

Lynda Bye Fossbakk

Dialogiske kvaliteter i samtaler i begynneropplæringa

En kvalitativ studie av en lærers tilrettelegging for
læringsfremmende lyttekroksamtaler på 2.trinn

Masteroppgave i Master lærerspesialist, begynneropplæring 1.- 4.
trinn

Veileder: Tone Holten Kvistad

September 2023

Lynda Bye Fossbakk

Dialogiske kvaliteter i samtaler i begynneropplæringa

En kvalitativ studie av en lærers tilrettelegging for læringsfremmende lyttekroksamtaler på 2.trinn

Masteroppgave i Master lærerspesialist, begynneropplæring 1.- 4.
trinn

Veileder: Tone Holten Kvistad

September 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg dialogiske kvaliteter i lyttekroksamtaler på 2.trinn. Det gjøres ved å studere hvordan en lærer legger til rette for at elevene skal få bruke samtaler som hensiktsmessig redskap for læring. Studien er basert på observasjoner av lyttekroksamtaler i en 2.klasse, samt intervjuer med læreren som gjennomfører undervisningen. Læreren ble observert ved to anledninger, og hun ble intervjuet i forkant og etterkant av observasjonene. Lydopptak, feltnotater og forskerlogg utgjør datamaterialet. I analysen identifiseres først hvordan læreren organiserer og legger til rette for samtaler i en matematikktime, deretter identifiseres og undersøkes muligheter for realisering av dialogisk kvalitet i en helklassesamtale om tekstsaking i en norsktime. Analysens siste del utforsker hvordan læreren legger til rette for og underviser elevene i begynneropplæringa slik at de skal være i stand til å delta i fagsamtaler. Funnene viser at læreren i denne studien gjør mange grep for å legge til rette for og lære opp samtlige elever i gruppa slik at de skal kunne delta i samtaler med dialogisk kvalitet på fagenes premisser. Imidlertid anerkjennes også kompleksiteten og utfordringene ved å være samtaleleder i begynneropplæringa. Videre drøftes dialogisk undervisning som læringssyn styrt av prinsipper og verdier for opplæring i motsetning til å være en metode. Med tanke på utfordringene og kritikken som har vært rettet mot skolen i forbindelse med innføringen av 6-åringene i skolen, er det interessant å rette fokus mot realisering av elevstemmen og utvikling av skolens profesjonsfellesskap. Studiens bidrag er å tilby et realistisk bilde av hvordan elever i begynneropplæringa kan få opplæring og mulighet til å delta i samtaler som fremmer både sosial og faglig læring

Nøkkelord: Dialogisk kvalitet, begynneropplæring, samtaleleder, fagspesifikk opplæring, deltakelse, lyttekrok.

Abstract

In this master thesis I am seeking to answer the following question: What actions to facilitate dialogic quality does a teacher in 2nd grade perform? I sought to answer the question by investigating how a teacher organizes her tuition in order to facilitate educational dialogue among students as a tool for learning. The study is based on observations of dialogues during circle time in one 2nd grade class, and interviews with the teacher. The class was observed twice, and the teacher was interviewed before and after the observations. Sound recordings, field notes and a research log comprehends the material. During the analysis I first identify how the teacher organizes and facilitates talk during a mathematical lesson, then I identify and investigate the possibilities for realization of dialogic quality during whole class teaching as scaffolding for writing. The last part of the analysis explores how the teacher facilitates and teaches the young students in order to provide skills and knowledge for disciplinary dialogic participation. The discussion implies that the teacher in this study provides space and tools for the students as a means of her teaching in order for the students to be able to participate in disciplinary dialogues. However, the study also recognizes the complexity and challenges of leading classroom discussions. Further on, this paper discusses dialogic teaching as a view of learning rather than a method. Facing the challenges and the criticism that has been targeted towards Norwegian schools and the implementation of 6 year old children in school, enhancing a dialogic teaching view would be of value. The study provides a realistic picture of how the early years in school can teach and create opportunities for students to participate in both educational and social learning through talk.

Key words: Dialogic quality, leading classroom discussions, disciplinary teaching, participation, circle time, early years.

Forord

Først av alt, for en reise det har vært å studere igjen! Gjennom 3 intense og lærerike år har jeg videreutdannet meg til lærerspesialist i begynneropplæring, og nå avslutter jeg studiene med denne masteroppgaven. Jeg er stolt og glad for å ha fått anledning til å fordype meg i teori og forskning parallelt med lærerjobben, det har vært en stor berikelse.

Tusen takk til veilederen min, Tone Holten Kvistad, som hjalp meg å holde stø kurs gjennom masteroppgaven. Takk for at du har stilt spørsmål, og for at du har vært den rause mottakeren av alle mine tanker om masteroppgaven og skoleutvikling.

Å være deltidsstudent på masternivå parallelt med lærerjobben krever mye, både av utholdenhet og tidsbruk, og det er derfor på sin plass å rette en stor takk til alle som har heiet, oppmuntret og tilrettelagt for meg. Takk Ebba og Kristin for at dere gjorde studiene mine mulig. Jeg er særdeles takknemlig. Takk til gode teamkolleger som har deltatt i små og store utprøvningsprosjekter. "Lisa", læreren i prosjektet mitt: Uten deg hadde ikke masteroppgaven blitt til dette spennende og lærerike prosjektet. Takk for at du har stilt deg til disposisjon for meg og alle mine spørsmål, jeg er mektig imponert.

Studier og masteroppgave hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten massiv tålmodighet og støtte fra gjengen på hjemmebane. Takk for fine, gode lapper med oppmuntringer, Marie. Takk for tålmodighet og for at du har vist interesse, Haakon. Og Eyvind: Du er en fantastisk lagspiller og støttespiller. Jeg er privilegert som alltid har deg på laget mitt.

Trondheim
26.august 2023

Lynda Bye Fossbakk

Innhold

1.0 Innledning	13
1.1 Bakgrunn for studien	13
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	14
1.3 Forskningsdesign.....	14
1.4 Studiens oppbygging og struktur.....	14
2.0 Teoretisk bakteppe	17
2.1. Styringsdokumentene	17
2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv	18
2.2.1 Utvikling av begrepssystemer	18
2.2.2 Samtaler på fagenes premisser i begynneropplæringa.....	19
2.3 Dialogisk undervisning	19
2.3.1 Rammeverk for dialogisk undervisning.....	20
2.4 Realisering av dialogisk kvalitet i undervisningen.....	23
2.4.1 Realisering av elevstemmen	23
2.5 Samtaler i begynneropplæringa	25
2.5.1 Organisering av samtaler	26
2.6 Lyttekroken.....	27
2.7 Samtaler på fagets premisser	27
2.7.1 Samtalens rolle i matematikkfaget	27
2.7.2 Samtalens rolle i modelltekstsamtalen.....	28
3.0 Metodisk tilnærming.....	29
3.1 Forskningsdesign.....	29
3.2 Utvalg.....	29
3.3 Datainnsamling	31
3.3.1 Observasjon.....	32
3.3.2 Intervju	33
3.3.3 Transkripsjon	34
3.4 Analytiske grep for å få oversikt over nedslag i materialet.....	35
3.4.1 Innledende analysesteg for å skaffe oversikt.....	35

3.4.2	Abduktiv prosess	36
3.4.3	Loggskrivning	38
3.5	Etiske refleksjoner	38
3.5.1	Member-check	39
3.6	Studiens kvalitet. Om pålitelighet og gyldighet	39
3.6.1	Gyldighet.....	40
4.0	Analysekapittel	43
4.1	Undervisningskontekst og valg av empiri	43
4.2	«Nå må dere sitte sånn at det blir lett å ta praten.» Om vekslings og variasjon i lyttekroken	44
4.2.1	Helklassesamtale: Lærer introduserer tema for mattetimen.....	44
4.2.2	Parsamtaler: Elevene skal utforske ulike faktorer som påvirker et regnestykke hvor svaret skal bli 33.	44
4.2.3	Helklassesamtale: Læringsparene inviteres til å dele hva de kom fram til i parsamtalene	45
4.2.4	Parsamtale: «Det som er viktig nå, er at dere må bli enige»	46
4.2.5	Helklassesamtale: Elevene presenterer regnestykkene sine	46
4.2.6	Gruppesamtaler: Elevene sammenligner regnestykkene sine	47
4.2.7	Helklassesamtale: Klassen utforsker regnestykker	48
4.2.8	Supplerende analytisk kommentar.....	49
4.3	«Kjærlighetssmitte»: En kollektiv utforsking i lyttekroken	50
4.4	Eksplisitte forventninger og opplæring i samtalepraksis	53
4.4.1	Eksplisitte forventninger til deltakelse	53
4.4.2	Eksplisitt opplæring i lytteteknikk.....	55
4.4.3	Opplæring i å bygge på andres bidrag.....	56
4.5	Vekslings mellom teoretisk forståelse og praktisk handling.....	57
4.6	Oppsummerende kommentar.....	58
5.0	Drøfting	61
5.1	Den komplekse jobben som samtaleleder.....	61
5.1.1	Organisering, vekslings og variasjon - hva innebærer det egentlig.....	61
5.1.2	Fagenes egenart og lærerens faglige identitet.....	62
5.1.3	Alle kan lære! Eksplisitt opplæring og forventning	64
5.1.4	Kontroll eller ledelse?.....	64

5.2 Overordnet blikk på dialogisk undervisning.....	65
5.2.1 Dialogisk undervisning: Metode eller læringssyn?	65
5.2.2 Å kaste stein i glasshus eller profet i eget land. Lærerspesialistblikket	67
5.3 Implikasjoner for fagfeltet	68
Referanseliste	69
Vedlegg	73

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

... det er ungene som skal utforske og lære hverandre. Der blir jeg en trådsamler som skal hente informasjon fra ungene og fremstille det på en måte som alle, for at flest mulig skal forstå det. (...) Ja, det å konkretisere det litt, og hjelpe ungene å finne litt struktur i det de forteller (Læreren i studien i intervju 1).

Læreren i studien min er tydelig allerede i vårt første intervju: Hun ønsker å legge til rette for at elevene skal få utforske og lære i samtaler med hverandre. Hun ser seg selv som en fasilitator (Chapin & Anderson, 2009, s.20) som støtter elevene i å dele tanker og bygge på hverandres bidrag. Ved å innta en posisjon hvor læreren går ut av den tradisjonelle rollen som ordstyrer i klasserommet, kan hun legge til rette for samtaler som støtter tenkning og læring (Myhill, 2012, s.21). Samtidig er lærerens refleksjoner også helt i tråd med læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) når hun trekker frem betydningen av samtaler i undervisningen. Læreplanen har gjennom de siste årene fordret store endringer og fornyelse av praksis i norsk skole, hvor eleven som aktiv deltaker i egne læringsprosesser er sterkt vektlagt (Sæbø et al., 2021, s.2). Språk og samhandling har fått en fremtredende plass i læreplanen med forankring i sosiokulturell læringsteori (Vygotskij, 2001), som også er en overordnet teoretisk forståelse som ligger til grunn for denne studien. I et samfunnsperspektiv er det nødvendig å påpeke at å kunne delta i dialoger er avgjørende for å være deltaker i demokratiet. Dette vektlegges i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) som sier at hver og en av oss må kunne ytre egne meninger og si fra på andres vegne. Dermed må skolen legge til rette for og planlegge for ulike kommunikasjonsformer, samt gi elevene mulighet til å samtale hensynsfullt, lyttende, og med intensjon om å finne løsninger i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dessverre viser både nasjonal og internasjonal forskning at det er lite dybde i den muntlige interaksjonen i klasserommet (se f.eks. Segal & Lefstein, 2016; og Hodgson et al., 2012 i Skaftun & Wagner, 2019, s.2). Og ny læreplan til tross, de siste årene har kritikken haglet mot begynneropplæringa i skolen (se f.eks. Rongved, 2019). I media har det vært malt et bilde av den gammeldagse skolen med lite elevaktivitet og lærere som forventer at elevene skal sitte stille og lytte. Spesielt har kritikken vært rettet mot ivaretagelsen av skolestarterne, og en del av kritikken har vært berettiget (se bl.a. Nyhagen, 2022). Skaftun og Wagner (2019) fant gjennom sin forskning i norske 1.klasser at det var stille i klasserommene. Som en del av denne problematikken viser forskningen (Skaftun & Wagner, 2019) at skolen skaper for få rom for elevstemmen, for lite rom for de utforskende, meningsfulle og klargjørende samtaler. Skaftun & Wagner (2019) viser videre til at barnehagene ser ut til å ha lyktes med å skape rom for barnets stemme som uttrykk for undring og læring, men at det er lite som videreføres i skolen. Unntaket i funnene var lyttekroken, som så ut til å være et lovende rom for å skape dialogisk aktivitet. På bakgrunn av dette ønsker jeg i denne studien å bidra med mer kunnskap om dialogiske muligheter i lyttekroksamtaler, gjennom en klasseromsstudie gjennomført på 2. trinn.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med stort engasjement for begynneropplæringa i skolen, undersøker jeg i denne studien følgende problemstilling:

Hvilke grep som fremmer dialogisk kvalitet gjør en lærer i 2. klasse i lyttekroksamtaler?

Uttrykket dialogisk kvalitet tar utgangspunkt i Segal & Lefsteins (2016, s.3-6) beskrivelse av at elevstemmen realiseres gjennom fire kvaliteter: Mulighet til å snakke; mulighet til å uttrykke egne ideer; mulighet til å snakke ut fra egne forutsetninger; og at man i samtalen blir anerkjent av andre (min oversettelse). Nærmere redegjørelse og utforsking av begrepet følger i kapittel 2.

Grepene jeg undersøker involverer både organisering av samtalen og dialogiske trekk i ledelse av faglige samtaler. Videre utforskes også lærerens metakommentarer om egen samtaleledelse og forventninger som uttrykkes til elevene. Derfor har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål for å vie plass til hvert av disse elementene, med mål om at de samlet skal belyse den overordnede problemstillingen:

1. Hvordan organiserer læreren undervisningen for å ivareta lyttekrokens rom for elevstemmen?
2. Hvilke dialogiske kjennetegn kan observeres i to ulike fagsamtaler?
3. Hvordan kommuniserer læreren forventninger til elevenes deltakelse, og hvilke refleksjoner gjør læreren om rollen som samtaleleder?

1.3 Forskningsdesign

Studien er en kvalitativ empirisk klasseromsstudie hvor en kollega er strategisk utvalgt som informant for studien. Datamaterialet består av lydopptak, transkripsjoner og feltnotater fra observasjoner av lyttekroksamtaler i ulike fag, samt intervjuer med læreren. Datamaterialet er analysert med åpen, abduktiv tilnærming hvor Alexanders (2020) rammeverk for dialogisk undervisning og Segal og Lefsteins (2016) kvaliteter for realisering av elevstemmen spiller sentrale roller. Alexanders (2020) rammeverk for dialogisk undervisning bygger på en sosiokulturell forståelse av læring, hvor det mellommenneskelige og samtalen står sentralt. I denne studien har rammeverkets seks nøkkelpinsipper for dialogisk undervisning bidratt til å belyse undervisningsgrep som fremmer samtaler for læring. I tillegg har Segal & Lefsteins (2016) kvaliteter for realisering av elevstemmen vært viktige redskap for analyse, da disse bidrar til å beskrive hva som må til for at elevens stemme realiseres i dialoger.

1.4 Studiens oppbygging og struktur

I innledningen har jeg argumentert for behovet for samtaler som fremmer læring i begynneropplæringa og presentert problemstilling og forskningsspørsmål for studien. I teorikapitlet vil jeg med en overordnet sosiokulturell forståelse presentere Alexanders (2020) rammeverk for dialogisk undervisning og Segal & Lefsteins (2016) kvaliteter for realisering av elevstemmen. Videre i teorikapitlet vil jeg også presentere ulike former for organisering av samtaler som kan gjøres innad i lyttekroken, samt gi en kort redegjørelse av hva fagspesifikke samtaler i norsk og matematikk kan innebære. Metodekapitlet bidrar med nærmere beskrivelse av utvalg, datainnsamling og analytiske grep, før jeg gjør noen

etiske refleksjoner. I analysekapitlet viser jeg leseren hvordan dialogiske kvaliteter kom til uttrykk i datamaterialet, før jeg til slutt samler trådene i drøftingskapitlet. Sentralt i drøftingskapitlet er funn fra studien som viser grep læreren gjør som fremmer dialogisk kvalitet, men også utfordringene og kompleksiteten det innebærer å undervise dialogisk i begynneropplæringa. Til slutt antyder jeg implikasjoner for begynneropplæringa, samt forslag til videre forskning på fagfeltet.

2.0 Teoretisk bakteppe

Denne studien har som hensikt å tilby et realistisk blikk på hvordan dialogisk kvalitet kan realiseres i begynneropplæringa, og samtidig identifisere det komplekse og krevende arbeidet som ligger i lærerens rolle som samtaleleder. Siden mange lærere ser ut til å uttrykke et ønske om undervise slik at språket og dialogen kommer til sin rett, men forskningen likevel viser at det sjelden forekommer (Nilssen & Høyenes, 2020, s.14-15), kan det være relevant å identifisere grep lærere kan benytte seg av. Utfordringene og hindringene på veien mot dialogiske klasserom er mange. «Det er lettere å skape et monologisk enn et dialogisk klasserom» (Dysthe, 1995, s.209), dermed er denne studiens hensikt å identifisere mulighetene.

For å kunne utforske og identifisere hvilke grep en lærer i 2. klasse gjør for å legge til rette dialogisk kvalitet, vil jeg først argumentere for betydningen av samtalen som læringsredskap i læreplan og sosiokulturell læringsteori. Deretter vil jeg redegjøre for et dialogisk rammeverk for undervisning (Alexander, 2020) og dialogisk kvalitet (Segal & Lefstein, 2016), før jeg argumenterer teoretisk for hvilken betydning dialogisk undervisning kan ha i begynneropplæringa. For å forstå hvordan det teoretiske rammeverket kan brukes til å forstå praksis, vil jeg også presentere ulike organiseringer av samtaler som kan finne sted i en lyttekrok. Til slutt i kapitlet gjør jeg rede for fagspesifikke samtaler i matematikk og i arbeid med modelltekster i norsk.

2.1. Styringsdokumentene

I LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er samtalen av substansiell betydning for elevers læring og utvikling. Under prinsipper for læring, utvikling og danning er «å lære å lære» tilegnet en egen del hvor refleksjon over egen læring og læringsprosesser vektlegges. Dette utdypes i læreplanen ved å peke på at elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke forståelse på er aktive i egen læring. I tillegg er muntlighet definert som grunnleggende ferdighet i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det innebærer at skolen skal drive opplæring og undervisning som legger til rette for og forventer at elevene skal være aktive språkbrukere i fagene. I læreplanens verdigrunnlag understrekes videre skolens ansvar for å legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Demokratiet og demokratiske verdier er grunnleggende for opplæringen i norsk skole, noe som krever at alle elever får opplæring slik at de er i stand til å delta og medvirke i demokratiet i praksis. Dette understrekes i læreplanens kapittel om Identitet og kulturelt mangfold, hvor det står at «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tuftet på et sosiokulturelt læringssyn, hvor å kunne samtale for å kommunisere henger tett sammen med å kunne samtale for å lære. Men til tross for den tette sammenhengen mellom samtalen betydning i styringsdokumenter og i læringsteori, viser forskningen likevel at det er lærerne som står for pratninga i klasserommet (se bl.a. Applebee et al., 2003; Segal & Lefstein, 2016; Patterson, 2016; og Skaftun et al., 2021). Skaftun et al. (2021) viser til at økt fokus på dialogisk undervisning ofte kan føre til «mer snakk» i klasserommene, men at denne praten ofte har preg av kun å gjengi hva andre har sagt, noe som er lite læringsfremmende.

2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Innen sosiokulturell læringsteori er muntlig språk og samhandling sentralt for elevens utvikling og læring. Samhandlingen er den sosiale, primære prosessen som kreves for at læring og utvikling skal skje (Dysthe & Igland, 2001, s.80). Siden samtale og dialogens kvaliteter er grunnmuren i denne studien, er det derfor nødvendig å gjøre noen avklaringer av min forståelse av sosiokulturell læringsteori.

Alle som underviser i norsk skole i dag har vært introdusert for Lev Vygotskijs (1896-1934) sosiokulturelle læringsteori. Vygotskijs tenkning tok utgangspunkt i at individuell læring og utvikling skjer i samhandling med andre (Vygotskij, 2001). Det muntlige språket står i en særstilling som medierende redskap i sosiokulturell læringsteori, og jeg velger derfor å utelate andre medierende redskaper i denne sammenhengen. Teorien peker på det muntlige språket som kognitivt redskap blir dannet i samhandling med andre før det blir en del av individets bevissthet, også omtalt som internalisering (Dysthe & Igland, 2001, s.76). For at internalisering skal skje, medieres eller overføres tankene og forståelsen gjennom muntlig språk. For lærere i begynneropplæringa betyr det at elevene må få anledning til å skape mening gjennom å delta i samtaler som er preget av å være gjensidige og støttende. Elevene er dermed avhengige av hverandre, og av læreren, for at de skal kunne benytte samtaler og muntlig språk som det bærende element for læring. For bedre å forstå hvordan denne kunnskapen er relevant og praksisnær for lærere i 2023, skal jeg se litt nærmere på Vygotskijs (2001) teorier om utvikling av begrepssystemer.

2.2.1 Utvikling av begrepssystemer

For å legge til rette for og maksimere kraften som ligger i samtaler som kognitivt læringsredskap, er det nødvendig å undervise med en underliggende kunnskap om hvordan begrepssystemer utvikles. I sosiokulturell læringsteori innebærer det at man bygger på elevenes forkunnskaper og potensial, og at undervisningen må legge til rette for at den enkelte elev skal kunne lære på det utviklingsnivået han er i dag. I begrepsutviklingen skiller Vygotskij (2001, s.171) mellom spontane og vitenskapelige begreper. De spontane begrepene er beskrevet som begreper som er nær barnet i erfaring og opplevelser, og som i første omgang er knyttet til noe konkret (Vygotskij, 2001, s.171). Barnet utvikler så disse begrepene slik at de får en mer abstrakt betydning, og i større grad kan forstås i overordnet sammenheng. Eksempelvis er erfaringer med dugg på speilet praksisnært og konkret for en 6-åring. Stoffer i gassform gir derimot liten mening uten å knytte dette til den konkrete erfaringen med dugg på speilet. Dermed får dugg et innhold som knyttes mot noe mer overordnet og abstrakt. Slik utvikles spontane begreper fra det konkrete til det mer abstrakte. De vitenskapelige begrepene utvikles så i motsatt retning: Fra en introduksjon i en akademisk situasjon, utvikles begrepene til en dypere og mer nær forståelse i gjennom bruk av det hverdagslige og spontane språket (Vygotskij, 2001). Flerspråklighetsforskeren Jim Cummins viser i sin forskning til betydningen av at barn har språklige ferdigheter og et innholdsregister av ord å støtte seg på når konteksten ikke kan støtte dem (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.47). Denne forskningen har stor overføringsverdi til begynneropplæringa, da begynneropplæringa gjerne er barns første møte med den akademiske verden hvor de møter behovet for å utvikle et akademisk språk. Det innebærer at lærere i begynneropplæringa må ha kunnskap om, og ferdigheter til, å legge til rette for at elevene får utforske, klargjøre og forstå gjennom bruk av samtaler.

2.2.2 Samtaler på fagenes premisser i begynneropplæringa

Begynneropplæringa er elevenes første møte med de akademiske diskursene. Fagenes læreplaner og samtaler i de ulike fagene har fagspesifikke kjennetegn og uttrykksmåter som elevene skal introduseres for. Samtaler som krever kjennskap til fagspråk, omtales som sekundærdiskurser (Gee, 2003 i Håland, 2018, s.3), da det er samtaler som krever andre uttrykksmåter for å gjøre seg forstått og lære på enn det barnet til daglig ville benyttet. Dette innebærer ulike begreper og ulike måter å samtale på, noe som forutsetter opplæring på fagets premisser. For at samtlige elever skal få tilgang til å delta i klasserommet som demokratisk arena, er det behov for opplæring på fagets premisser for å kunne samtale for å lære. Alexander (2020, s.141) bruker begrepet «learning talk» om ulike samtaleformer som fremmer læring, og for at disse samtaleformene skal være læringsfremmende må bruken tilpasses fagene og målene for opplæringen. I tillegg er det nødvendig å trekke frem små barns behov for å snakke fritt og spontant ut fra egne forutsetninger og dermed bruke den frie samtalen til å utforske, skape mening og utvikle de vitenskapelige begrepene i fagene.

Også nyere forskning støtter opp om Vygotskijs språksyn hvor språket er sosialt og kommunikativt (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.39). Kjelaas og Fagerheim (2021, s.27-38) argumenterer for at dette gjør at arbeid med fag og språk kan og bør gjøres integrert i møte med flerspråklige elever. Imidlertid ser jeg ingen grunn til at dette kun skal være relevant i arbeid med flerspråklighet, da barns utvikling av språklig mening er et sosialt anliggende hvor fortolkningsstøtte søkes i de sosiale omgivelsene (Grøver, 2019, s.36). For begynneropplæringa innebærer dette at opplæringa må baseres på kunnskap om hvordan barn lærer, og hva som gir mening for de yngste elevene. Opplæringa må med andre ord legges til rette slik at elevene er i stand til å delta i klasseromsdiskursen.

Hverken læreplanen, forskningen eller teoretikere (se f.eks. Alexander, 2020; Dahl, Klemp & Nilssen, 2020; og Dysthe, 1995) levner særlig tvil om samtals betydning for læring og utvikling. Spesielt er det viktig å merke seg betydningen av samtals sosiale aspekt. Slik jeg tolker det, må eleven være en aktiv deltaker i samtaler for å utvikle språket og intellektet. Eleven vil ikke være i stand til å utvikle disse områdene gjennom å være en passiv lytter, elevens stemme må realiseres for at læring og utvikling skal skje. Dette betyr at læreren må gjøre plass for og anerkjenne elevstemmen. Gjennom å se nærmere på dialogisk undervisning skal jeg nå beskrive hvordan undervisning med fokus på realisering av elevstemmen kan se ut.

2.3 Dialogisk undervisning

Behovet for å fremme elevstemmen i klasserommet kommer tydelig fram innen flere former for dialogisk pedagogikk. I norsk sammenheng er det vanskelig å komme utenom Olga Dysthes forskning og arbeid med det dialogiske og flerstemmige klasserommet (Dysthe, 1995). Dialogens aktive og sosiale dimensjon gjør at det alltid er et «vi» som skal finne mening og forståelse sammen, sier Dysthe (1995, s.210). Det dialogiske står dermed i sterk kontrast til det monologiske, hvor den som skal lære mangler kunnskap som skal overføres fra den lærde (Dysthe, 1995, s.205). Det dialogiske er preget av læring i fellesskap hvor elevene får erfare at de kan lære av og med hverandre gjennom dialog. Behovet for å lære og skape mening i fellesskap bekreftes også av Robin Alexanders (2018, s.562) argumentasjon for et dialogisk rammeverk for undervisning. Alexander argumenterer for at den tette relasjonen mellom språk og tanke som bidrar til elevens kognitive utvikling er

grunnleggende for dialogisk undervisning. Både Dysthe og Alexander beskriver hvordan lærere kan legge til rette for helklassesamtaler som støtter læring og kognitiv utvikling. Samtidig peker de også utfordringene som ligger i tradisjonelle helklassesamtaler preget av at elevene skal huske og gjengi kunnskap. Alexander (2018) argumenterer sterkt for at læreren kan legge til rette for en klasseromskultur som ivaretar behovet for å samtale, lytte, tenke og som gir elevene anledning til å ta eierskap til samtalen. Dersom lærere anerkjenner og planlegger undervisning ut fra dette vil det sette klare premisser for hvordan man forstår og organiserer arbeidet med samtalen i klasserommet. Elevene trenger eksplisitt opplæring og trening i å lære av hverandre og i samspill med hverandre, noe som igjen gir implikasjoner for lærerrollen.

Det er flere retninger innen dialogisk pedagogikk, men jeg har valgt å konsentrere meg om Alexanders (2020) rammeverk for dialogisk undervisning i lys av dialogiske kvaliteter i undervisning slik Aliza Segal & Adam Lefstein (2016) beskriver det. Alexander (2020) bygger på Vygotskijs ide om mellommenneskelig kommunikasjon for utvikling og læring, om at forhandling om mening er kritisk for læring. Segal & Lefstein (2016, s.3-6) beskriver på sin side i større grad hvordan det «ser ut» når elevstemmen realiseres, og fungerer dermed som et tillegg for å forstå og identifisere kjennetegn og utfordringer med dialogisk undervisning. Jeg har valgt å bruke rammeverket for dialogisk undervisning og beskrivelsen av de dialogiske kvalitetene for å utforske de dialogiske rommene elevene får tilgang til gjennom samtaler i lyttekrok.

2.3.1 Rammeverk for dialogisk undervisning

Det kan være relevant å spørre seg om det er nødvendig med et rammeverk for dialogisk undervisning, siden dialogisk undervisning i følge Alexander (2018, s.562) ikke har en bestemt definisjon. Imidlertid kan rammeverket bidra til et bredere perspektiv på hvordan vi kan bruke samtaler i undervisningen til å stimulere og utvikle elevenes læring og forståelse på en måte som er målrettet og læringsfremmende. I tillegg til at muntlig språk og utvikling av tanken er tett forbundet, støtter dialogisk undervisning elevens kommunikative, sosiale, kulturelle og kollektive deltakelse i samfunnet og i skolehverdagen (Alexander, 2018, s.564-565). Ved å se på læring som en interaktiv prosess, åpner det seg et behov for dialogisk undervisning. Imidlertid er det nødvendig å påpeke forskjellen mellom bare prat og dialog: Dialogen kan forstås som undervisning og er noe mer enn vanlig klasseromsprat, noe jeg skal komme nærmere inn på i beskrivelsen av dette rammeverket. For å forstå hvordan det dialogiske rammeverket kan benyttes og forstås, vil jeg redegjøre for prinsippene som må ligge til grunn for å lykkes med dialogisk undervisning.

Alexander (2020) understreker at det ikke er én riktig måte å maksimere kvaliteten og styrken i dialogisk undervisning på. Derimot er det et viktig poeng i det dialogiske rammeverket at hver enkelt lærer utvikler et bredt repertoar av pedagogiske ferdigheter og strategier for muntlig opplæring. Læreren må kunne gjøre begrunnede metodevalg som er tilpasset fagene og klassene hun underviser i. Dette henger igjen tett sammen med lærerens profesjonelle ansvar (Bøyum, 2017), lærere er forpliktet til å anvende de metodene som til enhver tid er nødvendige og riktige.

Alexanders (2020, s.127) rammeverk for dialogisk undervisning består av seks segmenter, hvor jeg i denne sammenhengen har valgt å fokusere spesielt på tre av disse. De tre segmentene som er aktuelle i forbindelse med mine undersøkelser er rammeverkets *seks*

nøkkelpinsipper for dialogisk undervisning, en beskrivelse av lærerens *repertoar* av pedagogiske verktøy, og *indikatorene* på dialogisk undervisning. Videre følger en beskrivelse av de tre segmentene i Alexanders (2020) rammeverk slik jeg forstår at de kan brukes til å gjenkjenne og planlegge for dialogisk undervisning.

De seks nøkkelprinsippene for dialogisk undervisning

Rammeverkets seks prinsipper for dialogisk undervisning kan fungere som rettesnor for planlegging og gjennomføring av undervisning. I denne undersøkelsen vil prinsippene være med å identifisere om undervisningen jeg observerer kan forstås dialogisk. Det første prinsippet er det *kollektive* prinsippet hvor klasserommet er et sted hvor man lærer og utforsker i fellesskap, det andre er det *gjensidige* hvor elevene lytter til hverandre, deler ideer og aksepterer ulike synspunkter. Videre er det et prinsipp at læringsmiljøet må være *støttende*, elevene skal oppleve at å søke forståelse og læring er et fellesprosjekt hvor man hjelper hverandre. Det *utforskende* prinsippet forstår jeg som et prinsipp hvor klassesamtalen må være preget av utforskning og drøfting av tema for å arbeide mot felles forståelse. Det *kumulative* prinsippet innebærer at elevene bygger videre på hverandres forståelse og tanker, og det *meningsfulle* handler om at klassesamtalene er lagt til rette for å styrke målrettede læringsprosesser (Alexander, 2020 s. 131, mine oversettelser).

Alexander (2020) peker på de tre første prinsippene som karakteristikk for et klassemiljø hvor dialogen kan fungere godt. De tre prinsippene betegner et godt læringsmiljø som sier noe om hvordan elevene forholder seg til hverandre i samtalen, og hva som ligger i den didaktiske kontrakten. Den didaktiske kontrakten her forstått som hvilke samhandlingsmønstre elever og lærer forventer av hverandre i et gitt fag (Ulleberg & Solem, 2015, s.107), og den består gjerne av både uttalte og ikke uttalte normer og regler for samspill i klasserommet. I min forståelse er det nødvendig med et trygt og støttende læringsmiljø for at det skal være mulig å realisere bruk av samtalen som grunnlag for læring. Et dialogisk læringsmiljø kan dermed vokse fram gjennom eksplisitt arbeid med å skape et klasserom hvor elevene opplever støtte, fellesskap og gjensidighet både med hverandre og med læreren.

De tre første prinsippene dreier seg om hvordan man forholder seg til hverandre i dialogen, og er i stor grad et sosialt anliggende. Det utforskende, kumulative og det meningsfulle er derimot mindre håndfast å gripe tak i, da det krever at elevene bygger på hverandres forståelse i dialogen. For læreren er dette en stor utfordring. Det krever god fagdidaktisk kompetanse å ha kunnskap om hvor elevene til enhver tid er i læringsprosessen, og hvordan man kan lede læringen videre. Alexander (2020, s.131) beskriver også det kumulative prinsippet som det mest krevende for lærere. Segal & Lefstein (2016) bekrefter dette gjennom å beskrive det kumulative som krevende i og med at det fører med seg flere praktiske dilemma for læreren: Lærerens reaksjoner må skje rimelig umiddelbart, og man skal linke sammen faglige utsagn parallelt med å skape rom for den selvstendige elevstemmen. Å realisere og balansere dette krever rask reaksjonsevne i kombinasjon med fleksibilitet og god fagdidaktisk kompetanse. Det krever rett og slett særdeles gode læringsledelsesferdigheter hos læreren. For å realisere det kumulative krever det også argumentasjon og diskusjon for å utvide forståelse, det holder ikke å være anerkjennende og ukritisk, sier Alexander (2020, s.132). For at det skal være mulig å ha samtaler hvor argumentasjon og diskusjon er anerkjente og trygge samtaleformer i klasserommet, stiller det store krav til at prinsippet om et støttende læringsmiljø er tilstede. Min forståelse av disse seks prinsippene, men også av hvordan et godt klassemiljø skal fungere, indikerer at

det kollektive, det gjensidige og det støttende må ligge til grunn for at undervisningen skal kunne være kumulativ, utforskende og samtidig målrettet.

Lærerens repertoar og indikatorer på dialogisk undervisning

Alle klasserom er unike, noe som innebærer at lærere må legge ulike premisser til grunn for de bevisste og mindre bevisste valgene de tar i undervisningen. I det dialogiske rammeverket presenteres lærerens repertoar som en beskrivelse av ulike læringsfremmende samtaler og grep lærere kan benytte i undervisningssammenheng (Alexander, 2020). Repertoaret består av grep og metoder som kan bidra til å fremme læring, men som må tilpasses situasjonen. Ved at læreren benytter sin faglige kunnskap om elevene, sin fagdidaktiske kompetanse og kunnskap om hvordan læring skjer, kan repertoaret fungere som støtte for lærerens undervisning.

Blant samtalestrategiene som er av stor betydning i det dialogiske rammeverket, er diskusjon og dialog. Både diskusjon og dialog krever at elevene er i stand til å forklare, utdype, forestille seg, analysere, utforske, argumentere og stille spørsmål (Alexander, 2018). Alt dette er handlinger som er kognitivt krevende, men det er viktig å merke seg at hverken diskusjon eller dialog automatisk er læringsfremmende. I tillegg er det også samtaleformer som kan være krevende å mestre i begynneropplæringa. For at elevene skal være i stand til å delta i den faglige diskursen kreves modellering og opplæring av elevene, dog uten at elevene læres opp til å bli «kopier» av lærerstemmen. Dette bringer oss videre til den tredje delen av det dialogiske rammeverket jeg tar for meg her, nemlig indikatorene på dialogisk undervisning.

Det unike ved hvert klasserom peker i retning av kompleksiteten ved undervisning, noe som støtter at det ikke finnes en riktig måte eller den aller beste måten å undervise på. For å kjenne igjen dialogisk undervisning i lys av teorien har Alexander (2020, s.164) listet en rekke indikatorer som ofte betegner dialogiske klasserom. Blant disse indikatorene vil jeg trekke fram et punkt spesielt: «Et bredt og fleksibelt repertoar av undervisningsstrategier, former for samspill og samtaleformer for både elever og lærer» (Alexander, 2020, s.164, min oversettelse). Rammeverkets fokus på bredde og fleksibilitet understreker nødvendigheten av at læreren er i stand til å ta både planlagte og situasjonsbetingede valg for å fremme læring. Andre indikatorer som også understreker betydningen av lærerens handlinger er «Respekt for situasjonen, elevens behov og rettigheter (...)», «Interaksjoner som oppmuntrer elevene til å tenke, og til å tenke på ulike måter», samt «Feedback som fremmer videre utvikling av tanken (...)» (Alexander, 2020, s.164, mine oversettelser). For å få elevene til å tenke på ulike måter kan det være formålstjenlig å benytte en såkalt «pressing strategy» (Wolf et al., 2011, s.23) hvor læreren utfordrer elevene til å utvide, argumentere og reformulere. Rammeverket sett gjennom prinsipper, repertoar og indikatorer tyder på at det opp til den enkelte lærer å gjøre valg og prioriteringer med all den kompleksitet det innebærer. Som Alexander selv sier, dialogisk undervisning har ingen magisk ingrediens X som fremmer læring, det er dynamikken og kvaliteten på interaksjonene som åpner de dialogiske rommene (Alexander, 2020, s.113). Dermed støtter det min forståelse av rammeverket om det kan brukes som teoretiske briller for å se etter kjennetegn på hvordan læreren legger til rette for dialogisk undervisning.

2.4 Realisering av dialogisk kvalitet i undervisningen

Rammeverket for dialogisk undervisning (Alexander, 2020) er stort, og kan virke utilgjengelig for mange lærere. For bedre å forstå hvordan man kan utnytte potensialet i dialogisk undervisning og kjenne igjen tegn på dialogisk undervisning, har jeg støttet meg på Segal & Lefstein (2016) som beskriver den kompliserte prosessen det er å realisere elevstemmen.

Segal og Lefstein (2016) problematiserer at elevers bidrag i samtaler ofte er kopier av lærerens språk og uttrykksmåte. Ved å kopiere lærerstemmen mister elevene muligheten til å realisere sin egen stemme og snakke ut fra egne forutsetninger, noe som begrenser læringspotensialet og kraften i samtalen. I hvilken grad undervisningen krever at elevene må tenke selv blir dermed en tydelig indikator på læringspotensialet. Dette er også gjeldende for spørsmål som stilles i undervisningen, enten de kommer fra læreren eller elevene. Hvordan spørsmålene stilles og hva læreren ønsker ved å bruke spørsmålene, er av stor betydning. I tillegg er også læreres responser av stor betydning (Alexander, 2018 og Dysthe, 1995). Hvordan lærere responderer på elevenes bidrag i samtalen påvirker læringspotensialet og kraften samtalen som medierende redskap. Responser som bidrar til læring og videreutvikling av samtalen kan omtales med begrepet «extending». Alexander (2018) har lånt begrepet extending, eller utvidelse på norsk, fra Michaels & O`Connor (2015 i Alexander, 2020, s.150-153). Extending handler om hvilke grep læreren kan gjøre for å støtte utvidet forståelse og dypere læring gjennom dialog, og kan være å gi elevene tid til å tenke, mulighet til å utdype, omformulere, begrunne og utfordre egne og andres bidrag i dialogen.

2.4.1 Realisering av elevstemmen

Når elevstemmen realiseres, kan det kjennes igjen ved fire dialogiske kvaliteter: 1) mulighet til å snakke; 2) mulighet til å uttrykke egne ideer; 3) mulighet for å snakke ut fra egne forutsetninger; og 4) at man i samtalen blir anerkjent av andre (Segal & Lefstein, 2016, s.2-6, mine oversettelser). Disse kvalitetene eller betingelsene for realiseringen av elevstemmen gir elevene mulighet til å produsere tale, uttrykke egne ideer og snakke ut fra egne forutsetninger, noe som igjen er kognitiv aktivitet som støttes av språket (Segal & Lefstein, 2016). For bedre å forstå hvordan dette kan realiseres i klasserommet, følger en nærmere beskrivelse av de fire kvalitetene (Segal & Lefstein, 2016, s.2-6) slik jeg forstår dem.

Muligheten til å snakke

At elevene skal få muligheten til å snakke i klasserommet høres banalt ut, men dessverre vet vi at læreren både er den som fordeler og begrenser tilgangen til taletid, men også er den som snakker mest selv (Segal & Lefstein, 2016, s.2). Tidligere omtalte jeg den didaktiske kontrakten, og hvordan denne forvaltes påvirker i stor grad elevenes mulighet til å snakke i klasserommet. Håndsopprekning og fordeling av taletid kan bidra til å hindre deltakelse (Segal & Lefstein, 2016). Det fungerer heller ikke utjevne i fordelingen av taletid, de som allerede deltar mye, og som rekker opp hånda får tildelt ordet av læreren (Myhill, 2006). Funn i forskningen til Myhill (2006) viser at elever, og spesielt gutter, som i mindre grad tilpasser seg klasseromsdiskursen gjerne kan komme med egeninitierte og relevante innspill i samtalen, men at disse ikke blir tildelt taletid av læreren (s.31). Så for å realisere elevenes mulighet til å samtale, kreves en organisering av klasserommet som gir

samtlige elever muligheten til å bruke stemmen sin. Dette impliserer igjen en lærerrolle som går fra å organisere og fordele taletid, til å legge til rette for samtaler som støtter utvikling av tanken (Myhill, 2006).

Realisering av elevstemmen ved å få muligheten til å uttrykke egne ideer

Elevstemmen kan realiseres gjennom å la elevene uttrykke sine egne ideer og tanker. For det første krever det at eleven er i stand til å uttrykke egne ideer og har egne intensjoner. Elevstemmen realiseres ikke ved å gjenta andres utsagn og tanker. Realiseringen skjer kun dersom man tilfører noe nytt, eller stiller spørsmål ved andres utsagn og ideer (Segal & Lefstein, 2016, s.4). Dette har klare likhetstrekk med Alexanders (2020) kumulative prinsipp hvor elevene må bygge videre på hverandres forståelse og tanker. Segal & Lefstein (2016) viser også til kritikken mot tidligere pedagogikk hvor elevene i stor grad har blitt lært opp til å gjenkalle eller gjette hva lærer, medelever eller læreboka har sagt. Å utvikle en akademisk stemme er et viktig mål innen utdanning (Segal & Lefstein, 2016), og det er derfor nødvendig at eleven lærer å skille mellom sin egen og andres stemme. Dermed må det skapes rom for elevens egne ideer og refleksjoner. Dette er utfordrende for læreren å legge til rette for. Hun må balansere opplæring i den akademiske diskursen hvor klassen skal innordne seg felles normer samtidig med opplæring i å være selvstendig kritisk, stille spørsmål og undre seg innad i det samme faget.

Mulighet til å snakke på egne premisser og forutsetninger

Å snakke på egne premisser og forutsetninger handler ikke bare om å si hva man mener, men også om å gjøre seg hørt og forstått på egne premisser (Segal & Lefstein, 2016, s.5). For læreren krever det at hun tar samtlige elevers ytringer på alvor, uavhengig av elevenes formelle og uformelle uttrykkskompetanse. Ved å møte elevenes ulike måter å snakke og uttrykke seg på med anerkjennelse og et ønske om å forstå, vil læreren kunne skape rom for at elevstemmen realiseres (Segal & Lefstein, 2016, s.6). For å gi elevene mulighet til å delta i den akademiske diskursen må læreren anerkjenne og støtte utviklingen av vitenskapelige begreper når elevene selv tar i bruk spontant og hverdagslig språk for å skape akademisk forståelse. Lærerens rolle krever presise og raske responser som bekrefter elevens utsagn, men som også bidrar til å støtte den videre utviklingen av det akademiske språket. For at opplæringen skal lykkes, må læreren planlegge undervisningen slik at elevene får anledning til å øve på å hevde elevstemmen på en adekvat måte, uttrykke ideer som andre kan forstå og akseptere som legitime. Elevens kommunikative repertoar og sosiale posisjon blir da viktige premisser for at denne kvaliteten skal kunne realiseres (Segal & Lefstein, 2016, s.6).

Anerkjennelse for å realisere elevstemmen

Det fjerde premisset for at elevstemmen skal kunne realiseres handler om anerkjennelse. Vi uttrykker oss for å bli hørt, for å få oppmerksomhet, og for å kunne delta i kommunikasjon (Segal & Lefstein, 2016, s.6). Dersom elevenes deltakelse i samtalen ikke blir anerkjent eller fulgt opp vil det være en måte å «kvele» elevstemmen på (Segal & Lefstein, 2016, s.6). Dette kan ses i sammenheng med Alexanders (2020) nøkkelpriksipp om at undervisningen må være støttende og gjensidig, men også kumulativ: Man må bygge videre på hverandres ytringer for å få ideer og utsagn til å henge sammen.

De fire kvalitetene for realisering av elevstemmen omtaler jeg videre i studien som *dialogisk kvalitet*. I samspill med Alexanders (2020) rammeverk for dialogisk undervisning gir dialogisk kvalitet et mer fullstendig bilde av hva læringsfremmende samtaler og dialogiske

rom kan tilby i begynneropplæringa. Der Alexander (2020) i stor grad beveger seg på systemnivå, er Segal & Lefstein (2016) i motsetning mer fokusert på individet. Sammen og i kontrast til hverandre vil dialogisk undervisning og dialogisk kvalitet være brillene jeg ser datamaterialet mitt gjennom.

2.5 Samtaler i begynneropplæringa

Muntlig språk er både en individuell og en sosial prosess (Myhill, 2006). Det sosiale aspektet ved muntlig språk kan bidra til at læreren får anledning til å vurdere og forstå elevens læring. Imidlertid er det ofte svak sammenheng mellom læreplanens føringer for muntlighet i klasserommet, realiseringen av muntlighet, og vurderingen som gjennomføres (Fjørtoft, 2016, s.119). Dette kan tyde på at det er nødvendig å synliggjøre og tilgjengeliggjøre arbeid med muntlighet som del av den faglige opplæringen. I denne sammenhengen er det viktig å understreke at vurdering i skolen har et læringsformål, den er formativ og skal bidra til å støtte elevens læring og er en integrert del av undervisningen (Fjørtoft, 2016, s.120). Siden vurdering både kan være en del av undervisningsplanleggingen og som del av kommunikasjonen som skjer i klasserommet, er det et argument for å arbeide mer systematisk med dialogen som læringsredskap i begynneropplæringa. Et annet argument som støtter dette, er språket som redskap for tanken (Alexander, 2020, s.130). Gjennom den sosiale samtalen får elevene anledning til å klargjøre sine egne tanker og skape mening i samhandling med andre, noe som fordrer at elevene kan uttrykke seg muntlig og at de også kan lytte. I denne sammenhengen handler det om lytting som ferdighet for å kunne kommunisere (Otnes, 2016, s.75).

Som tidligere nevnt, har samtalen en framtrødende plass i den norske læreplanen. Begynneropplæringa er ofte barns første møte med den akademiske verden, og for at samtaler i fagene skal være et tilgjengelig og anerkjent redskap for læring, er det viktig å anerkjenne den sosiale prosessen språket er en del av (Dahl et al., 2020, s.163). Det krever eksplisitt opplæring i læringsfremmende samtaler på fagets premisser. Patterson (2008, s.266) viser til flere forskere som sier at det er nødvendig å lære elevene grunnregler for utforskende samtaler. Slik får flest mulig anledning til å delta effektivt i utforskende samtaler. Blant disse grunnreglene er en felles forståelse av samtalsstruktur, samt også en forventning om konstruktive og kritiske responser. Dette støttes av flere, blant annet Torunn Klemp (2020, s.229) som sier at tilrettelegging for samarbeid mellom elever er en viktig del av å bygge stillas for læring, noe som støttes av dialogisk undervisning. Også Dahl et al. (2020, s.187-188) understreker betydningen av at elevene lærer hvordan de skal opptre i samtaler for å lære av disse. De påpeker at samtaleferdigheter som å være kritisk, resonnerende og konstruktiv henger sammen med læringsprosessen i matematikkfaget, noe som igjen understreker behovet for god fagdidaktisk kompetanse hos læreren. Argumentene for utstrakt bruk av samtale og dialog som læringsredskap er mange. Imidlertid vet vi at lærere både nasjonalt og internasjonalt strever med å få til samtaler hvor elevene kommuniserer ideer, strategier og løsninger med andre (Nilssen & Høyenes, 2020, s.14). Dermed blir det interessant å undersøke hvilke grep lærere kan gjøre for å øke frekvensen av samtaler som fremmer realisering av elevstemmen i skolen, og jeg skal derfor vise til ulike måter å organisere samtaler på.

2.5.1 Organisering av samtaler

Helklassesamtaler

Klasseromssamtalen kan organiseres i tre produktive samtaleformer (Chapin & Anderson, 2009): Helklassesamtaler, gruppesamtaler og parsamtaler. I denne sammenhengen vil jeg definere helklassesamtalen ved at læreren leder samtalen med klassen, og at lærerens oppgave er å være fasilitator og samtaleguide (Chapin & Anderson, 2009, s.20). Det innebærer ifølge Chapin & Anderson (2009) at læreren skal støtte elevene i å dele tanker, forklare argumentasjon og bygge på hverandres bidrag. Imidlertid er det viktig å huske at disse samtalenes åpner for elevenes innspill, noe som krever at læreren skal forstå, tolke og respondere på innspillene forholdsvis umiddelbart. Chapin & Anderson (2009) argumenterer for at læreren må gjøre et forarbeid som reder grunnen for de akademisk produktive samtalenes, og det er naturlig å se sammenheng mellom dette forarbeidet og Alexanders (2020) tre første prinsipper (kollektivt, støttende og gjensidig). Læreren skal også knytte sammen elevenes bidrag på en faglig relevant måte, noe som er krevende (Høynes & Nilssen, 2020, s.256). Til tross for at det er en krevende aktivitet å lede helklassesamtaler, så er det en viktig del av lærerens metodiske repertoar. Både Chapin og Anderson (2009) og Høynes og Nilssen (2020) viser her til en kraftfull samtale for læring, men som krever mye av både fagdidaktisk kunnskap og pedagogiske ferdigheter hos læreren.

Gruppesamtaler

Smågruppesamtalene har en annen funksjon som samtale enn helklassesamtalen, og kan virke mindre krevende for læreren. Organisert i små grupper skal elevene diskutere oppgaver og spørsmål, med mindre styring av læreren. Imidlertid krever disse samtalenes også at det er gjort et grundig forarbeid, elevene må være trygge og komfortable i samtaleformen som gjelder i smågrupper (Chapin & Anderson, 2009, s.22). Underveis i gruppesamtalene må læreren holde fokus på flere smågrupper parallelt, hun må observere, stille spørsmål og kommentere der det er nødvendig. Ofte kan smågruppesamtalene være utgangspunkt for en helklassesamtale, noe som fordrer at læreren plukker opp faglig relevante bidrag fra de ulike gruppene.

Parsamtaler

Parsamtaler eller samtaler med læringspartner, er et begrep som sender tydelige signaler til elevene. De som samtaler er partnere, de skal lære og finne ut av en gitt oppgave sammen. Disse samtalenes kan organiseres på ulike måter, men ofte kan samtalenes gjenkjennes som «think-pair-share» (Chapin & Anderson, 2009, s.23), som indikerer at elevene får individuell tenketid på en oppgave før de går i samtaler med andre. Gjennom å gi elevene tenketid er det mulig for den enkelte å klargjøre tankene sine individuelt før de samtaler med en læringspartner. For mange kan denne organiseringen være en god forberedelse til å delta i helklassesamtalen, da elevene får mulighet til å klargjøre tanker og undre seg i par før de deler med hele klassen. Lærerens rolle vil være å observere, stille spørsmål og kommentere det som skjer i parsamtalene (Chapin & Anderson, 2009, s.23). En stor fordel med denne formen for samtale er at den kan brukes som forberedelse og øving for deltakelse i samtaler med flere. Det kan gjøres gjennom å ha spesielt fokus på å lytte til hverandre for så å gjengi og argumentere for eller imot det partneren sa. Dette kan bidra til å ansvarliggjøre alle som lyttere og deltakere i samtalen (Chapin & Anderson, 2009, s.22). Imidlertid er det

nødvendig å anerkjenne at dette kan være en krevende øvelse for læreren i form av fagdidaktisk kompetanse og ledelse av læringsarbeid.

2.6 Lyttekroken

Lyttekroken er mye brukt i begynneropplæringa. Og alle de ovenfor nevnte samtaleformene kan finne sted i en lyttekrok, da lyttekroken har noen klare fordeler med tanke på organisering. I denne studien er lyttekroken et sted hvor elever og lærer sitter plassert i hestesko. Hesteskoformen er ansett som en fleksibel organisering siden den ved minimale tilpasninger gjør at læreren kan veksle mellom helklassesamtaler, parsamtaler og smågruppesamtaler (Alexander, 2020, s.140). Ideelt sett er lyttekroken organisert slik at alle kan se hverandres ansikter. Dette kan bidra til å skape en trygg kommunikasjonssituasjon, og elever og lærere kan kommunisere ved blick, gester og ansiktsuttrykk for å gjøre seg forstått (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.81). Den trygge kommunikasjonssituasjonen er også et premiss for dialogisk undervisning. Som nevnt i innledningen, skal jeg i denne studien utforske mulighetene for dialogiske rom i lyttekroksamtaler slik Skaftun & Wagner (2019) identifiserte i sin forskning.

2.7 Samtaler på fagets premisser

Betydningen av samtaler på fagets premisser understrekes i læreplanen ved at samtaler og muntlig ferdighet har ulike roller i de ulike fagene. I de følgende avsnittene vil jeg derfor trekke frem samtalenes særlige betydning i matematikkfaget og i modelltekstsamtalen i norskfaget.

2.7.1 Samtalens rolle i matematikkfaget

I matematikkfaget i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) innebærer muntlige ferdigheter å dele ideer, drøfte problemer, strategier og løsninger i faget med andre. I tråd med sosiokulturell læringsteori understreker også læreplanen at den muntlige ferdigheten går fra hverdagspråk til en gradvis utvikling av matematisk språk. Dette støtter elevens utvikling av begreper. I begynneropplæringa vil samtalen dermed i stor grad dreie seg om å veksle mellom det naturlige, spontane språket og det akademiske symbolspråket i matematikken. *Resonnering og argumentasjon* og *Representasjon og kommunikasjon* er kjerneelementer i matematikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019), hvor samtalens rolle som redskap for læring er fremtredende. Prosessen hvor man skaper forbindelse mellom det hverdagslige språket og de matematiske uttrykkene omtales gjerne som matematisering (Freudenthal, 1991 i Ulleberg & Solem, 2015, s.108). I matematiseringen er fokus rettet mot å prøve ut, diskutere og analysere fellesskap. For at denne formen for samtaler skal ha verdi for de yngste elevene, er det nødvendig med eksplisitt opplæring i deltakelse i fagsamtalene. Bare slik kan man sikre tilgang til læring i faget for samtlige elever.

Bruk av elevarbeider

Elever i begynneropplæringa har med seg matematisk kunnskap og erfaringer som ikke er systematisert eller formalisert ennå (Dahl, 2020, s.193). Dermed er det naturlig å trekke linjer mellom den usystematiserte matematikkunnskapen og Vygotskijs teori om utvikling av begrepsystemer. Matematikken står i en særstilling med at alle matematiske objekter er abstrakte, og det er derfor nødvendig for elevene å erfare og utforske ulike representasjoner (Dahl, 2020, s.195) for å videreutvikle sin forståelse fra spontant til vitenskapelig. I denne sammenhengen kan elevarbeider fungere som støtte og

representasjon for elevenes forståelse, slik at læreren og elevene kan kommunisere matematisk med hverandre. Høyenes og Nilssen (2020, s.254) viser til at bevisst utvalgte elevarbeider kan bidra til å bygge bro mellom elevenes egen forståelse og kravene fra matematikkmiljøet.

2.7.2 Samtalens rolle i modelltekstsamtalen

Modelltekster er et godt utgangspunkt for helklassesamtaler som forberedelse til elevers egen skriving. For det første bidrar modelltekster til å tydeliggjøre språklige trekk for elevene (Håland, 2018, s.2), og samtidig gir den elever og lærer et felles utgangspunkt for å snakke om tekst. Videre er det en forutsetning at elevene kan snakke om språket og se det utenfra for selv å skape tekst (Høigård, 2013, s.26), modelltekstsamtalen støtter i så måte utviklingen av metaspråklig kompetanse i faget. Samtaler om skrivestrategier kan støtte opp under elevens egen skriving (Svanes & Øgreid, 2020, s.3-5). Ved å skape modelltekst i samspill med elevene, kan samtale om tekst brukes til eksplisitt opplæring i skriving. I denne studien bruker jeg begrepet modelltekstsamtale om samtalen læreren og elevene har om en tekst de skaper i fellesskap for å utforske språklige trekk. Imidlertid er det flere elementer ved en velfungerende modelltekstsamtale læreren må være bevisst. For det første kan man se på samtalen som kollektiv opplæring i det dialogiske klasserommet (Dysthe, 2000, s.224), hvor læreren kan bruke innspill fra elevene underveis til å diskutere og forhandle om tekstskapingen. I tillegg må læreren være bevisst bruken av spørsmål i samtalen. For best mulig læringseffekt er det viktig at elevene får oppdage, utforske og utfordre, og at læreren utfordrer elevene til å utdype (Håland, 2018, s.17). Dette krever en lærer med god faglig oversikt, og som er godt forberedt til undervisning.

For å undersøke hvordan en lærer kan legge til rette for samtaler med dialogisk kvalitet i begynneropplæringa, har jeg gjort en kvalitativ studie. I det følgende kapitlet vil jeg derfor gjøre rede for den metodiske tilnærmingen.

3.0 Metodisk tilnærming

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hvilke grep som fremmer dialogisk kvalitet gjør en lærer i 2.klasse i lyttekroksamtaler?» har jeg gjennomført en kvalitativ empirisk klasseromsstudie. For å svare på forskningsspørsmålene 1) Hvordan organiserer læreren undervisningen for å ivareta lyttekrokens rom for elevstemmen; 2) Hvilke dialogiske kjennetegn kan observeres i to ulike fagsamtaler; og 3) Hvordan kommuniserer læreren forventninger til elevenes deltakelse, og hvilke refleksjoner gjør læreren om rollen som samtaleleder?, har jeg gjennomført observasjon og intervju som datainnsamlingsmetoder. I det følgende kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av forskningsdesign, gjennomføring av studien, samt drøfte studiens kvalitet, etiske valg og troverdighet.

3.1 Forskningsdesign

Denne kvalitative empiriske klasseromsstudien kan forstås som en enkeltcasestudie. I en enkeltcasestudie er det kontekstuelle av særdeles betydning (Postholm & Jacobsen, 2018, s.63), og i dette tilfellet vil jeg understreke at det er lærerens grep og organisering av samtaler som er det kontekstuelle i fokus. Selv om studien undersøker lyttekroksamtaler spesielt, så er det likevel interessant å få kunnskap om hvordan samtaler med dialogisk kvalitet kan forstås, praktiseres og anvendes i andre kontekster i begynneropplæringa. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å få de gode, komplekse beskrivelsene av det som skjer i lyttekroksamtaler. Observasjonene kan vise meg hva læreren gjør og sier, og de semistrukturerte intervjuene kan la læreren få reflektere og snakke med egne ord. Beskrivelsene jeg gir vil naturlig nok være farget av mine forkunnskaper som lærer og lærerspesialist, samt også min lokale kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s.16) om skolen og læreren. Gjennom valg av forskningsdesign vil jeg forsøke å forstå og samtidig gjøre undersøkelsene mine forståelige for utenforstående. Den kvalitative forskningen har vært en kompleks og utfordrende prosess. Studien i seg selv har krevd at jeg har arbeidet systematisk og strukturert, samtidig med at jeg har møtt datamaterialet med en åpen tilnærming. Gjennom skriving av tekster har prosessen beveget seg videre. Jeg er inspirert av Vivi Nilssen (2012) og hvordan hun anerkjenner behovet for å være kreativ, intuitiv og skrivende i møte med datamaterialet.

3.2 Utvalg

Studien er gjort i en 2.klasse på en middels stor skole i en større norsk by. Klassen holder til i et åpent areal som deles med to andre grupper fra samme trinn. Læreren jeg har observert er utdannet allmennlærer med fordypning i matematikk, og har 10 års erfaring fra skolen. Hun har undervist i begynneropplæringa tidligere, men har også erfaring med undervisning på mellomtrinnet. Jeg har valgt å kalle læreren i studien min «Lisa». Samtlige elever i materialet er tildelt fiktive navn.

Studien er gjennomført på egen skole, og læreren er en kollega. Jeg gjorde et strategisk utvalg (Neteland, 2020) ved å velge en informant som er engasjert og interessert i å legge til rette for elevaktiv undervisning ved hjelp av samtaler. Jeg har merket meg Lisas utstrakte bruk av samtaler mellom elevene i undervisningen, og med utgangspunkt i funnene i studien til Skaftun og Wagner (2019) om lyttekrokens muligheter, har jeg valgt å utforske lyttekroksamtalene spesielt. Elevene i utvalget er klassen som Lisa er kontaktlærer for, og som hun underviser i de fleste timene i løpet av en uke. Som tidligere problematisert, viser forskning at det er stille i klasserommene i begynneropplæringa

(Skaftun & Wagner, 2019). Mitt utgangspunkt var derfor å synliggjøre klasserom i begynneropplæringa hvor elevene får taletid, og ved hjelp av analyse og teori ville jeg derfor beskrive og utforske disse samtalene i et faglig relevant lys. Det strategiske utvalget er et bidrag til å beskrive en del av virkeligheten i begynneropplæringa, og Lisa har både i forkant av og gjennom studien uttrykt en utviklingsorientert og interessert holdning til fagfeltet og studien.

Ved å gjøre et strategisk utvalg (Neteland, 2020) og spørre en kollega om å være deltaker i studien er det også noen etiske hensyn som spesielt må ivaretas. I tråd med NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021) sine forskningsetiske retningslinjer for forskning hvor barn er deltakere, har jeg vært bevisst på at barn har krav på særlig beskyttelse ved forskningsdeltakelse. Barns sårbarhet og barnets beste har vært viktige argumenter for å vinkle studien min i retning av lærerens grep som fremmer dialogisk kvalitet, fremfor å fokusere på elevenes responser og innhold i elevsamtaler. Nærheten til elevene når jeg forsker på egen skole gjør at konfidensialitet hadde vært krevende å sikre, og kunne ført til etisk utfordrende problemstillinger dersom elevene hadde fått en tydeligere framtoning i det fremhevede datamaterialet.

Jeg har informert både læreren, elevene og elevens foresatte om at deltakelse i studien er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra studien uten at det påvirker forholdet mellom oss. Med læreren hadde jeg en egen informasjonssamtale om studien før hun fikk med seg skriftlig informasjon og mulighet til å tenke seg om, stille spørsmål og vurdere egen deltakelse. Jeg har gjort mitt beste for å gi Lisa en reell mulighet til å si nei til deltakelse i studien. Elevene fikk muntlig informasjon i lyttetekroen hvor jeg forklarte det store formålet med studien: At jeg forsker slik at vi som jobber i skolen kan bli enda bedre på det vi gjør. I tillegg fikk elevene en alderstilpasset forespørsel i brevform, samt et mer detaljert informasjonsskriv som ble sendt ut til foresatte. I samarbeid med læreren var det planlagt et alternativt undervisningsopplegg for elever som eventuelt ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Læreren og samtlige elever og foresatte samtykket til deltakelse i studien og signerte informert samtykke, ingen har trukket seg. Jeg angir ikke antall elever i klassen, da det blir lett å identifisere læreren og klassen, men det er i underkant av 20 elever i denne klassen. Jeg anerkjenner at det kan være vanskelig å trekke seg fra en studie hvor man har en kollegial relasjon til forskeren, og har derfor gjort mitt ytterste for å legge til rette for gjennomføring av intervju og observasjoner når det har passet best for Lisa. Som forsker har jeg følt på ubehaget ved å spørre om tid til intervju når jeg vet at Lisa har en hektisk arbeidshverdag. For å unngå å påføre skade og merbelastning (Nilssen, 2012, s.148) har jeg involvert Lisa i planleggingen for å finne tid til gjennomføring av intervju og observasjoner. Jeg har åpent og informert observert lærerens grep i undervisningen, og det har vært tydelige beskjeder om når båndopptakeren blir slått på og av. Jeg har gjennom studien snakket med Lisa om hvordan hun opplever å være forskningsdeltaker, og jeg har gitt henne anledning til å lese transkripsjoner og analysekapitlet i sin helhet.

Ved å bruke en kollega som forskningsdeltaker i datainnsamlingen gir det meg en dobbeltrolle som bidrar med innsidekunnskap siden jeg er forsker i egen kontekst (Nilssen, 2012, s.138). Det gir nærhet til datamaterialet som gjør at jeg kan stille relevante spørsmål til materialet med rik kontekstbakgrunn, noe som har støttet forståelsen min. Samtidig har denne nærheten utfordret forskersynet mitt ved at jeg hele tiden har måttet ta grep for å ikke være forutinntatt i møte med datamaterialet og måten jeg har samlet data på. Min subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018) har vært gjenstand for refleksjoner i

loggskrivning, og slik har jeg prøvd å se på min egen forskningsprosess med metablikk. Min subjektive forståelse av at Lisa er en lærer som benytter samtaler som læringsfremmende redskap i undervisningen har vært lett å få bekreftet, og det har derfor vært et viktig bias å ha med seg som kvalitativ forsker. Jeg har vært bevisst på å ta en undersøkende og analytisk tilnærming til datamaterialet gjennom å stille spørsmål til funnene og forståelsen av funnene. En annen utfordring ved nærheten til elevene og læreren, er at jeg ved min tilstedeværelse som forsker må være observant på at jeg påvirker både læreren og elevene ved min tilstedeværelse i observasjonssituasjonen. Dette kan ha påvirket hvilke grep læreren gjorde, men også elevens responser.

3.3 Datainnsamling

For å svare på forskningsspørsmålene i studien har jeg benyttet observasjon med intervju som supplerende metode. Slik har jeg forsøkt å belyse handlinger som skjer i undervisning og samtidig beskrive ved hjelp av lærerens refleksjoner. Ved å velge observasjon i to ulike fag samt ved å supplere med intervju, er formålet å unngå å produsere lokal kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s.87) som avgrenser studiens gyldighet. Ved å benytte en designtrianglering (Postholm & Jacobsen, 2018, s.87) hvor jeg benytter flere forskningstilnæringer vil det gi ulik kunnskap som kan bidra til en rikere og tydeligere forståelse av det som skjer i klasserommet. Et argument som støtter designtriangleringen er at mennesker gjerne tilpasser svarene sine til det de tror intervjueren ønsker å høre (Hox, 1994; og West & Blom, 2017 i Postholm & Jacobsen, 2018, s.225). Observasjon og intervju i samspill kan derfor bidra til å gi et mer utfyllende bilde av virkeligheten. Videre følger en oversikt over datamaterialet i studien slik at det er synlig for leseren når og hvordan jeg har samlet empiri.

Dato	Innsamlingsmetode	Tema for observasjon / intervju	Datamateriale
25.11.22	Intervju med lydopptak	Utforske lærerens forståelse og kunnskap om samtaler	Transkripsjon intervju 1 Lydopptak
01.12.22	Observasjon i undervisning med lydopptak	Matematikk	Transkripsjon observasjon 1ma Observasjonsnotater Feltnotater Lydopptak
14.12.22	Observasjon i undervisning med lydopptak	Forarbeid til skriveoppgave	Transkripsjon observasjon 2no Feltnotater Lydopptak
13.01.23	Intervju med lydopptak	Refleksjon rundt egen samtaleledelse	Transkripsjon intervju 2 Lydopptak

Tabell 3.1: Oversikt over datamateriale

3.3.1 Observasjon

Observasjon handler om å bruke sansene våre for å oppfatte og forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s.114). For å undersøke hvilke grep læreren gjør som fremmer dialogisk kvalitet i undervisningen, har jeg observert undervisning som observatør av første orden (Bjørndal, 2017, s.33). Som observatør av første orden har forskeren observasjonen som sin primære oppgave, noe som bidrar til å sikre høy kvalitet i observasjonene (Bjørndal, 2017, s.33), og som kan støtte forskeren i holde fokus på å observere for å oppfatte og forstå.

Jeg gjennomførte to observasjoner på 25-30 minutter hver. Den første observasjonen var i en matematikktime, den andre i en norsktid. Elevene satt i en hesteskoformet lyttekrok, og på veggen bak læreren var det en smartboard. Som observatør plasserte jeg meg selv utenfor lyttekroken til venstre for læreren slik at jeg ikke var i direkte synslinje for læreren. På denne måten tok jeg aktivt grep for å skille mellom forskerrollen og lærerrollen, og for å unngå merbelastning på Lisa. Samtidig var det et grep for å underbygge rollen som forsker og observatør, og parallelt med å sikre fokus på observasjonen.

Observasjon som datainnsamlingsmetode har vært et strategisk valg i tråd med Bjørndals (2017, s.121-133) beskrivelser av metodevalg. Observasjon er både lett tilgjengelig og samtidig en krevende metode hvor jeg som forsker hele tiden må være bevisst på de faktorer som påvirker meg i datainnsamlingen. For å ivareta og få med meg mest mulig av det som skjedde i undervisningen gjorde jeg lydopptak. Lydopptak er spesielt egnet til å fremme refleksjon over kommunikasjonsprosesser i klasserommet (Bjørndal, 2017, s.80), og har derfor vært en viktig del av datamaterialet. Lydopptakene har gitt meg mulighet til å gå tilbake til situasjonene, og det har vært nyttig for å underbygge fortolkningene jeg har gjort. Samtidig bidrar også lydfilene med en detaljrikdom som vanskelig lar seg beskrive med feltnotater (f.eks. stemmebruk, pauser, bakgrunnsstøy), forsterker i så måte bare de verbale uttrykkene. Lydopptakeren kan ha påvirket deltakerne i studien, og kan også oppleves som belastende. Jeg har derfor valgt å begrense observasjonene i klasserommet til to ganger, og ved å gjøre relativt korte lydopptak har observasjonene hatt et målrettet fokus og bidratt til at jeg har undersøkt utvalgte sekvenser i dybden (Bjørndal, 2017, s.90). I observasjon har diktafonen vært plassert midt i lyttekroken slik at lærerens stemme ble fanget opp, og slik at elevene hadde lik avstand til lydopptakeren. I observasjon ble det tydelig kommunisert til elevene at jeg var i forskerrolle, og det ble også poengtert når diktafon ble slått på og av. Det ble også understreket at det kun er jeg som lytter til opptakene.

For å fange opp handlinger, reaksjoner og grep læreren gjør som jeg merket meg, utarbeidet jeg et observasjonsskjema (vedlegg 1). Det skulle bidra til å sikre tydelig fokus og saklighet (Bjørndal, 2017) i observasjonene mine. Skjemaet viste seg derimot å være vanskelig i bruk, da det kunne tyde på en forutinntatthet og forventning om hva jeg skulle finne. Studien hadde en åpen tilnærming, og da jeg ikke visste helt hva jeg søkte av informasjon ble observasjonsskjemaet en hindring. Ifølge Bjørndal (2017, s.52) gir en strukturert og avgrenset observasjon større grad av nøyaktighet, men denne nøyaktigheten ble en hindring i min datainnsamling. Jeg valgte derfor underveis i observasjon 1 å skrive notater på den blanke baksiden av arket. I observasjon 2 benyttet jeg kun feltnotater i tillegg til lydopptaket for å ha større frihet i møte med observasjonen. Erfaringene med observasjonsskjemaet bidro til å identifisere noe av utfordringen ved observasjon som

metode: Som kvalitativ forsker finner man gjerne det man ser etter, og man kan lett finne bebreftelser på de antakelsene man som forsker allerede har. Nilssen (2012) sier at det er en reell fare for at forskerens subjektivitet kan påvirke forskningsdeltakerne (s.139). Forskerens subjektivitet påvirker i så måte også forskningsdesignet, og dette tilfellet bruken av observasjonsskjema. Feltnotatene viste seg dermed å være interessante i analysearbeidet da notatene reflekterte min første intuitive analyse og ikke bebreftet det jeg forventet å finne i undervisningen. Jeg anerkjenner imidlertid at jeg som kvalitativ forsker er farget av min teoretiske kunnskap og mine erfaringer, og at dette også påvirker hva jeg har valgt ut som relevant informasjon i feltnotatene mine.

3.3.2 Intervju

I studien har jeg valgt intervju som supplerende metode til observasjon. Samtalen med en intervjudeltaker er den beste måten å ta den andres perspektiv på, og dermed få innblikk i den andres forståelse av et fenomen (Bjørndal, 2017, s.107). Jeg valgte å intervju Lisa for å få tak i hennes refleksjoner og kunnskap om samtaler som læringsfremmende redskap, og for å få en bedre forståelse av de grepene hun gjør for å fremme dialogisk kvalitet i undervisningen. Jeg har valgt å benytte lydopptak av intervjuene for å kunne holde fokus på selve intervjusituasjonen med Lisa, men også for å kunne lytte til intervjuene flere ganger, og for å kunne gjengi nøyaktige sitat (Neteland, 2020, s.56).

Det første intervjuet ble lagt først i rekken av datainnsamlinger. Det bidro til at læreren fikk anledning til å reflektere og uttrykke sin forståelse og kunnskap om samtaler i lyttekroken. Dette kunne gi en rikere bakgrunn for å forstå de handlingene og grepene jeg skulle se etter i kommende observasjoner. Intervjuet ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 2), og var et semistrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Den semistrukturerte formen og bruk av åpne spørsmål hadde som intensjon å skape et godt klima i intervjuet, og å la læreren få oppleve at jeg oppriktig var interessert i hennes refleksjoner. Ved å benytte åpne, reelle spørsmål (Neteland, 2020) var målet å legge til rette for refleksjon og tema jeg ikke nødvendigvis hadde forutsett. Jeg ønsket at intervjuet skulle bidra til trygghet for læreren i forkant av de kommende observasjonssituasjonene.

Intervju to ble gjort i etterkant av klasseromsobservasjonene, og også dette intervjuet var semistrukturert. Først fikk læreren anledning til å reflektere rundt egen samtaleledelse i lyttekrok, og deretter leste vi sammen utvalgte episoder fra transkribert materiale. Episodene var valgt på bakgrunn av at de tidlig triggert interesse hos meg, og at jeg ønsket lærerens refleksjoner for å skape et tydeligere bilde av de observerte grepene. I tillegg var det ment som en positivt forsterkende tilbakemelding (Bjørndal, 2017, s.99) til læreren ved å trekke fram grep hun gjorde som så ut til å fungere godt. Imidlertid er det verdt å merke seg at jeg ikke er en naturlig refleksjonspartner for læreren i intervjusituasjonen, da jeg er i forskerrolle. Jeg valgte å la læreren lese transkripsjonsutdrag framfor å lytte til egen undervisning siden lydopptak er et sterkere medium som for enkelte kan oppleves ubehagelig.

Det semistrukturerte intervjuet er tematisk styrt av forskeren, og jeg hadde også konkrete spørsmål forberedt. Imidlertid er dette en intervjuform som legger vekt på at kunnskapen skapes i møte med deltakeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121), og intervjuformen hadde derfor klare trekk av en samtale med styrt tema. Jeg åpnet for Lisas refleksjoner, og intervjuene ga mange detaljer og en rik beskrivelse av hennes forståelse, refleksjoner og

holdninger til å lede og legge til rette for læringsfremmende samtaler. Utfordringen med å intervju en kollega var å gå aktivt lyttende inn i forskerrollen hvor jeg i minst mulig grad skulle påvirke Lisa. Likevel er det nødvendig å anerkjenne at gjennom spørsmålene jeg har valgt og at jeg ved min tilstedeværelse vil påvirke hvordan Lisa responderer.

Intervjuene startet med å minne om taushetsplikten vi begge er bundet til som lærere, og at elevene ikke skulle omtales ved navn. I tillegg understreket jeg ved begge anledninger at læreren står fritt til å la være å svare på spørsmål, og at hun hadde anledning til å trekke seg fra intervjuene. Det var også viktig å understreke at jeg var ute etter lærerens refleksjoner, at det ikke var intervju for å «teste» kunnskap. Intervjuene foregikk på et lukket møterom med kun læreren og meg til stede. Jeg startet og avsluttet lydopptakene med å eksplisitt kommentere dette.

For å sikre at de semistrukturerte intervjuene skulle gi data som var relevante for studien, utformet jeg en intervjuguide (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjuguiden (vedlegg 2) ble utformet med utgangspunkt i min daværende teoretiske forståelse for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Når forskningsdeltakere blir stilt spørsmål bidrar det til refleksjon og til at deltakerne kan få nye tanker rundt tema som blir diskutert (Nilssen, 2012, s.32). Slik er det naturlig å reflektere over at mine valg av spørsmål har påvirket Lisas forståelse av samtaler som læringsfremmende redskap, og at det også har påvirket grep hun gjør i undervisningen.

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i hovedemnene initiativ, kontroll, anerkjennelse, sosialt, faglig, bevisste valg og ubevisste valg. Med utgangspunkt i emneordene lagde jeg deretter åpne spørsmål som var knyttet til og organisert under temaene lyttekrok, læring, klasseledelse og muntlige ferdigheter. Et eksempel på spørsmål var «Hva er den gode lyttekroken for deg?» Spørsmålene var for å hjelpe meg forstå, og for å åpne for at kunnskap og refleksjoner jeg ikke hadde forutsett, skulle få anledning til å komme fram. Intervjuguiden hadde tydelig oppstartsstruktur for å hjelpe meg som uerfaren intervjuer i gang, og den hadde også et avsluttende spørsmål som inviterte læreren til å uttrykke teoretisk forståelse, tanker og didaktiske refleksjoner som hun eventuelt ikke opplevde var tilstrekkelig dekket gjennom intervjuene.

3.3.3 Transkripsjon

Transkripsjon er å overføre noe fra ett tegnsystem til et annet (Bjørndal, 2017, s.101), og jeg har overført lydopptakene til tekst. Jeg har selv transkribert opptakene for å få en bedre oversikt over materialet, og fordi det er en grunnleggende del av det begynnende analysearbeidet (Nilssen, 2012, s.42). Transkripsjonsarbeid er tidkrevende, og jeg har derfor gjort en grov transkripsjon av hele materialet (observasjoner og intervjuer), og mer detaljerte transkripsjoner av sekvenser som har utpekt seg som interessante.

Transkripsjonene er skrevet uten detaljert transkripsjonsnøkkel, og de sekvensene som brukes i analyseteksten er skrevet fram tydelig og detaljert for at leseren skal forstå situasjonen best mulig. Kontekstuell informasjon er gitt av feltnotatene i transkripsjonsarbeidet, og er gjort slik (smiler), avbrytelser er markert med *avbryter*. Slik har kombinasjonen av lydopptak og feltnotater bidratt til å gi et utfyllende bilde av det innsamlede materialet, spesielt fra undervisning. Utdrag fra transkripsjoner brukt i analysen er skrevet slik at turtaking kommer tydelig fram for å skape et oversiktlig bilde av situasjonen. All tekst er skrevet med normalortografi på bokmål.

Innsamlet materiale ble transkribert fortløpende, slik at jeg umiddelbart hadde anledning til å komme i gang med de begynnende analysene (Nilssen, 2012). Postholm & Jacobsen (2018, s.126) sier at ved å transkribere underveis i datainnsamlingsperioden gir det forskeren anledning til å være godt forberedt til neste observasjon og intervju, da jeg kunne reflektere over egen rolle i intervjusituasjonen, samt også få anledning til å gjøre mer målrettede og tilpassede observasjoner.

3.4 Analytiske grep for å få oversikt over nedslag i materialet

3.4.1 Innledende analysesteg for å skaffe oversikt

Åpen koding har som formål å la datamaterialet tale for seg, men det er i virkeligheten en illusjon, sier Nilssen (2012, s.78). Forskeren er hele tiden til stede i møte med datamaterialet og datamaterialet påvirkes av forskerens teoretiske sensitivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.142). Som jeg tidligere i kapitlet viste til, ble jeg styrt av egne erfaringer og min subjektive, individuelle teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s.102) da jeg utarbeidet observasjonsskjemaet. Det bekrefter Nilssens påstand om at den helt åpne kodingsprosessen er en illusjon. Jeg skal i dette avsnittet gjøre rede for min overordnede forståelse av analyseprosessen før jeg beskriver hvordan analysearbeidet foregikk.

Tilnærmingen til datamaterialet er gjort med abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s.102) hvor forskeren kontinuerlig leter etter beskrivelser og forklaringer i spennet mellom teori og empiri. For å la tilnærmingen til datamaterialet være så åpen som mulig, kreves også en relativt åpen datainnsamling hvor forskeren er åpen og mottakelig for ny informasjon underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s.103).

Feltnotater, lydopptak og transkribert datamateriale utgjør datamaterialet i denne studien. Den åpne kodingen var første steg på veien til å identifisere de viktigste mønstrene i materialet da jeg allerede i transkriberingsfasen noterte ord som framstod som interessante. Nilssen (2012, s.82) omtaler den åpne kodingen som forskerens første steg i bestemme hva som er signifikant i materialet. Deretter begynte jeg å lese transkribert materiale med ulike fargepenner i hånden, og ord, ytringer og handlinger som fanget interessen min ble markert. De ulike fargekodene ga meg det Bogdan og Biklen (i Nilssen, 2012, s.82) omtaler som «familier av koder» fordi de så ut til å høre sammen. Jeg tegnet piler mellom ordene for å indikere at jeg så sammenhenger. Eksempler på ord jeg fargekodet var rar, spennende og oppdagelse. Deretter begynte jeg å benevne disse «familie-kodene» som *entusiasme fra læreren, handlinger læreren gjorde og ulike former spørsmål* hun stilte.

Etter at jeg først hadde kodet materialet og gruppert disse i familie-koder, begynte jeg å lete etter sammenhenger mellom kodene for å utvikle kategorier (Nilssen, 2012, s.85) som kunne hjelpe meg å svare på forskningsspørsmålene. En av de første kodene handlet om fordeling av taletid i lyttekroken. Jeg opplevde at elevene var tildelt mye taletid, og lagde derfor en oversikt over fordeling av taletid i lyttekroken. Med utgangspunkt i problemstillingen for studien ville jeg synliggjøre at læreren i denne studien la til rette for at elevene fikk mye taletid. Oversikten lagde jeg ved å lytte til lydopptakene samtidig med at jeg leste transkripsjonene, jeg stoppet opptaket for hver turtaking og markerte hvor mye taletid lærer og elever hadde hver. Deretter skrev jeg det inn i en tabell i kronologisk

rekkefølge. Imidlertid medførte dette bare en bekreftelse av det andre forskere har funnet før meg, nemlig at lærere legger beslag på mye av taletiden i klasserommet (59% i mine funn). Ved videre undersøkelser ble det mer interessant å undersøke hvordan læreren brukte denne tiden, siden min subjektive opplevelse fra observasjonene var at elevene ble tildelt mye taletid. Jeg utvidet derfor tabellen med en kolonne hvor jeg beskrev med innholdstunge ord hva læreren gjorde. Eksempler på beskrivelser er retoriske spørsmål, lukket spørsmål, oppsummerer, gjentar, bruker opptak og fagspråk. Dette ledet meg inn i en kategori jeg først valgte å kalle «hva gjør læreren?», da det stadig ble tydeligere for meg at jeg hadde behov for å forstå og beskrive hva Lisa gjorde for å legge til rette for læringsfremmende samtaler.

I analysearbeidet vokste det videre fram en forståelse av at Lisa gjorde ulike grep som så ut til å fremme dialogisk undervisning: Hun organiserte lyttekroken for å legge til rette for samtaler, hun bedrev eksplisitt opplæring av elevene for å sikre alle deltakermuligheter, og hun ga elevene ulike samtaleoppdrag. Deretter tok jeg tak i intervjuene for å se om Lisas refleksjoner kunne utvide forståelsen av det jeg observerte i undervisning, og fant at det var klare koblinger mellom Lisas refleksjoner rundt samtaler som læringsredskap og undervisningen hun bedrev.

For å få klarhet i hva det var Lisa gjorde for å legge til rette for elevsamtalene, valgte jeg ut sekvenser fra matematikktimen hvor elevene fikk tid til å samtale og prøvde å beskrive disse med meningsfortetting (Nilssen, 2012, s.43). Det var i arbeidet med å beskrive sekvensene at det vokste fram en forståelse av at Lisa i stor grad la til rette for at elevene fikk ulike samtaleoppdrag som ble organisert i helklasse, par og grupper som førte kategorien *veksling og variasjon*. I det samme arbeidet viste det seg også at Lisa forventet at samtlige elever skulle og kunne bidra i samtalene, og det var flere koder som identifiserte hvordan Lisa eksplisitt krevde og la til rette for at samtlige elever i klassen skulle delta i samtalene. For å finne ut i hvilken grad disse observasjonene stemte med Lisas egne intensjoner for samtalene, gikk jeg så til de transkriberte intervjuene for å se om dette stemte og hvordan dette kom til uttrykk i Lisas refleksjoner. Dette førte til kategorien *eksplisitte forventninger til samtaledeltakelse og eksplisitt opplæring i samtaledeltakelse på fagenes premisser*.

Da jeg tok tak i de transkriberte intervjuene, markerte jeg utsagn fra Lisa som kunne beskrive hennes holdninger, forståelse og refleksjoner om samtaler som læringsfremmende redskap. Dermed jaktet jeg på bekræftelser av egne funn, noe jeg var bevisst underveis i arbeidet for å unngå glorieeffekten (Bjørndal, 2017, s.43) av Lisas refleksjoner. Deretter markerte jeg ord Lisa brukte om egen rolle som samtaleleder i lyttekroken (pusheren, motivatoren, organisator og ordstyrer), som jeg ga samlebetegnelsen *lærerrollen*. Deretter identifiserte jeg refleksjoner fra intervjuene hvor Lisa uttrykker at samtaleledelse er krevende, og hva hun ser på som utfordrende med muntlige samtaler.

3.4.2 Abduktiv prosess

I arbeidet med å forstå empirien fra observasjonene leste jeg stadig ny teori og mer forskning, og slik oppdaget jeg at dialogisk undervisning hadde kvalitetstrekk som materialet mitt kunne forstås gjennom. Jeg brukte først Alexanders (2018) rammeverk for dialogisk undervisning, og lette etter bekræftelser på at rammeverkets prinsipper var ivaretatt. Datamaterialet bekreftet i stor grad at prinsippene for dialogisk undervisning var

ivaretatt, utfordringen ble imidlertid å forstå hva som skjedde i norsktimen: Jeg identifiserte flere av de dialogiske prinsippene, men det var likevel noe som ikke stemte. Samtalene virket til å stoppe opp, og det var uklart hvorfor. Læreren gjorde grep for å fremme dialog, men responsen fra elevene så ikke ut til å samsvare med grepene læreren gjorde. Selv om elevenes responser ikke er gjenstand for mine undersøkelser, sier de likevel noe om hvordan lærerens grep fungerer.

Da jeg lette etter grep læreren gjorde for fremme dialogisk kvalitet i de to undervisningsøktene, ble det raskt klart for meg at samtalene fremsto særdeles ulikt. Det som var vanskeligere å identifisere, var hva som førte til denne ulikheten. Ved å finkjemme samtalene fra matematikktimen identifiserte jeg at både prinsippene for dialogisk undervisning og realiseringen av dialogisk kvalitet var ivaretatt. Ved å benytte en såkalt «flip-flop»-strategi (Postholm & Jacobsen, 2018, s.156) ble det dermed synlig for meg at prinsippene for dialogisk undervisning var ivaretatt, men at muligheten for realisering av dialogisk kvalitet manglet i norsktimen.

I Segal & Lefsteins (2016) artikkel *Exuberant voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities?* diskuteres en utfordring ved dialogisk undervisning. Deres forskning identifiserte dialogisk tilrettelegging i klasserommet, men at den unike elevstemmen manglet. Segal & Lefsteins (2016) «realisering av elevstemmen» ble derfor et viktig analyseverktøy for å skape forståelse av grepene Lisa gjør i norsktimen.

Ved hjelp av Alexander (2018) og Segal & Lefstein (2016) har jeg derfor analysert transkripsjonene med øye for Alexanders fem prinsipper for dialogisk undervisning (kollektiv, støttende, gjensidig, kumulativ, hensikt) og Segal & Lefsteins kjennetegn for dialogisk kvalitet (mulighet til å snakke, uttrykke egne ideer, snakke ut fra egne forutsetninger, anerkjennelse). I forbindelse med analysearbeidet oppdaget jeg at Alexanders (2018) rammeverk var videreutviklet, noe som også innebærer et 6.prinsipp for dialogisk undervisning (det utforskende). Jeg har derfor gått gjennom transkripsjonene på nytt, og identifisert de 6 prinsippene ved hjelp av Alexander (2020).

Den abduktive tilnærmingen til datamaterialet har fungert som støtte for forskningsdesignet for studien. Lisa har ikke uttrykt noen form for kjennskap til dialogisk undervisning, og det hadde derfor vært etisk problematisk å ta en deduktiv tilnærming til materialet. Det kunne bidratt til et fokus på mangler og feil fremfor å fokusere på mulighetene og grepene læreren benytter seg av i undervisning. Et viktig forbehold i analysearbeidet har derfor vært utfordringen som ligger i å lete etter grep som fremmer dialogisk kvalitet og samtidig være en kritisk venn (Olsen & Wølner, 2017, s.115) som har de analytiske og kritiske brillene på.

Ved å identifisere grepene læreren gjør som kan fremme dialogisk undervisning, har jeg satt søkelys på mulighetene som finnes for læringsfremmende samtaler i begynneropplæringa. Alexander (2020) som har utviklet rammeverket for dialogisk undervisning, advarer mot at det skal benyttes som en sjekklister og som rigid prosedyre for undervisning. Han påpeker at det kan virke mot sin hensikt. For å oppfylle samtalsens potensial må man til enhver tid respondere i lys av den aktuelle situasjonen. I metodekapitlet har jeg derfor gjort rede for en abduktiv analysemetode hvor jeg har pendlet mellom teori og data for å forstå og beskrive funnene mine.

3.4.3 Loggskrivning

Underveis i studien har jeg skrevet logg. Loggen har vært ustrukturert, men har vært et redskap for å strukturere tanker og ideer. Loggen har også fungert som et fristed når skrivesperren (Nilssen, 2012, s.58) har meldt seg. Den frie loggskrivningen har begrenset med regler som følges, den er mer intuitiv og kreativ og kan i så måte støtte den kvalitative forskningsprosessen. Nilssen (2012, s.103) viser til flere forskere som støtter den kvalitative forskninga som en intuitiv og kreativ prosess, i tillegg til det systematiske, intellektuelle og teoretiske arbeidet. Loggen har på mange måter fremstått som en motsetning til «presentasjonsskrivningen» (Dysthe, 2010 i Nilssen, 2012, s.35) som skal kommunisere med leseren. Den har vært min kommunikasjon med fagstoffet og utvikling av egen forståelse. Innhold til loggen har flere ganger dukket opp på løpetur, og slik har jeg opplevd at avstand til materialet har bidratt til overblikk, som igjen har vært viktig i refleksjons- og analyseprosesser. Et eksempel på at løping og logg har vært viktig, var da jeg arbeidet med drøftingskapitlet. På løpetur fikk jeg noen ideer som ble skrevet ned i en logg, og plutselig falt en struktur på plass som ikke var mulig å se ved å sitte foran PCen.

Et annet aspekt ved loggen har vært loggen som samtalepartner. Gjennom loggen har jeg skrevet fram tanker om områder som jeg har opplevd som utfordrende, og et tema har vært nærheten til læreren i studien. Dette er et tema jeg kun har diskutert med veileder og delvis også læreren, da det er et sensitivt tema. Loggen har derimot hjulpet meg med å skrive fram hva jeg gjør, hvordan jeg kan ta avstand, og hvordan jeg kan være kritisk, profesjonell og samtidig ivareta læreren i studien.

3.5 Etiske refleksjoner

Jeg har 21 års erfaring som lærer, jeg er utdannet lærerspesialist i begynneropplæring, og jeg har jobbet på skolen jeg forsker ved de siste 12 årene. Disse personlige forholdene er alle med å påvirke mine observasjoner, men også hvordan jeg påvirker læreren og kvaliteten på observasjonene mine. Jeg påvirker læreren i studien min enten jeg vil det eller ikke, men jeg har bestrebet meg på å skape trygghet og forutsigbarhet i både observasjons- og intervju situasjonene. Det første intervjuet ble gjennomført før observasjonene, noe som var gjort for å trygge Lisa i hva jeg forsket på, men også for at hun skulle bli hørt som fagperson slik at observasjonene ikke blir stående kontekstløse.

Å forske på egen arbeidsplass er en etisk utfordrende balansegang. Som forsker og kollega har jeg en dobbeltrolle, jeg er en erfaren kollega med lærerspesialistutdanning. Dette medfører at jeg har kunnskap om hvordan Lisa arbeider, og hvilke holdninger og ferdigheter hun uttrykker i arbeidshverdagen, noe som utfordrer refleksiviteten min i møte med datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom årene med videreutdanning har jeg drevet pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen, noe som også kan påvirke måten jeg forstår Lisas undervisning og refleksjoner, men også hvordan Lisa tolker mine spørsmål og hvordan hun underviser når jeg observerer.

Det står stor respekt av å stille undervisningen sin til disposisjon for forskning, og den tilliten Lisa har vist meg har jeg bestrebet meg på å vise meg verdig. Jeg har gjort mitt beste for å vise ansvarlighet overfor både forskningsdeltakere og studien, og jeg har bestrebet meg på å imøtekomme krav på privatliv og krav om å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.247). Studien har som formål å bidra med en virkelighetsbeskrivelse og synliggjøring av hvordan samtalepraksis i begynneropplæringa

kan gjennomføres og forstås. Det har derfor vært viktig for meg å være både konstruktiv og kritisk. For meg er en kritisk venn (Olsen & Wølner, 2017, s.115) eller kollega en som stiller spørsmål som bidrar til å øke refleksjonsnivået, og som igjen kan støtte en videreutvikling av praksis. I intervjusituasjon har jeg derfor prøvd å uttrykke en åpen og undrende holdning, og jeg har også gitt Lisa anledning til å undre seg og reflektere over egen praksis.

Alle lydopptak er gjort med godkjent opptaksutstyr lånt fra NTNU, og samtlige lydopptak er lagret i henhold til NTNUs retningslinjer for oppbevaring av persondata. Jeg er den eneste som har lyttet til lydopptakene, og alle lydopptak slettes i forbindelse med avslutning av studien. Studien er meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata / SIKT, og ble vurdert godkjent 15.11.22 (vedlegg 6).

Lærer, elever og elevenes foresatte har mottatt informasjon og forespørsel om å delta i studien (vedlegg 4 - 6). Det har vært en frivillig undersøkelse, og deltakerne har uten forbehold kunnet trekke sin deltakelse fra prosjektet. Elevene på 2.trinn ble etter råd fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) / SIKT særlig informert og forespurt om deltakelse i studien, i tillegg til at det var krav om foresattes samtykke. Deltakernes krav om privatliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s.249) ble ivarettatt gjennom begrensede rom for datainnsamling (2 observasjoner i undervisning og 2 intervju med lærer), anonymisering av deltakerne og behandling av data i tråd med NSDs retningslinjer. Samtlige deltakere er gitt fiktive navn.

I forkant av studien hadde Lisa og jeg et eget møte for å snakke om studien, hva jeg ville undersøke, og hvilke implikasjoner dette hadde for Lisa. Hun fikk anledning til å stille spørsmål, og vi snakket også gjennom hva informert samtykke innebærer. Jeg har gjort mitt beste for å gjengi funn og data i riktig kontekst, og har prøvd å unngå å trekke utsagn og grep læreren gjør ut av sin rette sammenheng. Jeg anerkjenner at all analyse av data er en reduksjon av detaljer og mangfold (Postholm & Jacobsen, 2018, s.252), og jeg har bestrebet meg på å gi så utfyllende beskrivelser som mulig.

3.5.1 Member-check

For å sikre at Lisa kjenner seg igjen i analysene mine, har jeg valgt å la henne lese analysekapitlet i sin helhet før oppgaven leveres inn. Jeg anerkjenner dermed sensitiviteten som ligger i å være forskningsdeltaker. Jeg har gitt Lisa anledning til å kommentere analysene og komme med innspill om hvorvidt hun kjenner seg igjen. Etter gjennomlesing kom det fram at Lisa kjente seg igjen, og at hun ble bevisst deler av egen undervisning som fungerte godt. Lisa anerkjente også at analysen bidro til at hun kunne lære og utvikle seg videre. Lisa hadde ingen innvendinger, men hun reflekterte over den kombinerte følelsen av ubehag og nytte av å studere egen praksis. Det var også et mål at member-checken skulle bidra positivt forsterkende (Bjørndal, 2017, s.99), siden flere funn kan tyde på at Lisa gjør mange grep for å fremme dialogisk kvalitet, både bevisst og ubevisst.

3.6 Studiens kvalitet. Om pålitelighet og gyldighet

I det følgende avsnittet skal jeg gjøre rede for grep jeg har gjort i design av studien for å fremme gyldighet og pålitelighet, hvilke begrensninger som er knyttet til studien, og hvordan jeg som forsker kan ha påvirket de endelige resultatene.

Ved å samle data gjennom både observasjon og intervju var formålet å sikre en bredere og dypere beskrivelse av grepene læreren gjør i klasserommet. I tillegg har det også vokst fram et behov for å analysere materialet ved hjelp av flere teoretiske kilder, noe som kan ses på som en triangulering. Trianguleringen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.236) av datainnsamlingsmetoder, teori og mine forkunnskaper har hatt som formål å styrke påliteligheten og gyldigheten til studien. Som tidligere nevnt har det vært krevende å ta en åpen tilnærming til materialet, og det har også vært krevende å balansere datamateriale fra både intervju og observasjon. Det kan ha bidratt til at interessante funn har fått for lite fokus. Samtidig har intervju som supplerende metode bidratt til å belyse funn fra observasjonene, og intervjuene har både støttet opp under og bidratt til økt forståelse av utfordringene som ligger å være samtaleleder i begynneropplæringa. Samsvar mellom data fra intervju og observasjoner bidrar også til å øke sannsynligheten for at funnene er valide.

Observasjonsarbeid i et klasserom er krevende, og jeg kan ha gått glipp av informasjon av relevant betydning. I forbindelse med observasjon 2 var det utpreget mye lyd i arealet hvor undervisningen fant sted. Dette påvirket lydopptaket, men kan også ha påvirket elevenes, lærerens og forskerens konsentrasjon og fokus. I tillegg har det som tidligere nevnt vært et viktig forbehold å unngå glorieffekten (Bjørndal, 2017, s.43) hvor jeg som forsker tilegner lærerhandlingene i materialet mer positive forhold enn det som faktisk kan observeres. Det er en utfordring jeg har hatt med meg i møte med materialet da læreren faktisk ble forespurt om å delta i studien som følge av mine tidligere erfaringer av hennes undervisning. Jeg har derfor vært spesielt bevisst på å unngå å oppvurdere funnene. Jeg har lett etter grep læreren gjør som fremmer dialogisk kvalitet, og har samtidig tatt en kritisk tilnærming til hvorvidt realiseringen av elevstemmen er mulig. Som vist til i avsnittet om utforming av observasjonsskjema har jeg reflektert over egen forutinntatthet i forbindelse med observasjon, men det samme gjelder også relasjonen mellom meg og læreren i studien. Ved å lage åpne spørsmål og semistrukturerte intervjuer ønsket jeg i minst mulig grad å påvirke lærerens responser.

3.6.1 Gyldighet

Indre gyldighet

Studiens indre gyldighet hvor jeg har søkt å trekke gyldige slutninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223) har vært en drivende faktor i min stadige lesing av teori og forskning. Jeg har gjort mitt beste for at det skal være samsvar mellom den virkeligheten jeg har studert og de begrepene og teoriene jeg har benyttet til denne beskrivelsen. Etter mange år som lærer, men som helt fersk forsker, har jeg tvilt på egen oversikt over fagfeltet. Det har medført mange timer med lesing, og jeg har forsøkt å beskrive den virkeligheten jeg studerer og analyserer med adekvate begreper og teorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Jakten på den begrepsmessige gyldigheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229) som også læreren i studien skal kjenne seg igjen i, har bidratt til mange runder med refleksjon hvor jeg har stilt meg selv spørsmål hvorvidt jeg har forstått teorien godt nok.

Ytre gyldighet

Studiens formål er ikke å generalisere, men det har likevel vært en målsetning å beskrive lærerens undervisning så tykt og transparent at andre lærere kan lære av og bli inspirert til å prøve ut flere av de samme grepene. Studien har til hensikt å bidra med en virkelighetsbeskrivelse av hvordan grep som fremmer dialogisk kvalitet i lyttekroksamtaler

kan se ut. Grepene læreren i mitt datamateriale gjør er tilpasset lærerens kunnskap om akkurat denne klassen og de rammefaktorene som ligger til grunn, og jeg gir derfor ingen allmenngyldige svar på hvordan dialogisk undervisning ser ut på 2.trinn. Virkelighetsbeskrivelsen har likevel som målsetning å presentere muligheter for dialogiske rom i lyttekroksamtaler.

4.0 Analysekapittel

4.1 Undervisningskontekst og valg av empiri

I analysen har jeg valgt å studere utvalgte samtalesekvenser fra undervisningsøktene for å undersøke hvilke grep læreren gjør som fremmer dialogisk kvalitet. Det er interessant å bruke utdrag fra begge undervisningsøktene siden læreren ser ut til å gjøre mange av de samme undervisningsgrepene, men samtalene fremstår likevel som særdeles ulike. Målet for samtaledeltakelse i matematikktimen var å utforske regnestykker i fellesskap med andre, mens det i norsktimen var å delta muntlig i en felles tekstskepning av modelltekst. Materialet fra matematikktimen gir innblikk i hvordan læreren organiserer og varierer undervisningen slik at elevene kan interagere og tenke på ulike måter med mange kjennetegn på dialogisk undervisning og kvalitet. Datamaterialet fra norsktimen gir anledning til å undersøke hva som skiller en helklassesamtale fra en annen, og hvordan fagets premisser også legger føringer for den dialogiske kvaliteten. Målet er ikke å sammenligne de to undervisningsøktene som to kontrastive eksempler, men å identifisere noe av kompleksiteten en lærer står ovenfor i dialogisk undervisning i to ulike fag.

Matematikktimen startet med at elevene fikk presentert «svaret er 33», før de deretter skulle utforske flere ulike måter å lage regnestykker eller oppgaver som ga svaret 33. I denne økta gjør læreren mange ulike undervisningsgrep for å legge til rette for at elevene skal få samtale i faget. For å besvare forskningsspørsmålene «Hvordan organiserer læreren undervisningen for å ivareta lyttekrokens rom for elevstemmen?» og «Hvilke dialogiske kjennetegn kan observeres i to ulike fagsamtaler?», har jeg derfor valgt å utforske variasjonen og vekslingen i organisering og tilrettelegging av samtaler som legges til rette for innad i lyttekroken.

Fra norsktimen har jeg undersøkt to sekvenser fra helklassesamtalen for å identifisere dialogiske kjennetegn i fagsamtalen (jfr. forskningsspørsmål 2). Målet for disse samtalene er kollektiv opplæring (jmf. Dysthe, 2000) hvor klassen og læreren sammen studerer hvordan man kan bygge opp en tekst som skal formidle og argumentere for et juleønske. Elevene skal selv velge en mottaker for teksten som de kan se for seg at kan oppfylle juleønsket deres. Som støtte til elevenes tekstskepning velger læreren å invitere elevene inn i en samtale om sitt eget juleønske, noe som viser seg å være en utfordring.

Hoveddelen av analysen (kapittel 4.2 og 4.3) består av utforsking og identifisering av dialogiske kvaliteter jeg observerte i lyttekroksamtalene, og vil derfor besvare forskningsspørsmål 1 og 2. Den siste delen av analysen (kapittel 4.3) besvarer forskningsspørsmål 3 gjennom å identifisere hvordan læreren legger til rette for elevenes deltakelse sett i lys av lærerens refleksjoner om egen samtaleledelse fra intervjuene. I analysen av lyttekroksamtalene utforsker jeg hvordan læreren gjør grep som kan fremme dialogisk kvalitet. For å forstå materialet har jeg støttet meg på Alexanders (2020) seks nøkkelprinsipper for dialogisk undervisning, samt Segal & Lefsteins (2016) beskrivelse av dialogiske kvaliteter for å undersøke om det er mulig å realisere dialogisk kvalitet. Da lyttekroksamtalene i de to undervisningsøktene jeg analyserer utvikler seg ganske ulikt, har jeg valgt belyse rollen som samtaleleder med lærerens egne refleksjoner for å få en tydeligere beskrivelse av kompleksiteten.

Det hadde vært enkelt og oversiktlig å analysere datamaterialet mitt ved å benytte Alexanders (2020) rammeverk i sin helhet. Men ved å bruke en «smørbrøddliste» for å kjenne igjen dialogisk undervisning vil det alltid være en fare for overforenkling (Alexander, 2020, s.163). Derfor har jeg valgt å konsentrere meg om prinsippene som må ligge til grunn for dialogisk undervisning, samt mulighetene for at elevstemmen realiseres (Segal & Lefstein, 2016). I tillegg har jeg som tidligere nevnt, valgt å bruke det dialogiske rammeverkets repertoar (Alexander, 2020, s.133) som en tilnærming til lærerens læring og profesjonsutvikling.

4.2 «Nå må dere sitte sånn at det blir lett å ta praten.» Om veksling og variasjon i lyttekroken

I første del av analysen får vi innblikk i en matematikktime hvor Lisa gjør ulike grep for å legge til rette for samtaler i lyttekroken. Datamaterialet viser at opptaket av denne sekvensen varte i 29 minutter og 22 sekunder, og alt foregikk i lyttekroken. I denne delen undersøker jeg dialogiske muligheter i de mange variasjonene av organisering læreren gjør i matematikktimen, gjennom beskrivelser og analyse av illustrerende samtaleutdrag.

4.2.1 Helklassesamtale: Lærer introduserer tema for mattetimen

16 elever sitter i lyttekroken, og på tavla står det: «Svaret er 33. Hva er da regnestykket?»

Lærer: Og det som er så kult her, tror dere det er ett, en type oppgave som blir riktig her?

(Flere elever svarer mumler, rister på hodet, nei.)

Lærer: Nei, og jeg er så spent på å få se, hvordan blir din oppgave?

Hva kommer du til å skrive?

Hva er det eneste som er viktig å tenke på da?

Det er en ting som er litt viktig å tenke på når du skal lage regnestykket.

I oppstarten av timen henvender Lisa seg til hele klassen samtidig, og hun åpner med et retorisk spørsmål. Tilnærmingen er *kollektiv* ved at hele klassen inviteres til deltakelse samtidig, og Lisa søker å engasjere elevene med ordvalg som «spent» og «kult». Ved å introdusere at oppgaven kan løses på mange ulike måter, innbyr Lisa til en *utforskende* matematikktime hvor elevene kan velge å lage på oppgaven på sin egen måte. Ved å legge opp til en oppgave hvor elevene må ta i bruk tidligere matematisk kunnskap for å lage regnestykker, vil det være mulig å bygge videre på både egen og medelevers kunnskap. Oppgavens formulering fungerer også *anerkjennende* i form av at elevenes matematiske ferdigheter både er relevante og nødvendige for å lage regnestykker, og den bidrar samtidig til en utforskende tilnærming. Oppgaven viser at læreren har tro på at elevene kan mestre oppgaven, noe som er både *anerkjennende* og *støttende*.

4.2.2 Parsamtaler: Elevene skal utforske ulike faktorer som påvirker et regnestykke hvor svaret skal bli 33.

Det neste som skjer er at elevene blir satt sammen i par ved at Lisa går rundt i lyttekroken, tar på elevene og får dem til å vende seg mot hverandre to og to. Elevene snur på kroppen, mange smiler og møter blikket til hverandre. Læreren sier «Oppgaven er å finne ut hva må dere passe på når dere skal lage et regnestykke der svaret er 33». Læreren beveger seg mellom elevparene, lytter til hva de sier, og stiller spørsmål som «Hva har dere tenkt?».

Lyddopptaket viser at elevene får 3 minutter og 3 sekunder til parsamtalen.

Ved å gi elevene samtale i par, legger læreren til rette for at samtlige elever får mulighet til å samtale for å forstå oppgaven. Parsamtalene kan dermed legge til rette for at elever som ikke har helt klart for seg hva et regnestykke er, får avklart dette med læringspartneren. Det er en *kollektiv utforskning* og forståelse, og samtalene vil dermed også fungere *støttende og gjensidig*. Hensikten er klar, samtalen skal bidra til at elevene skal forstå hvordan man kan lage et regnestykke hvor svaret er 33. Det ligger også til rette for at parsamtalene kan fungere *kumulativt* dersom elevene bygger videre på partnerens innspill. Gjennom å gi elevene godt med tid (3 min. og 3 sek.), ligger det også til rette for at elevene får anledning til å *snakke ut fra egne forutsetninger*. Samtalene styres av elevene selv, noe som igjen legger til rette for realisering av dialogisk kvalitet gjennom muligheten til å *snakke ut fra egne forutsetninger, uttrykke egne ideer og eventuelt også bli anerkjent* av samtalepartneren. Datamaterialet viser imidlertid ikke i hvilken grad elevene faktisk nyttiggjør seg disse mulighetene, men læreren har lagt til rette for at det skal være mulig.

4.2.3 Helklassesamtale: Læringsparene inviteres til å dele hva de kom fram til i parsamtalene

Parsamtalene er avsluttet, og læreren henvender seg til hele klassen:

Lærer: Nå er det mange gode mattesamtaler som har vært her.
Og nå, jeg vil ikke ha et forslag til et regnestykke helt enda, men jeg vil høre litt hva dere pratet om.

Mustafa og John: Når vi skal finne regnestykket til 20, da kan vi ikke bare skrive 10 og 10, vi må ha dobling eller gangning eller deling eller pluss eller minus.

Lærer: Vi må kanskje bruke litt sånne mattetegner?

Mustafa og John: Ja!

Bea og Kira: Du snakket jo om at det ikke måtte være tall heller.

Lærer: Ja, det dere snakker om nå, det kaller vi nesten for en tekstoppgave, for da må du kanskje skrive litt for å vise hvordan du har tenkt.

I dette utdraget ser vi at John og Mustafa får støtte av læreren når de kommer med sitt bidrag i samtalen. Lisa støtter gjennom å bekrefte «*dobling eller gangning eller deling eller pluss eller minus*» som matematiske tegn. Hun matematiserer (Freudenthal, 1991 i Ulleberg & Solem, 2015, s.108) for å utvide og støtte elevenes forståelse gjennom dialogen når hun benytter elevenes innspill og omformulerer og utvider. Lisa *anerkjenner* også at man kan formulere oppgaver ved å bruke tekstoppgaver. *Anerkjennelsen* som læreren gir her, fungerer også som støtte i utviklingen av elevenes vitenskapelige begreper (Vygotskij, 2001). Gjennom å bekrefte og bruke ord som «mattetegn» og «tekstoppgave» knytter hun de mer akademiske begrepene til elevenes konkrete og erfaringsbaserte språkbruk. Samtlige læringspar i klassen får anledning til å bidra i helklassesamtalen. Denne invitasjonen kan fungere som en videreføring av det *kollektive* som skjer i parene, og klassen får muligheten til å ta *gjensidig ansvar* for å definere hvordan man lager et regnestykke eller en oppgave. Ved at de ulike bidragene får spillerom, vil det også legge til

rette for at elevene kan bygge videre på dette når de i etterkant skal lage regnestykker. Samtalen er *kollektiv* når den inviterer hele klassen inn, og den er *støttende* i form av at læreren bidrar med matematisering når hun responderer. Det legges også til rette for dialogisk kvalitet ved at elevene får *snakke ut fra egne forutsetninger og uttrykke egne ideer*.

Som vi så i avsnitt 4.2.2, gikk læreren rundt i lyttekroken og lyttet til elevenes parsamtaler. Dette ga henne innblikk i elevenes samtaler, og anledning til å gi umiddelbare og faglig rettede responser i helklassesamtalen. Helklassesamtalen i sin helhet bærer også preg av å ha en *utforskende* tilnærming til matematikken når elevene får anledning til si hvilke elementer i regnestykker de anser som viktige, og dermed bidrar samtalen til å bygge opp under det *kollektive* i læringsprosessen.

4.2.4 Parsamtale: «Det som er viktig nå, er at dere må bli enige»

Etter helklassesamtalen får parene i oppdrag å skrive ned forslag til regnestykker der svaret blir 33 på små tavler.

- Lærer: Nå skal dere få lov til å skrive ned ett av de regnestykkene, eller kanskje dere har kommet på et nytt regnestykke.
- Elev: Med læringspartner?
- Lærer: Ja, med læringspartner. Det betyr at vi trenger ei tavle og en tusj. Det som er viktig nå, er at dere må bli enige om hvilken måte dere skal skrive regnestykket på.

Ved å understreke at «det som er viktig nå, er å bli enige», viser læreren at hun forventer en *kollektiv, støttende og gjensidig* prosess av elevene. Det ligger til rette for en *utforskende* tilnærming til oppgaven gjennom å la elevene diskutere, argumentere og ta i bruk matematisk kunnskap. Det er også mulig at samtalen kan utvikle seg *kumulativt* dersom elevene spiller på partnerens innspill. Med såpass lite føringer for samtalen, er det anledning for alle å *uttrykke egne ideer og snakke ut fra egne forutsetninger*, noe som kan bidra til å sikre dialogisk kvalitet. Oppgavens åpne formulering gir også elevene anledning til å *utforske* det matematiske gjennom samtalen, og de må forhandle fram en felles enighet om hvilket regnestykke de skal velge. Elevene får 90 sekunder til å forhandle og skrive, og læreren beveger seg rundt i lyttekroken for å observere hva elevene diskuterer og skriver.

4.2.5 Helklassesamtale: Elevene presenterer regnestykkene sine

- Lærer: Nå vil jeg først bare få høre hvilket regnestykke var det dere hadde?
Da begynner jeg med Siri og Ola.
- Siri: $10+10+13$
- Lærer: Var det sånn dere skrev det? (skriver på tavla)
- Ola: Mhm
- Lærer: Var det noe mer etter at dere skrev $10+10+13$?
- Siri: Vi hadde med er lik.
- Lærer: Dere hadde med likhetstegnet.

Gjennom å skrive elevenes regnestykker på tavla løfter læreren fram elevarbeidene, hun *anerkjenner*, og gjør regnestykkene tilgjengelige for hele klassen. Samtidig benytter hun sjansen til å presisere likhetstegnet som et viktig element i regnestykkene, noe som er *støttende og et bidrag til den kollektive læringsprosessen*. Dette er med å ivaretar *hensikten* med samtalen, da den løfter fram viktige matematiske elementer. Ved å rette oppmerksomheten mot det matematiske legger læreren til rette for en produktiv dialog for læring (Høyenes & Nilssen, 2020, s. 278), hvor alle har forutsetning for å bidra.

I dette utdraget er elevenes bidrag sentrale for helklassesamtalen. Gjennom å lytte til elevenes forhandlinger i prosessen med å skrive regnestykker, fikk læreren tilgang til elevenes uttrykk for forståelse, noe hun kunne dra nytte av i helklassesamtalen. Lisa vet at Siri og Ola har brukt likhetstegnet. Ved å trekke fram likhetstegnet *anerkjenner* læreren betydningen av matematiske tegn, og hun gir *støtte* i elevenes læringsprosess ved å trekke fram likhetstegnet for hele klassen. Dette understreker dermed den *kollektive* orienteringen hvor elevene i klassen er *gjensidig* avhengige av hverandre i læringsprosessen. Elevenes presentasjon av oppgaver som gir svaret 33 legger også til rette for at elevene skal få *snakke ut fra egne forutsetninger*, ta i bruk den matematiske kompetansen læringsparet har sammen, og dermed gjøre *realisering av elevstemmen* mulig.

Etter å ha fått 8 regnestykker opp på tavla, blir læringsparene satt sammen til grupper som skal sammenligne regnestykkene de har med seg fra parsamtalene:

4.2.6 Gruppesamtaler: Elevene sammenligner regnestykkene sine

Lærer: Nå skal dere få en litt annen type oppgave.
(...)

Lærer: Nå skal dere ta med regnestykket deres, og så skal dere være med et annet læringspar og så skal dere prøve å se hva var det som var likt med den måten dere hadde gjort det på, og hva var forskjellig?
Så da sier jeg: Sander, Mia og Erik, dere kan sette dere bak benken, ha med tavla, og så vil jeg at Kira setter seg foran benken.
Nå må dere sitte sånn at det blir lett å ta praten.
(deler inn alle parene i grupper)
Hør godt etter nå når jeg sier oppgaven en gang til: Jeg vil at dere skal prøve å sammenligne de to oppgavene dere har gjort. Hva er det som er likt, og hva er det som er ulikt?

Her poengterer læreren at oppgaven elevene skal får av en annen karakter enn den de nettopp har gjennomført. Deretter følger hun opp ved å organisere elevene på en ny måte, de skal ha med seg det samme regnestykket og ha den samme læringspartneren, men de skal samarbeide med et annet læringspar i tillegg. Oppgaven fremmer nye interaksjoner mellom elevene som utfordrer alle til å samhandle og tenke på nye og ulike måter. Læreren beveger seg mellom gruppene, hun lytter og hun stiller spørsmål.

Nok en gang viser læreren elevene betydningen av det *kollektive* når hun setter sammen elevene i små grupper som skal diskutere matematikk. Elevene skal *utforske* hverandres matematiske bidrag. Gjennom å instruere elevene i hvordan de skal sitte, og samtidig gi en tydelig beskjed «Nå må dere sitte sånn at det blir lett å ta praten», viser læreren eksplisitt

at hun har forventninger til elevene; det er et *kollektivt* prosjekt, de skal opptre *støttende*, og de er *gjensidig* avhengige av hverandre for å utforske matematikken. Denne gruppesamtalen har også klare utforskende trekk da elevene skal sammenligne regnestykker ved å fokusere på likheter og ulikheter. En slik samtale krever at elevene bruker sin matematiske kompetanse, de må posisjonere seg, argumentere og forklare. For å få til en faktisk sammenligning av regnestykkene må elevene i gruppa gjøre seg forstått gjennom å *snakke ut fra egne forutsetninger*, og de må kunne klargjøre sammenhenger og ulikheter i det matematiske. Lydopptaket viser at gruppene hadde 3 minutter og 6 sekunder til samtalen, og samtlige elever hadde anledning til å delta i samtalen.

Etter gruppesamtalene inviterte læreren på nytt til helklassesamtale. Gruppens regnestykker ble presentert to og to på smartboarden, men nå var det resten av klassen som fikk i oppdrag å utforske likheter og ulikheter i regnestykkene:

4.2.7 Helklassesamtale: Klassen utforsker regnestykker

Lærer: 4-3-2-1 og null.

Da vil jeg ha alle tuserne på bordet, og at alle ansiktene er hitover.

Dere har blitt skikkelig gode til både å bruke mattebegreper og det her med å faktisk holde seg til det vi prater om. Det er jeg så imponert over. Bra!

Jeg er så nysgjerrig, nå har jeg pratet litt med hver av dere, men det dere har kommet med nå, det er SÅ bra, så det er kjempebra om de andre i gruppa (klassen, min kommentar) også får høre hva dere har snakket om.

Da vil jeg gjerne begynne med regnestykket til Sander og de (peker på regnestykket på tavla), og så var det regnestykket til Kira og de.

(regnestykkene står under hverandre på tavla)

Jeg kan begynne å spørre deg, nå kan de som hadde disse regnestykkene være helt musestille, så skal vi høre om noen av de andre så det samme som de gjorde.

Hva er likt og hva er ulikt her?

Denne sekvensen er en helklassesamtale som bygger på de foregående samtalene i timen. Læreren legger opp til at elevene kan bruke kunnskaper og erfaringer fra gruppesamtalene til kollektivt å bygge *kumulativt* på hverandres bidrag. Ved å benytte elevarbeider blir samtalen relevant og aktuell for elevene. Samtidig kan elevenes regnestykker som utgangspunkt for den matematiske samtalen bidra til å bygge bro mellom den formaliserte matematikken og elevenes egne uttrykk for forståelse (Høyenes & Nilssen, 2020, s.254). Regnestykkene kan også fungere som støtte for læreren i ledelsen av helklassesamtalen. Samtalen er *kollektivt og gjensidig* orientert som ledd i å utvikle en felles forståelse for hvordan regnestykker kan bygges opp. Samtalen bærer preg av en *utforskende* og oppdagende tilnærming til det matematiske. Den *kollektive, gjensidige, støttende og utforskende* tilnærmingen til klassens regnestykker inviterer til å kaste nytt lys over regnestykkene, noe som igjen kan bidra til en *kumulativ* utvikling ved at ny eller utvidet forståelse av regnestykkene kan oppnås. Læreren tar rollen som samtaleleder, men det er elevenes bidrag i samtalen som får stå i sentrum når elevene får snakke matematisk ut fra

egne forutsetninger, uttrykke ideer og dermed får sjansen til å anerkjenne og bli anerkjent av både medelever og lærer.

Oppsummert kan vi se vekslingene som skjer i lyttekroken i matematikktimen i tabell 4.1 under:

Organi- sering	Hel- klasse	Par	Hel- klasse	Par	Helklasse	Gruppe	Helklasse
Antall deltakere	16	2	16	2	16	4	16
Antall vekslinger	7						

Tabell 4.1: Organisering av lyttekrok i matematikktimen

Tabell 4.1 viser at det skjer mange vekslinger i løpet av lyttekroksekvensen, men det er ingen indikasjoner i datamaterialet som peker på at det er hektisk eller kaotisk, tvert i mot. Elevene har god tid til å uttrykke seg, og også læreren tar seg god tid når hun snakker. Det kan vi se oppsummert i tabell 4.2, hvor jeg har gjort en sammenfatning av tidsbruken som legges opp til i de ulike samtaleformene. Læreren benytter ulike organiseringer av samtalene og stiller ulike spørsmål som inviterer til utforskning. Det kan tyde på et bredt repertoar av pedagogiske ferdigheter og strategier for muntlig opplæring. Ifølge Alexander (2020, s.133) er variasjon og ulike former for organisering en av styrkene ved det dialogiske rammeverket.

Organisering	Tidsbruk
Helklassesamtaler	19 min 6 sek
Parsamtaler	4 min 32 sek
Gruppesamtaler	3 min 6 sek

Tabell 4.2: Tidsbruk i matematikktimen

4.2.8 Supplerende analytisk kommentar

I intervju 2 får læreren lese transkripsjonsutdrag fra observasjonene, og på spørsmål om begrunnelser for den utstrakte bruken av elevsamtaler sier hun:

Vi vet jo at forskninga viser at de får jo mer inn dersom det er andre unger som forklarer og selvfølgelig hvis man er den som forklarer selv. Også er de jo flinkere til å forklare på sitt nivå enn jeg er. Også øker det jo generell muntlig kompetanse, alle må på en måte være den som bidrar.

Dette utsagnet kan bidra til å forstå hvordan læreren tenker når hun planlegger undervisningen. Hun støtter seg på forskning, og hun gir uttrykk for en teoretisk forståelse av at barn lærer mer i samhandling med hverandre enn bare med lærer. I tillegg er hun også innom muntlig kompetanse som grunnleggende ferdighet, og antyder samtidig at alle (elevene, min kommentar) må bidra. Dette kan tyde på en *kollektiv* orientering av

undervisningen hvor elevene er *gjensidig* avhengige av hverandre, hvor de skal skape mening og finne *støtte* i hverandre. Samtidig kommer det også fram en implisitt anerkjennelse av at elevene må få *snakke ut fra egne forutsetninger* når Lisa påpeker at elevene er «flinkere til å forklare på sitt nivå», hun anerkjenner behovet for at elevene gjennom samtaler med hverandre lærer og utvikler seg.

I del to av analysen har jeg valgt å utforske to utdrag fra en helklassesamtale som dreier seg om felles tekstsaking av en modelltekst. I denne delen skal jeg undersøke noe av det komplekse med dialogisk undervisning, nemlig rollen som samtaleleder. Læreren er den samme, elevene er de samme, men nå er faget norsk. Det ser ut til å kreve at læreren må benytte sine pedagogiske verktøy på en annen måte enn i matematikk.

4.3 « Kjærlighetssmitte»: En kollektiv utforsking i lyttekroken

Det følgende utdraget er hentet fra en norsktime i desember. 2.klassingene sitter i lyttekroken, og de skal skrive en tekst om juleønsker. Elevene har fått 2 minutter og 12 sekunder til individuell tenketid for å tenke ut et ønske som de skal dele med klassen og lærer etterpå. Deretter blir elevene bedt om å dele sine juleønsker i en runde hvor læreren fordeler ordet. Læreren introduserer så skriveoppgaven gjennom å si at hun skal vise et eksempel på hvordan teksten kan skrives, og at elevene skal få se hva hennes juleønske er. Krav til teksten er at alle skal skrive et juleønske, argumentere for ønsket sitt, samt at teksten skal ha en mottaker som kan bidra til at ønsket oppfylles. Denne delen av tekstsamtalen foregår kun muntlig, og det er læreren som fordeler taletid dersom annet ikke er presisert:

Lærer: Jeg ønsker meg at alle barna i Norge skal ha ei fin jul.

Elever i kor: Ahhhh...

Lærer: Men, hvorfor er dette her et viktig ønske?

(ingen elever rekker opp hånda / responderer)

Hvem kan hjelpe meg å komme på...?

(ingen elever rekker opp hånda / responderer)

...for etterpå når jeg skal skrive, så må jeg jo ha med dette magiske ordet som er...

Elever i kor: Fordi...

Lærer: Ja! Men fordi...

Hvorfor ønsker jeg meg at alle barna i Norge skal ha ei fin jul?

Fordi?

(En elev kommer med et innspill om valg av mottaker av teksten før Ida rekker opp hånda)

Ida: Fordi om andre har det bra, så føles det som om du har det bra inni deg.

Og da ender du opp med å ha ei fin jul fordi at andre har ei fin jul.

Morten: *tar ordet* Og dessuten når...

Lærer: *avbryter* Det var fint, takk.

Morten: *tar ordet* ...for når andre får en fin jul, da er det...

Lærer: *avbryter* Takk, da er det Siri sin tur, for hun hadde opp hånda.

Lærer (henvendt til Morten):

Du må gjerne rekke opp hånda og si det, for det var fint det du skulle si.

Dette utdraget foregår som en helklassesamtale i lyttekroken, og den kan se ut til å fylle mange av prinsippene for at dialogisk undervisning skal kunne lykkes. Læreren inviterer til

en *kollektiv utforsking* av hvordan man kan skrive en tekst som uttrykker et juleønske, og samtalen har som tydelig *hensikt* å støtte elevenes skriveprosess. Imidlertid ser det ut til at samtalen stopper noe opp når læreren spør klassen «Hvorfor ønsker jeg meg at alle barna i Norge skal ha ei fin jul?». Selv om *hensikten* med samtalen er klar, kan det se ut til at samtalen blir hengende fast når elevene skal begrunne lærerens personlige juleønske. Dermed kan det se ut til at den felles tekstskapingens funksjon som støtte for elevenes tekstskaping faller noe bort. Ved å bruke Segal & Lefstein (2016) kan det se ut til spørsmålet læreren stiller gjør elevene «voiceless» (Segal & Lefstein, 2016, s.16) når responsen på spørsmålet er forventet å være lærerens stemme, selv om det i utgangspunktet kan se ut til at elevene kan snakke ut fra egne forutsetninger.

Utdraget viser at elevene responderer *støttende og utforskende* til hverandre når at Morten kommer med utsagn som bygger videre på det Ida sier. Når Morten bryter inn for å fullføre og utdype utsagnet til Ida, er han impulsiv, deltakende og engasjert i samtalen. Han begynner med bruddene sine med å lage overganger som knytter bidragene hans til Idas: «Og dessuten når...» og «for når andre får en fin jul da er det...» Disse bidragene blir ikke anerkjent av læreren. Morten kan se ut til å *bryte den didaktiske kontrakten* (jfr. Ulleberg & Solem, 2015) i lyttekroken. Det er læreren som fordeler ordet, noe som medfører at Mortens bidrag ikke blir *anerkjent*.

I dette utdraget ser vi at utviklingen av samtalen kan se ut til å stoppe opp fordi Morten ikke rekker opp hånda når han skal bidra i samtalen. Flere av *kjennetegnene på dialogisk kvalitet* ser ut til å være fraværende, dette til tross for at flere av *prinsippene for dialogisk undervisning* ser ut til å være ivaretatt. Det er lite rom for at elevene skal få *snakke på egen hånd og uttrykke egne ideer*, siden samtalen i hovedsak dreier seg om lærerens prosjekt. Dette altså til tross for at jeg har identifisert flere av de dialogiske prinsippene; det er tegn til at både det *kollektive* prinsippet og at samtalen har en *hensikt* er tilstede, og Morten responderer både *støttende og utforskende* til Idas utsagn. Dette korte utdraget kan tyde på at elevenes samtalekultur støtter opp under de dialogiske prinsippene.

Etter at klassen har snakket seg gjennom lærerens forslag til tekstskaping skal modellteksten skrives på smartboard. Dermed dukker samme initiativ fra læreren opp på nytt, hun vil at elevene skal bidra i å skriftliggjøre teksten. I det kommende utdraget har læreren rollen som samtaleleder og fordeler taletid helt til Morten bryter inn i samtalen, deretter går samtalen av seg selv uten fordeling av taletid.

Lærer: Jeg ønsker meg at alle får ei fin jul. Også var det det magiske ordet...

To elever: Fordi

Lærer: Hva var det som var sagt der, da?

Nå er det lov å stjele ideene fra det som ble sagt i stad.

(En elev kommer med et innspill om noe ut av kontekst)

Lærer: Fordi, fordi, fordi?

Ida: Fordi når andre har det bra, så føles det som at du har det bra inni deg.

Lærer: Ja, det er nesten litt som smitte. Vi snakket jo om smitte på forkjølelse, og covid og...

Morten: *avbryter lærer* Det er ikke sånn smitte!

Lærer: Nei, det er litt sånn positiv smitte.

(flere elever som snakker, men det er vanskelig å høre hva de sier,).

Ida: *tar ordet* Det er som kjærlighetssmitte. Hvis du har det bra kan du spre

det over til andre slik at andre har det bra.
Lærer: For om andre har det bra..?
Sander *tar ordet* Så har du også det bra.
Lærer: ...så har du også det bra. Vi skriver kjærlighetssmitte, det var så fint sagt.

I modelltekstsamtalen spør læreren elevene gjentatte ganger om å finne svar på hvorfor hun selv ønsker seg at alle barn skal få en fin jul. Og hun viser glede og *anerkjennelse* når elevene bruker «det magiske ordet fordi» som argumenterende inngang i tekstsakingen. Etter hvert kommer Ida med en respons som svarer til lærerens forventninger: «Fordi om andre har det bra, så føles det som om du har det bra inni deg». Etter dette stopper læreren å fordele taletid. Hun responderer på utsagn fra elevene, og snakker høyt slik at hele klassen inviteres inn i samtalen.

Læreren inviterer elevene til en *kollektiv* tilnærming til tekstsakingen som har til *hensikt* å *støtte* elevenes egen tekstsaking. Flere av prinsippene for dialogisk undervisning er tilstede, men det er først når Morten bryter inn at samtalen ser ut til å få realisert elevstemmen og dermed får dialogisk kvalitet. Når læreren slipper litt opp kontrollen av taletid, og lar elevene *utforske*, kan det se ut til at realiseringen av det dialogiske skjer. I feltnotatene mine fra observasjonen har jeg skrevet: «Hva skjedde egentlig?». Fra transkripsjonen ser vi at Ida, Morten og Sander bygger videre på hverandres utsagn for å skape en felles forståelse. Turtakingen til elevene er egeninitiert, noe som i stor grad avviker fra den første samtalesekvensen fra denne timen. Det blir et kollektivt prosjekt som helt tydelig anerkjennes av læreren når hun bruker ordet «kjærlighetssmitte» i teksten sin. I intervju 2 fikk Lisa lese transkripsjonen fra denne timen, og da reflekterer hun over følgende:

Og så kommer spørsmålet hvorfor jeg ikke stoppet dem og fikk dem til å rekke opp hånda, det er jeg jo så streng på til vanlig. Men så er det jo litt positivt da, for da har jeg jo analysert situasjonen. For det er jo positivt det som kommer, at ungene bare skal få lov til å spinne ferdig på en måte.

Lisa påpeker her at hun ikke helt forstår hvorfor hun slipper noe av kontrollen av turfordeling, men at det kom noe positivt ut av det. Hun anerkjenner med dette noe av kompleksiteten som ligger i å lede dialogisk undervisning, det krever umiddelbare, faglig forankrede reaksjoner som skal bidra til å hjelpe samtalen videre. I norsktimen ser vi at spørsmål som legger opp til at elevene skal «gjette lærerens tanker» legger sterke føringer for samtalen. Imidlertid ser vi også at det er små endringer som skal til for at dialogisk kvalitet skal kunne realiseres. I denne sammenhengen var det å gi noe slipp på kontrollen over turfordelingen i lyttekroken, sannsynligvis utslagsgivende.

Lisa gjør flere grep for å legge til rette for at dialogisk undervisning skal kunne fungere når hun tilbyr en kollektiv tilnærming og introduksjon av skriveoppgaven. Modelltekstsamtalens hensikt er klar, den skal bidra til å bevisstgjøre og klargjøre elevenes egen skriving. Imidlertid tyder analysen på at det er krevende å realisere dialogisk kvalitet i denne samtalen.

Rollen som samtaleleder i dialogisk undervisning er krevende, noe disse to utdragene fra norsktimen vitner om. I det første utdraget snakker Morten på impuls, han viser evne og vilje til å bygge videre på Ida sitt bidrag, men læreren velger å opprettholde rollen sin som turfordeler. Det er tydelig brudd på lyttekrokens didaktiske kontrakt å snakke uten å ha blitt

tildelt ordet. For en lærer er det en velkjent og krevende utfordring å stå i konflikten mellom å holde ro og orden i klassen, og å gi rom for de mer spontane innspillene som kommer. Det ser vi også her. Rammefaktorene som ikke kommer fram i et slikt samtaleutdrag kan være av betydning, for lydopptaket og feltnotatene fra denne timen vitner om mye bakgrunnsstøy. Det kan ha påvirket lærerens behov for å regulere og kontrollere klassen hun underviser i. En annen faktor som kan belyse helklassesamtalen i norsktimen er lærerens egne refleksjoner. I intervju 2 får hun lese transkripsjon av samtalen, og sier så følgende:

Jeg har jo en egen trygghet i matematikkfaget. Jeg er jo mer trygg på det som kommer i matematikken. Det klarer jeg mer å ta på en god måte, mens jeg blir mer usikker i de andre fagene. [...] Jeg tror kanskje det som er vanskeligst er at det (norskfaget, min kommentar) er mer svevende. I matematikken er det så mye mer konkret. *Ier og kommenterer eget kontrollbehov*. En av mine styrker som lærer er dette med kontroll, for ting er på plass. Men så er det også en utfordring, for det gjør at jeg ikke tør pushe helt ytterst på kanten i ulike måter å undervise på.

Lisa reflekterer altså over eget kontrollbehov, og at behovet for kontroll er større i fag hvor hun ikke opplever å ha full oversikt.

En annen utfordring ved norsktimen er oppgaveformuleringen. Læreren inviterer hele klassen inn i en samtale som handler om hennes personlige tekstsaking. Teksten som skal modelleres er av personlig karakter, noe som kan påvirke utfallet av helklassesamtalene. Læreren legger opp til en samtale som skal være *kollektiv og støttende*, og det er en *klar hensikt* at den felles tekstsakingen skal fungere som modell for elevenes egen skriving. Imidlertid blir det vanskelig for elevene å *uttrykke egne ideer, meninger og å snakke ut fra egne forutsetninger* når teksten handler om lærerens juleønske. Dermed ser det ut til at dialogen og elevstemmen må vike, til tross for at læreren gjør grep som legger opp til en *kollektiv og støttende* tekstsamtale. Dette kan bidra til å belyse kompleksiteten i, og hvor utfordrende dialogisk undervisning kan være.

4.4 Eksplisitte forventninger og opplæring i samtalepraksis

I den neste delen av analysen har jeg valgt å sette søkelys på de mange metodiske grepene læreren gjør for å bygge stillas rundt elevenes læring. For at elevene på 2.trinn skal få anledning til å være fullverdige medlemmer i den faglige samtalediskursen, har jeg i datamaterialet identifisert konkrete handlinger som en del av opplæringen og metakommentarer som handler om å lære å lære. I denne delen vil lærerstemmen være tydeligere for forstå undervisningsgrepene Lisa gjør for å fremme dialogisk kvalitet. For å sikre elevenes mulighet til å være deltakere i den dialogiske undervisningen, kreves opplæring som gir reelle deltakermuligheter for alle. Læringspotensialet i samtaler kan først realiseres dersom elevene vet hva de skal gjøre, hva de skal utforske, og ikke minst hvordan de skal samhandle. Med dette som utgangspunkt, har jeg i den følgende delen av analysen undersøkt hvordan læreren legger til rette for at alle skal delta.

4.4.1 Eksplisitte forventninger til deltakelse

For å utforske grep læreren gjør som fremmer dialogisk kvalitet, har jeg gjennom analysen identifisert eksplisitt opplæring av elevene. Opplæringen sikrer deltakelse i samtalene, og Lisa kommuniserer tydelig hvilke forventninger hun har til elevene. Analysen viser at

læreren ønsker å legge til rette for at elevene skal lykkes gjennom å gjøre grep som gir samtlige elever anledning til å delta i de faglige samtalen. Samtidig kommer det også fram en forventning om at samtlige elever *skal* og *kan* bidra i samtalen.

Eksempel 1:

Lærer: Jeg vil at dere skal begynne å tenke litt. Nå har jeg en tenkeboble her, ser dere det? (peker på illustrasjon på smartboard) Og den tenkeboblen er rett og slett en beskjed om at du skal koble på hjernen din. Så nå skal du tenke litt selv.

Elev: Kan jeg velge selv?

Lærer: Nei, du kan ikke tenke på akkurat det du vil. Du skal få en tenkeoppgave av meg. (lærer gir beskjeder til elever som beveger seg gjennom k lasserommet)
Det du skal få tenke litt på, det er, hva ønsker du deg? Eller hva ønsker du at skal skje? Det kan være noe du ønsker deg, eller noe du vil skal skje. Jeg kommer til å spørre dere etterpå, så nå må alle sammen tenke på det. Nå skal det være helt tenkestille her.

Elevene har individuell tenketid før læreren henvender seg til klassen samlet:

Lærer: Og så ser dere at nå er det prateboble (peker på illustrasjon på smartboard).
Nå skal du fortelle læringspartneren din hva du har tenkt, og det kan være flere ting. Det kan være både ting du ønsker deg, og det kan være ting du vil skal skje.

I utdraget hentet fra norsktimen, får elevene først en tenkeoppgave. Lisa er eksplisitt ved å kommunisere til elevene at de skal «koble på hjernen», «tenke selv», og at elevene får en konkret oppgave de skal tenke på. I dette tilfellet kan det se ut til at læreren sikrer elevene tenketid slik at de i etterkant kan *snakke ut fra egne forutsetninger og uttrykke egne ideer*. Visualiseringen av oppgavene ved hjelp av tenkeboble og snakkeboble kan ses på som *støttende*, da det kan bidra til å forsterke oppgaven elevene får. Ved å stille krav om at det skal være «tenkestille», indikerer også læreren at dette er en individuell prosess, men at alle skal tenke på den helt konkrete oppgaven de får av læreren. For at elevene ikke skal se på tenketiden som «fri», kommuniserer også læreren at det er forventning om at elevene skal dele det de tenker på med klassen etterpå, og at det også er en *hensikt* med tenkeoppgaven. Dermed gir læreren også beskjed om at det individuelle er en forberedelse til det *kollektive*. Gjennom å sette av tid til den individuelle prosessen *anerkjenner* læreren at mange elever trenger tid før de kan uttrykke egne ideer. Dette kan forstås som et forarbeid som reder grunnen for de mer akademiske samtalen, slik jeg viser til i teoridelen hvor både Alexander (2018) og Chapin & Anderson (2009) understreker betydningen av læreren som fasilitator og samtaleguide. Deretter går læreren over i den *kollektive* delen når elevene inviteres til å dele det de har tenkt med læringspartner. Dette markeres også ved å bruke illustrasjon, denne gangen en snakkeboble. For å sikre at samtalen skal være faglig rettet, viser Lisa til *hensikten* med samtalen og gjentar oppdraget hun ga elevene: «Du skal fortelle læringspartneren din hva du har tenkt, (...). Det kan være både ting du ønsker deg, og det kan være ting du vil skal skje.»

I disse eksemplene legger Lisa til rette for både det individuelle og det *kollektive*. Hun bekrefter behovet for realisering av den enkeltes elevs stemme i det *kollektive* fellesskapet ved å gi individuell tenketid som forberedelse til parsamtale. Lisa uttrykker også en tydelig forventning om at samtlige elever *skal* delta, men også et signal om at læreren tror på at samtlige *kan* delta. I det første intervjuet med Lisa uttrykker hun tydelig et ønske om at elevene skal få samtale tid i lyttekroken: «Målet er at det er ungene sin krok. Det er de som skal ha praten, at det er læreren som støtter. Men- det er jo vanskelig, så det er ofte at jeg ikke får det til.» Sett i lys av de grepene Lisa gjør i undervisningen for å fremme dialogisk kvalitet, vitner det om en forståelse av lærerrollen som fasilitator, og at elevene skal få *snakke ut fra egne forutsetninger og uttrykke egne ideer*.

4.4.2 Eksplisitt opplæring i lytteteknikk

Å samtale er mer enn en sosial, empatisk ferdighet, det handler også om å lytte for å kommunisere (Otnes, 2016, s. 75). Sett i lys av dialogisk undervisning, er det en nødvendighet å være i stand til å lytte. Uten lyttende elever og lærere vil det ikke være mulig å realisere det kollektive, støttende, gjensidige klasserommet hvor man utforsker i fellesskap. Jeg skal derfor utforske to eksempler som illustrerer hvordan Lisa driver eksplisitt opplæring i lytteteknikk med 2.klassingene:

Eksempel 2: Instruksjon i forkant av parsamtale i norsktimen

Lærer: Og så er det det her når du skal lytte.
Hvis jeg og Sander prater (snur seg og setter seg med ansiktet mot Sander)...
Se på meg og Sander nå. Når jeg og Sander prater, hvordan er det da?
Hei, Sander.

Sander: Hei.

Lærer: Vet du hva jeg så i friminuttet?

Sander: Nei.

Lærer: Jeg så at du var skikkelig flink til å leke med Ola (en førsteklasing).

Sander: Åh, ja (smiler).

Lærer: Hvor så jeg da jeg snakket med Sander? (vendt mot klassen)

Mikkel: Du så mot Sander.

Lærer: Ja, men hvor så Sander da jeg pratet til han?

Sara: På deg!

Lærer: Ja, han så på meg. Og vet du hva han gjorde med hodet av og til?
(3.0)
Han nikket litt; «Ja, jeg hører hva du sier, Lisa». (nikker)
Nå skal dere få lov til å prate.
(organiserer elevene i par)

Eksempel 3: Kommentarer etter parsamtale i norsktimen

Lærer: Det som jeg så i sted som jeg syntes var så bra, var at da jeg spurte Sander hva han ønsket seg da jeg gikk en liten runde og han ikke husket det, var at da sa Sara «Det vet jeg!» (refererer til parsamtalene)
Hvordan visste Sara det, hva Sander ønsket seg?

Sander: Hun lyttet!

Lærer: Ja! Hun hørte på da Sander fortalte, og da kunne faktisk Sara hjelpe Sander. Jo, det var jo FIFA 22.
Jaaa, sa Sander, det var det det var! Så, det var mange nå som var gode til å bruke lytteteknikkene våre!

I eksemplene kan vi se hvordan Lisa eksplisitt stiller krav og lærer opp 2.klassingene i lytteteknikk. Først illustrerer hun med Sander hvordan de skal forholde seg til hverandre rent fysisk, de skal sitte med kroppen og ansiktet vendt mot hverandre. Samtidig instruerer hun klassen til å studere det som skjer. Det forstår jeg som at lytteinstruksjonen har en *hensikt*, den er *kollektivt* orientert, og den krever at elevene er *gjensidig støttende* til hverandre. Ved å demonstrere hvordan man kan snakke sammen og vise at man lytter, tilbyr Lisa helt konkrete redskaper til elevene som støtte i samtalen. Lisa bruker metaspråk for å kommentere lyttehandlingene parallelt med modelleringen, når hun benytter ord som lytteteknikker, og i tillegg beskriver hun verbalt hva å nikke med hodet betyr i samtalen, «ja, jeg hører hva du sier». Grepene Lisa gjør kan fungere som opplæring i samtaledeltakelse, og som bidrag til elevenes metakunnskap om samtaler. Dette tyder på at læreren ser lyttingen som som en sosial, interaksjonell og empatisk ferdighet (Otnes, 2016, s.75).

I eksempel 3 følger Lisa opp instruksene hun ga klassen i forkant av parsamtalen. Hun trekker fram et konkret eksempel hun hadde fanget opp underveis i samtalen, nemlig at Sara kunne hjelpe Sander med å formidle ønsket sitt. Ved å bruke et relevant eksempel *anerkjenner* læreren betydningen av det *kollektive* i samtalen, men også betydningen av at man er *gjensidig* avhengig av hverandre, og at elevene forventes å opptre *støttende* overfor hverandre. Dette forstår jeg som eksplisitt opplæring som har mange av trekkene fra dialogisk undervisning.

4.4.3 Opplæring i å bygge på andres bidrag

Datamaterialet tyder på at læreren gjør flere grep for å legge til rette for at elevene skal bygge videre på medelevenes bidrag i samtalen. Det skal jeg utforske ved å vise to korte eksempler:

Eksempel 4:

Lærer:

Nå er det lov å stjele ideene fra det som ble sagt i sted!

Når Lisa sier at det er lov å stjele ideer av hverandre, så er det en oppfordring til å bygge videre på det som ble sagt tidligere i samtalen. Slik kan det se ut til at Lisa anerkjenner og støtter bruken av ytringer som har blitt delt tidligere i samtalen, og det kan også tyde på en kollektiv orientering som kommuniseres til klassen. Jeg undret meg over dette grepet, og oppfordret Lisa til å reflektere rundt betydningen av å stjele ideer fra hverandre i intervju 2:

For det første så jobber vi jo med at det at når noen stjeler dine ideer, er det det samme som anerkjennelse og skryt. Det betyr jo at du har gjort en tanke noen andre også har lyst til å bruke. Og så er det jo noen som trenger inspirasjon, og da er det jo fint at det er noen andre som gir det og ikke jeg.

Lisa anerkjenner behovet for at elevene skal *anerkjenne* hverandres deltakelse i de faglige samtaler, og tyder på en *kollektiv, støttende og gjensidig* holdning i tråd med de dialogiske prinsippene. Samtidig kan utsagnet «Nå er det lov å stjele ideene fra det som ble sagt i stedet» fungere som en oppmuntring til at elevene skal *utforske* hverandres bidrag, og at de om nødvendig kan bygge *kumulativt* videre på disse. Videre åpner utsagnet for at elevene kan *snakke ut fra egne forutsetninger, anerkjenne* hverandre og *uttrykke egne ideer* for å realisere dialogisk kvalitet. Et annet viktig aspekt fra lærerens refleksjon er verdien Lisa tilegner elevenes bidrag i samtalen: Inspirasjon, anerkjennelse og skryt kan gjerne komme fra medelevene, noe som bidrar til å styrke den kollektive orienteringen som ser ut til å prege Lisas undervisning.

Eksempel 5:

Lærer: Hva var det egentlig Kira sa nå?

For å oppmuntre elevene til å bidra kumulativt i samtalen stiller læreren spørsmålet «Hva var det egentlig Kira sa nå?». Ved å bruke ordet *egentlig* inviterer hun klassen til å *utforske* gjennom utdype, forklare og bygge videre på Kiras bidrag i samtalen. Dette kan forstås som en pressing strategy (Wolf et al., 2011) når Lisa utfordrer elevene til å argumentere for hvordan de forstår Kiras bidrag.

Disse to eksemplene er utvalgte grep Lisa gjør for å fremme muntlig deltakelse og rom for elevstemmen. Den eksplisitte opplæringen kan gjøre 2.klassinger i stand til å delta i samtaler med dialogisk kvalitet. Opplæringen i samtaledeltakelse viser tydelige forventninger fra læreren sin side om at elevene skal og kan være aktive deltakere i samtalen. Ved å tilby elevene helt konkrete råd om hvordan de skal lytte til hverandre, hvordan det kan høres og ses ut når man lytter, anerkjenner Lisa i stor grad at samtaler i fagene krever opplæring. I den siste delen av analysen skal jeg undersøke sammenhenger mellom lærerens praktiske undervisningshandlinger og uttrykk for teoretisk forankring.

4.5 Veksling mellom teoretisk forståelse og praktisk handling

For å belyse funnene fra undervisningsekvensene er det interessant å utforske hvilke refleksjoner læreren har gjort seg om bruk av samtaler i lyttekroken, og hvilken teoretisk kunnskap hun gir uttrykk for som styrende for praksis. I det første intervjuet som ble gjort før observasjonene sier hun følgende:

Den gode lyttekroksituasjonen handler om at det er dialog, mellom lærer og elev, eller elev og elev. Der veksler man erfaringer, ideer eller tanker, synspunkt, meninger, som blir tatt imot av de andre i kroken, som vi kan bygge videre på.

Her viser Lisa at hun er bevisst lyttekrokens muligheter, den gir rom for samtaler mellom elevene og læreren, men også elevene imellom. Samtidig sier hun også mye om hva hun forventer og legger i disse samtalene. Det skal være utveksling av erfaringer, ideer, tanker og meninger som skal bli tatt imot av medelevene. Dette kan tyde på et læringssyn i tråd med dialogisk undervisning: Det er en forventning om at lyttekroksamtalene skal fungere *kollektivt, støttende og gjensidig*. At elevene skal bygge videre på hverandres bidrag viser også at Lisa har en *hensikt* med samtalene, det er en målsetning at det skal være mulig å

utforske og utvikle samtalene kumulativt.

I intervju uttrykker Lisa betydningen av de gode lyttekroksamtalene:

Det er jo så mange sekvenser i lyttekrok (...), men det er jo dette med å stille åpne spørsmål, prøve det iallfall. Legge til rette for at de (elevene, min kommentar) får bidra, at det er målet at det ungene sin krok. Det er de som skal ha praten, at det er læreren som støtter, men det er jo vanskelig, så det er ofte at jeg ikke får til det da. Minst mulig messing fra min side, da. (...) Jeg legger jo opp til åpne spørsmål. Optimalt skal det ikke være ett svar jeg vil ha ut av ungene, det er mer deres tanker og refleksjoner så vi kan jobbe ut fra det.

Lisa gjør flere grep som kan fremme dialogisk kvalitet i lyttekroksamtaler, og hun reflekterer også over hva som skal til for å fremme læring i samtalene når hun referer til åpne spørsmål og elevenes tanker og refleksjoner som utgangspunkt for læring. Flere ganger uttrykker Lisa at fokus er på elevene, det er deres læringsarena. Samtidig er hun tydelig på at hun ikke alltid får til lyttekroksamtalene, noe som tyder på en kompleksitet i å lede lyttekroksamtaler som går ut over lærerens bevissthet om egen rolle.

Funn fra norsktimen kan se ut til å bekrefte kompleksiteten Lisa står ovenfor. Helklassesamtalen så ut til å mangle dialogisk kvalitet, noe som så ut til å bidra til at samtalen i større grad ble styrt av læreren. Dette kan blant annet forstås ved at Lisa identifiserer seg gjennom matematikkfaget (se avsnitt 4.3). Lisa har sin faglige forankring i matematikkfaget, og hun sier også noe om at norskfaget gjør henne usikker.

Men i de andre fagene, norskfaget spesielt, blir jeg mer usikker, der har jeg minst faglig tyngde. Hva er det beste, hva er den beste måten å svare på, hva er det optimale? I matematikken er det så mye mer konkret.

Lisa anerkjenner at undervisningen i matematikk og norsk byr på ulike utfordringer. Hun viser til egen kompetanse og faglig trygghet i matematikk, og hun anerkjenner sin egen usikkerhet i norskfaget. Lisa er spesifikk når hun problematiserer at det er utfordrende å vite hva som er den beste måten å svare på, og hva som er optimalt å gjøre til enhver tid i norskopplæringen. Det kan tyde på at de mange umiddelbare beslutningene og vurderingene som Lisa gjør i en norsktime ikke er like godt internaliserte som i matematikkfaget, noe som kan handle om lærerens repertoar (jfr. Alexander, 2020, s.133).

4.6 Oppsummerende kommentar

Problemstillingen for denne studien er å undersøke «Hvilke grep som fremmer dialogisk kvalitet gjør en lærer i 2.klasse i lyttekroksamtaler?». Problemstillingen besvares ved hjelp av forskningsspørsmålene: 1) Hvordan organiserer læreren undervisningen for å ivareta lyttekrokens rom for elevstemmen?; 2) Hvilke dialogiske kjennetegn kan observeres i to ulike fagsamtaler?; og 3) Hvordan kommuniserer læreren forventninger til elevenes deltakelse, og hvilke refleksjoner gjør læreren om rollen som samtaleleder?

Funn fra analysen viser at læreren organiserer undervisningen ved å variere mellom par-, gruppe- og helklassesamtaler hvor elevene får tenketid og utforskende oppgaver. Samtalene har ulik struktur, og det er ulike forventninger til elevene i de ulike samtaleformene (forskerspørsmål 1). I to fagsamtaler har jeg identifisert kjennetegn på at samtalene har vært kollektive, støttende, gjensidige, utforskende, kumulative og meningsfulle i tråd med de dialogiske prinsippene. Jeg har også funnet at elevene får

oppgaver og spørsmål som er preget av en utforskende tilnærming til lærestoffet, og at elevene får mulighet til å snakke, til å snakke ut fra egne forutsetninger, uttrykke egne ideer, og at undervisningen bærer preg av en anerkjennende holdning fra læreren (forskerspørsmål 2). Lærerens undervisning er gjennomsyret av forventninger til elevdeltakelse i samtaler. Variasjonen i organisering av samtaler impliserer en forventning om at samtlige elever skal og kan bidra i samtaler. I tillegg viser funnene stor grad av anerkjennelse av elevenes deltakelse, både deres muntlige og skriftlige (regnestykkene) er anerkjente bidrag i samtaler. Læreren kommuniserer også forventninger til elevene ved eksplisitt opplæring i lytteteknikk, samt også ved å bygge videre på andres bidrag i samtalen. Hun legger også til rette for individuell tenketid, og anerkjenner dermed enkeltelevers bidrag i det kollektive. Lærerens refleksjoner om egen samtaleledelse tyder på kunnskap om teori, forskning og læreplan til grunn for hennes praksis. Kunnskap til tross, læreren er også tydelig på at rollen som samtaleleder er krevende når man skal balansere og ha kontroll i klasserommet parallelt med at elevstemmen realiseres. Et viktig funn i den sammenhengen er at Lisa uttrykker at hun har sin faglige identitet i matematikkfaget, men at hun er mer usikker som norsklærer (forskningsspørsmål 3).

5.0 Drøfting

Hvilke grep som fremmer dialogisk kvalitet gjør en lærer i 2.klasse i lyttekroksamtaler? er problemstillingen for denne studien. Som vist i analysekapitlet, så gjorde læreren i studien flere ulike grep som samsvarer godt med dialogisk undervisning. Hun la til rette for ulike måter å organisere samtaler på, tilpasset oppgavene slik at de var i tråd med faget og målene for timen, og bedrev eksplisitt opplæring av elevene slik at de var i stand til å delta i de faglige samtalene. Imidlertid viser også analysen at det er komplekst å drive dialogisk undervisning, det krever fleksibilitet i undervisningen, god fagdidaktisk kompetanse og en tilpasningsdyktig og responsiv lærer. Lærerens egne refleksjoner om bruk av samtaler som redskap for læring bidro til et mer nyansert syn på det som skjedde i undervisninga, og det er derfor relevant å knytte observerte undervisningshandlinger sammen med uttrykk for teoretisk kunnskap og forståelse. I det følgende kapitlet vil jeg derfor drøfte hvordan jeg forstår funnene fra studien min, før jeg tar et mer overordnet blikk på hvordan dialogisk undervisning kan forstås og brukes i begynneropplæringa.

5.1 Den komplekse jobben som samtaleleder

Gjennom teori og analyse har jeg vist at lyttekroken er en organiseringsform hvor det er mulig å skape dialogiske rom, helt i tråd med funnene til Skaftun & Wagner (2019). Imidlertid viser også funnene fra analysen at det er komplekst å drive dialogisk undervisning, og at to undervisningsøkter kan utvikle seg særdeles ulikt, selv om læreren og elevene er de samme.

5.1.1 Organisering, veksling og variasjon - hva innebærer det egentlig

Ett av de tydeligste funnene fra studien er lærerens variasjon i organisering av samtaler i matematikktimen. Det som imidlertid ikke er like tydelig, er hva læreren har planlagt godt på forhånd, og hvilke valg hun gjør underveis i undervisningen. Et eksempel er sammensetningen av elever i parsamtalene, noe som er av stor betydning for samtalenes produktivitet og mulighet for dialogisk kvalitet. Læreren legger til rette for at elevene skal kunne samtale ut fra egne forutsetninger, men i hvilken grad elevene faktisk forholder seg til fagstoffet og utnytter muligheten har hun naturlig nok mindre oversikt over. Mange gruppesammensetninger kan gjøres i forkant av en undervisningsøkt for å legge til rette for dialogisk kvalitet, men det vil også være formålstjenlig å la de yngste elevene øve på å samhandle med alle i klassen. Slik vil læreren støtte opp under det kollektive prinsippet (Alexander, 2020) hvor læring og utforskning er noe som skjer i klassefelleskapet. Når læreren i matematikktimen setter sammen elevene i smågrupper bestående av to og to par, må hun støtte seg på kunnskap om elevene, men hun må også forholde seg til det matematiske i regnestykket hver gruppe kom fram til. Alle disse valgene og prioriteringene gjør læreren på kort tid, med mål om at det skal være læringsfremmende for samtlige elever i klassen.

Helklassesamtalen er som tidligere slått fast den mest brukte undervisningsformen i verden. Til tross for den utstrakte bruken, viser forskningen at det er visse utfordringer med helklassesamtalen dersom den er kjennetegnet av sterk lærerstyring (Myhill, 2012, s. 39). De sterkt lærerstyrte samtalene begrenser muligheten for realisering av elevstemmen. De bidrar i motsetning til underprestasjoner, og at elever som allerede presterer dårlig i mindre grad deltar i samtaler som fremmer læring (Myhill, 2012, s.39). Også læreren i studien min benytter helklassesamtalen som redskap, men hun bruker den på ulike måter. Når læreren

bruker elevenes bidrag (regnestykkene) som utgangspunkt for samtalen, gjør hun innholdet både relevant og elevnært. Ved å samtidig ivareta de dialogiske prinsippene, tyder det på en velfungerende strategi som øker muligheten for dialogisk kvalitet i samtalen. Disse grepene kan igjen bidra til å øke samtalenes produktivitet (Høyenes & Nilssen, 2020, s.281), og helklassesamtalen blir en arena hvor mange får anledning til å delta. Når læreren mestrer å legge til rette for at elevene skal være de sentrale språkbrukerne, ivaretar hun samtlige elever i klassen. Det kan bidra til å redusere underprestasjoner som følge av manglende deltakelse. Myhill (2012, s.24) viser til forskning hvor helklassesamtalen i liten grad støtter og bygger stillaser for elevenes læring, mine funn viser imidlertid det motsatte: Jeg observerte i matematikktimen helklasseundervisning hvor elevene var forventet å være aktive, de opplevde støtte og anerkjennelse fra læreren, og oppgaveformatet og organiseringen støttet elevenes læringsprosess.

Jeg har gjennom analysearbeidet prøvd å få fram kompleksiteten i Lisas organisering av matematikktimen, men mye av lærerens jobb forblir «usynlig». Lærere er profesjonelle yrkesutøvere, og for å bli oppfattet som profesjonell må lærere kunne begrunne praksis ved å trekke inn forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter (Ertsås & Irgens, 2012, s.195). Det er i denne sammenhengen at lærerens refleksjoner fra intervjuene ble av stor verdi, for gjennom å referere til både læreplan og forskning viser Lisa at hun teoretiserer praksis. Teoretisering forstår jeg i denne sammenhengen som prosesser hvor læreren reflekterer over, formulerer, analyserer, begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201). Ved å teoretisere utvikler også læreren sin egen kunnskap. Teorien og overblikket vil bidra til å se egen undervisning i metaperspektiv, og slik kan det også påvirke videre undervisningspraksis og synliggjøre de profesjonelle valgene.

Spørsmålene og oppgavene denne læreren gir elevene har vært interessante å utforske. Ved å gi elevene i oppgave å lage et regnestykke som gir svaret 33, gir læreren elevene mulighet til å dele ideer og matematisk kunnskap som kan bidra til å stimulere diskusjon og læring. I analysen viste jeg til at oppgaveformuleringen legger til rette for realisering av dialogisk kvalitet. Oppgavens formulering er av stor betydning for i hvilken grad elevene blir stimulert til diskusjon og læring i matematikkfaget (Dahl et al., 2020, s.168). Denne oppgaven kan også forstås som selvdifferensierende, da det er elevenes forkunnskaper og erfaringer med matematikk som legger begrensningene på hvordan oppgaven løses. Oppgaveformuleringen sammen med den utstrakte bruken av samtaler viser også at læreren anerkjenner behovet for tid til resonnering, formulering av tanker og argumentasjon. Som vist til i forrige kapittel, gir den utstrakte og varierte bruken av samtaler en langsom progresjon i timen, noe som kan bidra til å ta bort den tradisjonelle feiloppfatningen om at det er viktig regne raskt for å mestre matematikkfaget. Ved å bruke god tid og anerkjenne at argumentasjon er sentralt i matematikk, vil det også åpne for at flere elever får anledning til å utforske og finne sin plass i faget.

5.1.2 Fagenes egenart og lærerens faglige identitet

Et interessant funn fra denne studien er hvor ulikt helklassesamtalene fremstår i henholdsvis norsk- og matematikkfaget. Analysene viser at læreren inviterer klassen til kollektive, støttende og gjensidige samtaler i begge fagene, men at samtalene utvikler seg på ulike måter. Som tidligere påpekt, kan det se ut til at helklassesamtale om skapingen av en personlig modelltekst byr på store utfordringer, og her kan vi være inne på en av de

grunnleggende forskjellene: Hvor skriving og argumentasjon i norskfaget ofte er personlig forankret, er matematikkfaget abstrakt og bevisbasert. Det ligger i matematikkens kjerne at man behøver semiotiske tegn (her: tall og matematiske tegn) som støtte for forhandling og utvikling av forståelse (Dahl, 2020, s.195). I den skrevne norskteksten er derimot ordvalg, tilgjengelig vokabular og personlig argumentasjon i mye større grad knyttet til enkelteleven.

Modelltekstsamtalen brukes i skolen som læringsstøtte i elevenes skriving, og denne støtten skal bidra til at elevene etterligner, kopierer og låner uttrykk fra andre tekster (Håland, 2018, s.4) i egen tekstsaking. Jeg har tidligere problematisert tekstens personlige form som mulig utfordring for helklassesamtalen, men det kunne også vært interessant å se hvilke dialogiske kvaliteter samtalen hadde fått dersom læreren hadde skapt en eksempeltekst i forkant av undervisningsøkta. Da kunne elevene og læreren sammen *dekonstruert modellteksten* (Håland, 2018, s.4), og samtalen kunne tatt en oppdagende og utforskende tilnærming til teksten. Det er verdt å merke seg at i mange sammenhenger ville det vært den beste løsningen med felles tekstsaking slik læreren i studien min gjorde, da grebene hun benytter har mange likhetstrekk med metoden felles tekstsaking (Johansen & Bjerke, 2020, s.69-70) hvor læreren modellerer tekstsaking gjennom skriving og samtale som støtte for elevenes egen skriving.

Ved å undersøke detaljene i disse undervisningssekvensene ser vi litt av kompleksiteten som ligger i å være samtaleleder i to ulike fag. Modellering av skrivestrategier kan støtte opp om elevenes skriving, både i forkant og underveis i skriveprosessen (Svanes & Øgreid, 2020, s.3-5). Læreren i denne studien støtter elevene kollektivt i førskrivingsfasen ved å modellere gjennom samtaler, men vi ser at den dialogiske kvaliteten i samtalen er vanskelig å ivareta. Ved en videre utforskning ville det vært interessant å overlate mer av samtaletida i førskrivingsfasen til elevene. Kanskje ved å la elevene samtale og planlegge tekstene sine i grupper, ganske likt det de gjorde i matematikktimen, ville førskrivingsfasen vært mer tilgjengelig for flere elever.

Det er ingen tvil om at modelltekstsamtaler i helklasse er krevende i et dialogisk perspektiv. Samtalen blir automatisk ledet og kontrollert av læreren, noe som begrenser elevenes mulighet til å samtale, dele ideer og snakke ut fra egne forutsetninger. Håland (2018) identifiserer imidlertid tre ulike kategorier spørsmål som kan støtte læreren i å lede modelltekstsamtaler: Det handler om å oppdage, utforske og utfordre (s.17). Ved å bruke spørsmål som utfordrer, kunne Lisa ha flyttet fokus fra sin modelltekst og mer i retning av elevenes tekstsaking. og dermed skapt rom for realisering av elevstemmen og dialogisk kvalitet.

Helklassesamtalene i de observerte undervisningsøktene viser at samtaleledelse i fagene krever ulike ferdigheter og ulik kompetanse av læreren. Svanes & Øgreid (2020, s.1) sier at den fagdidaktiske kompetansen må sitte i ryggmargen hos læreren, for det er liten tid til å tenke seg om underveis i timen. Læreren i mitt materiale gir uttrykk for at hun identifiserer seg med matematikkfaget, og jeg vil påstå at de fleste lærere har fag som sitter mer i både ryggmargen og hjertet enn andre fag. Realiteten i norsk skole, og spesielt i begynneropplæringen, er imidlertid at alle lærere må undervise i de fleste fag. Dermed er det helt naturlig at lærere kan levere mer glimrende undervisning i enkelte fag enn i andre, det handler altså ikke bare om tilstrekkelig faglig kompetanse. Dette bekrefter den situasjonsbetingede kompleksiteten Alexander (2020) viser til i det dialogiske rammeverket,

og er med å understreke læreryrket som et håndverk som farges av lærerens personlighet, interesser og forståelse av faget hun underviser i.

5.1.3 Alle kan lære! Eksplisitt opplæring og forventning

Som pekt på i kapittel 5.1.1, er et av funnene i denne studien er organiseringen og variasjonen læreren benytter for å legge til rette for muntlig deltakelse og skape rom for elevstemmen. Imidlertid er det ifølge Patterson (2018, s.264) vanlig at lærere har liten kunnskap og forståelse av hvordan og hva de skal oppnå ved å legge til rette for samtaler mellom elevene. Funnene mine skiller seg positivt fra dette, grepe til læreren som undersøkt i kapittel 4.4, kan sammenfattes som to ulike strategier: Eksplisitt opplæring i samtaleferdigheter og tydelig kommunikasjon av forventninger til elevene. Når læreren gjennomgående gjør handlinger som veileder elevene i hvordan de skal samtale, legger hun til rette for at samtlige elever skal få anledning til å delta, uavhengig av tidligere erfaringer. Sett i lys av det dialogiske rammeverket viser det kollektiv orientering fra denne læreren, hun setter enkelteleven i stand til å delta og lære i det faglige fellesskapet. I det videre arbeidet er det imidlertid verdt å ha med seg at elever ofte utvikler samtalemønstre som speiler læreren (Myhill, 2012, s.20). Det er problematisk siden det begrenser realiseringen av elevstemmen. Dersom dette er en kjent utfordring for læreren, må hun fortsatt vektlegge rollen som fasilitator og samtaleguide, og i mindre grad ta rollen som administrator av taletid.

Lisa kommuniserer tydelig hvilke forventninger hun har til elevene (se kap.4.4). De kommuniserte forventningene kan tyde på at læreren har et lærings- og elevsyn som er gjennomsyret av troen på at alle kan lære. Alle skal delta, og alle kan delta. Dette støttes av Resnick og Schantz (2015, s.446) som sier at lærere ved å undervise dialogisk også kan bidra til å endre elevenes syn på egen læring. Ved å legge til rette for samtaler hvor elevstemmen og elevenes ideer anerkjennes, tyder det på at læreren har en forventning om at alle kan lære. Diskusjoner og utforskende samtaler er en del av opplæringen, og slik viser Lisa tillit til elevenes bidrag i den akademiske diskursen. Dette kan tyde på at læreren i studien min skiller seg positivt ut fra mange av sine kolleger, siden både Patterson (2018, s.264) og Skaftun & Wagner (2019, s.16) viser til forskning hvor det er få indikasjoner på at lærere har tilstrekkelig kunnskap og forståelse av at språket er et redskap for læring som er en ferdighet som må læres i skolen.

5.1.4 Kontroll eller ledelse?

Mange lærere kan se ut til å undervise etter en forståelse av at gode læringsmiljø er preget av ro og orden. «De stille førsteklasse rommene» var blant funnene i forskningen til Skaftun & Wagner (2019), og det er relevant å drøfte sammenhengen mellom opplevd kontroll og stille elever. I mine undersøkelser på 2.trinn ble det skapt rom for elevstemmen. Imidlertid forteller også Lisa i intervjuene at hun har behov for kontroll, og hun reflekterer over at å ha kontroll oppleves å være både en styrke og en utfordring for henne i læreryrket. I matematikktimen har vi sett at Lisa gir elevene mye taletid, og at det er store muligheter for realisering av dialogisk kvalitet. I motsetning ser vi i norsktimen at de dialogiske prinsippene er ivaretatt, men at det er vanskelig å realisere dialogisk kvalitet. Når Lisa i tillegg uttrykker at hun har sin faglige identitet i matematikkfaget og samtidig føler seg faglig usikker i norskfaget, kan det være interessant å dette i sammenheng med behovet for kontroll, for det er når Lisa gir fra seg noe av kontrollen og anerkjenner elevstemmen at jeg identifiserte en endring i samtalekvaliteten.

Som tidligere nevnt er det «lettere å skape et monologisk enn et dialogisk klasserom», (Dysthe, 1995, s.209). Dysthe viser også til sammenhengen mellom det monologiske klasserommet og behovet for kontroll, ved å ha kontroll på ordet og taletiden opplever også lærere å ha kontroll over situasjonen. Læreren i min studie gir uttrykk for at hun ønsker å gi elevene taletid, «at det skal være elevenes lyttetekrok», men at det krever mye bevisst arbeid. God oversikt og kontroll i klasserommet bidrar til å skape ro og harmoni, men det kan også begrense realiseringen av elevstemmen og dialogisk kvalitet, noe mine funn kan tyde på. Det at denne læreren reflekterer over at hun ønsker å endre praksis, viser imidlertid en teoretisering som kan støtte hennes profesjonelle utvikling av praksis.

En god illustrasjon av spenningen mellom kontroll og ledelse er episoden fra norsktimen da Morten brøt med lyttetekroks didaktiske kontrakt. Dette funnet er sammenfallende med funn fra forskninga til Myhill (2006, s.33). Hun viser til at gutter som motsetter seg lærerens struktur, roper ut og tar initiativ til å prate, ofte kommer med bidrag som er relevante for det faglige innholdet. Dette er et godt argument for at Lisa bør videreføre organiseringen hvor hun tildeler elevene mye taletid, og dermed også kan begrense bruken av lærerstyrte samtaler med lite rom for elevstemmen. Det at Lisa i deler av norsktimen gikk bort fra rollen som turfordeler og i større grad lot elevene styre samtalen, kan tyde på en fleksibilitet og forståelse av situasjonen som er krevende å gjennomføre. I det videre arbeidet kan det være nyttig å fokusere på verdien av elevengasjement og motivasjon for læring som de store gevinstene av å være en fleksibel, tilpasningsdyktig fasilitator og trådsamler.

5.2 Overordnet blikk på dialogisk undervisning

Både teori og funn fra studien min peker på dialogisk undervisning som mangfoldig. Det er ingen entydig definisjon av dialogisk undervisning, den har mange ulike kjennetegn. På bakgrunn av studien, min teoretiske og min erfaringsbaserte kunnskap, vil jeg derfor drøfte hvordan en dialogisk tilnærming til undervisning i begynneropplæringa kan være av stor betydning.

5.2.1 Dialogisk undervisning: Metode eller læringssyn?

Dialogisk undervisning har kraften til å engasjere og stimulere elevene på en måte som gir læring for livet. Det innebærer blant annet å være i stand til å bygge på andres bidrag i en samtale, eller å utvide ideer og skape felles forståelse, og er ferdigheter som ikke skal undervurderes. Kraften som ligger i å ha muntlige ferdigheter som gir tilgang til deltakelse i det demokratiske samfunnet, er også av substansiell betydning i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette indikerer at dialogisk undervisning ikke er en metode lærere kan velge bort, men heller uttrykk for verdier og pedagogisk forankring som kommer til uttrykk gjennom lærerens undervisning. På mange måter kan det forstås som et læringssyn som også uttrykkes gjennom overordnet del om profesjonsfellesskapet i LK 20 (Kunnskapsdepartementet, 2017): «Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag.»

Dialogisk undervisning er preget av en mangfoldighet som gir læreren frihet og rom til å tilpasse undervisningen etter elevgruppen, lærestoffet og ytre rammefaktorer. I denne studien har jeg utforsket de dialogiske rommene i lyttetekroken for 2.klassinger. Mangfoldet av funn gjort i to korte undervisningsøkter styrker troen på at lærere i begynneropplæringa

kan legge til rette for flere dialogiske rom. Mangfoldigheten i dialogisk undervisning understrekes av Alexander (2020) gjennom rammeverkets mange indikatorer (s.164), og det faktum at rammeverkets komponenter ikke er absolutt.

Indikatorene bekrefter på mange måter at dialogisk undervisning kan ses på som et læringssyn eller en pedagogisk tilnærming når Alexander (2020) sier at kjennetegn på dialogisk undervisning blant annet innebærer respekt for situasjonen, enkeltelevens behov og rettigheter, en avklart samtalekultur, et bredt og fleksibelt repertoar av undervisningsstrategier (s.164, min oversetting). Blant disse indikatorene gjenspeiler det seg et syn på at opplæringen skal være fleksibel og tilpasses elevene og lærestoffet, noe som understreker behovet for at profesjonsutøvelsen gjøres på bakgrunn av fagdidaktisk kompetanse og den til enhver tids gjeldende elevkunnskap.

Det er ingen magisk x-faktor i dialogisk undervisning, sier Alexander (2020, s.105), og det understrekes av Segal & Lefstein (2016, s.17) som i sin forskning fikk bekreftet at samtaler i undervisningen ikke gir noen garantier for at elevstemmen realiseres. Imidlertid ser det ut til at en dialogisk tilnærming i undervisningen kan bidra til å gjøre noe med elevenes overordnede opplevelse av hvem de er som elever og individer. Ved å ha tilhørighet i et dialogisk klasserom anerkjennes og bekreftes den enkelte elev som deltaker i det demokratiske fellesskapet, og det kan bidra til å gi både en sosial og akademisk tilhørighet. Dette støttes av Resnick og Schantz (2015, s. 446) som spesielt trekker fram erfaring med argumentasjon og anledning til å uttrykke egne ideer som betydelige faktorer i hvordan elevene oppfatter seg selv som lærende. Ifølge Resnick og Schantz (2015) impliserer også oppgavene og arbeidsmetodene læreren tar i bruk hva hun forventer av elevene og hvilket elevsyn hun har. Arbeidsmetoder som legger til rette for dialogisk kvalitet vil da sannsynligvis både bekrefte og gi anerkjennelse og tilhørighet i det kollektive læringsfellesskapet, men også i det sosiale fellesskapet.

Tilbake til min studie, så undersøker jeg hvilke grep som fremmer dialogisk kvalitet læreren gjør, og det til tross for at læreren ikke har uttrykt noen kunnskap om dialogisk undervisning. Funnene i studien kan vitne om at grepene læreren gjør er preget av det jeg vil kalle et dialogisk læringssyn. Hun ivaretar nøkkelprinsippene for dialogisk undervisning og legger til rette for dialogisk kvalitet, uten kjennskap til det dialogiske rammeverket. Dette forsterker mitt argument om at det dialogiske bør ses på som et læringssyn heller enn en metode. Slik jeg forstår Alexanders (2020) bok *A dialogic teaching companion*, det ligger på så mange måter i dialogens natur siden den er situasjonsbestemt og dynamisk. Resnick og Schantz (2015, s.449) argumenterer på sin side for en kulturendring i skolens praksis i retning av en mer dialogisk orientert undervisning. Dette gjør de på bakgrunn av boka *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue* (Resnick et al., 2015) som drøfter dialogisk undervisning som respons og metode for å møte et samfunn og en utdanningspraksis i utvikling. Utfordringen ser ut til å ligge i gjennomføringen av undervisning, for undervisning som er læringsfremmende kan virke både komplisert og enkelt på samme tid. I teorien, og ved å bruke elementene fra Alexanders (2020) rammeverk for dialogisk undervisning, virker læringsfremmende undervisning relativt enkelt å gjennomføre. Det er imidlertid undervisningshverdagens mange komplekse faktorer som kompliserer det hele. Blant de kompliserende faktorene er det verdt å trekke frem krav i skolesystem og styringsdokumenter, fysiske rammefaktorer, lærerens kompetanse, atferd og verdier, og ikke minst elevgruppen (Lefstein & Snell, 2013, s.4).

5.2.2 Å kaste stein i glasshus eller profet i eget land. Lærerspesialistblikket
Masterstudien og lærerspesialistutdanningen har bidratt til å gi meg større overblikk over fagfeltet og en dypere forståelse for hvordan undervisning bør drives i begynneropplæringa. Men som tittelen på dette kapittelet indikerer, så kan jeg ved å være høylytt lærer både kaste stein i glasshus og oppleve hvor vanskelig det er å være profet i eget land. Jeg har funnet mange argumenter for at muntlig språk og samtaler må arbeides målrettet og strukturert med. Samtidig har jeg også funnet forskning som over tid har vist at det er mye å gå på når det gjelder samtalen som medierende læringsredskap i skolen, både nasjonalt og internasjonalt. Lefstein & Snell (2013) snakker om «Better than best practice», og refererer til at lærere etterlyser «den beste måten» å gjøre ulike undervisningshandlinger på (s.4). Imidlertid er undervisning et håndverk som krever situasjonsbetingede og verdiladede handlinger relativt kontinuerlig, og et slikt håndverk kan ikke garanteres av noen «beste metode», derimot vitner det om et stadig behov for profesjonsutvikling.

Profesjonsfellesskapet og profesjonsutvikling kan hos lærere lett oppfattes som flotte ord med lite innhold. Men profesjonsutvikling handler om å utvikle læreres praksis og begrunnelser for praksis (Kvam, 2018, s.13), og mange lærere uttrykker stadig behov for å lære mer, forstå bedre og videreutvikle praksis. Utfordringen er hvordan dette skal foregå. Læreryrket er komplekst, og det kan lett bli til at det helt konkrete som skjer i klasserommet, satt på spissen, blir lærerens eneste fokus. Klasseromshverdagen er såpass krevende at det er fullt forståelig, men det er vanskelig å ivareta profesjonsutviklingen uten å ta i bruk teori og forskning sammen med praksiserfaringene for å forstå og videreutvikle klasserommets dynamikker.

Dersom skolene skal øke forekomsten av dialogisk kvalitet i begynneropplæringa, er det nødvendig å endre praksis. Men for at endring skal skje, må både lærere og skoleledelse anerkjenne behovet for endring. Det er først når behovet for endring anerkjennes at det er mulig å gjøre en forskjell. I et større perspektiv kan det være interessant å se et mangeårig fokus på klasseledelse (Skaftun & Wagner, 2019, s.18) i sammenheng med mangelen på samtaler i norske klasserom. Der kontroll, ro og stillhet har vært nært knyttet til gode forhold for læring, har skolen kanskje misforstått noe når samtalen forsvinner. Kanskje har fokuset på «best practice» (Lefstein & Snell, 2013) innen klasseledelse bidratt til å skape et feilaktig bilde av hvordan det gode klasserommet fungerer. Da er det nødvendig å påpeke at det ene ikke utelukker det andre. Ved å løfte begreper som læringssyn og elevsyn kan det bidra til å tydeliggjøre sammenhenger, og legge til rette for et mer overordnet blikk og en bredere forståelse av utviklingsarbeidet i skolen.

I studien vil jeg også peke på betydningen av at lærere kan studere egen og kollegers undervisningspraksis med et kritisk blikk. Hovedargumentet for denne tilnæringsmetoden har vært å belyse at det faktisk finnes rom for dialogisk undervisning i begynneropplæringa, at det er mulig å skape endring, og at grepene er tilgjengelige for de fleste lærere. Argumentene for å undervise med dialogisk kvalitet er som tidligere vist til mange, men samtalenes læringsfremmende fordeler og rom for elevmedvirkning er betydningsfulle faktorer for de fleste lærere.

Jeg kaster stein i glasshus når jeg kritiserer og anerkjenner behovet for mer samtaleorientering og økt dialogisk kvalitet i begynneropplæringa. Jeg er jo en av lærerne i begynneropplæringa. Samtidig er jeg lærerspesialistutdannet, og har den krevende

oppgaven som kan ligne på å være profet i eget land. Hoem, Kringstad & Lorentzen (2017, s.68) viser til at det er behov for ærlig kritikk som utfordrer læreres praksis, selv om det kan medføre et visst profesjonelt ubehag, dersom det skal skje endringer i skolen. Vi lærere må tørre å utfordre hverandre dersom vi skal bidra til bedre undervisning og utvikling av lærerprofesjonen.

I denne studien undersøker jeg samtaler med rom for dialogisk kvalitet, og dialogisk kvalitet er preget av evne til å reflektere, stille spørsmål, utforske og bygge på hverandres bidrag i en dialog. Dette er kvaliteter som kan være relevant å ta med seg inn i læreres kollegasamtaler (Kvam, 2018) også. I likhet med i undervisningen er det også ulike former for samtaler mellom lærere, og noen av disse samtalene fremmer mer læring og profesjonsutvikling enn andre. Kvam (2018, s. 59) beskriver de analytiske kollegasamtalene hvor lærere sammen utforsker sammenhenger og forsøker å forstå ulike pedagogiske situasjoner, som samtaler som i særlig grad kan bidra til utvikling av bedre undervisning.

Jeg har sett behovet for økt fokus på samtaler med dialogisk kvalitet og økt fokus på realisering av elevstemmen i begynneropplæringa. Det betyr ikke at mine kolleger har oppdaget det samme, men gjennom en *kollektiv* orientering som retter som blikket mot bedre undervisning for elevene, *støttende og kumulative* kollegasamtaler med et *gjensidig* mål om å lære og *utforske* i fellesskap kan også kollegasamtalene oppnå *dialogisk kvalitet* som fremmer profesjonsutvikling og endring av undervisningspraksis.

5.3 Implikasjoner for fagfeltet

Denne masterstudien bidrar gir et innblikk i hvordan dialogisk kvalitet kan se ut i begynneropplæringa, og gir et lite, men realistisk innblikk i kompleksiteten som ligger i å være samtaleleder i klasserommet. Studien har vist at det er mulig å legge til rette for dialogisk kvalitet med de yngste elevene, og at et videre arbeid med samtaler og dialogisk kvalitet er nødvendig for å ivareta elevenes naturlige behov for å utforske og skape mening gjennom språk. For fremtidig undervisning i begynneropplæringa påpeker også denne studien behovet for fagfolk på feltet Det er behov for lærere som har fagdidaktikken og orienteringen mot de yngste elevene i hodet og ryggmargen. Dermed kan studien også være et bidrag til bedre å forstå hvordan skolen kan være klar for de yngste elevene ved å fremme læringsaktiviteter som er tilrettelagt og tilpasset begynneropplæringa.

Masterstudien er begrenset i omfang. Funnene er lokale, imidlertid er funnene av overføringsverdi da de kan bidra til å skape en forståelse for hvordan lærere kan arbeide for å fremme dialogisk kvalitet. Det er behov for mer forskning i begynneropplæringa, og gjerne forskning som bidrar til å identifisere muligheter og rom for elevstemmen. Betydningen av samtaler i begynneropplæringa er tydelig slått fast, dermed er det relevant og nødvendig med forskning som støtter læreres utvikling av praksis i riktig retning. Ved å trekke frem og tydeliggjøre muligheter framfor feil og mangler, har jeg tro på at flere lærere lar seg inspirere i profesjonsutviklingen.

Referanseliste

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
<https://akademika.vitalsource.com/reader/books/9781351040129/epubcfi/6/22%5B%3Bvnd.vst.idref%3DCh04%5D!/4>
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. and 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>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Bøyum, S. (2017). Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 34-43). Universitetsforlaget.
- Chapin, S. H., & Anderson, N. C. (2009). Academically Productive Talk: An Overview, og How do we begin? The Tools of Classroom Talk. I S.H. Chapin, C. O'Connor & N. C. Anderson (Red.), *Classroom discussions: Using math talk to help students learn, grades K-6*. (2. utg., s. 3-34). Math solutions.
- Dahl, H. (2020). Tegning som verktøy for å utforske multiplikative situasjoner. I V. Nilssen & S-M Høyenes (Red.), *Samtaleorientert matematikk - et samspill mellom didaktiske og adidaktiske situasjoner* (s.193-221). Fagbokforlaget.
- Dahl, H., Klemp, T. og Nilssen, V. (2020). Språklige ressurser, en forutsetning for produktivt elevsamarbeid. I V. Nilssen & S-M Høyenes (Red.), *Samtaleorientert matematikk - et samspill mellom didaktiske og adidaktiske situasjoner* (s.161-188). Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Ad notam Gyldendal.
- Dysthe, O. & Iglund, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt forlag.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Tapir Akademisk.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter* (s. 119- 135). Fagbokforlaget.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen: Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Johansen R. og Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skrivning. Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Hoem, H. F., Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2017) Videreutdanning til lærerspesialist. Om å bli profet i eget land. I *Bedre skole*. 29(4), s. 65-70
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I H. og J. Traavik, B. K. Jansson, & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Høyenes, S-M. & Nilssen, V. (2020). Bruk av elevarbeider i helklassesamtalen. I V. Nilssen & S-M. Høyenes (Red.), *Samtaleorientert matematikk - et samspill mellom didaktiske og adidaktiske situasjoner* (s.253-287). Fagbokforlaget.

- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta didactica Norge* 12(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). Integrert fag- og språkopplæring for nyankomne andrespråkselever. Universitetsforlaget.
- Klemp, T. (2020). «Okei?» - Læreren som responderende guide i elevens tankeutvikling. I V. Nilssen & S-M Høyenes (Red.), *Samtaleorientert matematikk - et samspill mellom didaktiske og adidaktiske situasjoner* (s.223-249). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan for matematikk 1-10 (MAT01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvam, E. (2018). *Læreres kollegasamtaler. Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Universitetsforlaget.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Myhill, D. (2006) Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse, *Research Papers in Education*, 21(1), s.19-41.
<https://doi.org/10.1080/02671520500445425>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s.50-67). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nyhagen, M. S. (2022, 10. februar). -Overgangen fra barnehage til skole blir for stor. *Forskningssnytt fra NTNU og Sintef*. <https://gemini.no/2022/02/overgangen-fra-barnehage-til-skole-blir-for-stor/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. ISBN for web-versjon: 978-82-7682-101-7.
- Olsen, K.-R. & Wølner; T. A. (2017). Lesson study og læreres læring. Gyldendal Akademisk.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål - perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter* (s. 71-88). Fagbokforlaget.
- Patterson, E. W. (2018) Exploratory talk in the early years: analysing exploratory talk in collaborative group activities involving younger learners. *Education* 3-13, 46(3), s.264-276. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1243141>
- Postholm, M. B. & Jakobsen, D. Y. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rongved, E. (2019, 25.september). *Ungene snakker for lite i klasserommet*. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/ungene-snakker-for-lite-i-klasserommet/1563539>
- Resnick, L. B. og Schantz, F. (2015): [Talking to learn: The promise and challenge of dialogic teaching](#). I *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*, (s.441-450). American Educational Research Association.

- Segal, A., & Lefstein, A. J. (2016). Exuberant, voiceless participation: an unintended consequence of dialogic sensibilities?. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16(2), 1–19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>
- Skaftun, A., Nygard, A. O., & Wagner, Åse K. H. (2021). Dialogic space in Norwegian early-years literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13>
- 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>
- Svanes, I.K. og Øgreid, A.K. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta didactica Norden*, 14(1), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7758>
- Ulleberg, I & Solem, I.H. (2015). Hvordan kan lærere bidra til deltakelse og matematisering i klassesamtalen i matematikk? I H. Christensen & R. Seierstad Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 104–120). Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. (2001). Tenkning og tale. Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv / samtykke lærer

Vedlegg 4: Informasjonsskriv / samtykke elever

Vedlegg 5: Informasjonsskriv / samtykke foresatte

Vedlegg 6: Vurdering av behandling av personopplysninger (NSD / SIKT)

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

(Vedlegg 1 er redigert fra liggende til stående format)

OBSERVASJONSSKJEMA I LYTTEKROK

TID Når skjer dette?	Non-verbal kommunikasjon med elever	Ord jeg merker meg
Om organisering	Hva skjer ifbm observert kognitiv konflikt?	Annet F. eks: Hvor stor andel elever er engasjerte? Hvordan uttrykker de seg?

Vedlegg 2: Intervjuguide

Stikkord:

Initiativ
kontroll
anerkjennelse
sosialt
faglig
bevisste valg
ubevisste valg

Datoen i dag er... og vi sitter her på dette rommet, «Lisa» og jeg Lynda. I dag vil jeg gjerne intervju deg for å få høre dine tanker og refleksjoner rundt arbeid med lyttekroken som læringsarena.

Du har skrevet under samtykke, så da skal jeg inn i klassen din for å samle datamateriell. Jeg minner om at vi begge har taushetsplikt som del av vår ansettelse i XXX kommune, så vi skal ikke omtale elever slik at de kan kjennes igjen gjennom forskningsmaterialet. Jeg kommer til å stille spørsmål, og kanskje også noen oppfølgingsspørsmål. Dersom jeg noterer er det fordi du nevner noe jeg ønsker å høre mer om / undersøke mer om. Jeg er ute etter refleksjonene dine, din forståelse av temaet vi snakker om, ingen riktige eller gale svar.

Intervju 1:

Overordnet: Lyttekroken

Hva er den gode lyttekroken for deg?

Når bruker du lyttekroken?

På hvilken måte legger du til rette for at elevene skal lære når du bruker lyttekrok?

Læring

Hva er viktig for deg når du planlegger gjennomføring av undervisning?

Kan du si noe om hvordan du sikrer læring gjennom undervisningsplanleggingen din?

Hvordan planlegger du for å inkludere de grunnleggende ferdighetene i undervisningen din?

Hva legger du i uttrykket «språket som redskap for læring»?

- Hvordan kan du legge til rette for at elevene kan bruke språket for å lære?

Klasseledelse

Hva tenker du på når jeg sier klasseledelse?

Jeg skal gi deg noen stikkord, og så vil jeg at du skal si noe om assosiasjonene dine rundt disse ordene ifbm lyttekrok:

Kontroll

Anerkjennelse

Faglig vs sosialt

Læreren som samtaleleder

Muntlige ferdigheter

Hva legger du i begrepet muntlige ferdigheter?

Hvordan legger du til rette for at elevene skal kunne øve på kommunikative ferdigheter?

Er det noe du har lyst til å snakke om som jeg ikke har tatt opp i tilknytning til tema Språket som redskap for læring?

Intervju 2:

Forrige gang snakket vi om muntlige ferdigheter, læring og språket som redskap i forbindelse med å bruke lyttekroken. I dag vil jeg gjerne at du reflekterer litt sammen med meg over dine erfaringer siden sist. Vi skal også lese noen utdrag fra lyttekroksamtalene og reflektere over disse. Jeg minner om taushetsplikten, vi skal ikke omtale elever slik at de kan kjennes igjen i forskningsmaterialet.

Gjør du noen andre valg for undervisningen din nå enn da vi hadde forrige intervju?

- evt hvilke?
- hvorfor / hvorfor ikke?

Hvilke metodevalg har du blitt mer bevisst bruken av arbeidet med å bruke språket for å lære? (typer spørsmål, innspill, responser, etc?)

Utdrag fra transkriberte samtaler:

- Hva tenker du at skjer her?
- Hvordan legger du til rette for at læring skjer gjennom elevenes språkbruk i dette klippet?

Er det noe du har lyst til å snakke om som jeg ikke har tatt opp i tilknytning til tema Språket som redskap for læring?

Vil du være deltaker i forskningsprosjektet « Språket som redskap for læring »?

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for forskningsprosjektet mitt, og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere i begynneropplæringa på en god måte kan legge til rette for at elevene får bruke det muntlige språket for å lære. Jeg skal undersøke hvilke grep læreren gjør for å stimulere elevenes utvikling av muntlig kompetanse, og hvordan elevene responderer på lærerens metoder. Dette prosjektet er en del av masterstudiet mitt, og har blitt til fordi jeg ønsker å kunne bidra til økt kunnskap om hvordan vi møter de yngste elevene på en god måte i skolen. Jeg håper virkelig du har lyst til å være med!

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg heter Lynda Bye Fossbakk og er lærer på XXX skole. NTNU Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet som er en del av min erfaringsbaserte masterstudie.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Jeg ønsker å ha deg med i studien for å kunne studere hvordan en erfaren lærer i begynneropplæringa arbeider med muntlige ferdigheter i lyttekroken. Jeg spør deg siden du er lærer på 2.trinn, og jeg ønsker å se hvilke metodegrep du gjør i arbeidet med 2.klassingene. Samtidig kjenner jeg deg som en utviklingsorientert lærer, og det er derfor ekstra interessant å studere hvilke grep du gjør. Ditt bidrag er viktig for å kunne studere en del av virkeligheten i et norsk klasserom. Jeg kjenner også elevene på trinnet ditt godt som faglærer på trinnet, dermed har det vært naturlig å invitere deg og de inn i studien. Jeg ønsker at masteroppgaven min skal være virkelighetsnær. Dine personopplysninger har jeg fått gjennom faglig samarbeid over flere år. Jeg har ikke, og skal ikke, innhente flere personopplysninger om deg.

Hva innebærer prosjektet for deg?

*I studien skal jeg observere og ta lydopptak av den muntlige aktiviteten i lyttekrok. I tillegg skal jeg intervju deg 2 ganger. Intervjuene vil være 2 korte samtaler hvor du får muligheten til å reflektere over arbeid med muntlige ferdigheter. **Jeg minner om at både***

du og jeg som lærere ansatt i XXX kommune har taushetsplikt. Det innebærer at ingen elever skal omtales på en måte som gjør at de kan identifiseres i intervjuene. Intervjuene skal i hovedsak omhandle dine valg og refleksjoner som lærer. Se gjerne <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/> for nærmere informasjon.

Lyddopptakene vil bli gjort med utstyr godkjent av NTNU, og slettes ei uke etter levering av masteroppgaven (4. september 2023). Lyttekroksekvensene er gjerne korte, derfor vil det være behov for gjentatte observasjoner, estimert 2 ganger, i maks 20 minutter.

- «Jeg vil innhente noen opplysninger om deg som du selv oppgir. Det vil være opplysninger om alder, ansiennitet i skolen og utdanning. Opplysningene innhentes gjennom intervju.»

Du kan protestere

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

Ditt personvern – hvordan jeg 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.

- I tillegg til meg som forsker vil det kun være veileder Tone Holten Kvistad ved NTNU, Institutt for lærerutdanning som har tilgang til opplysningene jeg samler inn.
- Navn og skoletilhørighet vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneoversikt adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, det vil kun bli publisert alder og kjønn med tilhørende fiktivt navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene og lyddopptak slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved 4.september 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

å protestere

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Lynda Bye Fossbakk (lynda-bye.fossbakk@ou.XXX.kommune.no eller
NTNU Institutt for lærerutdanning ved Tone Holten Kvistad. (tone.h.kvistad@ntnu.no)

Vårt personvernombud NTNU: Thomas Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no. Tlf: 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Lynda Bye Fossbakk
Masterstudent

ERKLÆRING OM SAMTYKKE

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet og jeg er villig til å delta i studien.

Jeg vet at jeg når som helst kan trekke meg fra å være med i dette prosjektet.

Intervjuene og observasjon i lyttekrok vil bli tatt opp på bånd. Begge deler vil bli slettet når masteroppgaven er innlevert. Alle saksopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli anonymisert for leserne av oppgaven.

Sted / dato:

Underskrift:

Vedlegg 4: Informasjonsskriv / samtykke elever

Hei 2.klassinger!

Som dere vet, så er jeg student og lærer samtidig. Det betyr at jeg forsker på hvordan vi på skolen skal lære oss å bli enda bedre lærere for dere!

Jeg har avtalt med en av lærerne dine at jeg skal være med henne i lyttekroken og se hva hun sier og gjør for at dere skal lære mest mulig. For at jeg skal huske alt som skjer, skal jeg ha med meg lydopptaker og ta opp det som blir sagt i lyttekroken. Jeg sier fra til dere når den starter, og når jeg slår den av. Når jeg har med lydopptaker er jeg forsker- Lynda, og da sier jeg fra til dere slik at dere vet at jeg ikke er lærer-Lynda akkurat da.

I lyttekroken skal dere gjøre helt vanlige ting: Snakke sammen, lytte og lære. Det er hva læreren din gjør jeg skal forske på - men for å være lærer må man jo ha med seg elever. Derfor håper jeg du vil være med i lyttekroken når jeg skal forske!

Du velger selv om du vil være med i lyttekroken når jeg tar lydopptak. Jeg skal gjøre det 2 ganger. Hvis du ikke vil være med i lyttekroken når jeg tar lydopptak så arbeider du og flere andre sammen som vanlig med en av de andre voksne på trinnet.

Jeg håper du vil være med slik at jeg og de andre lærerne kan bli bedre lærere!
Hilsen Lynda

Jeg vil være med i lyttekrok når Lynda forsker!

Navn:

Dato:

Mamma eller pappa sin underskrift:
(Se også og signer eget infoskriv for foresatte)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv / samtykke foresatte

Vil du la barnet ditt delta i forskningsprosjektet «Språket som redskap for læring»?

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for forskningsprosjektet mitt, og hva prosjektet innebærer for ditt barn.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere i begynneropplæringa på en god måte kan legge til rette for at elevene får bruke det muntlige språket for å lære. Jeg skal undersøke hvilke grep læreren gjør for å stimulere elevenes utvikling av muntlig kompetanse, og hvordan elevene responderer på lærerens metoder. Dette prosjektet er en del av masterstudiet mitt, og har blitt til fordi jeg ønsker å kunne bidra til økt kunnskap om hvordan vi møter de yngste elevene på en god måte i skolen. Jeg håper virkelig du har lyst til å la ditt barn være med!

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg heter Lynda Bye Fossbakk og har gjennom mange år vært lærer på XXX skole, og er fra før av lærer på trinnet til barnet ditt. Nå skriver jeg en erfaringsbasert masteroppgave. NTNU, Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Jeg ønsker å ha med ditt barn i studien siden barnets lærer har sagt at hun ønsker å stille sitt klasserom og sin undervisning til rådighet for å utvikle bedre undervisning. Jeg spør dere foresatte på 2.trinn om å la barna være deltakere slik jeg får muligheten til å studere hva elevene gjør når læreren gjør ulike undervisningsgrep. Ditt barn er viktig fordi han / hun er en del av klassefellesskapet.

Siden jeg kjenner elevene på 2.trinn godt som faglærer på trinnet har det vært naturlig å invitere de inn i studien. Jeg ønsker at masteroppgaven min skal være virkelighetsnær.

Hva innebærer prosjektet for deg?

I studien skal jeg observere og ta lydopptak av den muntlige aktiviteten i lyttekrok. I tillegg skal jeg intervju lærer. Lydopptakene vil bli gjort med utstyr og lagring godkjent av NTNU, og slettes senest ei uke etter levering av masteroppgaven (7. september 2023).

Lyttekroksekvensene er gjerne korte, derfor vil det være behov for gjentatte observasjoner, estimert 2 ganger med maks 20 minutter.

«Jeg vil innhente noen opplysninger om elevene fra XXX skole. Det vil være kjønn, og alder. Opplysningene er helt konfidensielle i arbeidet, og det vil kun være jeg som kjenner identiteten til elevene, hvilken klasse de går i, og hvilken skole de går på.»

Det vil ikke bli hentet inn personopplysninger om ditt barn annet enn samtykke til å delta i helt vanlige lyttekroksamtaler ledet av læreren fra dere foreldre. Dette siden undersøkelsen i hovedsak dreier seg om lærerens undervisningsgrep.

Du kan protestere

Du kan når som helst protestere mot at ditt barn inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du velger å protestere.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger
Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være meg som lærer og forsker som har tilgang til materialet som samles inn.

Alle navn og klasse- og skoletilhørighet vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneoversikt adskilt fra øvrige data. Ingen elever vil kunne gjenkjennes i publikasjon, det vil kun bli publisert alder og kjønn med tilhørende fiktive navn.

Som lærer ansatt i XXX kommune har jeg taushetsplikt, og ingen informasjon om ditt barn som jeg har tilegnet meg i denne stillingen vil benyttes i forskningsmaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene og lydopptak slettes når prosjektet avsluttes/oppgraden er godkjent, noe som etter planen er ved 4.september 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

å protestere

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn

å få rettet personopplysninger om ditt barn,

å få slettet personopplysninger om ditt barn, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

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

Lynda Bye Fossbakk (lynda-bye.fossbakk@ou.XXX.kommune.no),

NTNU Institutt for lærerutdanning ved Tone Holten Kvistad. (tone.h.kvistad@ntnu.no) eller vårt personvernombud ved NTNU Thomas Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no. Tlf: 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Lynda Bye Fossbakk
Masterstudent

ERKLÆRING OM SAMTYKKE

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet og jeg er villig til å la mitt barn delta i studien.

Jeg vet at jeg når som helst kan trekke barnet fra å være med i dette prosjektet.

Observasjonen i lyttekrok vil bli tatt opp på bånd. Lydopptaket vil bli slettet når masteroppgaven er innlevert. Alle saksopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli anonymisert for leserne av oppgaven.

Sted / dato:

Barnets navn:

Underskrift foresatt:

Vedlegg 6: Vurdering av behandling av personopplysninger (NSD / SIKT)

8/29/23, 7:28 PM



Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Språket som redskap for læring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

208974

Vurderingstype

Standard

Tittel

Språket som redskap for læring

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Tone Holten Kvistad

Student

Lynda Bye Fossbakk

Prosjektperiode

31.10.2022 - 07.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 07.09.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige frem til 07.09.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art.

6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikkeviderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet medprosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art.

13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Henriette S. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!

