør om noen har tenkt på en annen måte (4 min)</p> <p><b>MATEMATIKK:</b></p> <p>2: Diskusjon og komikk rundt trekking av julekalender (9 min)</p> <p><b>ENGELSK:</b></p> <p>21: Lærer spør elevene etter emner til Quiz (3 min)</p>	
<b>Elevinitiert</b>	<p><b>NORSK:</b></p> <p>7: Elevene forteller sine avslutninger på tekstene de har skrevet, og kommenterer hverandres (0,5 min)</p> <p>37: En elev kommenterer gjengivelsen av detaljer på film (1 min)</p> <p><b>SAMFUNNSFAG:</b></p> <p>44: En elev spør om Norge var koloni (0,5 min)</p> <p>45: Spørsmål om Columbus var «mannen bak» slaveriet (0,5 min)</p> <p>48: Spørsmål fra elev om det finnes andre menneskesser enn homo sapiens (0,5 min)</p> <p>49: Elevspørsmål om eierskap til historiske artefakter man finner (0,5 min)</p> <p>51: Elever legger fram noe de har funnet på Ikkepedia (1 min)</p> <p><b>K&amp;H:</b></p>	<p><b>NORSK:</b></p> <p>5A: Samtale mellom lærer og elev om ei lekse som ikke er gjort (0,5 min)</p> <p>10: Spørsmål om de snart skal sitte i grupper (1 min)</p> <p>12: Spørsmål om hvem jeg (forskeren) er (1 min)</p> <p>29: En elevs kommentar om at han kjenner den nye vikaren (1 min)</p> <p>54: Ny runde med spørsmål om spillrommet (1 min) (jf. pkt 53).</p> <p>56: En elev har spørsmål om lydoptakeren (1 min)</p> <p><b>SAMFUNNSFAG:</b></p> <p>41: En elev initierer en diskusjon om Supernytt i matpausen (1 min)</p> <p><b>MATEMATIKK:</b></p> <p>9: Spørsmål om lærer har klipt seg (1 min)</p> <p>33: Diskusjon i forb. m. at elevene ikke finner ei spesifikk nettside (1 min)</p>	<p><b>NORSK:</b></p> <p>4: En elev bruker begrepet selvforsvar i tolkningen av Rødhette-teksten (2 min)</p> <p>18: Elev spør lærer om ei bok som står framme på utstilling (2 min)</p> <p>20: En elev forteller om en katt, og knytter dette til det faglige innholdet i timen (4 min)</p> <p>36: Diskusjon om penger og forfalsking (2 min)</p> <p><b>SAMFUNNSFAG:</b></p> <p>47: En elev protesterer på at noen kan ta land når det allerede bor noen der (3 min)</p> <p><b>KRLE:</b></p> <p>8: Spørsmål om når de skal se Reveenka (2 min)</p> <p>24: I lærers gjennomgang av etikkbegrepet spør en elev hva det har med KRLE å gjøre (3 min)</p> <p>35: En elev kommer med innspill om at alle guder ikke kan være Gud (3 min)</p>	<p><b>NORSK:</b></p> <p>53: Spørsmål og samtale om det nye spillrommet på skolen (2 min)</p>

	15: Spørsmål om framgangsmåte i lagning av papirstjerner (1 min) 16: Diskusjon rundt resultat i lagning av papirstjerner (1 min) 17: Elevene viser hva de har fått til (1 min)	<b>ENGELSK:</b> 34: Elev spør om ei lekse (1 min)		
--	--	--	--	--

## Artikkel II



Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis

Nordic Journal of Education and Practice

Forskningsartikler  
FAGFELLEVDERT

Vol. 16, Nr. 1, 2022, s. 74–100

## «Alle kan ikke være gud, alle sammen»? Dialogisk potensial i elevspørsmål og lærers respons

Johanne Ur Sæbø

## SAMMENDRAG

Elevers spørsmål kan være igangsettere for utforskende dialog i læringsfellesskapet. En videre utvikling av en slik samtale avhenger av lærers respons. I denne studien undersøkes en samtalesekvens som oppstod med utgangspunkt i et elevspørsmål i en KRLE-time med helklasseundervisning. Det dialogiske potensialet i elevspørsmålet identifiseres og undersøkes. Begrunnet i en interesse for samtalemekanismer undersøkes også betydningen av lærers respons. Studien er basert på observasjon i en 7. klasse, og lydopptak og feltnotater utgjør datamaterialet, og den søker å gi svar på følgende spørsmål: *Hva utgjør det dialogiske potensialet i elevspørsmålet, og hvilken betydning har lærers respons?* Studien viser at elevens spørsmål setter i spill faglig relevante perspektiver som potensielt kan åpne for utforsking av en autentisk problemstilling. Betydningen av lærers respons viser seg i at dette anslaget til dialog likevel ikke videreutvikles til en utforskende samtale. Studien tilbyr et reelt eksempel fra praksisfeltet som diskuteres i et mulighetsperspektiv.

**Nøkkelord:** dialogisk potensial; elevspørsmål; lærerrespons

Johanne Ur Sæbø,  
Universitetet i  
Stavanger, Norge.  
e-post: johanne.u.  
sebo@uis.no

## ABSTRACT

*“They can’t be god, all of them”? Dialogic potential in student’s questions and teacher’s response*

Student generated questions can initiate exploring dialogue in the learning environment, and further development of conversation depends on the teacher’s response. This study examines a classroom conversation that was triggered by a student’s question in a religion lesson. The dialogic potential in the student’s question will be identified and examined, as well as how the teacher’s response affects the progress of the conversation. The study is based on observation in a 7th grade class, and the data material consists of

©2022 Johanne Ur Sæbø. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Sæbø, J. U. (2022). «Alle kan ikke være gud, alle sammen»? Dialogisk potensial i elevspørsmål og lærers respons. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 74–100. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3193>



sound recordings and field notes. The study seeks to answer the following questions: *What does the dialogic potential in the student's question consist of, and how does the teacher's response affect the development of the conversation?* The study indicates that students ask academically challenging questions, also in situations not necessarily intended for further exploration. There are reasons to be optimistic as to the dialogic potential of student questions; however, there is an unrealized potential for richer exploratory conversations as the outcome of these questions. The study offers a real-life example from the field of practice which will be discussed in a perspective of possibility.

**Keywords:** *dialogic potential; student questions; teacher response*

### Innledning

Elevers spørsmål kan være tegn på engasjement og nysgjerrighet, de kan synliggjøre elevenes tenkning og avdekke møtene mellom deres erfaringer og forståelser og ny kunnskap (Applebee et al., 2000; Chin & Brown, 2002; Nystrand et al., 1997, 2010; Twiner et al., 2013; Yuksel, 2014). Slike spørsmål kan bringe inn nye perspektiver som kan utfordre den kunnskapen som presenteres, og kan på den måten være igangsettere for utforskende dialog i undervisningen. Til tross for disse mulighetene er elevspørsmål viet lite oppmerksomhet innen forskning, spesielt dersom man ser det i forhold til den plassen læreres spørsmål har fått (Alexander, 2015). Dette kan være et uttrykk for en vektlegging og verdsetting av lærerens ytringer i undervisningen, noe som igjen kan spores til en tradisjonell forståelse av undervisning – en undervisning der læreren instruerer og stiller spørsmål, og elevens rolle er å respondere på lærerens initiativer (Alexander, 2015). En slik tradisjonell forståelse viser seg også i undervisning i KRLE-faget, noe som til dels kan begrunnes ut fra fagets opprinnelse i normativ teologi, men også ut fra de siste tiårs vekt på formidling av nøytral kunnskap om de ulike religionene (Husebø et al., 2019; Hølen & Winje, 2017). En undervisning preget av dialogiske kvaliteter, der formålet er utforskning og menings-skaping i møte med fagstoffet, forutsetter en langt mer aktiv elevrolle enn den som kommer til uttrykk i tradisjonell undervisning, og da vil elevenes spørsmål være like så interessante som lærerens. Hvorvidt elevens spørsmål utvikles til faglig utforskende dialog, beror likevel på hvordan læreren responderer på spørsmålet og støtter den videre utforskningen (jf. Alexander, 1997; Lefstein & Snell, 2014; Twiner et al., 2013; Yuksel, 2014).

Denne studiens interesse er rettet inn mot å løfte fram og undersøke det dialogiske potensialet i elevspørsmål, samt å undersøke betydningen av lærers respons. Spørsmål og påfølgende responsmekanismer forstås som uløselig knyttet sammen, og på bakgrunn av dette er en samtalesekvens bestående av både elevens spørsmål og lærers respons gjenstand for analyse i artikkelen. Samtalesekvensen er hentet fra en KRLE-time på 7. trinn som var del av et fem ukers feltarbeid i fem klasserom, der ambisjonen var å identifisere og undersøke den muntlige interaksjonen i helklasseundervisningen på mellomtrinnet. Sekvensen fanget min interesse i

observasjonssituasjonen og framsto som «a teachable moment» (Langer, 2011a, s. 135), altså en situasjon som oppstår ut av elevens nysgjerrighet og spørsmål, og som åpner for å utvikle idéer og forståelse. Spørsmålet og dets potensial for å igangsette utforskende dialog (Applebee et al., 2000; Chin & Brown, 2002; Nystrand et al., 1997, 2010; Twiner et al., 2013; Yuksel, 2014), samt lærers respons, analyseres og diskuteres i et mulighetsperspektiv ut fra innsikten at om elevspørsmålet tilbyr anledninger til å utforske faglige problemstillinger i samspill med andre, slik det framholdes i norsk læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtalesekvensen undersøkes med tanke på å besvare følgende spørsmål: *Hva utgjør det dialogiske potensialet i elevspørsmålet, og hvilken betydning har lærers respons?*

### Klasseromsinteraksjon mellom tradisjon og dialogisk fornying

En undervisning der elevene utforsker ulike perspektiver og faglige problemstillinger, står i et spenningsforhold til det Goodlad (2004) kaller «tradisjonelle praksiser», hvor elevene først og fremst forventes å reproducere kjent kunnskap og svare på lærers spørsmål ved å gjenkalle presentert lærestoff. Omfattende klasseromsforskning fra de siste tiårene peker på at slike tradisjonelle praksiser er dominerende og solid etablert over tid (Alexander, 2008; Cazden, 2001; Hicks, 1995; Mortimer & Scott, 2003; Nystrand et al., 1997, 2010; Nystrand & Gamoran, 1991; Segal & Lefstein, 2016). Også i norsk sammenheng tegner rapporter og studier et bilde av en tilsvarende stabil praksis (Anderson-Bakken, 2015; Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Klette & Ødegaard, 2015; Skaftun & Wagner, 2019; Sæbø et al., 2021). Dette til tross for at det å drøfte idéer og arbeide sammen i et gjensidig faglig fellesskap har vært en av grunntankene i de siste tiårs læreplaner.

Det å omsette pedagogiske idéer til praksis er med andre ord en brokete vei. Selv om en etter hvert solid teoretisk og empirisk forskningsbase viser at kvaliteten på klasseromssamtalen henger sammen med kvaliteten på elevenes læring, problemløsning og forståelse (jf. Applebee et al., 2003; Mercer, 1995, 2000; Murphy et al., 2009; Nystrand et al., 1997; Nystrand, 2006; Wegerif et al., 1999), og selv om lærere anerkjenner denne sammenhengen, omsettes ikke nødvendigvis denne innsikten til dyptgripende og gjennomgående endringer i praksis (Klette, 2003; Lefstein, 2008; Nystrand, 2006). Et ideal om samhandling og dialog kan eksempelvis forstås som å gi rikelig rom for elevenes stemmer, der det snarere blir en betoning av *at* det snakkes, heller enn av hva det snakkes om og hvordan (Segal & Lefstein, 2016). En omfattende norsk studie av lærernes praksis under Kunnskapsløftet (SMUL-rapporten) viser at det foregår mye muntlig samhandling i landets klasserom, men at denne praksisen i stor grad er preget av manglende dybde, der samtalen viser seg å være mer preget av enkel reproduksjon av kunnskapselementer enn av kritisk tenkning og utforsking (Hodgson et al., 2012, s. 11).

Læreren kan ha idealer om og legge til rette for kumulativ dialog, men den faglige samtalen kan likevel komme til å bli overfladisk og rituell ved at elevene i stor grad forsøker å ta etter lærerens stemme og prøver å speile det faglige innholdet og lærerens vokabular, dersom de oppfatter det som det verdsatte (Segal & Lefstein, 2016). Det avspeiler et pedagogisk problem som dreier seg om at lærerens forståelsesrammer er styrende for undervisningen framfor elevenes. Barnes (1990) betegner dette som «the gulf between teacher and thought» (s. 28), altså en avgrunn mellom lærerens forståelse og elevenes vilkår for å forstå. Læreren underviser ut fra sine referanser, mens elevene får den krevende jobben med å få lærestoffet til å stemme overens med egne referanserammer og på den måten skape mening. I motsatt fall vil lærerens undervisning være rettet inn mot nettopp å støtte elevenes internalisering av fagstoffet, ved å tilby muligheter for å tenke og samtale for å skape mening i møtet mellom ny kunnskap og egne forståelser (Mortimer & Scott, 2003).

Ved at faglige problemer bringes inn og diskuteres i elevfelleskapet, tar man på alvor et syn på læring som situert i sosiale praksiser (Säljö, 2017; Vygotskij, 1986). I dialogen anerkjennes perspektivmangfold og den/de andres stemmer, slik de bringes inn og undersøkes fra ulike posisjoner (Bakhtin, 1981). Gjennom dette «sam- og motspillet» involveres elevene i å artikulere, bearbeide og utfordre idéer (Igland & Dysthe, 2006, s. 111). I en slik undervisning posisjoneres elevene som myndige og lærende subjekter som kan ha substansielle bidrag inn i de faglige samtalenes. Posisjoner er diskursivt produsert, og posisjoneringen skjer i dynamikken i interaksjonen (Hetmar, 2019; Kayi-Aydar & Miller, 2018). I KRLE-faget vil en posisjonering av elevene som utforskende innebære at elevene får sette ulike perspektiver i spill; faget er komplekst ved at det innebærer refleksjon som dreier seg om mening og ulike virkelighetsbilder, der kulturell forståelse, sosial tilhørighet, tro og livstolkning er sentrale elementer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det at elevene skal kunne ta både innenfra- og utenfraperspektiver, er en uttalt ambisjon i læreplanen (2019). I Eidhamars perspektivmangfoldmodell (2019) skilles det mellom personlige og faglige innenfra- og utenfraperspektiver.

Personlig forhold Utenfraperspektiv	Personlig forhold Innenfraperspektiv
Faglig forhold Utenfraperspektiv	Faglig forhold Innenfraperspektiv

**Figur 1.** Eidhamars religionsdidaktiske perspektivmangfoldmodell (2019)

Det personlige utenfraperspektivet er måten man som individ ser på religioner og livssyn man selv ikke tror på, mens et tilsvarende innenfraperspektiv dreier seg om forholdet man har til eget livssyn. Et faglig utenfraperspektiv beskriver religioner og livssyn nøkternt og vitenkapelig, mens et faglig innenfraperspektiv også innbefatter

beskrivelser som tilhengerne av religionen kan kjenne seg igjen i (Eidhamar, 2019). Perspektivtaking kan ha et kognitivt aspekt som blant annet handler om kritisk tilnærming og utforskning av egne og andres erfaringer og overbevisninger (Vestøl, 2020). Spørsmål som utfordrer etablert forståelse har potensial til å være igangsetter for denne typen utforskning.

## Elevspørsmål og lærerrespons

Elevspørsmål er innen forskning viet langt mindre oppmerksomhet enn læreres spørsmål. Flere studier peker på at helklasseundervisning domineres av lærerspørsmål (jf. Andersson-Bakken, 2015; Lemke, 1993; Mercer & Dawes, 2008). Et viktig utbytte av den lange tradisjonen av klasseromsforskningen er påvisningen av IRE-strukturen som et typisk samtalemønster, der lærer stiller et spørsmål (*initiativ*), en elev svarer (*respons*), hvorpå lærer *evaluerer* elevens svar (Mehan, 1979). Nystrand og kollegaer (2010) har i sin omfattende studie av klasseromsinteraksjon undersøkt læreres spørsmål, men med en særskilt interesse for hvordan autentiske spørsmål og lærerens anerkjennelse og videreutvikling av elevenes svar påvirker samtalen. Selv om de også undersøker elevenes innspill, er utgangspunktet deres likevel *lærerenes spørsmål*. At *elevspørsmålet* også viser seg å ha et vesentlig potensial, framstår i studien som en overraskelse.

Til forskjell fra læreren stiller elever nesten alltid autentiske spørsmål i den forstand at de etterspør oppklaring på noe de faktisk lurer på (Nystrand et al., 1997; 2010). Elevspørsmål viser seg å være spesielt kraftfulle bidrag i klasseromssamtalen: «The most important and consistent index seemed to be the prominence of student questions» (Nystrand et al., 2010, s. 150), og blir vurdert å ha høyere dialogisk verdi enn lærernes. I tillegg til at elevspørsmål vitner om engasjement, skaper slike innspill mer symmetri i klasseromssamtalen, og de åpner for diskusjoner (Applebee et al., 2000), samt at de i mange tilfeller bidrar til å «løse opp» lærers rutinemessige monologiske «grep» om undervisningen (Nystrand et al., 2010). Uventede elevspørsmål og -bidrag tilbyr verdifulle undervisnings- og læringsmuligheter (Twiner et al., 2013), og elevers faglig utfordrende spørsmål kan bidra til en mer produktiv diskusjon og til meningsfull kunnskapskonstruksjon (Chin & Brown, 2002).

Nystrand og kollegaer bruker metaforen *dialogic bid* om elevspørsmålet som dialogens igangsetter. Begrepet viser til et bud om noe som kan skje, en hendelse eller ytring som bærer bud om dialog, kan man si (Nystrand et al., 2010, s. 150–151). Det skisseres en eksemplarisk situasjon der lærer gir rom for et spørsmål eller en idé som en elev introduserer, og at det med dét skjer et skifte fra en monologisk klasseromdiskurs til en mer dialogisk. Dersom initiativet utvikles videre med (to eller flere) spørsmål eller innspill fra elever og lærer, betegnes dette som *dialogic spell* (2010, s. 151). Ordene kan på norsk omsettes til dialogisk fortryllelse, men en mer nøktern tolkning går i retning av en hendelse som er rik med tanke på dialogiske kvaliteter. Distinksjonen mellom de to begrepene illustreres ytterligere ved å

sammenligne *dialogic bid* med gnistene som kan bidra til å tenne bålet, altså *dialogic spell* (2010, s. 173).

Elevspørsmålet forstås her som et *nytt initiativ*, som forholder seg til den gitte faglige tematikken, men som likevel har utspring i eleven og dennes erfaring og forståelse. Lærers respons vil da dreie seg om å forstå elevens utgangspunkt og intensjon framfor å følge opp elevens svar på *lærerens eget spørsmål*, slik vi ser det i IRE-samtalen. Lærerens respons er av betydning for hvorvidt elevspørsmålet utvikles videre til en engasjerende læringssituasjon (Alexander, 1997; Mortimer & Scott, 2003; Nystrand et al., 1997, 2010; Twiner et al., 2013). Twiner og kollegaer (2013) vektlegger betydningen av lærerens «willingness and ability to explore pupils' interpretations» (s. 105) og viser videre i sin studie til nødvendigheten av at lærer evner å improvisere når slike elevspørsmål dukker opp, og at improvisasjonen baseres på faglig trygghet. Forskning på klasseromsinteraksjon peker likevel i retning av at oppfølgingen av elevinnspill har mer preg av direkte svar enn av opptak og støtte til refleksjon (Jenssen et al., 2020; Nystrand et al., 2010; Yuksel, 2014). Å videreutvikle et elevspørsmål til utforskende dialog krever ifølge Lefstein og Snell (2014) at lærer er sensitiv for potensialet i innspillet som et «kritisk øyeblikk» (s. 7). Langer (2011a) peker på at slike «teachable moments» krever umiddelbare avgjørelser fra lærerens side, både når det gjelder å tolke situasjonen og den problematikken som løftes fram av eleven, men også å vurdere hvilken språklig og faglig støtte eleven trenger. Videre forutsettes det at lærer har et repertoar av ulike handlemåter, slik at vedkommende kan møte innspillet på best mulig måte. I tillegg kreves kontinuerlig vurderingsevne for å kunne justere samtalens utvikling (Alexander, 1997; Lefstein & Snell, 2014).

### Metodiske og metodologiske betraktninger

Denne studiens interesse er rettet mot en samtalesekvens som oppstod i en KRLE-time på 7. trinn på det jeg velger å kalle Sørvestskolen. Den aktuelle timen inngikk i et etnografisk inspirert<sup>1</sup> feltarbeid, der jeg – i tillegg til at jeg deltok på mellomtrinnets planleggings- og avdelingsmøter – observerte i alle de fem klassene på skolens mellomtrinn, en uke i hver klasse. Hensikten med feltarbeidet var å få et rikt bilde av klasseromshverdagen og den muntlige interaksjonen i undervisningen over tid. Jeg utarbeidet derfor et skjema for feltnotater som ga rom for en fylldig narrativ beskrivelse, med en egen kolonne for tanker og tolkninger som måtte dukke opp underveis (se vedlegg 1). I tillegg ønsket jeg å registrere organiseringsformer, læringsaktiviteter og tidskoder, og jeg la derfor inn mulighet for å gjøre det i feltnotatet. I syvendeklassen ble det også gjort lydopptak, da alle i denne klassen ga samtykke. Den større etnografiske studien var rettet mot å skape kunnskap om den muntlige interaksjonen, avgrenset til én skoles mellomtrinn og fem uker, og

---

1 Jeg antar et etnografisk perspektiv og benytter etnografiske verktøy (Green & Bloome, 1997).

den forstås som en case (Stake, 1995; Yin, 2018). Samtalsekvensen som undersøkes i denne artikkelen, kan sies å være en integrert case (*embedded case*, Yin, 2018) i den større casestudien. Sekvensen fanget min interesse fordi den skilte seg ut i forhold til det som viste seg å være den dominerende samtaleformen i undervisningen i mellomtrinnsklassene, nemlig lærers instruksjon uten vesentlig rom for elevinnspill (Sæbø et al., 2021). Også den aktuelle KRLE-timen var preget av lærerdominans og instruksjon, mens samtalsekvensen på sin side initieres av eleven og domineres av spørsmålet hans. Ut fra dette er det nærliggende å definere sekvensen som en uvanlig case (*unusual case*, Yin, 2018; *extreme/deviant case*, Flyvbjerg, 2006). Ifølge Flyvbjerg kan slike atypiske eksempler gi rik informasjon fordi de framstår som kontrasterende til det sedvanlige. I dette tilfellet var det den umiddelbare opplevelsen av et annerledes og kritisk øyeblikk som gjorde at sekvensen fanget min interesse, og valget av case er sånn sett et uttrykk for forskerens kontinuerlige fortolkning underveis i observasjonssituasjonen (Emerson et al., 2011; Freeman et al., 2007; Maxwell, 2008; Ragin & Becker, 1992).

En annen side av det at samtalsekvensen står i kontrast til den observerte undervisningen ellers, er at selve kontrasten kan bidra forsterkende i tolkningen av sekvensen. Studien som feltarbeidet inngår i, er overordnet rettet inn mot å identifisere rom for elevenes stemmer, og dialogisk undervisning (Alexander, 2008) representerer den teoretiske optikken. Med det er noen idealer lagt til grunn. En opplevelse av begrenset rom for elevenes stemmer generelt sett gjør at valg av case kan komme til å gjøres ut fra begeistring; en elevs stemme bryter igjennom og skaper anslag til dialog. Jeg har forsøkt å tøyle denne begeistringen i analysen av samtalsekvensen og balansere den opp mot det samtidige ønsket om å løfte fram de mulighetene elevspørsmålet kan åpne for. Sekvensen og min framstilling av den er presentert og diskutert i to ulike forskningsgrupper, også med søkelys på lærer- og forskerrollen og maktelementet i en observasjonssituasjon, ut fra ønsket om å utfordre mitt perspektiv (May & Perry, 2013). Diskusjonen førte til en mer nøktern framstilling av praksiseksempelen gjennom en påminning om at lærerens respons kan antas å være påvirket av opplevd press i form av elevens krevende spørsmål i kombinasjon med lydopptak og forskerens tilstedeværelse. Diskusjonen brakte også opp dilemmaet mellom å synliggjøre eller å unngå eksempler fra mindre god praksis (Wedin, 2020). Mulighetsperspektivet i denne studien er uttrykk for et ønske om å løfte fram et potensial for utforskning og dialog framfor å peke på uheldige sider ved den observerte undervisningen.

### Analysemetoder

Sekvensen er valgt ut på bakgrunn av tolkning i og etter selve undervisningssituasjonen. På den måten kan utvelgelsen sies å være en dobbel seleksjon. I første omgang framstod sekvensen som et interessant utsnitt allerede under observasjonen. I den etterfølgende mer systematiske analysen av datamaterialet fra hele den

fem uker lange observasjonsperioden ble sekvensen kodet som én av mange (58) samtaler med dialogisk potensial (se vedlegg 2) i helklasseundervisning, ut fra at den ble identifisert som et produktivt muntlig rom med muligheter for utforskning i fellesskapet. Sekvensen inngår som en av flere samtalesekvenser (29) initiert av elever. Videre er det blant dem noen relativt lange (> 1 min) sekvenser (9). Av disse er de fleste rettet inn mot faglige mål (8). Flere av disse sekvensene har interessante aspekter, men KRLE-sekvensen i 7A er likevel i særstilling som eksempel på et elevspørsmål som synes å springe ut av genuin nysgjerrighet. Analysen av sekvensen er gjort ved nærlæsning av transkripsjonen, der lytting til lydopptakene bidrar utfyllende og kvalitetssikrende. Nærlæsningen innebærer en kronologisk og narrativt fortolkende gjennomgang, med interesse for å komme tett på og formulere fenomenet som et håndgripelig case (jf. Ragin & Becker, 1992). Fokus er rettet mot det dialogiske samspillet og responsmekanismer, og analysen tar sikte på å foreslå mulige tolkninger framfor en bestemt betydning.

## Analyse

Timen der samtalesekvensen oppstår, er en førstetime, dag to i observasjonsuka i syvendeklassen. Læreren underviser kun i KRLE i denne klassen, noe som betyr at hun er i klassen to timer i uka. KRLE-timen (som også er beskrevet i feltnotat 181120\_1, se vedlegg 1) varer i 45 minutter og kan deles inn en serie hendelser, som illustrert i tabell 1:

**Tabell 1.** Oversikt over KRLE-timens hendelser

Hendelse, nr.	Tidskoder	Beskrivelse, innhold	Repliknr.
1	08.15–08.21	Inngang/oppstart	1–40
2a	08.21–08.31	Leksesjekk i helklasse: muntlig gjennomgang av leksa	41–196
2b	08.31–08.34	<i>Samtalesekvens initiert av elev</i>	197–255
2c	08.34–08.35	Videre leksesjekk	256–295
3	08.35–08.36	Instruksjon i helklasse om videre arbeid	296–303
4	08.36–08.58	Individuelt arbeid	304–506
5	08.58–09.00	Avslutning/utgang	507–511

Timen starter med at elevene står ved pultene og lærer sier «god morgen». Deretter henter elevene bøkene, og lærer informerer om at de skal gå gjennom leksa de fikk sist KRLE-time. Dette følges av en diskusjon om hvor leksa står, og hvem som har gjort den. Det viser seg at to–tre av elevene har gjort leksene, noe læreren uttrykker at hun er skuffet over. Lærers løsning er at de elevene som ikke har gjort oppgavene, skal skrive ned svarene nå når de skal gå gjennom dem sammen. Etter hvert går de gjennom hvert spørsmål, og elever som rekker opp hånda, leser opp sitt svar.

Spørsmålene er fra læreboka, relaterer til teksten og bildene der og etterspør kunnskapselementer, eksempelvis «I hvilket land er det flest hindutempler?». Når elever leser sine svar, gjentar læreren det elevene sier, samt utvider svarene noe. Hun stiller også oppfølgingsspørsmål i to av tilfellene.

Etter at seks spørsmål og svar er gjennomgått, rekker en elev opp hånda og får ordet. Han<sup>2</sup> begynner noe nølende («Ehm ...»), som kan være tegn på at han vurderer hvordan han skal formulere seg. Han starter så på en slags innsirkling:

- Elev (197): Ehm ... Vi lærer om gudene i den, ja?  
 Lærer (198): Ja  
 Elev (199): Ja, om India. Og så vi har lært om kristendom?  
 Lærer (200): Ja  
 Elev (201): Ehm ... Jeg har ... Og i verden mange som tror på mye.  
 Lærer (202): Mhm.  
 Elev (203): Ja, men en er ikke ... Alle kan jo være ikke guder. Alle kan ikke gud ... Alle kan ikke være gud, alle sammen?  
 Lærer (204): Nei  
 Elev (205): Ja, men jeg er av .... Det er én gud, ja?

Han starter altså med å vise til denne timens lærestoff, til det nære og åpenbare, og etablerer et felles forståelsesgrunnlag med læreren med utgangspunkt i undervisningen hennes. Videre knytter han hinduismen («gudene i den») til geografi («Ja, om India»). Så utvider han perspektivet ved å henvise til nok en religion, som om han vil påpeke at «det finnes flere av disse». Han synliggjør med det en konseptuell forståelse av religion. I siste steg av resonnementet zoomer han ytterligere ut og legger fram en logikk om at det – dersom man tar hele verden med i dette bildet – jo finnes mange religioner, tilsvarende hinduismen og kristendommen, og han påpeker trosaspektet («... mange som tror på mye») innen religion. Resonnementet han legger fram, fører til at lærer må si seg enig, steg for steg, noe hun også gjør. Han legger så fram, etter litt formuleringsbesvær, det jeg forstår som hans egentlige spørsmål: «Alle kan ikke være gud, alle sammen?» Han avdekker med det noe som muligens er en opplevd logikkbrist (for ham) i møtet med polyteistiske religioner, at man innen disse religionene forholder seg til flere guder. I observasjonssituasjonen og på lydopptaket oppleves eleven som pågående og spørsmålet hans som innstendig. Underliggende anes en mulig religionstilhørighet, og det kan tenkes at elevens eget gudsbegrep plutselig er blitt utfordret. Selv om utfordringen muligens er personlig for eleven, legger han fram et saklig og allment resonnement ved hjelp av faglige begreper. På bakgrunn av den kunnskapen som har blitt formidlet så langt i religionsundervisningen, bringer han indirekte inn tro som et relevant begrep. Lærer svarer «nei» på elevens spørsmål (204), noe som kan forstås som en bekreftelse på elevens spørsmål, at alle gudene i religionene ikke

2 Eleven har begrensede norskspråklige ferdigheter.



er gud, forstått som «den eneste ene». Eleven ber læreren om å stadfeste det ytterligere («... Det er én gud, ja?» (205)), som om det er dét svaret han håper på. I stedet for å fastholde sin første respons viser læreren nå til hinduismens mange guder.

- Lærer (206): Det er ... I hinduismen så er det mange guder  
Elev (207): Ja, ja, men ... Jeg sa i verden  
Lærer (208): Ja, i verden. Ja  
Elev (209): Og så er det mange som tror forskjellige tro  
Lærer (210): Mhm  
Elev (211): Ja, men alle som tror mennesker på hindu, kristne, på Jesus, på muslim tror på Allah  
Lærer (212): Mhm  
Elev (213): Ja, men en av de er ... gud?  
Lærer (214): Det er alltid en opprinnelig gud, altså en sånn hovedgud, det er det, i hinduismen og så er det på en måte en hovedgud, men han har ingenting å si til vanlig fordi det er alle de andre gudene som er viktige. I hinduismen. Det er ganske vanskelig å forstå  
Elev (215): Ok  
Lærer (216): Mhm

Hun trekker med dét samtalens fokus tilbake til gjennomgangen av lærebokas fakta om hinduismen. Det synes å være en avsporing som eleven ikke godtar, og han henter samtalen tilbake til sitt perspektiv. Han nærmest irttesetter lærer ved å si «... Jeg sa i verden» (207) og tar med dét ny sats. Lærer innordner seg elevens insistering og bekrefter hans innspill. Eleven nytter denne enigheten til å gjenta sitt resonnement (209 + 211), og han søker og får bekræftelse fra lærer (210 + 212). Han stiller så spørsmålet sitt igjen: «Ja, men en av de er ... gud?» (213). Lærer forsøker kan hende å imøtekomme elevens insistering ved å si «Det er alltid en opprinnelig gud, altså en sånn hovedgud» (214). Hun trekker deretter svaret mot hinduismen igjen, før hun muligens forsøker å runde av samtalen ved å påpeke at det hele er vanskelig å forstå.

Likevel tar eleven sats igjen («Men de fleste er ikke ...» (217)), og denne gangen synes lærer å være mer offensiv. Hun gjentar at dette er vanskelig å forstå, før hun starter en forklaring som klinger sammen med elevens resonnement, nemlig at hver religion har sin/sine guder. Eleven prøver å komme til med sin innvending (219), mens lærer fortsetter sin forklaring (220). Når eleven så gjentar spørsmålet sitt, som nå har form av en påstand (221), svarer lærer nok en gang med utgangspunkt i hinduismen (222).

- Elev (217): Men de fleste er ikke ...  
Lærer (218): Ja, nei, vi forstår det ikke fordi vi forstår ikke helt hvorfor. For vi er vant og så ... Kristne er liksom på en måte ... Kristendommen, det er liksom én gud. I muslimsk så er det òg én gud, sant

- Elev (219): Ja, men ...  
 Lærer (220): I jødedommen så er det òg én gud  
 Elev (221): Ja, men alle kan være ikke én gud, alle kan være ikke én gud  
 Lærer (222): Nei, men her er det liksom på en måte mange forskjellige  
 Elev (223): Ja  
 Lærer (224): Som har viktige funksjoner

Med sitt «her» (222) viser hun til den gjeldende timens undervisningsfokus og kunnskap om hinduismens guder (224). Elevens neste ansats kan tyde på at han tolker lærerens respons som at hun ikke har forstått spørsmålet hans. Han går enda mer direkte på og reformulerer spørsmålet ved å spørre om læreren vet hvilken gud som er den beste (225). Han nøler noe ved denne betegnelsen, muligens fordi han aner at den ikke fungerer helt. Usikkerheten bekreftes ved at han trekker det tilbake og går tilbake til sin opprinnelige formulering («... én gud» (226)). Denne gangen svarer lærer «Ja, altså, gud er jo gud» (230), som kan forstås som en henvisning til den subjektive forståelsen av at gud er «den eneste ene» for dem som har en gudstro. Elevens respons («Å, ja!» (231)) kan tyde på en slags åpenbaring.

- Elev (225): Men ...vet du det hvem ... hvem i verden er den best ... ehm ...  
 en gud. Hvem er ... Vet du det hvem er?  
 Lærer (226): En gud som er best?  
 Elev (227): Nei, ikke best, ja, men én gud  
 Lærer (228): Én gud?  
 Elev (229): Ja  
 Lærer (230): Ja, altså, gud er jo gud  
 Elev (231): Å, ja!  
 Lærer (232): Tenker du ...

Læreren skaper en åpning for elevens perspektiv ved å spørre etter hva han tenker (232). Eleven tar imot denne invitasjonen og gjentar resonnetet han hadde i starten.

- Elev (233): Ja, men se, de tror på ...  
 Lærer (234): Å, ja, ja, de ... ja, det er jo da forskjellige guder=  
 Elev (235): Ja. India tror på de ... de der  
 Lærer (236): [Hysjer på andre elever]  
 Elev (237): På  
 Lærer (238): Ja  
 Elev (239): Ja, men jeg sier  
 Elev 2 (240): Vi tror på ... på Jesus  
 Lærer (241): Ja

Johanne Ur Sæbø

- Elev (242): Muslimer tror på Allah  
Lærer (243): Ja  
Elev (244): Og noen tror på [?], på alle, ja  
Lærer (245): Mhm  
Elev (246): Ja, men  
Lærer (247): Mange forskjellige  
Elev (248): Ja, mange forskjellige de er alle ... Ja, men en av de kan være ...  
En av de er en gud  
Lærer (249): Ja

En annen elev kommenterer ved ett tilfelle (240), og ytrer et felles «vi». Om han her viser til et tenkt felles religiøst og kulturelt ståsted, eller om ytringen avdekker hans egen personlige tro, er uvisst. Den samme usikkerheten er knyttet til lærerens bekreftelse. Lærerens respons kan også forstås som én i rekken av mange, som en bekreftelse som driver samtalen framover, og at intensjonen er å la eleven få legge fram sitt resonnement, heller enn å bekrefte enkeltytringer. Eleven lander nok en gang på en variant av sitt spørsmål («... En av de er en gud» (248)), og denne gangen svarer læreren faktisk «Ja» (249). Det er sannsynlig at også dette er mer en bekreftelse på resonnementets framdrift enn på spørsmålet, for når eleven så spør en gang til (250), direkte og ufravikelig, svarer lærer tydelig «nei» (251). Eleven ser ut til å ville forsikre seg, og spør nok en gang (252), og lærer gjentar sitt svar (253).

- Elev (250): En av dem. Kan du si hvem han er?  
Lærer (251): Nei  
Elev (252): Vet du det?  
Lærer (253): Nei  
Elev (254): Å, ja, ok  
Lærer (255): [ler] Vet ikke det. Men vi kan gå videre, fordi at når de har ringt med bjellene og guden har blitt ... forstått at de kommer på besøk, så går jo da folk inn, og så hvor er da det helligste stedet i hindutempelet? Hvor er på en måte den plassen i tempelet som er helligst?

Med sitt «Å, ja, ok» (254) synes eleven å ha fått en avklaring, om ikke annet at lærer ikke kan svare på spørsmålet hans. Det vil si: Lærer sier hun ikke vet, noe som stopper for å spørre mer.

Stemningen gjennom hele sekvensen er ganske lystig og gemyttlig, noe som jo kan sies å være interessant med tanke på det mer ansente samspillet mellom lærer og klassen tidligere i timen. Resten av timen jobber elevene individuelt, der oppgaven er å skrive stikkord om åtte av de hinduistiske gudene, og tegne to av dem, med utgangspunkt i to sider i læreboka.

## Diskusjon

Det skjer et skifte i undervisningen når eleven får ordet. Fra at undervisningens grunnlag er læreboka, rettes oppmerksomheten mot elevens bestrebelse for å forstå et komplekst fenomen. Med elevens spørsmål kommer hans forståelsesrammer til syne og blir styrende, med utgangspunkt i et autentisk problem som det ikke finnes svar på i læreboka, og spørsmålet er ansats til å utforske forståelser av religion både som fagfelt og som trosspraksis.

Elevspørsmål innehar i seg selv ikke nødvendigvis et potensial for dialog. De kan – som lærerspørsmål – være lukkede ved at de etterspør ett bestemt svar. Denne studiens elevspørsmål («Alle kan ikke være gud, alle sammen?») kan sies å søke etter enten en bekreftelse eller et «nei». Selv om vi ikke vet om det faktisk er en slik avklaring eleven ønsker, er det grunner til å tro at læreren forstår eleven slik. Det at elevens spørsmål er formulert så direkte (eksempelvis «Ja, men en av de er ... gud?»), at spørsmålet gjentas og kan sies å tilta i intensitet («En av dem. Kan du si hvem han er?»), er en indikator på at eleven ønsker et avklarende svar. Ut fra en slik tolkning kan spørsmålet sies å være lukket og i tillegg umulig for læreren å svare direkte på uten å bryte med mandatet om ikke-forkynnende undervisning (Opplæringslova, 1998, § 2–4). Det ligger likevel en didaktisk mulighet i spørsmålet som glipper ved en slik tolkning.

Elevens spørsmål kan forstås som en kritisk fortolkning av den objektive framstillingen av gudsbegrepet. Når han, i møte med alle de ulike religionenes guder, spør hvilken gud som er «den ene», etterspør han en framstilling ut fra et annet perspektiv enn det rent objektive. Man kan si at eleven med sitt spørsmål insisterer på at det finnes andre måter å betrakte den presenterte kunnskapen om religionene på. Spørsmålet synliggjør et komplekst dilemma mellom det å betrakte religioner objektivt og faglig og det å forstå religion ut fra et monoteistisk trossperspektiv. Det iscenesetter en mulig dialog nettopp ved at et faglig problem bringes inn i fellesskapet, der nye perspektiver settes i spill (Bakhtin, 1981; Igland & Dysthe, 2006). Eleven artikulere én idé og utfordrer en annen, og spørsmålet hans kan sies å være et *dialogisk bud* ved at det åpner for en dialogisk prosess (Nystrand et al., 1997).

Mens leksegjennomgangen tidligere i timen posisjonerer elevene som tilpasset det som kan sies å være en tradisjonell aktivitet i skolen, og tildeler dem oppdraget å gjengi kunnskapselementer, bryter eleven denne diskurstråden med sitt kritiske spørsmål (jf. Hetmar, 2019). Han skaper plass for sitt dilemma og foretar en selvposisjonering som endrer samtals karakter. Fra den lærer- og lærebokstyrte planmessige spørsmål- og svarsekvens dreier eleven samtalen inn mot en autentisk og kompleks problemstilling og inntar en myndig posisjon ved at han forsøker å regulere samtalen inn mot sitt resonnement. Med det påvirker han også undervisningen og lærerens posisjon (jf. Hetmar, 2019; Nystrand et al., 2010).

Med læreboka som utgangspunkt anlegger læreren i sin undervisning et faglig utenfraperspektiv (Eidhamar, 2019), der hinduismen betraktes på avstand

(eksempelvis ved bruk av pronomenet *de* om tilhengerne), og der fakta om utbredelse, historie, ritualer og guder etterspørres. Eleven på sin side nærmest insisterer på et innenfraperspektiv – at det i undervisningen om religioner også er relevant at man forholder seg til trosaspektet. På bakgrunn av resonnementet han legger fram kan det argumenteres for at han anlegger et *faglig* innenfraperspektiv, selv om spørsmålet kanskje har et personlig utgangspunkt. Han forholder seg indirekte kritisk til undervisningens framstilling, og perspektivet hans åpner for å betrakte religioner slik tilhengerne gjør det. Aukland (2021) viser til religionsundervisningens *å lære om* (kunnskapsmål) og *å lære av* (danningsmål), og foreslår å inkludere *å lære hvordan* for å skape muligheter for å forstå hvordan kunnskap om religioner produseres. Som del av dette hører det til å undersøke kunnskapen, og å forstå menneskers holdninger til og syn på religion. Og det er til dels det eleven i studien gjør; han stiller spørsmål til den presenterte kunnskapen, og ber læreren være med på tanken om monoteisme som en «konstruksjon» som er relevant fra et trospektiv. Læreren på sin side synes å fastholde timens anlagte faglige utenfraperspektiv. Man kan si at hun til en viss grad aksepterer *posisjonen* hun tilbys av eleven som den som kan gi svar på spørsmålet hans, men hun avviser *perspektivet* han løfter fram. Hun kan med sin respons mene å implisitt betone respekt, og at det underliggende finnes en uro for at kompleksiteten i elevspørsmålet og perspektivskiftet det forutsetter kan komme for nær enkeltelevs personlige livssynsforutsetninger og eksistensielle refleksjoner (jf. Husebø et al., 2019; Vestøl, 2020). Dragingen mellom elevens spørsmål og lærerens svar kan ses som et uttrykk for elevens behov for å diskutere en presserende og muligens personlig problemstilling, og lærerens ønske om å holde undervisningen på et nøytralt spor. En mellomting kan være å invitere til en mer prinsipiell undersøkelse av problemstillingen som eleven løfter fram. Det kan ifølge Hølen og Winje (2017, s. 95) tilføre et språk og en metode til KRLE-faglige temaer som oppleves som følsomme eller vanskelige å håndtere.

Bevisst perspektivtaking er relevant i mange fag, men KRLE peker seg ut ved at faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse og en forståelse for religioner som sammensatte fenomener, samtidig som det kan komme til å berøre personlige aspekter. En sensitivitet fra lærerens side for elevers behov for å forstå seg selv og utvikle sin identitet vil da være nødvendig. En slik sensitivitet vil i denne studien dreie seg om å gripe det potensialet og det meningsøkende aspektet som elevens spørsmål egentlig er rettet inn mot. Å ta det på alvor vil ha den følge at læreren enten må akseptere elevens perspektiv som relevant, og da forholde seg aktivt til tematikkens kompleksitet, eller at elevens perspektiv avvises. I denne studien er det det siste som skjer. Læreren lukker ned ansatsen til dialog («Det er ganske vanskelig å forstå» (214)), uten å bringe den inn i klassefelleskapet. Dersom læreren hadde blitt med på elevens tankesprang, kunne det blitt bygget bro mellom elevens forforståelse og kunnskapen som ble formidlet (Barnes, 1990; Twiner et al., 2013). En slik manøver krever et repertoar av handlemåter som igjen baseres på faglig

trygghet (Alexander, 1997; Lefstein & Snell, 2014). Ved at læreren anerkjenner denne og andre elevers ulike erfaringer og forståelser og etterspør deres forklaringer og begrunnelser, settes ulike perspektiver i spill. Dersom elevene også engasjeres i å stille spørsmål både til fagstoffet og til andres og egne forståelser, vil undervisningen rettes inn mot et nivå for tenkning som kan tilby mening, og som kan ha gyldighet og betydning ut over den aktuelle situasjonen. I denne studien ville en utnyttelse av det dialogiske potensialet i elevspørsmålet kreve at læreren bryter med den tradisjonelle praksisen som timen ellers er preget av, og at elevene posisjoneres som utforskende lærende subjekter. I stedet legger undervisningens aktiviteter, som leksegjennomgang, faktaspørsmål og avskrift fra læreboka, opp til at elevene skal motta og gjengi statisk kunnskap.

### Oppsummering og didaktiske implikasjoner

Formålet med denne studien har vært å undersøke det dialogiske potensialet i et elevspørsmål og på den måten løfte fram de didaktiske mulighetene slike spørsmål kan tilby. Eleven i studien sin nysgjerrighet og innstendige resonnement lokker på optimisme, og det er oppmuntrende å være vitne til at elever bryter igjennom med sine utforskende spørsmål. Det at samtalen ikke utvikles videre til dialog, beror på at lærer i sin respons avviser perspektivskiftet som eleven tilbyr. Begrunnelsen for dette er uvis, og det er mulig at lærerens avgjørelse påvirkes av dilemmaer i undervisningssituasjonen, som for eksempel tidsrammer og behovet for å følge oppsatt plan. I KRLE-faget oppstår også dilemmaet mellom nøytralitet i undervisningen og ønsket om å bidra til personlig relevans for elevene, og derav en uro for å skape ubehagelige og uhandterbare situasjoner for enkeltelever. Likevel; ved å kun legge opp til trygge og ukompliserte undervisningssituasjoner utnyttes ikke det engasjementet og læringspotensialet som en mer utfordrende og meningssøkende undervisning kan tilby.

Selv om det å granske faglige idéer sammen med andre har vært et gjennomgående ideal i læreplanene de siste tiårene, og det å stille spørsmål, se sammenhenger og utforske problemstillinger poengteres i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det ikke gitt at slike idealer gjennomsvyrer klasseromspraksis (Anderson-Bakken, 2015; Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Sæbø et al., 2021). Å legge til rette for utforskende dialog forutsetter en verdsetting av den muntlige interaksjonen. I kjølvannet av Kunnskapsløftet kan det se ut til at muntlighet har kommet noe i skyggen av lesing og skriving (Møller et al., 2010), og med dét kan også idealer om dialog komme til å framstå som uklare. Det er med andre ord behov for å løfte fram betydningen av den muntlige interaksjonen som pedagogisk ressurs og skape rom for elevenes stemmer og forståelser i møte med faglige problemstillinger. Elevspørsmålets potensial som anslag til utforskende og engasjerte samtaler ansporer til mer forskning på hvordan dette potensialet kan utnyttes.

## Referanser

- Alexander, R. J. (1997). *Policy and practice in primary education: Local initiative, national agenda*. Routledge.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. (4. utg.). Dialogos.
- Alexander, R. J. (2015). Dialogic pedagogy at scale: Oblique perspectives. I L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Red.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (429–440). American Educational Research Association.
- Anderson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 34(3-04), 280–298. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55300>
- 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. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Applebee, A. N., Burroughs, R. & Stevens, A. (2000). Creating continuity and coherence in high school literature curricula. *Research in the Teaching of English*, 34, 396–428.
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Norddidactica*, 11(1), 103–121. <https://journals.lub.lu.se/norddidactica/article/view/22032>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Barnes, D. (1990). Language in the secondary classroom. I D. Barnes, J. Britton & M. Torbe (Red.), *Language, the learner and the school* (4. utg.). Boynton/Cook.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. utg.). Heinemann.
- Chin, C. & Brown, D. E. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, 24(5). <https://doi.org/10.1080/09500690110095249>
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 70(1), 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Freeman, M., deMarras, K., Preissle, J., Roulston, K. & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25–32. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X06298009>
- Goodlad, J. (2004). *A place called school: Twentieth anniversary edition* (2. utg.). McGraw-Hill Education.
- Green, J. L. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated practice. I J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Red.), *Handbook of research on*

- teaching literacy through the communicative and visual arts* (s. 181–202). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781410611161>
- Hicks, D. (1995). Discourse, learning, and teaching. *Review of Research in Education*, 21(1), 49–95. <https://doi.org/10.3102/0091732X021001049>
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport, 4* (NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Husebø, D., Skeie, G., Allaico, A. K. T. & Bjørnevik, T. H. (2019). Dialogue in an upper secondary school and the subject Religion and Ethics in Norway. *Religion & Education*, 46(1), 101–114. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577714>
- Hølen, V. & Winje, G. (2017). «Skal vi svare eller spørre?» Elevenes møte med religion og filosofi. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforskning i alle fag* (s. 77–100). Cappelen Damm Akademisk.
- Igland, M.-A. & Dysthe, O. (2006). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107–129). Abstract.
- Jenssen, E. S., Fossøy, I. & Uglum, M. I. (2020). Hvordan kommer lærerens støtte for læring til uttrykk gjennom klasseromssamtalen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 20–37. <https://doi.org/10.23865/up.v14.1900>
- Kayi-Aydar, H. & Miller, E. R. (2018). Positioning in classroom discourse studies: A state-of-the-art review. *Classroom Discourse*, 9(2), 79–94. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1450275>
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. & Ødegaard, M. (2015). Instructional activities and discourse features in science classrooms: Teachers talking and students listening or ...? I K. Klette, O. K. Bergem & A. Roe (Red.), *Teaching and learning in lower secondary schools in the Era of PISA and TIMSS*. Springer.
- 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/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Langer, J. A. (2011a). *Envisioning literature: Building literacy in the academic disciplines*. Teachers College Press.
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the English national literacy strategy: A micro-interactional perspective. *American Educational Research Journal*, 45(3), 701–737. <https://doi.org/10.3102/0002831208316256>
- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lemke, J. (1993). *Talking science: Language, learning and values*. Ablex.



- May, T. & Perry, B. (2013). Reflexivity and the practice of qualitative research. I U. Flick (Red.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (kap. 8). Sage.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The Sage handbook of applied social research methods*, 2, 214–253.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 51–71). Sage.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in science classrooms*. Open University Press.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Aasen, P. (Red.). (2010). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (rapport 42). NIFU STEP.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Student engagement: When recitation becomes conversation. I H. C. Waxman & H. J. Walberg (Red.), *Effective teaching: Current research* (s. 257–276). McCutchan.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40, 392–412.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. A. (2010). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135–198. [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17–61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ragin, C. C. & Becker, H. S. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. University Press.
- Säljö, R. (2017). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Segal, A. & Lefstein, A. (2016). Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–19. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skafun, A. & Wagner, Å.K.H. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>

- Skovholt, K. (2018). Anatomy of a teacher-student feedback encounter. *Teaching and Teacher Education* 69, 142–53.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A. & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Twiner, A., Littleton, K., Coffin, C. & Whitelock, D. (2013). Meaning making as an interactional accomplishment: A temporal analysis of intentionality and improvisation in classroom dialogue. *International Journal of Educational Research*, 63, 94–106. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.009>
- Vestøl, J. M. (2020). Å ta andres perspektiv. Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, 71(4), 361–375. <https://doi.org/10.5617/pri.8365>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Red.) MIT Press.
- Wedin, Å. (2020). Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktisknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1). <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.06>
- Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9(6), 493–516. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00013-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00013-4)
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1–38.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Yuksel, D. (2014). Teacher's treatment of different types of student questions. *Classroom Discourse*, 5(2), 176–193. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.893894>

## Vedlegg 1

Skjema for observasjon 181120\_1

FELTNOTATNR:	9 - 1		
KLASSE:	7A		
DATO:	181120		
TIME, TID:	1. time, 08:15–09:00		
FAG:	KRLE		
LÆRER(E):	M		
ANTALL ELEVER:	TIL SAMMEN: 17	JENTER: 5 (1 syk)	GUTTER: 10 (1 syk)
RAMMEFAKTORER:	Første time, jeg har ikke hilst på lærer før. Leksesjekk (uventa for elevene) i starten, ellers individuelt arbeid.		
RESSURSER:	Tavla (til sidetall), lærebøker, arbeidsbøker, blyanter, farger. Noen (tre) elever har pc.		

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08:15	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET	Jeg sitter på gangen og venter, og lærer kommer 08:16 og låser opp. Hun går ut på gangen og møter elevene med håndhilsing og god morgen. En elev skriver noe som ligner på plan over dagen på tavla, med «god helg» nederst. (Det blir ikke kommentert eller rettet på av lærer.) Lærer gir beskjed fra gangen og inn i klasserommet at elevene kan legge mobilene framme mens de venter på at alle elevene skal komme inn.  08:20 «God morgen», og alle setter seg, etter litt venting.	
Leksesjekk	Inngang/oppstart x		
	Utgang/avslutning		
Samle inn / dele ut	Rydding		
Informere/ gi beskjeder	Forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Leser	Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	Informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
venter	Individuell hjelp		
ORGANISERINGSFORM			
Helklasseundervisning	x	En-til-en, lærer og elev	
Gruppearbeid, lærerstyrt		En-til-en, elev og elev	
Gruppearbeid, elevstyrt		Individuelt arbeid*	
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			



HVA SKJER?		TIDSKODE: 08.21	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET		Lærer: «Jeg ser at noen har funnet fram KRLE-bøkene.» Hun vil at resten skal hente dem. Hun går ned til en elev i treergruppa og tar av ham buff-en.	Det ligger en viss motstand i luften. Har det med lekse å gjøre, sjekken som kom litt uventet?
Leksesjekk	x	Inngang/oppstart		
		Utgang/avslutning		
Samle inn / dele ut		Rydding	Lærer: Finn fram lekse. Hun sier at det ikke er alltid det er lekse i KRLE, men at hun måtte gi litt. Står framme «Jeg ventet til det er ro.»	Lærer sier ofte spørsmålet to ganger. Hvorfor? For å kople på, gi tid. Antar hun at de trenger det for å få det med seg?
Informere / gi beskjeder		Forflytning	Det kommer tre elever ramlende inn. Lærer ventet. De går og henter bøkene sine.	
HVA GJØR ELEVENE?		HVA GJØR LÆREREN?	Lærer: Om lekse. At det dreier seg om at de jobba litt lite en time, og at hun ville at de skulle gjøre de oppgavene. Derfor har de fått det som lekse.	
Leser		Forteller	Hun sier at noen har gjort det, og at noen også har sendt dem. En som ikke har gjort det, sier det, og jeg hører ordet glemmekryss. Lærer sier han kan gjøre det nå mens de går igjennom. «Da sier jeg det for tredje gang i dag.»	*Dette kan tolkes som to ting: Enten er de bare stille og høflig avventende til at han skal bli ferdig, eller så synes de faktisk at dette er interessant.
Skriver		Instruerer		
Snakker		Informerer		
Lytter	x	Spørsmål/svar		
Venter		Individuell hjelp		
<b>ORGANISERINGSFORM</b>				
Helklasseundervisning	x	En-til-en, lærer og elev	Lærer går gjennom spørsmålene, leser dem høyt. Det er få som rekker opp. Hun stopper og spør hvor mange som har gjort lekse, og to rekker opp hånda. Lærer sier at hun ikke er imponert, at hun er skuffet. Kommentarer fra elev: det står ikke på lekseplanen, men lærer sier «Ingen diskusjon».	
Gruppearbeid, lærerstyrt		En-til-en, elev og elev	Hun vil at alle skal skrive svarene nå, mens de går igjennom. Jeg er usikker på om de gjør det, selv om flere sitter med blyanten.	
Gruppearbeid, elevstyrt		Individuell arbeid*	Når hun leser spørsmålet er det en til tre som rekker opp. Lærer elaborerer både spørsmålet og svaret, som hun oftest også gjentar.	
Brukt skjema med repertoar?			Hun gir respons som ok, supert til de som svarer. Lærer spør (etter at en elev har gitt et svar) en annen elev om han er enig, og synliggjør på den måten en positiv holdning. Jeg tror hun er åpen for svaret.	
Kommentarer:				

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08.21	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
		<p>Ett av svarene er: «Det skal minne om himmelretningene.» Lærer spør videre, til klassen: «Hvilke himmelretninger har vi?», og en elev svarer fyldig (sør-vest osv). Lærer kommenterer positivt at han tok med «de imellom også».</p> <p>08:31 En elev kommer med en lengre utlegning om at det finnes mange guder, mange religioner, men at det må være bare en gud. Han legger ut som om han funderer over dette, og ikke får det til å gå opp. (Flerspråklig gutt (framme til venstre), snakker ok norsk og lar seg ikke stoppe av et litt begrenset språk.)</p> <p>Lærer svarer med referanse til kristendommen. Eleven gir seg ikke, han vil at lærer skal svare på hvem som er den ene guden (totalt sett). Lærer gir et slags svar, men velger å gå videre på spørsmålene. Det er ganske stille mens eleven legger ut.*</p> <p>08:34 Lærer relaterer et av spørsmålene til hva en prest i den kristen kirka gjør. Spør («hvis du går i xxx-kirka ...») en elev som yter motstand. Ingen rekker opp. Lærers respons er «Ingen som tar sjansen på å svare?».</p> <p>På slutten, fra lærer: «Pass på å få gjort leksene»</p>	

(Forts.)



(Forts.)

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08:35	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET		
Leksesjekk	Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning		
Samle inn / dele ut	Rydding		
Informere / gi beskjeder	Forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Leser	Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	Informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
Venter	Individuell hjelp		
<b>ORGANISERINGSFORM</b>			
Helklasseundervisning	x	En-til-en, lærer og elev	
Gruppearbeid, lærerstyrt		En-til-en, elev og elev	
Gruppearbeid, elevstyrt		Individuelt arbeid*	
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			
Lærer: «Nå skal dere slå opp på side 262–263 i boka deres.» (Skriver sidetall på tavla). Lærer går fram og tilbake foran tavla, med hendene på ryggen, når hun instruerer klassen om oppgaven. Oppgaven er å lese og skrive om gudene, velge en og tegne den.			

HVA SKJER?	TIDSKODE: 08:36	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET	Elevene skal i gang med individuelt arbeid. Et par-tre elever sitter bare og ser som de har fått «stirra».	Jeg er litt usikker på hvorfor hun stopper hos de elevene hun stopper hos. Er det bare et generelt sveip, men noen utvalgte stopp underveis?
Leksesjekk	Inngang/oppstart	Elevens som i stad ytte motstand rekker opp, og lærer går bort til ham. Høres ut som om det er en ok prat.	
Samle inn / dele ut	Rydding	En annen elev lærer snakker med, sier noe om at det er kjedelig å måtte tegne. Jeg hører ikke lærers svar. Lærer går til den «stirrende eleven», og hjelper ham å finne rett side. (Det er bilder av gudene, tegna i samme stil, på sida. Lite inspirerende å «tegne av» en annens tegning?)	Hva hvis de måtte tegne sammen, og forhandle om hvordan guden skulle se ut?
Informere / gi beskjeder	Fortlytning	En og annen elev rekker opp. Lærer går til utvalgte elever + de som rekker opp, og hjelper. Jeg hører ikke samtalen dem imellom.	Er kontakten en til en egentlig fin og god, mens klassesdynamikken er en ganske annen? Trigger lærerne dette, eller kan det egenskapsforklares hos elevgruppa? Jeg ser at det her er en del elever som trenger en del (faglig, emosjonelt, språklig), men hva har det å si for denne dynamikken?
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?	En elev (framme til høyre) er visstnok ikke i form. Lærer finner bøkene hennes og legger dem åpne på pulten hennes.	
Leser	x Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	Informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
Tegner	x		
Venter	Individuelt hjelp		
ORGANISERINGSFORM			
Helklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev		
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			

(Forts.)



(Forts.)

	<p>En elev sier til lærer at han ikke vet hvilken han skal velge. Sidemannen spør lærer om hun kan tegne en av gudene på tavla. «Nei, du vet ikke hva jeg tegner.» Tilsynelatende god relasjon mellom lærer og de to elevene (bakerst til venstre, i treergruppa).</p> <p>08:44 Spørsmål fra elev: «Hvilken side skal vi være på?» Litt seint å spørre, tenker jeg. Gjør han det for å markere? Lærer svarer «263» umiddelbart, selv om det står på tavla.</p> <p>Lærer går rundt i klasserommet mellom radene og ser på elevenes arbeid. Hun stopper hos enkelte. De fleste elevene ser ut til å være i gang med å tegne, men han med stirra, sitter enda og ser (08:48). Det er helt stille i klasserommet, bortsett fra litt hvisking og hosting nå og da.</p> <p>Lærer går ned til treer-rekka, og snakker med eleven som har morsmålsundervisning.</p> <p>Støttende hånd på ryggen til eleven i det hun går videre.</p> <p>God og hyggelig kontakt med elev (nest bakerst til venstre, ved vegg). Denne eleven var på kanten til ufin i starten av timen, da det ble snakk om leksene.</p> <p>Selv om en av treerne snakker med vanlig stemme i et så stille klasserom, bidrar ikke det til at noen tar opp tråden, det fortsetter å være helt stille når han tier.</p>
--	--



HVA SKJER?	TIDSKODE: 08:58	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET		
Leksesjekk	Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning	x	
Samle inn / dele ut	Rydding	x	
Informere / gi beskjeder	Forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Läser	Forteller	Elevene gjør dette. Lærer snakker med eleven som ikke er helt i form.	
Skriver	Instruerer	Noen elever diskuterer om det sto på ukeplanen hva de skulle ha i gym. Yoga kommer opp som et alternativ fra ei jente.	
Snakker	Informerer	x	
Lytter	Spørsmål/svar		
Venter	Individuell hjelp	En gutt responderer med forferdelse, at det er jentegreier. Han bruker ikke det ordet, men noe tilsvarende.	
ORGANISERINGSFORM			
Helklasseundervisning	x		
Gruppearbeid, lærerstyrt			
Gruppearbeid, elevstyrt			
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			



## Vedlegg 2

Framstilling av datareduksjon og kategorisering av samtalesekvenser:

Observert undervisning, minutter	Helklasseundervisning, minutter	Samtaler med dialogisk potensial, minutter	Samtaler med dialogisk potensial, antall sekvenser
1710	631	106	58

	Korte (< 1 min) sekvenser, antall		Lange (> 1 min) sekvenser, antall	
	Faglige sekvenser, antall	Ikke-faglige sekvenser, antall	Faglige sekvenser, antall	Ikke-faglige sekvenser, antall
Lærerrinitierte sekvenser, antall	9	4	15	1
Elevninitierte sekvenser, antall	10	10	8	1

### ***Artikkel III***

En mellomtrinnslærers arbeid med posisjonering i tekstsamtaler med elevgrupper

**Denne artikkelen er ikke tilgjengelig i vitenarkivet fordi den enda ikke er publisert.**

## Vedlegg

### **Vedlegg 1: Transkriberingsnøkkel**

Transkriberingen er utført av en administrativt ansatt ved Lesesenteret. Følgende tegn er brukt i transkripsjonene:

= ingen pause mellom to ytringer

() ikke-identifiserbar ytring

(kan) gjetning

(20s) pause

Det er dessuten notert ned, i parenteser, enkelte beskrivelser av atferd, reaksjoner og lignende, slik som latter eller applaus.

## Vedlegg 2: Kvittering på meldeskjema NSD



Meldeskjema / Muntlighet på ny Å bygge kultur for dybdeløring i grunnskolen / Ekspert

### Meldeskjema

Referansenummer  
633334

#### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Personer på bilde eller videoopptak
- Stemme på lydopptak

#### Prosjektinformasjon

##### Tittel

Muntlighet på ny Å bygge kultur for dybdeløring i grunnskolen

##### Sammendrag

Målet er å understøtte og dokumentere skolebasert kompetanseutvikling knyttet til muntlighet på mellomtrinnet. Prosjektet er et samarbeid mellom forskere ved Lesesenteret og rektor på en 1-10 skole, og innebærer samlinger med lærerne på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet innrettet mot erfaringsdeling og refleksjon omkring oppdrag som er utført mellom samlingene. Forskningsinteressen er dels rettet mot lærernes læring slik den kommer til uttrykk i samtaler om muntlighet i klasserommet, dels mot muntlig interaksjon i de involverte lærernes klasserom. En phd-stipendiat vil gjøre feltarbeid i skolehverdagen, og fra denne posisjonen også samle inn data fra klassesituasjoner. Datamaterialet vil bestå av lyd- og videoopptak av samlinger med lærerne og noen tekstsamtaler i klasserommet, samt feltnotater fra klasseroms- og skolehverdagen. Lydopptak av muntlig interaksjon i klasserommet vil forekomme som støtte for feltnotatene.

##### Dersom personopplysningene skal behandles til flere formål, beskriv hvilke

Vi ber om samtykke til å bruke eventuelle gode eksempler fra opptak av samtaler til undervisningsformål, og dermed om tillatelse til å oppbevare utdrag av videoopptak utover prosjektperioden. Særskilt samtykke vil innhentes skriftlig fra de spesifikt berørte hvis dette skulle bli aktuelt.

##### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Lyd- og videoopptak av muntlig interaksjon i tillegg til feltnotater. Feltnotater vil i overveiende grad være det primære materialet, mens lyd- og billeddata vil muliggjøre mer eksakt transkripsjon av enkeltsituasjoner til analyseformål. Videomaterialet gir grunnlag for å skille stemmer mer nøyaktig enn kun lydopptak. Videodata har dermed som primær funksjon som støttemateriale.

##### Prosjektbeskrivelse

Prosjektbeskrivelse.pdf

##### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

##### Type prosjekt

Forsknings-/dr.gradsprosjekt

#### Behandlingsansvar

##### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseoppløring og leseforskning

##### Prosjektansvarlig

Atle Skaftun, atle.skaftun@uis.no, tlf: 4791806253

##### Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

#### Utvalg 1

##### Beskriv utvalget

Lærere (voksne)

### Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Prosjektet er knyttet til en skole som forskergruppen allerede har samarbeidet med i tidligere prosjekter

#### Aldersgruppe

22 - 67

#### Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1

- Personer på bilde eller videoopptak

### Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

#### Deltakende observasjon

##### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

#### Gruppeintervju

##### Vedlegg

Guide for samtaler i samlingene (gruppeintervju).docx

##### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

### Informasjon til utvalg 1

#### Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

#### Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

#### Informasjonsskriv

180824 utkast infoskriv lærere.doc

### Utvalg 2

#### Beskriv utvalget

Elever i grunnskolen (alder 10-14 år)

#### Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Elevene inngår i klassene til de lærerne som er involvert i samarbeidet om forskningbasert skoleutvikling

#### Aldersgruppe

10 - 14

#### Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 2

- Personer på bilde eller videoopptak

### Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 2?

#### Deltakende observasjon

##### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

#### Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

### Informasjon til utvalg 2

#### Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

#### Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

#### Informasjonsskriv

180824 utkast infoskriv foreldre.doc

## Tredjepersoner

### Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

## Dokumentasjon

### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å kontakte prosjektleder per e-post eller tlf.

### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Det samles ikke informasjon om elevene utover det de sier i konkrete skolerelaterte oppgaveløsnings situasjoner. Navn vil anonymiseres, og lyd og bildefiler transkriberes. De involverte lærerne er delaktige i forskningsprosjektet, og analyser og tolkninger av observert interaksjon vil utvikles i dialog med lærerne.

### Totalt antall registrerte i prosjektet

100-999

## Tillatelser

### Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

## Sikkerhetstiltak

### Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

### Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering
- Kryptert lagring
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

### Hvilke

Harddisk oppbevart i låst safe.

### Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Maskinvare
- Mobile enheter
- Fysisk isolert maskinvare

### Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Interne medarbeidere

### Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

## Avslutning

### Prosjektperiode

01.09.2018 - 02.03.2024

### Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

### Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publisasjon?

Nei

## Tilleggsopplysninger

Stipendiaten som arbeider med datamaterialet, leverte avhandling før sommeren, med planlagt disputas 15. september. Komiteen som vurderte avhandlingen, ba om en mindre omarbeiding med 3 måneders frist. Hun har ennå ikke fått ny dato for disputas, men dette ser ut til å måtte bli utpå nyåret. Jeg håper det er mulig å utsette fristen for å slette data til disputasen er gjennomført, og foreslår 31.02.2024 som ny dato for sletting



## Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema, lærere<sup>20</sup>

### Vil du delta i forskningsprosjektet

«Muntlighet på ny. Å bygge kultur for dybdeløring i grunnskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forsknings- og utviklingsprosjekt rettet mot dybdeløring på xxx skole. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I dette prosjektet vil xxx skole og xxx kommune samarbeide med forskere ved Lesesenteret, ved Universitetet i Stavanger om å styrke lærernes rolle som ledere av faglige læringssamtaler hvor elevene får tid til å sette ord på og utvikle sin egen forståelse av fagstoffet sammen med andre elever og læreren. I tillegg til dette utviklingsarbeidet, som foregår utenfor undervisningstiden, så vil en doktorgradsstudent delta i og observere klasseromsaktiviteter med ønske om å beskrive skolehverdagen som ramme rundt og vilkår for utviklingsarbeidet.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

xxx kommune og Universitetet i Stavanger er ansvarlige for prosjektet på overordnet nivå, mens rektor ved xxx skole, xxx, og professor Atle Skaftun ved Lesesenteret, UiS, er ansvarlige for den konkrete gjennomføringen av prosjektet på xxx skole.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Lærerne på xxx skole har selv valgt å fokusere på muntlighet og dybdeløring i sitt arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeidet med Lesesenteret er planlagt som et partnerskap om slik kompetanseutvikling, og for forskningsprosjektet er xxx skole et svært hensiktsmessig og helseilig case med tanke på å undersøke vilkårene for utvikling og praksisendring knyttet til muntlig praksis.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Utviklingsarbeidet handler om lærernes rolle i samtaler om faglige tekster med elevene. Det innebærer å planlegge, gjennomføre og reflektere over utforskende samtaler med elevene. Disse samtalen vil inngå i ordinær undervisning, og noen av samtalen vil bli tatt opp (lyd og bilde) som grunnlag for analyse og planlegging av nye samtaler. I tillegg vil PhD-studenten være til stede som deltakende observatør i perioder. Studenten vil gjøre lydopptak av observerte timer som støtte for egne notater.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du velger å ikke delta i forskningsprosjektet, vil du fremdeles kunne ta del i utviklingsarbeidet. Skulle du velge å trekke deg underveis, så vil eventuelle opptak av deg slettes, og tas ut av datamaterialet.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun de involverte forskerne som har tilgang til dataene. Alle data anonymiseres for eventuell publisering av forskningsarbeider: Videofiler blir transkribert (det betyr at samtalen blir skrevet ut) og anonymisert, og navnelister etc. lagres adskilt fra øvrige data.

#### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

---

<sup>20</sup> Avslutning av samarbeidsprosjektet er i samtykkeskjemaet satt til 31.07.21. Doktorgradsprosjektet trakk ut i tid, og det ble søkt og innvilget forlengelse til 02.02.24, noe meldeskjemaet fra NSD viser (se vedlegg 2).

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.21. Etter dette vil lyd- og bildefiler slettes. Utdrag av samtaler kan oppbevares etter prosjektslutt med tanke på bruk i undervisningssammenheng. Eget samtykke innhentes skriftlig om slik oppbevaring.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved professor Atle Skaftun (e-post [atle.skaftun@uis.no](mailto:atle.skaftun@uis.no); mob. 91806253)
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, på e-post ([kjetil.dalseth@uis.no](mailto:kjetil.dalseth@uis.no)) eller tlf. 51831078
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

---

Prosjektansvarlig

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Muntlighet på ny», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å gjennomføre ordinær undervisning som blir observert av forsker (doktorgradsstudent)
- at forskeren gjør lydopptak av faglige samtaleaktiviteter i mitt barns klasserom.
- å gjennomføre videoopptak av tekstsamtaler og delta i samtaler med kolleger og forskere om dem
- at mine personopplysninger (videoopptak av tekstsamtaler) lagres etter prosjektslutt, til pedagogisk bruk i undervisning for nye og erfarne lærere

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. sommeren 2021.

Klasse (kryss av)

- 5A
- 5B
- 6A
- 6B
- 7A
- 7B

-----  
(Lærer, dato)

## Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkeskjema, foresatte<sup>21</sup>

### Vil du delta i forskningsprosjektet

«Muntlighet på ny. Å bygge kultur for dybdeløring i grunnskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forsknings- og utviklingsprosjekt rettet mot dybdeløring på xxx skole. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I dette prosjektet vil xxx skole og xxx kommune samarbeide med forskere ved Lesesenteret, ved Universitetet i Stavanger om å styrke lærernes rolle som ledere av faglige læringsamtaler hvor elevene får tid til å sette ord på og utvikle sin egen forståelse av fagstoffet sammen med andre elever og læreren. I tillegg til dette utviklingsarbeidet, som foregår utenfor undervisningstiden, så vil en doktorgradstudent delta i og observere klasseromsaktiviteter med ønske om å beskrive skolehverdagen som ramme rundt og vilkår for utviklingsarbeidet.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

xxx kommune og Universitetet i Stavanger er ansvarlige for prosjektet på overordnet nivå, mens rektor ved xxx skole, xxx, og professor Atle Skaftun ved Lesesenteret, UiS, er ansvarlige for den konkrete gjennomføringen av prosjektet på xxx skole.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Lærerne på xxx skole har selv valgt å fokusere på muntlighet og dybdeløring i sitt arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeidet med Lesesenteret er planlagt som et partnerskap om slik kompetanseutvikling, og for forskningsprosjektet er xxx skole en svært hensiktsmessig og helhetlig case med tanke på å undersøke vilkårene for utvikling og praksisendring knyttet til muntlig praksis.

#### Hva innebærer det for deg/ditt barn å delta?

Utviklingsarbeidet handler om lærernes rolle i samtaler om faglige tekster med elevene. Det innebærer å planlegge, gjennomføre og reflektere over utforskende samtaler med elevene. For ditt barn innebærer prosjektet deltakelse i lærerstyrte læringsamtaler, som vil bli analysert med tanke på fortsatt utvikling av lærerens kompetanse som tilrettelegger av engasjerende og læringsfremmende samtaler i klasserommet. Disse samtalene vil inngå i ordinær undervisning, og noen av samtalene vil bli tatt opp (lyd og bilde) som grunnlag for analyse og planlegging av nye samtaler. I tillegg vil PhD-studenten være til stede som deltakende observatør i perioder. Studenten vil gjøre lydopptak av observerte timer som støtte for egne notater.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du velger å ikke delta, vil ditt barn uansett følge vanlig undervisning. Det er kun noen få gruppesamtaler som vil filmes, og det vil da være grupper av elever som deltar i prosjektet. Hvis ditt barn ikke deltar i prosjektet, vil de være med i gruppesamtaler som ikke blir filmet. Observatøren i klasserommet vil ikke ha fokus på enkeltelever, og være særlig bevisst på å ikke synliggjøre elever som ikke deltar i prosjektet i feltnotatene. Lydopptak av undervisningen vil kun gjennomføres dersom alle elevene har samtykket til dette.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

---

<sup>21</sup> Avslutning av samarbeidsprosjektet er i samtykkeskjemaet satt til 31.07.21. Doktorgradsprosjektet trakk ut i tid, og det ble søkt og innvilget forlengelse til 02.03.24, noe meldeskjemaet fra NSD viser (se vedlegg 2).

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun de involverte forskerne som har tilgang til dataene. *Alle data anonymiseres* før ev. publisering av forskningsarbeider: Video- og lydfiler blir transkribert (det betyr at samtalen blir skrevet ut) og anonymisert, og navnelister etc. lagres adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.21. Etter dette vil lyd- og bildefiler slettes. Utdrag av samtaler kan oppbevares etter prosjektslutt med tanke på bruk i undervisningssammenheng. Eget samtykke innhentes skriftlig om slik oppbevaring.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved professor Atle Skaftun (e-post [atle.skaftun@uis.no](mailto:atle.skaftun@uis.no); mob. 91806253)
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, på e-post ([kjetil.dalseth@uis.no](mailto:kjetil.dalseth@uis.no)) eller tlf. 51831078
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Muntlighet på ny», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til

- at en forsker observerer undervisningen i mitt barns klasserom
- at forskeren gjør lydopptak av faglige samtaleaktiviteter i mitt barns klasserom.
- at gruppesamtaler hvor mitt barn deltar blir filmet og diskutert som grunnlag for lærernes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling, samt
- at videoopptak av gruppesamtaler lagres etter prosjektslutt, til pedagogisk bruk i undervisning av nye og erfarne lærere

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. sommeren 2021.

Barnets navn \_\_\_\_\_

Klasse (kryss av)

- 5A
- 5B
- 6A
- 6B
- 7A
- 7B

-----  
(Forelder, dato)

## Vedlegg 5: Feltnotat, mal

FELTNOTATNR:	
KLASSE:	
DATO:	
TIME, TID:	
FAG:	
LÆRER(E):	
TIL SAMMEN:	GUTTER:
JENTER:	
RAMMEFAKTORER:	
RESSURSER:	

HVA SKJER?	TIDSKODE:	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASION	ANNET		
leksejekk	Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning		
samle inn/dele ut	rydding		
Informere/gi beskjeder	forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Leser	Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
venter	Individuell hjelp		
ORGANISERINGSFORM			
Helklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev		
Grupperarbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev		
Grupperarbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			

HVA SKJER?	TIDSKODE:	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASION	ANNET		
leksejekk	Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning		
samle inn/dele ut	rydding		
Informere/gi beskjeder	forflytning		

HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?	
Leser	Forteller	
Skriver	Instruerer	
Snakker	informerer	
Lytter	Spørsmål/svar	
venter	Individuell hjelp	
<b>ORGANISERINGSFORM</b>		
Helklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev	
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev	
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*	
Brukt skjema med repertoar?		
Kommentarer:		

HVA SKJER?	TIDSKODE:	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET		
lekse-sjekk	Inngang/oppstart		
samle inn/dele ut	Utgang/avslutning		
informere/gi beskjeder	rydding		
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Leser	Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
venter	Individuell hjelp		
<b>ORGANISERINGSFORM</b>			
Helklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev		
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			

HVA SKJER?	TIDSKODE:	BESKRIVELSE:	TOLKNING:
ADMINISTRASJON	ANNET		
lekse-sjekk	Inngang/oppstart		
samle inn/dele ut	Utgang/avslutning		
	rydding		



Informere/gi beskjeder	forflytning	
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?	
Leser	Forteller	
Skriver	Instruerer	
Snakker	informerer	
Lytter	Spørsmål/svar	
venter	Individuell hjelp	
<b>ORGANISERINGSFORM</b>		
Heliklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev	
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev	
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*	
Brukt skjema med repertoar?		
Kommentarer:		

<b>HVA SKJER?</b>	<b>TIDSKODE:</b>	<b>BESKRIVELSE:</b>	<b>TOLKNING:</b>
ADMINISTRASION	ANNET		
leksejekk	Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning		
samle inn/dele ut	rydding		
Informere/gi beskjeder	forflytning		
HVA GJØR ELEVENE?	HVA GJØR LÆREREN?		
Leser	Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
venter	Individuell hjelp		
<b>ORGANISERINGSFORM</b>			
Heliklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev		
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			

<b>HVA SKJER?</b>	<b>TIDSKODE:</b>	<b>BESKRIVELSE:</b>	<b>TOLKNING:</b>
ADMINISTRASION	ANNET		
leksejekk	Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning		

samle inn/dele ut	nydding	
Informere/gi beskjeder	forflytning	
<b>HVA GJØR ELEVENE?</b>	<b>HVA GJØR LÆREREN?</b>	
Leser	Forteller	
Skriver	Instruerer	
Snakker	informerer	
Lytter	Spørsmål/svar	
venter	Individuell hjelp	
<b>ORGANISERINGSFORM</b>		
Helklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev	
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev	
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*	
Brukt skjema med repertoar?		
Kommentarer:		

<b>HVA SKJER?</b>	<b>TIDSKODE:</b>	<b>BESKRIVELSE:</b>	<b>TOLKNING:</b>
ADMINISTRASJON	ANNET		
leksejekk	Inngang/oppstart		
	Utgang/avslutning		
samle inn/dele ut	nydding		
Informere/gi beskjeder	forflytning		
<b>HVA GJØR ELEVENE?</b>	<b>HVA GJØR LÆREREN?</b>		
Leser	Forteller		
Skriver	Instruerer		
Snakker	informerer		
Lytter	Spørsmål/svar		
venter	Individuell hjelp		
<b>ORGANISERINGSFORM</b>			
Helklasseundervisning	En-til-en, lærer og elev		
Gruppearbeid, lærerstyrt	En-til-en, elev og elev		
Gruppearbeid, elevstyrt	Individuelt arbeid*		
Brukt skjema med repertoar?			
Kommentarer:			

<b>HVA SKJER?</b>	<b>TIDSKODE:</b>	<b>BESKRIVELSE:</b>	<b>TOLKNING:</b>
ADMINISTRASJON	ANNET		
leksejekk	Inngang/oppstart		

			Utgang/ avslutning	
			rydding	
			forflytning	
samle inn/dele ut				
Informere/gi beskjeder				
HVA GJØR ELEVENE?			HVA GJØR LÆREREN?	
Leser			Forteller	
Skriver			Instruerer	
Snakker			informerer	
Lytter			Spørsmål/svar	
venter			Individuell hjelp	
ORGANISERINGSFORM				
Helklasseundervisning			En-til-en, lærer og elev	
Gruppearbeid, lærerstyrt			En-til-en, elev og elev	
Gruppearbeid, elevstyrt			Individuelt arbeid*	
Brukt skjema med repertoar?				
Kommentarer:				

Intervjuspørsmål (fortelle, egen opplevelse...)	
Intro:	<p>Tekstsamtaler: hvor mange, med hvor mange elever?            Hvorfor sa du ja?            Forventninger</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gjennomføring og elevenes utbytte</li> <li>- Eget utbytte/læring</li> </ul>
<p><b>Stikkord:</b></p> <p>Høytlesing            Ulike tekster</p>	<p><b>Forberedelser:</b>            Sammensetning av gruppene            Valg av tekst            Forberedelse opp mot et mål            Forberedelse av din rolle</p> <p><b>Gjennomføringen:</b>            Hvordan opplevde du å være i samtalen?            Hva tenker du om elevenes respons?            Ulikheter mellom samtalene (mål og hvordan de opplevdes)            Din rolle i endring?</p> <p><b>Etterarbeid:</b>            Opplevelse av responsen på samlingene            Hvorvidt det påvirka            Samtaler utenom samlingene?            Din utvikling som samtaleleder, og smitteeffekt i undervisningen ellers</p> <p><b>Dilemmaer:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fagbegreper (utenfra og inn i teksten) kontra å begynne innenfra.</li> <li>- Å lære å lytte til hverandre: desto større elevenes engasjement er, desto mer opptatte er de av sitt eget resonnement.</li> <li>- Å lede samtalen på en oppriktig og åpen måte, framfor å manipulere fram de innsiktene man vil at elevene skal få gjennom samtalen.</li> </ul> <p><b>Avslutningsvis, om samlingene i plenum:</b>            Kollegaenes opplevelse av det å gi respons. Endringer?            Din og deres læring <i>sammen</i>.</p>
Avslutning:	<p>Endringer i samtalene i klassen?            Hva har du lært?            Teorier om/forståelser av muntlighet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Endringer i kollegiet?</li> <li>- Endringer hos deg?</li> </ul> <p>Din bakgrunn; påvirker det måten å jobbe med muntlighet?            Noe jeg ikke har spurt om, noe viktig? Betrachninger?</p>