

Beate Bolland-Røe

Elevdeltakelse og dialogiske trekk i helklassesamtaler

En kvalitativ studie av kjennetegn ved to ulike former for organisering av helklassesamtaler på 3. trinn.

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

Veileder: Tone Holten Kvistad

August 2023

Beate Bolland-Røe

Elevdeltakelse og dialogiske trekk i helklassesamtaler

En kvalitativ studie av kjennetegn ved to ulike former for organisering av helklassesamtaler på 3.trinn.

Masteroppgave i Master lærerspesialist, retning begynneropplæring
1.-4.trinn.
Veileder: Tone Holten Kvistad
August 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan måten vi organiserer helklassesamtalen på, er med på å påvirke samtalen. Trinnet jeg forsket på endret organiseringsform under min forskningsperiode, noe som endte opp med at jeg sammenligner helklassesamtalen i to ulike organiseringsformer, lyttekrok og klasseromssamtale når elevene sitter ved pultene sine.

Problemstillingen for arbeidet er: *Hva kjennetegner helklassesamtalen mellom lærer og elever i to ulike former for organisering av helklassesamtalen på 3.trinn? Jeg har videre valgt å formulere to forskningsspørsmål for å utdype dette videre: Hvilke ulikheter kan sees når det kommer til elevdeltakelse og dialogiske trekk i lyttekroksamtaler versus klasseromssamtaler? Hvilke opplevelser har elevene og læreren av å samtale i de to ulike organiseringsformene?*

Ordet samtale har fått stor plass i de nyeste læreplanene for skolen, men sier ikke eksplisitt noe om hva som definerer den gode læringsamtalen. Dessverre ser det også ut til at den grunnleggende ferdigheten muntlighet blir viet mindre oppmerksomhet enn de fire andre, og at det er lite kunnskap om samtale og muntlighet ute på de norske skolene (Sæbø et al., 2021; Kaldahl, 2022). Det er en av grunnene til at jeg syntes det var spennende å undersøke dette med samtale ytterligere. Jeg bruker det sosiokulturelle perspektivet på læring i dette arbeidet, og tar utgangspunkt i at utdanning er en dialogisk prosess, der kunnskap deles og hvor mening konstrueres i fellesskap (Vygotkskij, 2001).

Jeg benytter et kvalitativt forskningsdesign i arbeidet, og har brukt video, lydopptak og intervju som primærmateriale, og logg og feltnotater som sekundært materiale. For å analysere og tolke mine funn, har jeg brukt en abduktiv tilnærming til datamaterialet, hvor jeg har funnet ting i observasjonene mine som har overrasket eller skapt nye spørsmål om hva problemet eller utfordringen er, og hvordan det har oppstått (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102)

I denne studien fant jeg at organiseringen av helklassesamtalen på 3.trinn var med på å påvirke samtalen som ble gjennomført i min forskningsperiode. Jeg kunne finne mer elevdeltakelse og flere dialogiske samtaletrekk i lyttekroken enn i klasseromssamtalen. Strukturen på samtalen endret seg også noe i de to ulike organiseringsformene. Videre fant jeg at elevene ikke var særlig tilfredse med lyttekroken, og at det i all hovedsak dreide seg om tidsbruk og komfort. Jeg fant også at elevene og læreren hadde ulikt syn på hvordan de to organiseringsformene påvirket helklassesamtalen.

Abstract

In this master's thesis, I investigate how the way we organize the whole-class conversation contribute to influence the conversations. The class I researched, changed the form of organization during my research period, which ended up with me comparing the whole-class conversation in two different forms of organization: listening corner and the classroom conversation when the students are sitting at their desks. The issue to be investigated is: *What characterizes the whole-class conversation between teacher and pupils in two different forms of organization of the whole-class conversation in 3rd grade?* I have also chosen to formulate two research questions to deepen this further: *What differences can be seen when it comes to student participation and dialogic features in listening corner conversations versus the classroom conversations? What experiences do the pupils and the teacher have of conversing in the two different forms of organisation?*

The word talk has been given a large place in the latest school curricula, but does not explicitly say anything about what defines a good learning conversation. Unfortunately, it also seems that the basic skill orality is given less attention than the other four, and that there is little knowledge about conversation and orality in Norwegian schools. That is one of the reasons why I thought it was exciting to investigate this with conversation further. I use the socio-cultural perspective in this work, and start from the fact that education is a dialogic process, where knowledge is shared and where understanding is constructed together (Vygotskij , 2001).

I use a qualitative research design in my work, and have used video and audio recordings as primary material, and logs and field notes as secondary material. To analyze and interpret my findings, I have used an abductive approach to the data material, where I have found things in my observations that have surprised or created new questions about what the problem or challenge is, and how it has arisen (Postholm & Jacobsen, 2021, p. 102)

Through the work I have done, it appears that the organization of the whole-class discussion in 3rd grade helped to influence the discussions that were carried out during my research period. I could find both more student participation and more characteristics of dialogic conversation features in the listening corner than in the classroom conversation. The structure of the talks also changed somewhat in the two different forms of organisation. Furthermore, I found that the students were not particularly satisfied with the listening corner, and that it was mainly about time consumption and comfort. I also found that the students and the teacher had different views on how the two forms of organization affected the whole-class conversation.

Forord

Læring og utvikling er viktig for meg, og det å få muligheten til å ta videreutdanning kombinert med jobb, er noe jeg har satt stor pris på. Likevel var det ingen selvfølge at jeg nå, tre år etter at jeg startet på denne reisen, sitter her med en masteroppgave om helklassesamtalen på 3.trinn. Det har vært noen krevende år. Å skulle kombinere masteroppgave med kontaktlærerjobb på 1.trinn, samtidig som at man skal sjonglere familielivet ved siden av, har til tider vært mye. Samtidig har disse årene gitt meg mye personlig utvikling. I tillegg til alt det nye jeg har lært om innenfor mange områder av begynneropplæringen, har jeg også fått gleden av å møte mange flotte og dyktige mennesker. Både blant ansatte ved NTNU, og mine medstudenter eller medlærere. Sammen har de vært med på å berike disse studieårene på mange måter. De har bidratt til holde meg motivert og engasjert. Noen av dem har også blitt venner for livet.

Jeg var lenge i tvil om jeg faktisk skulle skrive denne masteroppgaven. Men i løpet av studieårene lærte vi så mye, at jeg følte det ble for dumt å ikke benytte denne muligheten til å fordype meg i ett av temaene. Selv om det fristet å velge den tryggeste veien for min del, gjennom lesing eller skriving som tema, bestemte jeg meg for å utfordre meg selv å velge det jeg følte jeg trengte mer kunnskap om, som var muntlighet og samtale. Jeg har lært utrolig mye gjennom fordypning i litteratur og forskning, erfaringer gjort i eget forskningsarbeid, og ikke minst underveis i skriveprosessen. Jeg føler jeg sitter igjen med mye som jeg kan dra nytte av både i eget arbeid, og i utviklingsarbeid gjennom rollen min som lærerspesialist i begynneropplæring.

Det er mange og mye jeg setter stor pris på, nå når jeg sitter her med det ferdige arbeidet. Aller først vil jeg takke mannen min og de fantastiske barna våre. Jeg må takke dem for deres tålmodighet hver gang jeg har vært nødt til å lukke skyvedøren på kjøkkenet og stenge meg inne for å lese eller skrive. Jeg er også veldig glad for at jeg, selv om det ikke hjalp på tidspresset, gikk til anskaffelse av engelsksetteren Zoey under studietiden min. Hennes faste plass på stolen ved siden av meg, dag ut og dag inn mens jeg har skrevet, har vært gull verdt. Hun har også sørget for at jeg noen ganger la alt av tanker og stress rundt masteroppgaven min til side, og strøk til fjells for å tømme hodet og leve livet.

Avslutningsvis må jeg trekke frem, og takke noen av dem som har vært helt avgjørende for å få dette til nemlig klassetrinnet som takket ja til å være med i forskningsprosjektet, og deres kontaktlærer. De har gitt meg både tillit og tid, og vært fantastiske å samarbeide med. Sist men ikke minst vil jeg rette en stor takk til Tone Holten Kvistad som har vært min veileder. For en litt stresset voksenstudent, har hennes rolige fremtoning og stødige veiledning vært gull verdt. Hun har delt av sin kunnskap, gitt meg ideer og tips, og ikke minst konkrete tilbakemeldinger som har hjulpet meg til å holde motet oppe og arbeidet i gang.

Jeg er takknemlig, stolt og lykkelig.

Beate Bolland-Røe

Ler, våren 2023

Innhold

Sammendrag	
Abstract	II
Forord	III
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og relevans	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Samtale og læring	3
1.4 Oppgavens oppbygning	4
2.0 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Samtale	5
2.2 Samtalens plass i de nye læreplanene og status ute i skolene	5
2.3 Sosiokulturelt læringssyn	6
2.3 Organisering av samtalen	7
2.4 Ulike samtaleformer - samtalemønstre	9
2.5 Kjennetegn på dialogiske helklassesamtaler	11
3.0 Metode	14
3.1 Forskningsdesign og forskerrolle	14
3.2 Presentasjon av forskningsdeltakere og etiske hensyn	15
3.3 Om bruk av lyttekroken ved 3.trinn på forskningskolen	17
3.4 Metoder for innsamling av datamateriale	17
3.4.1 Opptak av lyd og bilde	18
3.4.2 Observasjon	19
3.4.3 Intervju	20
3.4.4 Feltnotater og loggskrivning	20
3.5 Analytisk fremgangsmåte	21
3.6 Reliabilitet og validitet	22
4.0 Analyse	24
4.1 Lyttekrok	24
4.1.1 Analyse av elevdeltakelse	24
4.1.2 Analyse fra helklassesamtale i norsk	27
4.1.3 Dette sier elevene om lyttekroken som organiseringsform	30
4.2 Omorganisering til bruk av klasseromsamtale	32
4.2.1 Analyse av elevdeltakelse	32
4.2.2 Analyse av helklassesamtale i norsk	35
4.2.3 Elevenes synspunkter på klasseromssamtale	37

4.3 Lærerens tanker om lyttekroken og omorganiseringen til klasseromssamtale.....	38
4.4 Oppsummering av funn.....	39
5.0 Drøfting.....	41
5.1 Bevissthet og kunnskap om samtale.....	41
5.2 Det fysiske miljøets påvirkning på helklassesamtalen.....	43
5.3 Tap av oversikt og nærhet til elevene.....	44
5.4 Dialogiske trekk = dialogisk samtale?.....	45
5.5 Didaktiske refleksjoner og implikasjoner.....	46
5.5 Studiens begrensninger.....	47
6.0 Avslutning.....	48
7.0 Kilder.....	49
Vedlegg 1 Samtykke NSD-søknad.....	53
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring foresatte.....	56
Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer.....	59
Vedlegg 4 Intervjuguide elever.....	62
Vedlegg 5 Intervjuguide lærer.....	64

Figurliste

Figur 1.....	18
Oversikt over datamaterialet	
Figur 2.....	25
Elevdeltakelse i fagsamtale i norsk (fra lyttekrok)	
Figur 3.....	25
Elevdeltakelse i fagsamtale i matematikk (fra lyttekrok)	
Figur 4.....	33
Elevdeltakelse i fagsamtale i norsk (fra klasseromssamtale)	
Figur 5.....	33
Elevdeltakelse i fagsamtale i matematikk (fra klasseromssamtale)	

1.0 Innledning

En urolig kropp, et gjesp, småprat, fikling, litt tøys, en finger i nesen, noen ivrige og forventningsfulle hender som strekkes i været. Det er mye som foregår der fremme i lyttekroken. Jeg har mer enn en gang tenkt på begrepet *lyttekrok*. Ordrett vil begrepet bety en krok eller et sted hvor vi lytter. Men er det egentlig det? Funksjonene viser seg å være langt flere. Erfaringsvis er det et mye brukt sted for oppstart og rutiner. For sang, lek og læring. Et sted for samtale.

1.1 Bakgrunn og relevans

Temaet for denne masteroppgaven er helklassesamtalen, og hvordan måten vi organiserer den på er med på å påvirke samtalene. Når jeg bruker begrepet organisering mener jeg både det fysiske miljøet i rommet når det kommer til plassering og hvor samtalene faktisk foregår, men også hvordan samtalene gjennomføres med tanke på elevenes rom for deltakelse. Jeg valgte lyttekroken som utgangspunkt for forskningen min fordi den er en mye brukt organiseringsform for helklassesamtaler, særlig på de lavere trinnene (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 81). En lyttekrok er benker eller tribuner som Becher (2018) omtaler det, som er plassert foran interaktiv tavle foran i klasserommet. Og selv om det er mange forskjellige aktiviteter som foregår der, er det ofte en form for samtale som preger aktiviteten, uavhengig av hva aktiviteten er.

I min tidlige lærerkarriere, kan jeg med et flaut tilbakeblikk se på noen dystre «lyttekrok-år» for min egen del. Ikke bare brukte vi mye tid der, men den ble også benyttet på et svært ukritisk vis. Med ordet *ukritisk*, mener jeg at det *vi* lærerne var opptatte av, var å få gjort så mye av de *vi* mente var viktig, på kortest mulig tid. Vi måtte passe på slik at elevene ikke ble for slitne av å høre på *oss* før vi var ferdige med det *vi* skulle. Hvordan samtalene var, på hvilken måte elevene var delaktige, eller hvor mye de faktisk fikk ut av tiden vi brukte i lyttekroken, tror jeg ikke vi reflekterte over en eneste gang.

Elevers muntlighet vil være fokus i denne oppgaven. Kunnskapsløftets overordnede del om grunnleggende ferdigheter innledes på denne måten: «Skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet.» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Mye kan imidlertid tyde på at en av disse fem grunnleggende ferdighetene, muntlighet, har kommet mer i skyggen enn de andre. En årsak til dette kan være at muntlighet oppleves som mer kontekstuell og flyktig, og at den derfor er vanskeligere å vurdere (Sæbø et al., 2021, s. 3). Nyere forskning gjort av blant annet Kaldahl (2022), viser at lærere på ungdomstrinnet synes arbeid med muntlighet i klasserommet er utfordrende, og at de har lite eller ingen utdanning i undervisning i- eller vurdering av muntlighet. Jeg tror mange lærere kjenner seg igjen i dette. Lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter er det som til stadighet har blitt løftet opp og frem på de aller fleste kursdager, og som innsatsområder i løpet av de årene jeg har jobbet som lærer. Ikke en eneste gang har muntlighet vært et tema, før under mine siste år på videreutdanning i begynneropplæring. Det mener jeg er interessant, ikke bare fordi det faktisk er en grunnleggende ferdighet som har fått mye oppmerksomhet i de nye læreplanene, men også fordi mye av det elevene lærer foregår i- og gjennom samtaler. I de nye læreplanene går ordet *samtale* igjen i veldig mange av kompetansemålene i omtrent alle fag. Typiske gjengangere er «Samtale om...», «... gjennom samtale...», «faglige samtaler». Det påpekes også at de grunnleggende ferdighetene må sees i sammenheng med hverandre og på tvers av fag, samt at alle fag

og alle lærere i de ulike fagene har et ansvar for å jobbe med dette (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lyttekroken som sted for samtale har rykte på seg for å være lærerdominert. Dette er spesielt gjeldende for fag og fagsamtaler. Studier gjort av Solem (2022) viser at læreren har mye av samtale tiden i klasserommet, og at elevenes muligheter for å komme til ordet er svært begrenset (s. 95). Elevene får mer samtale tid, og er mer deltakende i samtaler som omhandler sosiale temaer eller personlige erfaringer (Blikstad-Balas & Roe (2020); Skaftun et al. 2021). Læreren bestemmer som oftest også over tid, arealbruk, aktiviteter, innhold og evalueringsformer (Klette, 2003). Oppsummert vil dette si at elevens stemme ikke kommer særlig godt til syne når det kommer til undervisning. Denne lærerdominerte tilnærmingen i lyttekroken tror jeg har dukket opp av helt naturlige årsaker, fordi den ofte benyttes til å gi informasjon, og til gjennomgang av nytt fagstoff. Studier viser også at samtaler i klasserommet ofte er preget av «... etablerte mønstre for interaksjon, med små muligheter for elevdeltakelse og interaksjon» (Klette, 2003, s. 40). Dette vil nok mange som jobber i skolen kjenne seg igjen i, både fordi man er opptatt av, og noen ganger også avhengig, av å beholde ro og orden. Tradisjonelt oppfattes også klasserom som har ro og orden, som klasserom der det foregår god undervisning og læring. Dette gjelder både i lyttekrok og når elevene sitter ved pultene sine. Helt vanlige regler som ofte går igjen er at elevene har faste plasser hvor hver enkelt skal sitte i ro, være stille og rekke opp hånden hvis det er noe de vil si. Dette synet på at disiplin assosieres med læring er ikke noe lærerne kan klandres for, fordi det handler om tradisjonelle verdier som har vært i skolen lenge (Skaftun & Wagner, 2019, s. 17-18).

Nå viser altså tidligere forskning at samtaler som foregår i mange klasserom ofte er lærerstyrt eller dominert av læreren. Elevenes handlingsrom for å kunne bidra i samtaler har vært lite. En typisk struktur for slike samtaler kalles IRE-struktur, som er et begrep jeg kommer mer tilbake til i teorikapittelet. Alexander (2008) benytter også begrepet pseudosamtaler om dette, fordi den ene parten får bidra med så lite substansielt, og stiller seg undrende til om denne formen for samtale i det hele tatt kan kalles en samtale. Det er fremdeles noe uklart hvorfor det har blitt sånn, men denne videreutdanningen i begynneropplæring, har ført til at også jeg har gjort meg opp noen tanker om hvorfor muntlighet og samtale har fått så lite oppmerksomhet blant oss som jobber i skolen. Jeg tenker at lite bevissthet og lav kunnskap kan være noe av den bakenforliggende årsaken, noe også Kaldahl (2022) fant i sin forskning blant ungdomsskolelærere. Lærerne i Kaldahls (2022) studie følte ikke at de hadde noen pedagogisk bakgrunn for hverken å undervise, eller vurdere muntlighet. De brukte heller ikke noe samarbeids- eller møtetid på dette, slik de derimot gjorde med skriftlige arbeider i for eksempel norsk, matematikk og engelsk (s. 17). De eldre lærerne trodde at de yngre og mer nyutdannede kanskje hadde mer utdanning i muntlighet enn de selv hadde, noe de yngre ikke var enige i. De sa at det også under deres utdanning var lite søkelys på dette både i lærebøkene og under utdanningen som helhet. En av lærerne mente at de rett og slett manglet et metaspråk for muntlighet (Kaldahl, 2022, s.17-18). På grunn av dette har jeg lyst til å belyse dette temaet i masteroppgaven min. Lyttekrok benyttes mye som organiseringsform på egen enhet, og det er derfor ekstra interessant å fordype meg mer i dette gjennom å studere både teori og praksis ytterligere. Hensikten min med denne masteroppgaven er å se på sammenhenger mellom organiseringen av klasserommet, og elevenes deltakelse i samtaler. Funnene som gjøres vil jeg benytte i utviklingsarbeid på egen enhet, og videre også på andre nærskolene vi samarbeider med, i rollen som lærerspesialist.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Motivasjonen min for dette arbeidet er basert på flere faktorer. Som tidligere nevnt, er jeg opptatt av denne mindreverdig rollen som samtale og muntlighet får i skolen. Lyttekroken som organiseringsform har også interessert meg over lengre tid. Ved å velge og forske på helklassesamtaler i lyttekroken ville det kunne gi meg noe fra begge interessefeltene. Når man i tillegg ser at det faktisk er lite forskning på lyttekroksamtaler, og at det på generell basis er lite kunnskap om muntlighet blant lærere, tenker jeg at flere studier knyttet til denne tematikken er viktig for å løfte kvaliteten på samtalene i begynneropplæringen.

Jeg har i dette forskningsarbeidet observert en rekke helklassesamtaler på et 3.trinn. I løpet av min forskningsperiode endret trinnet på sitt fysiske miljø, ved at de fjernet lyttekroken og begynte å gjennomføre helklassesamtalene når elevene satt ved pultene sine isteden. Jeg har valgt å omtale disse samtalene som *klasseromssamtaler*¹. Omorganiseringen som ble gjort, gav meg en fin mulighet til å få sett på forskjeller i helklassesamtalene, og jeg har formulert følgende problemstilling for arbeidet:

Hva kjennetegner samtalen mellom lærer og elever i to ulike former for organisering av helklassesamtale på 3.trinn?

Problemstillingen utdypes gjennom disse to forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke ulikheter kan sees når det kommer til elevdeltakelse og dialogiske trekk i lyttekroksamtaler versus klasseromssamtaler?*
2. *Hvilke opplevelser har elevene og læreren av å samtale i de to ulike organiseringsformene?*

Jeg har analysert samtaler både med og uten lyttekrokorganisering, med datamateriale i form av video- og lydopptak. I tillegg benyttes også ulike intervjudata som supplerende materiale for å få et bredere bilde av hvordan samtalene fungerer. Når det kommer til dialogiske trekk, støtter jeg meg til Alexander (2020) sine seks prinsipper for dialogisk samtale. Jeg utdyper disse i teorikapittelet.

1.3 Samtale og læring

Det finnes flere definisjoner for ordet samtale, men i dette arbeidet har jeg valgt å ta utgangspunkt i at samtale er «... kommunikasjon og sosial interaksjon mellom mennesker i både språklig og ikke-verbal samhandling i naturlige situasjoner» (Svennevig, 2018). I min oppgave er det samtale som kommunikasjonsverktøy mellom flere det dreier seg om, hvor det kreves en aktiv deltakelse fra begge partene som kommuniserer. For å skape en felles mening må adressaten oppfatte senderens ytringer, gjenkjenne lydene som kommer ut av munnen til vedkommende som setninger, trekke slutninger for å komme frem til innholdet, og identifisere hvilket innhold eller hvilken handling senderen forsøker å utføre (Svennevig, 2020, s.102).

Definisjonen av samtale, uansett ordlyd, kan oppleves å ha en vid betydning. Derfor er det viktig å poengtere at premisene for samtalene som foregår i klasserommet skiller

¹ Lyttekroksamtale er også en form for klasseromssamtale, men i denne studien har jeg valgt å bruke begrepet klasseromssamtale for å på en effektiv måte kunne skille samtalene der hele klasserommet tas i bruk og elevene sitter ved egne pulter, fra lyttekroksamtalene, der alle samles tett fysisk i en utvalgt del av klasserommet.

seg fra andre og mer hverdagslige samtaler når det kommer til flere ting (Penne et al., 2020, s. 57). Det som tydeligst skiller fagsamtalene fra hverdagslige samtaler om løst og fast, er det faglige formålet (Penne et al., 2020, s. 59). Læreren og elevene har ulike roller, og også noen rettigheter og forpliktelser som kommer med disse rollene (Penne et al., 2020, s. 57). Læreren rolle i helklassesamtaler er sterk, spesielt i helklassesamtaler, fordi læreren både fordeler ordet og bestemmer hvor lenge gjeldende elev får beholde det. Samtidig skal læreren også sørge for, og er forpliktet til, at alle elevene får ytret seg (Penne et al., 2020, s. 58).

Denne studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, hvor utdanning sees på som en dialogisk prosess, der kunnskap deles og hvor forståelse konstrueres i fellesskap (Vygotskij, 2001). I sosiokulturell læringsteori er det på bakgrunn av kvaliteten på den pedagogiske dialogen man forklarer oppnådd suksess eller fiasko, i stedet for å vurdere elevene eller kvaliteten på læreren (Mercer referert i Kjelaas & Fagerheim, 2021). Forholdene mellom språk og tenkning blir ansett som viktige, og språklig interaksjon sees på som verdifullt for barns kognitive utvikling (Vygotskij, 2001). Altså er samtale en kompleks aktivitet når det kommer til barns læring og utvikling, hvor det er mye å være nysgjerrig på.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er bygd opp av fem hovedkapitler. Etter innledningen kommer det et teorigapittel der jeg gjør rede for tidligere forskning, og presenterer det teoretiske rammeverket jeg har valgt å bygge forskningen på. Kapitlet vil også utdype og forklare noen av fagbegrepene som benyttes i arbeidet. Videre vil jeg i et metodekapittel si noe om hvordan arbeidet med å forske på helklassesamtalene ble gjennomført på forskningsstedet. Valg av forskningsmetode vil beskrives og begrunnes, samt at jeg redegjør for innsamling av datamateriale. Forskningsdeltakere og informanter presenteres, og jeg sier noe om de etiske vurderingene og betraktningene som måtte tas. Deretter kommer kapitlene med analyse og drøfting, hvor jeg analyserer utvalgte deler av datamaterialet mitt, og drøfter funnene jeg har gjort opp mot relevant teori knyttet til helklassesamtaler og organiseringsformer. Der vil jeg også komme med noen forslag til grep som kan gjøres i forbindelse med organisering av helklassesamtalen, basert på teori og forskningen jeg gjorde. Avslutningsvis kommer jeg til å oppsummere noen av de funnene jeg mener er mest sentrale i et avslutningskapittel.

2.0 Teoretisk rammeverk

I det følgende har jeg sammenfattet teori og tidligere forskning som har vært aktuell for denne studien. Jeg starter med en generell del om samtale, og hva jeg definerer den som i dette arbeidet. Deretter sier jeg litt om samtalens plass i de nyeste læreplanene, og om hvordan det ifølge forskning står til med kunnskapen om muntlighet og samtale ute i skolene. Så kommer det en del om det sosiokulturelle læringssynet, og om ulike samtaleformater og organisering av samtaler, før jeg sier noe om forskjellige former for samtaler og samtalemønstre. Avslutningsvis kommer det en del om hva som er kjennetegn på dialogiske samtaler, og hva som kan problematisere eller utfordre disse.

2.1 Samtale

I løpet av en skoledag, skoleuke og et skoleår, foregår det mange samtaler. Børresen (2019) skiller mellom prat, samtale og diskusjon. Prat omtales som uforpliktende og løs, mens en samtale er mer drøftende og konsentrert. I tillegg er det stor forskjell på prat og samtale når det kommer til behovet vi har for svar eller respons. Når vi prater er ikke behovet for respons nødvendigvis så stort, mens en samtale krever mer dialog, hvor den som lytter ikke bare lytter, men også får oss til å utvikle egne ideer og forstå bedre (Børresen, 2019, s. 8) Diskusjon er også en samtaleform, men når det kommer til læring er det vanlig å skille dem. Da er diskusjon mer synonymt med debatt, hvor utgangspunktet er uenighet (Børresen, 2019, s. 8)

Som jeg var inne på i innledningskapittelet er utgangspunktet mitt i denne masteroppgaven samtalen som kommunikasjonsverktøy mellom flere. Kort oppsummert trengs det deltakelse fra begge partene som kommuniserer, samt en innsats fra begge partene for å skape en felles mening og komme frem til innholdet i samtalen (Svennevig, 2018). Samtalen beskrives gjennom Alexander (2005) som et gjennomgripende verktøy i pedagogikken. I samtale formidles kognitive og kulturelle rom mellom barn og voksne, lærere og elever, og mellom samfunn og individ. Vi benytter språket vårt for å strukturere det vi tenker, og samtalen er med på å forme prosesser som er nødvendige for at læring skal skje (Alexander, 2005, s. 2-3). Når vi vet alt dette, er det interessant å se at det ifølge blant annet Solem (2022), har blitt grundig dokumentert at læreren har mye av samtaletiden i klasserommet, og at elevenes muligheter for å ta- og holde på ordet er svært begrenset (s. 95).

2.2 Samtalens plass i de nye læreplanene og status ute i skolene

Som nevnt innledningsvis har samtale fått mye plass, og mer oppmerksomhet i vårt nyeste læreplanverk Kunnskapsløftet 2020. Elevene skal samtale i fag, delta i utforskende samtaler, uttrykke egne meninger, drøfte, reflektere, forklare, beskrive, begrunne, formulere, argumentere, vurdere, filosofere og uttrykke seg med egne tanker, følelser og meninger (Børresen, 2019, s. 15). For å ivareta alt dette, er det en stor fordel, om ikke nødvendighet, at vi som jobber i skolen øker vår kunnskap når det kommer til muntlige ferdigheter. Innledningsvis nevnte jeg dette med at lærere på ungdomstrinnet syntes at arbeid med muntlighet i klasserommet var utfordrende, og at de hadde lite eller ingen utdanning i undervisning i- eller vurdering av muntlighet (Kaldahl, 2022). Selv om de grunnleggende ferdighetene skal jobbes med i alle fag, har norskfaget et særlig ansvar for lesing, skriving og muntlighet (Berge, 2022, s. 219).

Blikstad-Balas og Roe (2020) har i et nylig forskningsprosjekt (LISA-prosjektet), studert samtaler i norsktimene ute i skolen. De så at det ble undervist i de grunnleggende ferdighetene i norsktimene på skolen, også muntlighet, men det som utmerket seg var at samtalen som oftest var preget av hverdagsnakk, og ikke så mye fagsnakk. Fagsnakk er et godt og lett forståelig ord for muntlighet som preges av fagbegrep og uttrykksmåter hentet fra norskfagets fagfelt (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Berge (2022) er en av flere som har teorier rundt hvorfor det er utfordringer i utviklingen av vitenskapelig begrunnet forståelse av muntlighet (s. 224). En av årsakene han peker på i skolen, er at muntligheten er vanskeligere å grunnngi og synliggjøre i de didaktiske prioriteringene i undervisningen (Berge, 2022, s. 224). Selv om det å bruke muntlig språk er en medfødt egenskap, og ikke er noe vi må tilegne oss gjennom læring, mener han at denne medfødte evnen både kan og skal læres og utvikle seg videre i skolen (Berge, 2022, s. 224). Kaldahl et.al (2019) peker også på denne tanken om at muntlig kompetanse er noe elevene allerede har tilegnet seg når de begynner på skolen, og at det derfor ikke ansees som så viktig med eksplisitt undervisning av muntlighet (s. 2). Muntlighetens lave status i skolen sett opp mot skriving er også noe Kaldahl (2019) setter søkelys på. Det skriftlige arbeidet gir et mer *synlig* resultat av skolegangen, og ansees også av både ansatte i skolen og foresatte som et viktigere arbeid (s. 2).

Hvis skolen skal kunne støtte og hjelpe elevene videre i muntlige ferdigheter og samtale, må det settes søkelys på lærernes kunnskaper (Kaldahl, 2022). En mer systematisk didaktisk tilnærming til den muntlige opplæringen knyttet til samtale, samt mer eksplisitt tilnærming til læreplanene om hva som ansees som gode muntlige egenskaper, er viktige faktorer for å få til dette (Kaldahl, 2022, s. 23). Lærerutdanningen bør ha systematisk undervisning både i muntlighet, og i vurdering av muntlige ferdigheter (Kaldahl, 2022, s. 23).

2.3 Sosiokulturelt læringssyn

Som nevnt innledningsvis finnes det mange teorier om samtale, og også mange ulike måter å definere samtale på. Synet på at læring skjer sosialt og ikke individuelt, er en del av det sosiokulturelle læringssynet. Russiske Lev Vygotskij er den mest innflytelsesrike teoretikeren på dette området, så jeg har valgt å bruke hans teorier i dette prosjektet. Vygotskij (2001) mente at menneskets bevissthet først utvikles i fellesskap med andre, og deretter som en egenskap i hvert enkelt menneske. Språket vårt går fra å være en ren sosial aktivitet, til å etter hvert utvikles til to ulike språkfunksjoner. Det sosiale språket som vi kommuniserer med, og en slags indre tale som etter hvert blir grunnlaget for hvordan vi tenker (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Elevene må lære seg hvordan de kan bruke språket sitt i læring, og også å være deltakere i samtaler som utvikler dem faglig. Språket er med og påvirker måten vi ser og forstår verden på, og er vårt viktigste redskap for å kunne tilegne oss kultur, kunnskap og sosial kompetanse. Vygotskij (2001) var opptatt av hvordan elevene kunne lære seg å bruke de ulike redskapene i språket, og hvordan samspill med voksne kunne struktureres for å stimulere barna på best mulig måte.

Utvikling var sentralt i Vygotskijs tenkning. Han mente at barna måtte utfordres, og at undervisningen burde legges på et litt høyere nivå enn det de var på, slik at de hadde noe å strekke seg etter. Og det er her han kommer inn på teorien om den proksimale- eller nærmeste utviklingssonen. Ved å gi barnet litt hjelp eller støtte i problemløsende

oppgaver, ville det beherske oppgaver som egentlig var beregnet på eldre og mer kognitivt utviklede barn (Vygotskij, 2001, s. 166). For å lykkes med dette måtte man vite hva barnet kunne klare med hjelp og støtte, og hva det kunne klare alene. Utfordringen rent pedagogisk, vil da være å kunne klare å utnytte utviklingssonen til å støtte å hjelpe barnet på veien mot selvstendighet (Vygotskij, 2001, s. 166). Dette vil være en mer kompleks og kanskje større utfordring i språk og samtale, enn hva det vil være for eksempel i et konkret skriftlig arbeid (Kaldahl, 2019). Det vil kreve mer av læreren, noe jeg kommer mer tilbake til gjennom Alexander (2020) i avsnittet om kjennetegn på dialogiske helklassesamtaler.

2.3 Organisering av samtalen

Organiseringen av elever i klasserommet varierer både innenfor de ulike skolene, men også mye innad på den enkelte skole. Lærerne gjør valg de mener er best tilpasset sin klasse eller sitt trinn. Ifølge Becher (2018) er måten lærere organiserer klasserommene på av stor betydning. Læring forbindes ofte med sittende kroppsstilling. Det fysiske miljøet som elevene befinner seg i er ofte en del av en type maktstruktur, hvor kontroll og oversikt ofte er grunnlaget for valgt organisering av det fysiske miljøet (Becher, 2018, s. 57 og 78). Lærerens måte å møte elevene på er også avgjørende for om elevene møtes som subjekter i undervisningen, eller som objekter hvor målene er at flesteparten av elevene skal nå læringsmål (Becher, 2018, s. 58). Det foreligger lite nyere forskning på det fysiske miljøets betydning for elevens læring og trivsel, men i noen klasseromsundersøkelser ble det gjort funn som viste at elevene selv ofte gjorde forsøk på å være med på å sette sitt preg på rommene. Enten ved å si noe om hva som kunne gjøres, hvor ting kunne foregå, hvordan innredningen kunne være, eller hvordan gjenstander i rommene kunne benyttes til forskjellige formål (Becher, 2018, s. 64). Bruk av for eksempel skillevegger i klasserom er eksempel på *myk* funksjonalitet, fordi disse kan benyttes til å endre og sette sammen rommet på forskjellige måter. Ofte kan innredningen av klasserom på forhånd bestemme hva som skal foregå hvor og hvordan, og dette omtales som *hard* funksjonalitet (Becher, 2018, s. 65).

I løpet av skoleårene 2016-2017 var Becher (2018) ute og besøkte klasserom i Oslo og områder nærliggende til Oslo. Hun fant såkalte «tribuner» i klasserommene, eller lyttekroker som jeg kaller det i denne oppgaven. Lyttekrokene var oftest plassert foran en interaktiv tavle, selv om de i utgangspunktet kunne være plassert hvor som helst i klasserommene. Lyttekroken ble benyttet til bruk av interaktiv tavle for faglig samtale og felles fokus, undervisning og formidling. Området ble også benyttet som samlingspunkt for å jobbe med relasjoner og relasjonsbygging (Becher, 2018, s. 70). Becher (2018) trekker frem flere fordeler med lyttekroken. Den fører til forflytning og bevegelse for elevene, skaper fellesskap, gir nærhet til læreren, man får sitte nært noen og får opplevelser sammen. Tribunene tar liten plass på gulvet, barna får sitte i høyden, og får samtidig klatret litt opp og ned, som de gjerne setter stor pris på (Becher, 2018, s. 70).

Lyttekrok er en organiseringsform som er spesielt vanlig på småtrinnet, men det viser seg også at det kan være en hensiktsmessig organisering på høyere trinn (Kjelaas og Fagerheim, 2021, s. 81). Elementer som løftes frem som fordeler ved bruk av lyttekrok er at elevene ser hverandre ansikt til ansikt, og de kan kommunisere ved hjelp av flere modaliteter som ellers ikke ville være tilfelle om de satt i rekker ved pultene sine. Kroppsspråk og ansiktsuttrykk, fysisk nærhet, bevegelse og berøring er også viktig

kommunikasjon både for å gjøre seg forstått, og for å bli forstått av andre (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 81-82; jf. Svennevig, 2018; se også Becher, 2018).

Samtalesirkel er en annen type organisering eller format hvor elevene tar med seg stolene sine og lager en sirkel for å sitte i. Denne organiseringen gir en større mulighet for å variere plassering etter hensikt, både når det kommer til fag, språk og det sosiale (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 82). Det som er felles for både lyttekrok- og samtalesirkel, er at det er en form for helklassesamtale. Og selv om helklassesamtalen er en mye benyttet samtaleform i norsk skole, mener imidlertid flere at samtaler i mindre grupper ville være mer hensiktsmessig. Dels fordi helklassesamtalen er kjent for å være lærerstyrt, og dels fordi det kan oppleves som tryggere å delta med bidrag i en mindre gruppe. Spesielt i sosiokulturell andrespråks didaktikk er det viktig å skape en trygg arena for språklig deltakelse (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 82-83), og det vil jeg ikke anta er mindre viktig også for mange av de som har norsk som førstespråk.

Skaftun et al. (2021) gjorde i sin studie på elevdeltakelse i lyttekrok på 2.trinn, i likhet med Blikstad-Balas og Roe (2020), funn som omhandlet at elevene var mer deltakende i samtaler om personlige erfaringer enn de var i fag- eller læresamtaler (s. 12), og at det som oftest var personlige erfaringer samtalen i lyttekroken handlet om (Skaftun et al., 2021). I forskning gjort av Skaftun og Wagner (2019), fant de også at en stor andel av tiden i lyttekroken ble brukt til en type leken prat, øvinger på ord, ortografi og lyder, samt aktivisering av forkunnskaper før de skulle jobbe på pultene sine (s. 13). I samtalen der det var samtale om tekster eller lærebokspørsmål, var det læreren som dominerte samtalen igjen (Skaftun et al., 2021, s. 13). Dette er lett gjenkjennelig i egen praksis også. Mange flere elever virker til å være mer glade i å fortelle om ting som omhandler dem selv, og ting de har sett, hørt eller opplevd. I slike samtaler virker det også som at lærerne er flinkere til å gi elevene rom for deltakelse. Når det kom til andre måter å organisere samtale på, fant Skaftun et al. (2021) at det forekom samtaler mellom elever i par. Disse handlet imidlertid ofte om at elevene skulle lese høyt for hverandre, eller at de fikk minimale tidsrammer for å for eksempel «Si alt du kan om ...», til hverandre. Når lærere gikk rundt for å hjelpe elevene under arbeid med oppgaver på pultene sine, var samtalen preget av korte svar fra lærer (Skaftun et al., s. 10). Jeg tror mange lærere kan kjenne seg igjen i denne måten å jobbe på. Og det er på grunn av nettopp slike funn, at Skaftun et al. (2021) argumenterer for at jobben med gode og forberedte helklassesamtaler er så viktig (s.12). En annen viktig faktor for viktigheten av gode samtaler, er fordelingen av læring. Om det bare er et mindretall av elever som deltar i fagsamtalene, vil læringsutbyttet for elevene bli svært ulikt fordelt (Matre & Fotland, 2004, s. 174).

Det var spesielt et funn jeg fant ekstra interessant i Skaftun og Wagners (2019) studie. Til tross for at de opplevde mye omsorg og varme i sine klasserom, fant de derimot at denne omsorgen mellom barn og voksen var knyttet til det relasjonelle og sosiale, og ikke til fag. Derfor bidro denne omsorgen de observerte til å opprettholde orden og disiplin, i stedet for å skape dialogiske rom for samtale (Skaftun & Wagner, 2019, s. 16). I studien var det tilstedeværelse av to lærere i klasserommet. Tanken var nok at det skulle være fordelaktig å være to voksne for å skape mer rom for dialogisk samtale, mens det motsatte viste seg å være tilfelle. Skaftun og Wagner (2019) fant at i stedet for å støtte og hjelpe elevene til å finne egen stemme, ble elevene mer stille og de bidro til å opprettholde IRE-struktur i klassesamtalen (s. 18).

2.4 Ulike samtaleformer - samtalemønstre

Samtaler kan foregå på mange forskjellige måter. Det kan være en helklassesamtale, samtaler i mindre grupper, to og to, en elev og lærer eller eventuelt lærer med en mindre gruppe av et klassetrinn. Samtalen kan også være av ulik art. I skolen er det som oftest de faglige samtaler vi tenker på, selv om det ofte også kan pågå mange samtaler om helt andre ting i løpet av en skoledag. Det fysiske og det praktiske formatet er ikke i seg selv nok til å etablere trygghet, deltakelse, godt språk og læring. Formen på samtalen, eller sagt på en enklere måte *hvordan* vi snakker sammen, spiller en viktig rolle (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 83).

Begreperne initiativ og respons er mye brukte begreper innenfor samtaleforskning og samtaledidaktikk (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 87). Et initiativ bringer noe nytt inn i samtalen, og responsen responderer på det gitte initiativet. Ofte vil et bidrag alene ha egenskaper som både initiativ og respons, fordi det som sies kan være en respons på noe som er sagt, samtidig som at det også bringer noe nytt inn i samtalen. Responser alene er mer passive, og gir mindre mulighet til å være med å styre samtalen videre (Linell & Gustavsson, 1987, s. 42). Et initiativ kan enten legge opp til, eller kreve en respons avhengig av om initiativet som tas er et sterkt- eller et svakt initiativ (Svennevig, 2002, s. 67). Sterke initiativer, som for eksempel direkte spørsmål, krever respons, mens svakere initiativ, som for eksempel ulike påstander, vil i mindre grad drive- eller påvirke samtalen videre (Svennevig, 2002, s. 67). Spørsmålene som blir stilt, kan videre deles inn i åpne eller fokuserte spørsmål. Åpne spørsmål legger opp til mer fri fortelling, mens de fokuserte spørsmålene enten gir et slags forslag hvor det ikke er forventet et bestemt svar. Eller det som omtales som ledende spørsmål, hvor det foreligger en forventning og et foretrukket svar (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 87). I pedagogisk sammenheng er de åpne spørsmålene å foretrekke, fordi de inviterer til en grundigere respons. Responser kan også kategoriseres ytterligere. En minimal respons vil si at man kun svarer på det som initiativet forlanger eller etterspør, mens en utvidet respons tilfører samtalen noe mer, eller noe nytt (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 87).

Tur, turskifte og *opptak* er også vanlige begreper som brukes om samtale og i samtaleanalyse. En tur er verbale- og vokale innspill og kroppsspråk fra samtaledeltakere, mens turskifte beskriver når en ny samtaledeltaker overtar ordet. Begrepet opptak vil si at man gir respons ved å gjenta det som ble sagt ved forrige tur, ofte med små endringer eller utvidelser (Matre & Fotland, 2004). Det er mye å tenke på når man skal formulere seg i klasserommet, stille spørsmål og lede samtaler. Måten læreren gir respons på, og tar initiativ, kan være av stor betydning for hvordan samtalerne drives fremover og for hvilken retning samtalen tar. De foretrukne åpne spørsmålene kan for eksempel også være u hensiktsmessige om de ikke benyttes på en god måte. For åpne spørsmål uten noen bestemt retning, kan føre til at elevene blir mer passive fordi de ikke forstår lærerens forventninger til dem (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 89). Imidlertid trenger ikke selve spørsmålstypene å ha så stor betydning i en klasseromskultur hvor det er lagt opp til å være en arena hvor elevene trygt kan delta, og relasjonen til læreren er god (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 89).

Barnes (2008) skiller mellom to ulike typer samtaler. Presenterende samtaler og utforskende samtaler (s. 4). I den presenterende samtalen er den som snakker opptatt av å tilpasse innholdet til mottakeren, mens i utforskende samtale er formålet mer å rydde i egne tanker og prøve ut ideer (Barnes, 2008, s. 4). Disse presenterende samtaler kalles også, eller utføres i et mønster som kalles IRE eller IRF. Sinclair og Coulthard (1978) var de første som introduserte IRF-strukturen, som står for initiativ,

respons og feedback (s. 50). Begrepene IRF og IRE brukes ofte synonymt, men forklares likevel i teorien med noen ulikheter. I hovedsak baserer disse samtaler seg på lukkede spørsmål stilt av læreren, hvor eleven gir korte svar, og læreren gir kort feedback til eleven (Sinclair & Coulthard, 1978). Likevel er det noe forskjell i lærerresponsen i de to ulike strukturene. I IRE gis kun en kort evaluering, som for eksempel «Bra!». Mens det i IRF-strukturen gis en noe mer utviklet respons, hvor lærer kan følge opp med flere spørsmål som gjør at eleven må gjenskape kunnskapen mer på egne vilkår (Barnes, 2008, s. 10). Forskning viser at denne typen samtaleform fortsatt er dominerende i norske klasserom, og pedagogen Vibeke Grøver Aukrust er en av dem som mener at de lærerstyrte samtaler har fått et dårligere rykte enn hva de fortjener. Hun mener at disse samtaler kan ha et stort potensial for læring om lærere gjør det hun omtaler som bevisste grep (Aukrust, referert i Børresen, 2016, s. 91). Aukrust mener at autentiske spørsmål, sammen med «follow-ups» eller opptak er viktig. Opptak vil si at læreren gjentar det eleven sier, slik at eleven må jobbe videre med det hen sier gjennom å forklare, utdype, ta stilling til eller lignende (Børresen, 2016, s. 91).

I noen undervisningssekvenser vil samtaler med IRE- og IRF-mønsteret kunne fungere godt, men de vil imidlertid også føre med seg en del negative konsekvenser. Det man må være klar over, er at begge de formene for samtale gir læreren en dominerende rolle. Læreren snakker mest, og det er ofte de samme relativt få elevene som er deltakende. I tillegg går turvekslinga fort, slik at det for flere vil være vanskeligere å komme med innspill (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 84-85). Når det gjelder IRE- og IRF-samtaler, hvor lærer gjerne bruker mange spørsmål i undervisningen sin, viser det seg at en reduksjon av antall stilte spørsmål gjør at elevene får mer snakketid i samtaler (Mercer & Littleton, 2007, s. 35). Å stille færre spørsmål vil med andre ord gjøre samtalen bedre. Det er ellers viktig at elevene lærer seg måtene vi ønsker at de skal samtale på. Vi må ikke ta det for gitt at de forstår hva vi ønsker de skal gjøre når vi ber dem om å for eksempel diskutere et emne to eller flere elever sammen. Dette gjelder også gruppearbeid (Mercer & Littleton, 2007, s. 66). Ofte er det enkelte elever som dominerer i gruppesamtaler, eller at elevene driver med- eller snakker sammen om andre ting enn det de skal. De må lære seg hvordan en gruppesamtale skal utføres for at det skal ha en læringsverdi (Mercer & Littleton, 2007, s. 58).

Mange mener at det mest ideelle ville være om lærere legger opp til det som kalles dialogisk undervisning. Det krever at læreren forbereder seg og benytter seg av andre typer spørsmål som kan skape rom for mer refleksjon, begrunnelser og argumenter (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 85). Dialogisk samtale bygger også på sosiokulturelle prinsipper jamfør Vygotskij (2001), og beskrives i Kjelaas og Fagerheim som at den er «... basert på aktiv, utvida involvering av elever så vel som lærere i interaksjonen i klasserommet, slik at undervisning og læring blir en kollektiv innsats der kunnskap og forståelse konstrueres i fellesskap ...» Altså vil man i dialogisk undervisning unngå at lærer «bare» overfører kunnskap til elevene. Den utforskende samtalen jamfør Barnes (2008) ble nevnt tidligere er en form for dialogisk undervisning. I utforskende samtale deles som nevnt tidligere ideer, meninger, og informasjon. Man tenker høyt sammen, noe som gir muligheten for å danne ny kunnskap og forståelse (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 86).

2.5 Kjennetegn på dialogiske helklassesamtaler

Robin Alexander er et sentralt navn innen dialogisk undervisning som forskningsfelt, og som mener at dialogisk undervisning er viktig for å engasjere elevene og få dem interessert. Dialogisk undervisning er også viktig for å stimulere tenkningen deres, og skape en større forståelse, utvide ideer og lære seg å argumentere, slik at de kan delta og engasjere seg i det demokratiske samfunnet (Alexander, 2020, s. 130). Lærerens ferdigheter i samtale kan være en faktor for hvordan barnas kompetanse vil utvikle seg, og det læreren sier vil delvis være avgjørende for hva barnet sier (Alexander, 2020, s. 26). Alexander (2020) har utviklet noen prinsipper for hva som må være til stede i en undervisningssamtale om den skal kunne kalles dialogisk. Disse prinsippene kan også benyttes i planlegging og gjennomføring av samtaler, og til å vurdere kvaliteten på samtalene i etterkant (Alexander, 2020, s. 130):

Det kollektive: Betyr at lærer og elever tar læringsoppgaver sammen, som grupper eller hel klasse. Og de arbeider i fellesskap.

Det støttende: Vil si at elevene tør å si det de mener, uten å bli flau for å for eksempel si noe feil. De hjelper hverandre til å nå felles forståelse.

Det gjensidige: Lærer og elever lytter til hverandre, deler ideer og vurderer alternative synspunkter.

Det utforskende: Deltakerne diskuterer ulike synspunkter, og presenterer og vurderer argumenter.

Det kumulative: Betyr at lærer og elever bygger på hverandres ideer, og bruker dem videre i sammenhengende tankemønstre og undersøkelser.

Det målrettede: Er at læreren planlegger og styrer klasseromssamtalen inn på spesifikke pedagogiske mål. (Alexander, 2020, s. 130).

De tre første prinsippene beskriver samtalens struktur, mens de to siste setter søkelys på innhold. Alexander (2020) mener at samtalene i klasserommet skiller seg fra andre typer samtaler, fordi de har pedagogiske mål som læreren må styre samtalene inn mot. I den prosessen er det det kumulative prinsippet som ansees som det vanskeligste å lykkes med. Læreren må ha gode fagkunnskaper, innsikt i elevenes kapasitet og kunnskap, samt forståelse for elevgruppen og enkelteleven, slik at hen kan hjelpe og utvikle elevenes kunnskaper videre (Alexander, 2020). På relativt kort tid må læreren respondere på elevinitiativer på en slik måte, at elevenes tenkning drives videre fremover mot det pedagogiske målet, og dette krever mye av den som underviser (Alexander, 2020).

Alexander (2005) prøvde i to utviklingsprosjekter på skoler i henholdsvis London og Yorkshire, å få lærerne til å bruke ulike strategier for å skape mer dialogiske samtaler (s. 14). De benyttet videoopptak for å sikre funnene sine, og noen av barna som deltok ønsket å få se noen av opptakene. Lærerne opplevde at noen av barna kommenterte det de selv så, og bestemte seg for videre å utnytte disse uttalelsene til å analysere flere videoopptak i språkundervisningen. Dette førte ifølge Alexander (2005) til at de så en økt metaspråklig bevissthet blant disse barna (Alexander, 2005, s. 15). De gjorde også flere interessante funn i denne forskningen. Jeg har sammenfattet funnene fra begge skolene i noen kulepunkter:

- De så økt metaspråkligbevissthet blant barn og voksne.
- De laget seg gode regler for samtaler, og lærerne stilte flere åpne spørsmål.
- Spørsmålene fra lærer ble også konstruert bedre og var mer gjennomtenkt.
- Lærerne gav elevene mer tenketid, og gikk mer bort fra konkurrerende håndsopprekning.
- Vekslingene mellom lærer og barn ble lengre. Lærer styrte samtalene i mindre grad, og tilrettela mer for elevdeltakelse.
- Barna tenkte mer høyt, hjalp hverandre, og både lærer og barn spilte videre på hverandres innspill.
- Barna ble flinkere til å lytte, var mer respektfulle og jobbet mer sammen mot felles mål.
- Elevene fikk økt muntlig selvtillit, mer elev-elev prat og flere deltakende elever.
- Dynamikken i klasserommet gjorde at det ble flere muligheter for alle elevene å delta. Også de «svake» og de mer stille og medgjørlige barna.
- De så økte ferdigheter i lesing og skriving, spesielt blant de «svake» elevene. (Alexander, 2005, s. 16).

Disse oppløftende funnene til tross, oppstod det noen problemer på skolene, og Alexander (2005) trekker frem fem av dem. Blant annet var det store individuelle forskjeller mellom lærerne. For selv om elevene for eksempel fikk lenger tid til å tenke seg om, og fikk oppfordringer til å gi mer utvidede svar, dukket det ofte opp minimale og evalueringstilbakemeldinger fra lærere som var av typen «Bra!», «Flink pike», «Ikke helt det jeg tenkte på», eller «Næææ...» (Alexander, 2005, s. 16). Disse typene svar, gav et signal om at det *rette* svaret fortsatt telte mest (Alexander, 2005, s. 17). Flere av lærerne strevde også med å føre mer av typen lærings samtale, og det skulle lite til før samtalene gikk tilbake til den standardiserte spørsmål-svar-strukturen. Det siste som utpekte seg var at dette med det kumulative var mye vanskeligere å oppnå enn de andre kriteriene (Alexander, 2005, s. 17).

Det er flere som problematiserer denne *oppskriften* på hvordan en samtale bør se ut. Lefstein og Snell (2014) mener at man i stedet for å se på dette idealbildet, som kan ha en tendens til å kritisere lærere og elever for å ikke leve opp til den standarden, bør se på de ulike klasserommene og forstå dem på deres egne premisser. Hvilke muligheter kan sees for å utvikle de eksisterende dialogiske praksisene videre? Dialogisk pedagogikk er komplekst, og man må ifølge Lefstein og Snell (2014) se på flere aspekter av måter å kommunisere på. Blant annet relasjoner mellom læreren og elevene, relasjoner elevene imellom, de ulike deltakernes identiteter, maktfordeling, bruk av rom, og organisering av læring og oppgaver. Dialog bør sees på som et problem mer enn en løsning (Lefstein & Snell, 2014). Fordelene med de dialogiske strukturene er at de lett kan oversettes til indikatorer, mål, normer og regler (Lefstein & Snell, 2014). Men hva skjer når deltakerne ikke opptre eller handler dialogisk? Hvordan reagerer samtaledeltakerne da? Det som dukker opp, kan si mye om de implisitte normene for samtale som opererer innad i en gruppe. Å fokusere for mye på dialogens strukturelle form kan være problematisk fordi den strukturelle formen ikke alltid er en indikasjon på at innholdet eller funksjonen i samtalen er dialogisk (Lefstein & Snell, 2014).

Disse oppdagelsene som blir gjort under observasjoner av undervisning, sier noe om hvor komplekst og vanskelig det å lære og undervise kan være. En av flere interessante faktorer når det kommer til samtaler i klasserommet, er at selv om de aller fleste lærerne nok anerkjenner metoden dialogisk samtale, så endrer de ikke nødvendigvis sin gjeldende praksis i klasserommet (Skaftun et al., 2021, s. 2). Her tror jeg vi kommer

tilbake igjen til manglende kunnskaper om samtale og muntlighet ute i skolene. Og selv om forskere har sett store mengder av helklasseundervisning som mulig kunne ha rom for elevdeltakelse, ble det oppdaget mangel på dybde i disse samtalene (Skaftun et al., 2021, s. 3-4).

3.0 Metode

Dette kapitlet benyttes til å redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort for å finne svar på min problemstilling. Jeg ønsket å finne ut hva som kjennetegner samtalen mellom lærer og elever i to ulike former for organisering av helklassesamtale på et 3.trinn, gjennom å se på elevdeltakelse og dialogiske trekk i lyttekroksamtaler versus klasseromssamtale, hvor elevene satt ved pultene sine. Jeg har også sett på hvilke opplevelser elevene og læreren har om å samtale i de to ulike organiseringsformene. For å undersøke dette har jeg som nevnt i innledningen samarbeidet med forskningsdeltakere i form av et utvalg elever på 3.trinn og deres kontaktlærer. Jeg har benyttet meg av forskjellige metoder for å få samlet inn relevant og godt nok datamateriale til dette forskningsarbeidet. Jeg starter kapitlet med informasjon om valgt forskningsmetode og min rolle som forsker. Deretter kommer en kort presentasjon av forskningsdeltakere og etiske betraktninger og hensyn som er tatt underveis i arbeidet. Så kommer en kort beskrivelse av hvordan lyttekroken benyttes til daglig på trinnet jeg forsket på, samt metoder for innsamling av datamateriale, før jeg avslutningsvis sier noe om forskningsarbeidets validitet og reliabilitet.

3.1 Forskningsdesign og forskerrolle

Dette arbeidet har et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ metode handler om å forstå og beskrive spesifikke mennesker sitt hverdagsliv, og kunne si noe om hvilken mening deres handlinger har for dem (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95). I dette tilfellet vil disse spesifikke menneskene være elever på et 3.trinn som er mellom 9 og 10 år gamle, og de handlingene jeg er interessert i, er samtalene som foregår i klasserommet. Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, fordi forskeren selv samler, konstruerer, analyserer og tolker forskningen (Nilssen, 2012, s. 29). Det foreligger naturligvis også en svakhet knyttet til dette, nemlig at vi som mennesker kan feile. I den kvalitative forskningen er det ikke så mange oppskrifter eller strukturer å måtte forholde seg til, noe som kommer med både fordeler og ulemper for forskeren (Nilssen, 2012, s. 29). Dette krever sensitivitet fra forskeren med tanke på å være årvåken, lytte til- og se signaler, nyanser og variabler som dukker opp. Hvor mye datamateriale behøves? Hvordan opptre i eventuelle intervjuer? Hvordan påvirker forskeren de ulike situasjonene? (Nilssen, 2012, s. 30). Bevisst eller ubevisst vil forskere gjerne ha en påvirkning med sin tilstedeværelse som forsker, og forskeren kan også påvirkes av sitt forskningsfokus. Bevisstheten rundt dette heter *refleksivitet* (Nilssen, 2012, s. 31). Å kunne si noe om egen forforståelse og teoribakgrunn, egne erfaringer, forhold til forskningsdeltakere, grunnlag for måte å analysere på og eventuelle oppståtte problemer underveis, er noe av det Nilssen (2012) trekker frem som viktig i forhold til egen refleksivitet. I tillegg kommer informasjon om hvordan tolkning og forståelse har utviklet seg, og kanskje endret seg underveis i prosessen, og ikke minst styrker og svakheter ved eget forskningsdesign (Nilssen, 2012, s. 141). Jeg skal i dette metodekapitlet, men også i oppgaven som helhet, prøve å forholde meg kritisk til disse faktorene.

Hvor vidt datainnsamling er *åpen* eller *lukket*, handler om hvilke eventuelle begrensninger man har eller ikke har før innsamlingen starter (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 103). I mitt tilfelle startet innsamlingen av datamateriale mer lukket, i form av at planen utelukkende var å observere helklassesamtaler i lyttekroken. Mot slutten av perioden hvor jeg samlet inn datamateriale til forskningen min, oppstod det en uventet endring. Kontaktlærer ble interessert i å høre tanker og perspektiver fra elevintervjuene

jeg hadde gjennomført. Og etter å ha fått innsyn i materialet, fikk læreren lyst til å endre organiseringen i klasserommet nokså umiddelbart for å se hvordan det ville utspille seg. Denne endringen som ble gjort, førte også til at jeg valgte en mer åpen innsamling av datamateriale, og ble mottakelig for både mer og ny informasjon enn det jeg trodde før jeg startet. Jeg bestemte meg relativt raskt for å innhente mer datamateriale, også etter omorganiseringen.

I dette forskningsarbeidet har jeg valgt å benytte meg av en pragmatisk eller abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102). Utgangspunktet er observasjoner hvor man oppdager noe som overrasker og som igjen kan skape nye spørsmål. Nye spørsmål må besvares, og følgelig må det spekuleres ytterligere i hva problemet er, og hvordan det oppstod (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102). Forskeren ender opp med en del antakelser eller hypoteser, som sier noe om hva forskeren tenker at forskningen vil resultere i, og dermed også representere forskerens subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102). Foreksempel, gjorde jeg meg raskt opp noen tanker om overforbruk av tid i lyttekroken, og på hvilken måte den tiden påvirket elevgruppen og samtalene de hadde. For å fremme forskningsdeltakernes perspektiver, må også deres stemme høres i forskningen. Man leter etter beskrivelser og forklaringer i en slags problemløsende prosess, hvor det veksler mellom teori og empiri, og mellom induktiv og deduktiv metode (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102-103).

Når det gjaldt valg av forskningsdeltakere, var det for min del viktig å velge forskningsdeltakere som jeg ikke hadde så god kjennskap til fra før, fordi jeg følte det kunne gjøre mitt objektive syn som forsker mer utfordrende. Ifølge Postholm & Jacobsen (2021) er det vanskelig, og om ikke umulig å forholde seg helt forbeholdent objektiv. Blant annet vil relasjonen som oppstår mellom forsker og forskningsdeltakere være av betydning, nettopp fordi datamaterialet konstrueres mellom dem (Nilssen, 2012, s. 25).

3.2 Presentasjon av forskningsdeltakere og etiske hensyn

Under innhenting av datamaterialet ønsket jeg å få tilgang til et variert utvalg av elever i forhold til kjønn, faglige forutsetninger og muntlige ferdigheter. På den måten ville jeg kunne gjenspeile noe av den variasjonen som finnes i de fleste klasserom. Utvalget jeg endte opp med ble tilfeldig. Av 19 elever totalt, fikk jeg tilbakemelding og godkjenning fra 12. Om resterende ikke ønsket deltakelse, eller om de bare ikke returnerte samtykkeskjemaet vites ikke. For studien sin del ble det likevel et tilstrekkelig utvalg av både jenter og gutter, og det ble også elever med noe ulike forutsetninger ikke bare for samtale og muntlighet, men også i forhold til det faglige og det sosiale. Elevgruppen bestod av fire jenter og åtte gutter. Kontaktlærer er også en del av denne studien. Hen er en ung, dedikert og dyktig lærer, som er i sine første arbeidsår. Hen fortalte selv at hen ikke hadde hatt veldig mye om muntlighet og samtale under utdanningen sin.

Siden jeg i analysearbeidet mitt ser nærmere på kun et utvalg av sekvensene fra klasserommet, blir ikke alle elevene like synlige i den skrevne analysen. De elevene jeg refererer til er anonymisert gjennom fiktive navn, og jeg sier ikke noe om hvilken skole jeg har forsket på. Når det gjelder mer lokale nivå, slik som det blir i min forskning, vil det være vanskeligere å sikre fullstendig anonymitet (Nilssen, 2012, s. 150). Og selv om man gjør som best man kan, er blant annet Postholm og Jacobsen (2021) tydelig på at man skal være forsiktig med å love bort anonymitet, fordi begrepet «anonymitet» betyr

at det skal være *umulig* å koble informasjon og opplysninger med enkeltpersoner (s. 251). Å omtale det som konfidensialitet er heller å anbefale. Det vil si at det er praktisk mulig å identifisere noe eller noen, men at forsker gir garanti for at personopplysninger ikke blir spredd. I presentasjon av funn eller resultater er det tatt i bruk tiltak for å hindre muligheten for å kunne identifisere enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251).

Dette prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og innsamlet data og metoder jeg har brukt til innsamling av datamateriale er godkjent av dem. Det er også samtykkeskjemaene til kontaktlærer og elever. Disse ligger som vedlegg til studien (se vedlegg 2 og 3). Under utarbeidelsen av søknaden til NSD, blir man tvunget til å tenke gjennom mange av de ulike etiske aspektene man kan møte på, men ikke alle. Flere ting dukket opp underveis i arbeidet. Nilssen (2012) poengterer at det ikke er uvanlig at det kan oppstå hensyn- og betraktninger som må tas, og dilemmaer som dukker opp gjennom hele prosessen (s. 144). Eksempelvis oppstod det en situasjon hvor en av elevene som hadde signert samtykket og hadde deltatt på noen opptak og intervju, ikke ville være med likevel. Selvfølgelig skal eleven da slippe å delta videre. Vi måtte snakke med eleven og de foresatte, for å avklare om det allerede innsamlede materialet med eleven kunne benyttes videre i studien. Det oppstod også noen enkeltepisoder med en elev som hadde en vanskelig skoledag, hvor vi måtte tenke gjennom om vi skulle filme, samtykket til tross. Slike hensyn er med på å ivareta et altomfattende etisk prinsipp i forskning, nemlig at forskerens ansvarlighet først og fremst må utvises ovenfor forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 246). Alt av innsamlet datamateriale ble oppbevart gjennom trygg lagringsplass. Alle fysiske dokumenter som loggbok, notater og annet ble oppbevart i låst skap. Mens digitalt materiale ble lagret i Office 365 med installert AIP (Azure Information Protection) i tråd med NTNU sine retningslinjer for lagring. NSD vurderte at behandling av personopplysninger i dette prosjektet var i samsvar med regelverket, og alt datamateriale vil bli slettet ved prosjektslutt 4. september 2023.

Jeg ønsket å sørge for at elevgruppen jeg skulle forske på skulle være trygg på situasjonen i forkant. Deltakerne, som i dette tilfellet blant annet var elever, måtte få vite hva arbeidet de skulle være en del av gikk ut på. Det er i henhold til Nilssen (2012) viktig når det kommer til dette med informert samtykke (s. 145). Jeg gav kontaktlærer i oppdrag å fortelle om prosjektet og hva det gikk ut på når hen skulle dele ut samtykkeskjemaer. Jeg var i tillegg innom trinnet på et kort besøk for å presentere meg selv, og si litt om hvorfor jeg ville besøke klassen deres. I tråd med Nilssen (2012) snakket vi alderstilpasset om videreutdanning, hva en masteroppgave er, og om hva det ville si «å forske» (s. 151). Jeg tok med meg lyd- og videoopptaker slik at de kunne se hvilket utstyr jeg skulle benytte meg av. Dette ble en fin introduksjon som jeg følte bidro ytterligere til at elevene var mer seg selv under opptak inne i klassen, og på intervjuene i etterkant.

Barn og unge sin deltakelse i forskning er ellers viktig fordi det for deres del handler om å bli sett, hørt og tatt på alvor i samfunnet (Svenkerud, 2021, s. 101). Dette er også etiske forhold som ivaretas gjennom NESH – Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. NESH (2021) påpeker at det er verdifullt og viktig at det forskes på barn, men at de samtidig trenger beskyttelse som deltakere i forskningen. Når barn er mindreårige er hovedregelen at foresatte må samtykke. Samtidig har barn særlig krav på beskyttelse når de deltar i forskning, i tråd med deres alder og behov (NESH, 2021). Loven om barnevernstjenester sier blant annet at barna skal bli hørt fra de er 7 år gamle om sentrale og konfliktfylte spørsmål. Dette betyr ikke at de skal

bestemme, men at deres synspunkter skal høres og tas hensyn til (Backe-Hansen, 2009), akkurat slik vi gjorde det da den ene eleven ikke lenger ønsket å delta i studien.

I og med at ikke alle elevene skulle delta i forskningen, måtte øktene for datainnsamling planlegges godt med tanke på ressurser på trinnet. Vi var avhengige av å dele klassen i to grupper, og måtte derfor sørge for å få gjort opptak når trinnet hadde ekstra ressurs til stede. Ressurser er noe det som oftest ikke er for mye av ute i skolene, men vi fikk planlagt og organisert det slik at jeg fikk samlet inn det jeg mener er en tilstrekkelig mengde data for min studie.

3.3 Om bruk av lyttekroken ved 3.trinn på forskningsskolen

Tredjetrinnet ved forskningsskolen var vant til å møte opp i lyttekroken hver morgen, og etter hvert friminutt hvis ikke annen beskjed var gitt. Unntaket var i perioder hvor de startet dagen med lesekvart. Da gikk elevene rett til pultene sine. Morgenstunden startet med å hilse på norsk og engelsk, samt en gjennomgang av skoledagen. Her var det også rom for å stille spørsmål til dagen, eller til å fortelle noe til resten av trinnet. Etter at denne faste oppstartsrutinen var over, fortsatte de med undervisning og gjennomgang av det som det skulle arbeides med i den kommende økta. Elevgruppen hadde en del utfordringer som de jobbet med, både faglig og sosialt. Etter friminuttene var det gjerne hendelser som hadde skjedd ute som var utgangspunktet for samtalene i lyttekroken. Disse samtalene var ifølge kontaktlærer noe de brukte mye tid på. Videre fulgte undervisning og gjennomgang av ny økt. Oppsummert vurderte læreren at de brukte lyttekroken i overkant mye.

For meg var det relevant å få opplysninger om dette, både fordi mitt forskningsprosjekt foregikk over en ganske begrenset tidsperiode, og fordi det gav meg nyttig bakgrunnsinformasjon både om trinnet og om kontaktlærerens tanker om egne metode- og organiseringsvalg.

3.4 Metoder for innsamling av datamateriale

I kvalitativ metode kan man ifølge Fangen (2022) benytte seg av flere metoder for datainnsamling. I dette arbeidet har jeg benyttet deltakende observasjon, opptak med lyd og bilde og kvalitative intervju. I tillegg ble en del av samtalene med kontaktlærer i etterkant av øktene jeg observerte, feltnotater og loggskrivning også nyttig materiale. En oversikt over datamaterialet kan sees i tabell 1.

Det som ble spesielt for dette arbeidet, som jeg også nevnte tidligere i dette kapitlet, var at kontaktlærer underveis i min periode for datainnsamling bestemte seg for å teste ut endringer i sin organisering av elevene. Dette valget gjorde hen på grunnlag av de tilbakemeldingene elevene gav meg i intervju og samtaler etter øktene hvor jeg samlet inn datamateriale. Selv om det ikke var planlagt, fant jeg denne endringen svært interessant og bestemte meg for å dra tilbake for å observere og gjøre opptak av helklassesamtalen uten lyttekrok. Trinnet hadde prøvd ut organisering uten lyttekrok i et par uker før min siste datainnsamling. Det skulle vise seg å dukke opp en del interessant i denne endringsperioden, som dermed krevde noen endringer i min tilnærming til prosjektet. Her gikk datainnsamlingen fra lukket til mer åpen (jf. Nilssen, 2012, s. 103).

Tabell 1: Oversikt over datamateriale

FIGUR 1

	Situasjon	Primærmateriale	Sekundærmateriale
13.01.2023	Lyttekroksamtale 1.økt Norsk (13:54 min.)	Videopptak og lydopptak.	Feltnotater.
13.01.2023	Lyttekroksamtale 2.økt matematikk (9:46 min.)	Videopptak og lydopptak.	Logg og feltnotater.
19.01.2023	Lyttekroksamtale 1.økt matematikk (14:06 min.)	Videopptak og lydopptak. Intervju med elever og kontaktlærer.	Logg og feltnotater. Samtaler med elever.
20.01.2023	Lyttekroksamtale 1.økt norsk (11:16 min)	Videopptak og lydopptak.	Feltnotater.
20.01.2023	Lyttekroksamtale 2.økt matematikk (10:03 min.)	Videopptak og lydopptak.	Logg og feltnotater. Samtale med elever.
27.01.2023	Helklassesamtale uten lyttekrok (elevene på plassene sine) 1.økt norsk (08:04 min.)	Videopptak.	
27.01.2023	Helklassesamtale uten lyttekrok (elevene på plassene sine) 2.økt matematikk (07:07 min.)	Videopptak. Intervju med elever og kontaktlærer.	Logg og feltnotater. Samtaler med elever. Samtale med kontaktlærer.

Under de to siste observasjonene kan man se av tabellen, at det ikke er benyttet lydopptak. Årsaken til dette var en elev som ikke hadde takket ja til å være forskningsdeltaker, og som jeg på grunn av konfidensialitet ikke kommenterer noe videre, var tilstede i forskergruppen denne økta. Dermed måtte vi holde denne eleven utenfor kameravinkelen, og heller ikke ta opp lyd via lydopptaker. Vi hadde lyd på kameraet, og forsikret oss på forhånd om at dette var greit for både gjeldende elev og for elevens foresatte. Som man også ser av oversikten, er det gjort mindre innhenting av datamateriale av helklassesamtalen uten lyttekrok enn med, samt at materialet fra de to øktene er hentet fra samme dag. Dette har jeg tatt hensyn til i analysearbeidet. Siden jeg benytter en kombinasjon av metoder, vurderer jeg troverdigheten nokså lik for materialet med- og uten lyttekrok.

3.4.1 Opptak av lyd og bilde

Det er mye å se, høre og legge merke til i et klasserom, og spesielt når jeg skulle studere muntlig deltakelse. Jeg vurderte derfor tidlig at opptak med lyd og bilde ville være en nyttig metodikk å benytte seg av. Blikstad-Balas og Klette (2021) beskriver også observasjon uten video som krevende. Elever foretar seg ikke de samme tingene hele

tiden, og det vil være vanskelig å få med seg alt (s. 153). De påpeker også viktigheten av å få med seg kompleksiteten i klasseromssituasjonen, få fanget og bevart handlingene som faktisk skjer der, og ikke bare se på om oppsatte mål blir nådd (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154-155). Opptak av samtalen er noe man *må* ha om man skal studere den (Riis-Johansen, 2020, s. 99). Med både lyd- og bildeopptak, ville jeg få med ting som kroppsspråk, mimikk, blikk og generelt de tingene som kan si mye om de ulike samtalsituasjonene. Å undersøke deltakelse var blant annet viktig for min del. Det var interessant å observere gruppedynamikken, og se hva som foregikk foruten samtale i denne elevgruppen. Riis-Johansen (2020) støtter denne tanken når det kommer til opptak av bilde, og sier man kan gå glipp av mye vesentlig informasjon om man kun tar lydopptak (s. 99). Jeg lånte meg både videokamera (med lydopptak) og en egen lydopptaker på NTNU. I utgangspunktet var videokameraet tenkt til øktene i klasserommet og lydopptakeren til intervjuer og samtaler, men jeg benyttet begge i øktene inne hos klassen. Kameraet måtte settes strategisk for å få med alle, og ble derfor satt opp et lite stykke fra elevene. Lydopptakeren ville derfor være med å sikre at jeg fikk gode opptak av samtalene. På 3.trinnet jeg var inne hos merket kontaktlærer spesielt, men også jeg, en endring i elevenes adferd den første økta jeg var der. De var opptatte av kameraet, men også av meg som forsker, selv om jeg prøvde å plassere meg strategisk. Dette endret seg heldigvis fort, og min tilstedeværelse ble mer naturlig for dem etter hvert.

I forkant av besøkene mine fulgte jeg en del av Riis-Johansen (2020) sine tips for opptak (s. 100). Jeg sjekket at utstyret var klart for bruk, og satte opp lyd- og bildeutstyr for å få et godt bilde av elevgruppen. Jeg valgte som nevnt å ha kameraet og lydopptakeren på hvert sitt sted, slik at jeg fikk sikret god lyd kvalitet. Noe man skal tenke over når man gjør videoopptak, er at et kamera ikke nødvendigvis vil fange opp alt (Riis-Johansen, 2020, s. 100). En ting er at det kan skje ting utenfor kameraets vinkel, men det er også en del kontekstuelle faktorer som ikke kommer frem, og ting som skjer både før og etter at kameraet er slått på og av, som kan være av stor betydning (Riis-Johansen, 2020, s. 100). Dette var grunnen til at jeg sørget for å ha mulighet til å være til stede under opptakene, slik at jeg kunne observere og notere i tillegg. Observasjon som metode sier jeg mer om i neste delkapittel.

3.4.2 Observasjon

Å benytte observasjon som metode ble for meg en naturlig del av å være til stede i øktene med dette trinnet. Observasjon beskrives i Postholm og Jacobsen (2021) som mer enn å se. Det handler om å «... benytte alle sansene våre for å oppfatte og forstå» (s. 114). Det man må være klar over er at observasjonen kun vil gi forskerens blikk, og at det dermed blir en subjektiv tilnærming til det som fanges opp. Derfor ble også bruk av intervju viktig for at kunnskapen og forståelsen som ble skapt mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne ville utfylle hverandre (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 114). Min rolle som observatør i denne studien ble «observatør som deltaker». Det vil si at jeg mest var til stede som observatør, og ikke var deltakende i aktiviteten eller undervisningen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 115). Om noen av elevene henvendte seg til meg, kunne jeg svare dem kun på ting som ikke hadde noe med undervisningen å gjøre. Hadde det imidlertid kommer spørsmål om undervisningen, kunne jeg bedt dem henvende seg til læreren med de spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 115). Å ikke svare elevene om de henvendte seg til meg ville etter mitt syn bli unaturlig. Jeg satt på en stol inntil en sidevegg ganske langt fremme i klasserommet, noe skjermet av en

betongbjelke. Der hadde jeg et godt overblikk, både over lyttekrok og over klasseromssamtalen når de satt ved pultene sine.

3.4.3 Intervju

For at min tilnærming til det jeg observerte ikke skulle formes kun av min subjektivitet, benyttet jeg i tråd med Postholm og Jacobsen (2021) intervju som metode. Gjennom intervjuene ønsket jeg å høre fra både elevene og læreren om hvordan de opplevde å samtale i de to ulike organiseringsformene lyttekrok og klasseromssamtale ved pultene. Gjennom intervjuene kunne jeg få utfyllende informasjon som kunne belyse andre deler av empirien.

Jeg valgte å benytte det semi-strukturerte, eller det halvstrukturerte intervjuet både med elever og kontaktlærer. Disse intervjuene kjennetegnes av at forskeren har forhåndsbestemte temaer og spørsmål klare, men at det også er åpent for at forskningsdeltakerne kan introdusere ting som forskeren ikke hadde tenkt over på forhånd. (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Erfaringsvis er intervjuer med barn noe annerledes enn intervju med voksne, noe de også ble denne gangen. Barnas spontanitet måtte i tråd med Postholm og Jacobsen (2021) iberegnes, og vi kunne gjentatte ganger under intervjuene havne utenfor tema. Det jeg la godt merke til etter hvert som jeg hadde vært der flere ganger, var at flere elever tok til orde under intervjuene. Jeg valgte å gjennomføre elevintervjuene i grupper på fire elever, for å gjøre intervjusituasjonen tryggere for dem. Svakheten ved gruppeintervjuene kan være at elevene blir påvirket av hverandres svar. Intervju avhenger av om informantene klarer å svare oppriktig om sine tanker og meninger under intervjuene (Svenkerud, 2021, s. 92). Denne svakheten var jeg innforstått med i forkant, så jeg forsøkte å se etter tegn på dette under intervjuene. Jeg kan ikke konkludere med noe sikkert, men inntrykket mitt var at de fleste i denne elevgruppen turte å si det de mente.

Det jeg som forsker følte ble mest krevende var å ikke være for transparent under intervjuene med elevene. At måten jeg stilte spørsmål, og oppfølgingsspørsmål på, ikke skulle påvirke elevene sine svar. For å motvirke dette, hadde jeg i intervjuguidene som jeg benyttet meg av, forberedt noen åpne spørsmål. Intervjuguidene som ble brukt til både elever og kontaktlærer ligger som vedlegg 4 og 5 bakerst i denne oppgaven.

3.4.4 Feltnotater og loggskrivning

Teknologien gir oss mange flere og forenklede metoder i forskningen. Likevel kan feltnotater både være nødvendige og fornuftige å benytte seg av underveis (Nilssen, 2012, s. 45). Ikke bare for ting som man kanskje tenker at kameraet ikke får med seg, men like mye ens egne tanker og refleksjoner som dukker opp underveis. Jeg noterte blant annet ned en del av hendelsene som jeg anså som viktige å se mer på i datamaterialet. Siden det blir en del opptak å gå gjennom, kan det være vanskelig å finne igjen det man ønsker. I tillegg noterte jeg en del av det som skjedde før og etter at kameraet var slått på og av.

Jeg fant det nyttig å skrive logg etter endt økt i klasserommet. Jeg gjorde det ikke etter alle øktene, men etter noen av dem. Dette gjorde jeg for å oppsummere tankene og oppdagelsene mine. Jeg skrev ned mine umiddelbare tanker, og også en del stikkordsmessige setninger fra uformelle samtaler jeg hadde med elevene og læreren. På

den måten kunne jeg bedre huske hva som skjedde i de ulike øktene. Å skrive gir ny erkjennelse og innsikt. I tillegg er det en fin strategi å benytte for å huske og lettere gjenkalle det man ønsker (Nilssen, 2012, s. 52).

3.5 Analytisk fremgangsmåte

Analysearbeidet har vært en kontinuerlig og pågående prosess fra første forskningsdag. Jeg hadde som nevnt tidligere video-, lydopptak og intervju som primærdata. Mens logg, feltnotater, og mer uformelle samtaler med lærer og elever som sekundærmateriale. I kvalitativ forskning er målet å se etter sammenhenger og mønstre i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 102). For å få til dette benyttet jeg ulike analyseredskaper. Fra datamaterialet valgte jeg ut to sekvenser fra de to ulike organiseringsformene lyttekrok og klasseromssamtale. En samtale fra norsk, og en fra matematikk. Disse utvalgene var basert på flere ting. Jeg ønsket å se på samtalene som utspilte seg i to ulike fag, og i og med at omorganisering i min forskningsperiode i utgangspunktet ikke var planlagt, hadde jeg bare to økter å studere nærmere fra organiseringen klasseromssamtale. Videre valgte jeg de to øktene fra lyttekroken som jeg fant mest hensiktsmessige i henhold til min studie. Som nevnt tidligere, hadde vi også en del kontekstuelle forhold å hensynta, så jeg måtte også innrette meg etter disse.

Transkribering var første steg i analysearbeidet mitt. Et krevende arbeid som tok mye tid. Transkripsjon av samtaler kan ha flere funksjoner, men for min del ble transkripsjonen nyttig for å oppdage detaljer og mønstre i samtalene, og ikke minst ble jeg godt kjent med datamaterialet mitt, noe som også gjorde det til en viktig del av analyseprosessen (jf. Nilssen, 2012). Under arbeidet med transkriberingen, så og hørte jeg gjennom deler av datamaterialet mange ganger, og gjorde flere viktige oppdagelser. Det var også under transkriberingen at jeg fant de delene av samtalene jeg ønsket å gjøre en næranalyse av dialogiske trekk på. Det ble nyttig for meg å gjengi anonymiserte utdrag fra samtalene som konkrete eksempler i analysearbeidet jamfør Riis-Johansen (2020, s. 101). Jeg har ikke mange transkriberte utdrag i analysen min, men de som jeg har tatt med benyttes for å underbygge noen av funnene mine. Selv om det ifølge Riis-Johansen (2020) virker mer autentisk å transkribere dialektnært, valgte jeg i mine utdrag å transkribere på bokmål. Jeg prøvde meg på dialektnære transkripsjoner først, men følte at de på grunn av *se/ve* dialekten kunne bli noe vanskelig å forstå. Da jeg skulle begynne transkriberingen av opptakene mine, var jeg ellers veldig glad for å ha benyttet lydopptakeren sammen med video. Dette fordi det var veldig mye enklere å spole frem og tilbake i opptakene på lydopptaker enn på kamera. I henhold til Riis-Johansen (2020) bør man velge en transkripsjonsform som viser frem det du som forsker ønsker å belyse (s. 102). Jeg har valgt å benytte en transkripsjonsnøkkel som viser både ting som blir sagt og ting som ikke blir det, men som påvirker likevel. Jeg har forsøkt å gjøre det både enkelt på forståelig med disse tegnene:

(.) = kort pause på 1 sekund eller mindre

-- = pause og fortsettelse av ytring

(*) = Lengre pause på mellom 3-8 sekunder

Kontekstuell informasjon som er vurdert å ha betydning er satt i parentes.

(Elever og lærer er anonymisert i transkripsjonene og teksten ved hjelp av fiktive navn.)

Videre utarbeidet jeg tabeller hvor jeg brukte videoopptakene for å registrere antall håndsopprekninger fra hver elev, hvor mange ganger elevene fikk tildelt tur, og hvor mange ganger de snakket uten å ha fått tildelt tur. I tillegg la jeg til noen kommentarer med kontekstuell informasjon om hver enkelt elev. Formålet med tabellene var å få en ryddig oversikt over elevdeltakelsen, både for min egen del i analysearbeidet, men også for å gi leseren et visuelt bilde av de ulike elevene. Jeg sammenlignet tall, så etter ting som utmerket seg, og benyttet spørsmål for å bedre kunne oppfatte hva tabellene viste. Spørsmålsstilling i analyseprosessen kan frembringe ideer, stimulere måten vi tenker på, og ikke minst se hvilken retning studien tar (Nilssen, 2012, s. 102). Hvilke elever deltok mest og minst? Var det noen som ikke deltok i det heletatt? Og fantes det forskjeller i deltakelsen blant elevene i de to ulike fagene?

Intervjuene var også en del av mitt primærmateriale, og ble viktige i arbeidet når det kom til det andre forskningsspørsmålet mitt, som dreide seg om elevenes og lærerens opplevelser av å samtale i de to ulike organiseringsformene. Jeg hørte gjennom opptakene, og noterte ned deler av svarene i stikkordsform sortert etter positive og negative aspekter i en åpen kodingsprosess (Nilssen, 2012, s. 82). I etterkant gikk jeg gjennom svarene som helhet, for å se nærmere på *hvorfor* elevene og læreren opplevde samtalene slik de gjorde. Jo lengre inn i analysearbeidet jeg kom, og jo bedre kjennskap jeg fikk til datamaterialet gjennom analysearbeidet, jo mer gav det meg et tydelig bilde og mer presise funn. Loggene og feltnotatene mine ble nyttige underveis i analysearbeidet, for å navigere i datamaterialet. De gjorde det lettere å finne ut av *hva* som skjedde *hvilken* økt. Loggene inneholdt også en del tanker jeg gjorde meg underveis i øktene, som hadde vært lette å glemme om jeg ikke hadde skrevet de ned. De uformelle samtalene som jeg også benyttet som sekundært materiale, var ofte en slags oppklaring av ting, eller at det noen ganger dukket opp interessante tanker fra elevene eller læreren når vi snakket sammen rett før eller etter timene, eller om helt andre ting. Ting fra disse uformelle samtalene i loggene mine ble også notert i loggene mine.

I tillegg til disse analytiske fremgangsmåtene, har jeg brukt Alexander (2020) sine prinsipper for å analysere og avdekke dialogiske trekk i de utvalgte samtalesekvensene.

3.6 Reliabilitet og validitet

Nilssen (2012) benytter begrepet refleksivitet om erkjennelsen av at all kvalitativ forskning er «... verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier.» (Nilssen, 2012, s. 139). Det vil være tilnærmet umulig at ikke kvalitativ forskning blir påvirket av forskerens egen bakgrunn og forståelse (s. 137). For min del spilte både troverdighet, men også en del etiske aspekter, en stor rolle i valg av klassetrinn jeg skulle følge for å samle inn mitt datamateriale. Selv om nærhet til forskningen i henhold til Nilssen (2012) anses som en styrke, så ble det for egen del viktig å ikke ha *for* god kjennskap til hverken klassen jeg skulle studere, eller til deres måte å benytte lyttekroken sin på. Jeg forsøkte så godt det lot seg gjøre å holde meg mest mulig objektiv, men gjennom flere klasseromsbesøk, intervjuer og samtaler med forskningsdeltakere, ble vi også bedre og bedre kjent med hverandre. I den prosessen oppdaget jeg etter hvert hvor viktig denne selvbevisstheten som blant annet Nilssen (2012) snakker om ble for meg og min studie.

Egen subjektivitet kan by på både fordeler og ulemper i forskningen. For min del var eget forhold til, og egne erfaringer med lyttekrok noe som kunne være med på å påvirke min tolkning av empirien. I tillegg hadde jeg en god del teoribakgrunn når det kom til samtaler fra min toårige videreutdanning som lærerspesialist i begynneropplæring. Postholm & Jacobsen (2021) mener at forskere møter datamaterialet sitt med antakelser fra profesjonelle og personlige erfaringer, og at forskers teoriståsted også vil påvirke hvordan datamaterialet samles inn og forstås. Kjelaas (2020) omtaler dette som *situering*, og påpeker viktigheten av å ta et metablikk på egen forskning, og være åpen for hvordan du selv kan ha blitt påvirket i egen forskningsprosess (s. 32). Det er først når vi er i stand til å se hva egen subjektivitet får oss til å se og ikke se, at vi kan oppdage hvordan det har påvirket forskningen vår. Jeg føler at loggskrivningen jeg gjorde, og feltnotatene var med på å hjelpe meg og holde meg mer objektiv (jf. Nilssen, 2012). Skrivning og memoer er nødvendige redskaper å benytte seg av i den refleksive prosessen (Nilssen, 2012, s. 140). Når jeg skrev ned umiddelbare betraktninger etter økter, samtaler eller intervjuer, rakk jeg ikke å «tenke» så mye. Jeg kunne på den måten se, ikke bare hva jeg tenkte umiddelbart, men også se det opp mot video- og lydopptak, og være mer nysgjerrig på om det var noe helt subjektivt, eller om det var noe jeg faktisk observerte, så eller hørte. Jeg opplevde det å jobbe med innsamlet datamateriale på denne måten som et krevende, men viktig arbeid.

Gjennom dette kapittelet har ønsket mitt vært å sørge for at du som leser skal oppleve troverdighet i min forskning, og dette med nærhet til forskningen og egen subjektivitet, har vært sentralt. Jeg ønsket å belyse at selv om vi skal være på vakt for at subjektiviteten kan farge forskningsarbeidet vårt, kan det vi bringer med oss inn i forskningen også gi oss noen fordeler. Nærhet til forskningen kan bli en styrke fordi man kan kjenne seg igjen, og fordi man har en kontekst å knytte informasjonen og funnene sine til. Dette kan gjøre det lettere for meg som forsker å forsikre leseren om at jeg ikke gir et feil bilde av de faktiske forholdene, og at det jeg har funnet ut stemmer overens med innsamlet datamateriale (Nilssen, 2012, s. 141). Jeg velger å avslutte metodekapittelet med et viktig poeng når det kommer til den kvalitative forskningen. Som kvalitative forskere ønsker vi å få tak i forskningsdeltakernes perspektiver og oppfatninger av virkeligheten. Perspektiver og oppfatninger av virkeligheten, vil være relative og avhenge av hvilke forskningsdeltakere du jobber med. Derfor vil vi kunne finne et svar på det vi ønsker, men ikke *svaret* (Nilssen, 2012, s.25).

4.0 Analyse

For å prøve å finne ut hva som kjennetegner samtalen mellom lærer og elever i to ulike organiseringsformer av helklassesamtale på 3.trinn, har jeg valgt ut deler av innsamlet datamateriale som jeg går nærmere inn på i dette analysekapittelet. Utvalget er to samtalesekvenser fra norsk og to fra matematikk. Siden dette trinnet endret organiseringsform underveis i perioden hvor jeg samlet inn datamateriale, ble det spennende å sammenligne samtaler fra de to ulike organiseringsformene, med og uten lyttekrok. Jeg ser på hva som kjennetegner samtalerne både fra lyttekrok og fra klasseromssamtale. Jeg setter søkelys på elevenes deltakelse, og tegn på dialogiske trekk i lys av Alexander (2020), samt på hvordan læreren og elevene opplever å samtale i de to ulike organiseringsformene.

Jeg har valgt å analysere samtalerne fra de to ulike organiseringsformene hver for seg. Først ser jeg på elevdeltakelsen i fagsamtaler i norsk og matematikk i lyttekrok. Jeg går deretter mer grundig i utdrag fra norsksamtalen, og sier litt om elevenes oppfatning av helklassesamtale i lyttekrok, før jeg gjentar samme struktur i analysen av klasseromssamtaler ved pultene. Underveis i analysearbeidet veksler jeg mellom utsagn fra elevene og læreren, for å belyse og underbygge egne analyser. Avslutningsvis kommer det en liten del om lærerens tanker om de to ulike organiseringsformene, før jeg oppsummerer de mest sentrale funnene mine, og svarer på problemstillingen.

4.1 Lyttekrok

4.1.1 Analyse av elevdeltakelse

Jeg starter med å vise tabeller med oversikt over elevenes deltakelse i to helklassesamtaler i lyttekroken. Dette gjør jeg for å gi et overordnet bilde av hvordan elevgruppen på dette 3.trinnet deltok i samtalerne. Tabellene gir en oversikt over elevenes håndsopprekning, hvor mange ganger de får tildelt tur, og hvem som snakker uten å ha fått tildelt tur. Jeg har også skrevet noen korte kommentarer som gir et bilde på hvilken måte de ulike elevene deltar og følger med i samtalerne på. Datamaterialet er hentet fra økter med faglig gjennomgang i henholdsvis norsk og matematikk.

Tabell 2: Fagsamtale i norsk med tema ord som slutter på -rn, -rt og -rs

ELEV	Håndsopprekninger	Får ordet	Snakker uten å ha fått ordet	Kommentarer
Jon	16	7	-	Veldig frempå. Vifter med hånden for å bli sett. Styrer mye av samtalen i starten frem til flere blir muntlig aktive.
Lars	-	-	-	Er ikke deltakende gjennom hele økta, men ser ut til å følge med.
Emma	10	5	-	Ser ut til å følge med og kommer med relevante innspill.
Silje	3	1	-	Virker usikker og forsiktig. To av tre ganger trekker hun hånden tilbake. Rekker opp hånden på en måte som ikke gjør henne så synlig.
Are	-	-	-	Ser ikke ut til å følge helt med. Er ikke deltakende i denne økta.
Jonas	7	2	-	Ser ut til å følge med og kommer med relevante innspill.
Bjørn	4	2	2	Ser ut til å følge med. Innspillene som kommer varierer når det kommer til relevans.
Mie	10	3	-	Følger med og har relevante innspill.
Eva	8	5	-	Følger med og har relevante innspill.
Tor	3	3	5	Ser ut til å følge med, og har noen fine innspill. Svarer ikke direkte på det som det spørres etter og har noen ufaglige innspill.

FIGUR 2**Tabell 3: Fagsamtale i matematikk med tema rutenett og koordinatsystem**

ELEV	Håndsopprekninger	Får ordet	Snakker uten å ha fått ordet	Kommentarer
Jon	11	5	-	Er veldig aktiv og får i starten ordet rimelig raskt, fordi det er få hender oppe i begynnelsen av økta.
Lars	2	2	-	Så vidt man kan se hånden hans oppe, men lærer er observant og får det med seg. Ser ut til å følge med.
Emma	1	1	-	Når hun får ordet, blir hun usikker og vil ikke svare. Lærer spør henne om hun vil at hen skal ta noen andre, og det vil hun.
Silje	3	2	-	Følger med og har relevante innspill.
Are	-	-	-	Ser ut til å følge med noe, men er ikke deltakende i det heletatt gjennom økta.
Jonas	5	2	-	Følger med og har relevante innspill.
Bjørn	3	2	2	Ser ut til å følge med. Innspillene som kommer varierer når det kommer til relevans.
Mie	10	2	-	Følger med og har relevante innspill.
Eva	4	1	-	Følger med og har relevante innspill.
Tor	3	1	1	Følger med og har relevante innspill.

FIGUR 3

Elevenes deltakelse i de to fagsamtalene i lyttekroken viser en del likhetstrekk, til tross for at det er et utvalg fra to forskjellige fag. Datamaterialet viser det jeg vil tro er et helt alminnelig bilde på elevdeltakelse på hvilket som helst trinn, hvor noen utmerker seg som mer muntlig aktive enn andre, og hvor det også finnes ett par elever som er svært inaktive. De aller fleste elevene ligger mellom disse ytterpunktene, og får tildelt turer et par ganger hver økt. Jon og Mie utmerker seg som de to mest aktive elevene om vi ser begge øktene under ett. De har begge et høyt antall håndsopprekninger i begge øktene. Emma og Eva har også mange håndsopprekninger, men jeg kan se en større forskjell mellom norsk- og mattesamtalen for deres del. De er betydelig mer aktive i norsktimene, og rekker også opp hånden oftere i norsksamtalen enn i matematikksamta- len. De elevene som utmerker seg som lite aktive i begge samtalene er Lars og Are. I norsksamtalen har ingen av dem håndsopprekninger, og de blir heller ikke ledet inn i samtalen via læreren. I matematikksamta- len derimot, har Lars to håndsopprekninger, og får også ordet begge gangene.

Noe av det første jeg la merke til var at elevene var godt kjent med gitte spilleregler for hvordan man oppfører seg i samtalene i lyttekroken. Dette gav de også uttrykk for under intervjuene, hvor de påpekte at det å sitte i ro, rekke opp hånden og snakke kun når de fikk tildelt tur var viktig. Dette kommer også frem av tabellen, hvor man kan se at det er få elever som tar ordet uten å ha fått tildelt tur. Det jeg derimot kunne observere, var at det var ganske mye kroppslig uro i elevgruppen. Reaksjoner på at de kom borti hverandre, fikling med sandaler, klær og hår er noen eksempler. Dette med sittekomforten i lyttekroken kommer jeg mer tilbake til i den delen hvor elevene sier hva de synes om lyttekroken, men det var ikke vanskelig å se at en del av elevene syntes det var ubehagelig å sitte der. Det jeg også la merke til, denne uroen til tross, var at de var tålmodige. Noen av øktene i lyttekroken varte lenge, og de kunne sitte der i opptil 30-40 minutter. Disse øktene var ofte innledet av rutiner for oppstart av dagen, gjennomgang av dagsplan, sosial prat, eller konflikthåndtering før selve undervisningen startet.

Hvis jeg ser på elevenes håndsopprekninger, som også sier noe om de initiativene de ønsker å ta, var det elev Jon som utmerket seg mest. Han var alltid tidlig oppe med hånden, og fungerte ved noen anledninger nesten som en igangsetter av klassesamtalen. I starten var det bare han som rekte opp hånden og kom med innspill, mens det litt utover i samtalene ble flere som engasjerte seg. Til tross for at han hadde mange håndsopprekninger, og dermed ikke fikk tildelt tur så mange ganger som han ønsket, fortsatte han sitt engasjement. Lærer kunne bekrefte i intervju, at mønsteret ofte var slik at elevene var litt sene med å komme i gang med innspillene sine. Så selv om hen var bevist det å ikke alltid la de språklige sterke elevene komme til orde, de som stort sett visste svaret og alltid var muntlig aktive, var de fine bidragsyttere for å kunne sette samtalen litt i gang. Her et samtaleutdrag som viser hvordan lærer spilte på sin sterke muntlige elev i starten, samtidig som hen prøvde å engasjere flere. De skulle prøve å komme med forslag på ord som endte på -rs, -rn eller -rt:

-Jon: (Rekker opp og vifter med hånden for å synes bedre. Selv om han er den eneste som rekker opp hånden.)

(*)

-Lærer: Jon?

(.)

-Jon: Jern

(.)

-Lærer: Jern. Ja det slutter på -rn. (.) Det skrives j-e-r-n (Legger trykk på/skiller ut hver lyd) men vi sier jern.

-- Kan dere finne noen flere da?

(*)

(Fortsatt er det kun den ene eleven som rekker opp hånden.)

Lærer: Ja Jon. Har du et til?

(.)

Jon: Rart! På rt (peker på tavla)

(.)

Lærer: Rart ja.(.) «Det var rart!» (sier det på en litt tøysete måte mens han skriver, og elevene ler) – Okei. Da har vi to ord. (.) Et som slutter på -rn og et som slutte på -rt.

-- Det er nå en litt vanskelig oppgave for dere dette her ja. -- For meg også. Kanskje vi må se i boka...?

(*)

(Her kommer det et elevinnspill uten håndsopprekning.)

Jon: Jern rimer jo på fjern da.

(.)

Lærer: Det var ikke så dumt nei. Kanskje vi kan bruke rim for å se om vi finner flere?

Her lar læreren Jon komme til orde noen ekstra ganger i starten, men samtidig er det tydelig at læreren forsøker å få med flere elever i samtalen. Først trykker hen dem ved å si at dette er faktisk litt vanskelig det, at også hen strever med å komme på noe, og at de kanskje må bruke boka. Deretter benytter læreren Jon sitt elevinnspill på rim, for å gi ideen til resten om at de på den måten kan komme frem til flere ord. Akkurat her løsner samtalen mer, og det kommer initiativer fra flere av elevene.

4.1.2 Analyse fra helklassesamtale i norsk

Tabellene over elevdeltakelse har noen begrensninger i form av at de ikke gir noen innsikt i lærerens initiativer i fagsamtalene. De sier noe om elevaktiviteten, men gir ikke noen innsikt i lærerens initiativer. Tabellene gir heller ikke noe bilde av hvordan elevene faktisk benytter de turene de får. Derfor vil jeg i det følgende undersøke dette nærmere, gjennom å se på norsksamtalens dialogiske kvaliteter i lys av Alexander (2020) sine prinsipper for hva som kjennetegner dialogisk samtale. Selv om jeg hadde datamateriale både fra en norsk- og en matematikksamtale, fant jeg det tilstrekkelig å gjøre analyse kun av norsksamtalene. Dette fordi de to samtalene inneholdt mange likhetstrekk, og fordi jeg endte opp med å skulle analysere samtaler også etter omorganiseringen. I denne delen ser jeg etter tegn på dialogiske samtaletrekk, og eksemplifiserer disse gjennom transkriberte utdrag fra datamaterialet. Jeg må poengtere at jeg gjennom denne analysen kun får vist frem *noen* av kjennetegnene jeg fant.

Jeg starter med det *kollektive* i denne lyttekroksamtalet. Under oppstarten presenterer og deler læreren hva elevene og hen skal finne ut av *sammen*. Læreren forklarer en felles oppgave for elevene, hvor de som nevnt tidligere skal forsøke seg på å finne ord som har endingene -rn, -rt eller -rs:

-Lærer: Nå skal vi ha om ord som slutter på -rn, -rs og -rt

--

(Lærer skriver endingene på tavla og snur seg mot elevene igjen)

Det kan være litt vanskelig for dere dette her. Å skulle komme på ord som skal slutte på de bestemte bokstavene der. (.) -- Jeg synes det er vanskelig jeg også, men vi får se om vi kan få det til i fellesskap her.

Læreren sier for det første at de skal finne ut av dette i fellesskap, men presiserer også samtidig for dem at dette kan være litt vanskelig, til og med for hen selv. På den måten finner jeg både *kollektive* og *støttende* trekk i dette oppstarts-utdraget. Det er bare Jon som rekker opp hånden i starten av denne samtalen, og når han får tildelt tur svarer han *jern*. Lærer gir respons med et opptak hvor hen repeterer Jons svar «jern», før hen fortsetter med å vise at hen setter pris på svaret og oppfordrer og trygger elevene på å prøve å finne flere ord:

- Lærer: Jern ja. – Det slutter på rn det. (Lærer skriver ordet på tavla.) Bra! – Klarer vi å komme noen flere ord da tro? – Selv om det er litt vanskelig. – (trommer pekefingeren lett på haka for å vise elevene at hen tenker.)

Lærer fortsetter å sette søkelys på det *kollektive* med dette oppdraget, samtidig som hen opptre *støttende* ovenfor elevene ved å repetere for dem at det er en vanskelig oppgave. Det er med på å trygge elevene på å tørre å svare, selv om svaret kan bli feil. Videre i samtalen finner jeg kjennetegn på at det er en *gjensidighet* mellom lærer og elever gjennom denne sekvensen, hvor de lytter til hverandre og deler ideer:

(Ordene rart, bart og fart står ovenfor hverandre slik at det tydelig kommer frem at de har samme endelse.)

-Tor: Hvis dere ser på de ordene der borte, også tar dere vekk den første bokstaven så blir alle «art».
(Ler og ønsker litt oppmerksomhet rundt dette)

(.)

-Lærer: Ja det stemmer det. (.) Vi rimet jo og fant de ordene der vet du. -- Og rimord ender ofte likt de.

(Gir neste tur til Mie ved å peke.)

(.)

-Mie: Ja se på jern og fjern også. -- De slutter på det samme slik som Tor sa, (.) og da kan vi sikkert finne flere ord under bjørn og da sikkert?

Tor starter med et initiativ som i utgangspunktet ikke krever noe respons, men som jeg likevel ikke vil karakterisere som svakt, fordi det oppfordrer til respons jamfør Linell og Gustavsson (1987). Læreren gir respons i form av å bekrefte Tor, og si at rimord ender likt, før hen gir turen videre til neste elev. Responsen er både kollektiv og støttende (Alexander, 2020). Her kunne det også vært en mulighet, at læreren kunne bygget videre på Tor sitt initiativ, og knyttet det sammen med rimord. Det kunne kanskje utvikle seg på en mer utforskende og videre også kumulativ måte (Alexander, 2020). Mie tar tak i dette med rim når hun får tildelt tur, og peker på at flere av de andre ordene også ender likt og rimer, og at de på den måten kan finne flere ord ved hjelp av de strategi.

Initiativene som elevene kommer med i dette utdraget, gir muligheter for å lede samtalen både videre og i nye retninger i stedet for å gi kort respons som ofte fører til at samtalen går over i IRF-mønster jamfør Sinclair og Coulthard (1978).

Trekkene som det var mest av i samtalen, var som nevnt det kollektive-, støttende-, og det gjensidige. I det kommende utdraget opptrer både læreren og Jonas kollektivt og støttende, samt at læreren målrettet prøver å hjelpe Silje inn på det hen er ute etter:

(Elevene skal her komme med forslag til et ord som ender på -rn.)

-Silje: Strikk?

(Ingen elever reagerer på dette svaret på noe negativ måte, hverken med gester eller ansiktsuttrykk.)

(.)

-Lærer: Strikk ja. -- Hvis jeg sier ordet strikk. -- Klarer du å høre hvilken bokstav som er til slutt da?

(*)

-Silje: K?

(.)

-Lærer: Ja k var det vet du. -- Men denne gangen var det disse endelsene vi var på jakt etter.

(*)

(Læreren peker på de tre endingene som hen har skrevet på tavla)

-Silje: Ja

(Banker pekefingeren lett på haka og undrer seg videre. Eleven kommer ikke med et nytt rett etterpå, men kommer tilbake med et riktig forslag noen turer senere.)

(Jonas rekker opp hånden og får neste tur.)

-Jonas: Men strikk rimer på prikk det også da. -- Og med nikk også blir alle de å ende opp med bokstavene -ikk.

-Lærer: Det er sant det Jonas. (.) Bra sett.

Læreren gir en utvidet respons hvor hen med et opptak av Silje sitt initiativ «strikk», altså gjentar det hun sier, opptrer støttende (Alexander, 2020) og forsøker å lede henne inn på det hen er ute etter. Læreren fortsetter med å si: «Hvis jeg sier ordet strikk. Klarer du å høre hvilken bokstav som er til slutt da?» Læreren sier ikke at det feil svar Silje kommer med, men oppfordrer henne heller til å lytte ut siste lyd. Silje oppdager selv at det ikke ble riktig, og læreren henviser på nytt til tavla, og peker på hvilke bokstavendelser de ser etter. Da kommer Jonas på banen med et initiativ som peker på at ordet Silje kom med også har rimord slik de har snakket om tidligere i samtalen. Og at om man rimer litt videre med ordet strikk, så får alle ordene endelsen -ikk. På denne måten bidrar også Jonas støttende (Alexander, 2020) i denne samtalen, som gjør at initiativet Silje kommer med får oppmerksomhet på en positiv og lærerik måte. Silje virket ikke til å bli flau, og istedenfor at noen gjorde narr av henne, fikk hun et form for oppløftende innspill på eget initiativ. I dette samtaleutdraget kommer også det målrettede prinsippet til syne gjennom at læreren på en sømløs måte leder oppmerksomheten tilbake til målet for undervisningen, nemlig ord med endingene -rn, -rt og -rs.

Det viste seg å være mer utfordrende å finne *utforskende* og *kumulative* trekk i samtalen. Jeg fant likevel noen korte eksempler på utforsking som jeg viser til i neste utdrag. Det som må tas i betraktning i dette analysearbeidet, er at i en slik type fagsamtale hvor man leter etter ord med bestemte endelser, ikke inviterer til store muligheter for utforskende samtale. Her er et utdrag med utforskende trekk hvor læreren

henvender seg til elevene og spør dem om «... de tror det *kan* bli riktig ...», og «*Hvordan kan vi finne ut ...*»:

(Mie kommer med forslag til ord etter at det har kommet forslag på en del «tøyseord».)

- *Mie: Bæsj! (både hun og de andre ler, mens lærer forsøker å virke nysgjerrig på dette initiativet.)*

- *Lærer: Bæsj ja – Kan det bli riktig tror dere? – (Sier bæsj sakte)*

()*

Hvordan kan vi finne ut om bæsj slutter på noen av de bokstavene vi ønsker at de skal slutte på i dag?

()*

-*Mie: Det er jo hvordan det skrives da – (staver) b-a-r-s (ser seg rundt).*

-*Lærer: Okei – (staver) b-a-r-s. (sier ordet på nytt)*

(Her kommer det et elevinnspill selv om eleven ikke har fått tildelt tur.)

-*Jon: Det skrives ikke sånn nei – jeg tror det er (staver) b-a-r-s-j (ser spørrende på lærer.)*

-*Lærer: Da har vi to forslag til hvordan det ordet skrives vi – (nevner og staver de to måtene elevene menet de skrives på.)*

-*Jon: Det skal vært fall være en j på slutten for det vet jeg for det er en sånn stumlyd som ikke vi klarer å høre der -- på slutten der.*

-*Lærer: Stum lyd ja – det er godt observert av deg det – en lyd som vi ikke hører – det stemmer faktisk, men enda er vi ikke helt inne på rette stavemåte faktisk.*

Videre i denne samtalen, ender det opp med at lærer skriver ordet bæsj på tavla, og elevene ser fort at det ikke ender på de lydene de jakter på akkurat i denne økta. Likevel, i stedet for å bare svare elevene med at bæsj ikke skrives på den måten som første elev foreslår, utfordrer læreren elevene sine på *hvordan* de kan finne ut om det ordet bæsj ender på ønskede lyder, og gir dem tid til å utforske (Alexander, 2020) og finne ut av hvordan dette ordet skrives riktig. Det er veldig aktuelt å finne ut av det siden også denne sj-lyden også kan være vanskelig for elevene. Sammen med utforsking, kan vi samtidig også her finne gjensidighet, og tegn på det kumulative.

4.1.3 Dette sier elevene om lyttekroken som organiseringsform

Fra mine observasjoner av lyttekroksamtalene, hadde jeg sett antydninger til noe misnøye i form av selve organiseringen. Likevel kunne jeg ikke dra noen sikre slutninger kun basert på det jeg observert, derfor snakket jeg med elevene om dette i intervjuer i etterkant. Det som raskt kom frem i løpet av de første intervjuene, var at de ikke likte lyttekroken noe godt, og at det var flere årsaker til dette.

Det første som kom opp, var *komforten* ved å sitte i lyttekroken. Flere av dem nevnte at det både var trangt og ubehagelig å sitte der. Her er noen elevutsagn som illustrerer dette:

- «Det er så ekkelt når noen nesten hele tiden kommer bort meg. Det er for trangt og jeg liker ikke når det er trangt å sitte.»
- «Jeg får vondt i ryggen av å sitte der.» (Eleven tar hendene rundt midjen og strekker ryggen sin.)
- «De som sitter nederst klager og sier vi kommer borti dem med beina. Men hvordan skal vi sitte da? På kne?»

Disse utsagnene forsterket det jeg så i mine observasjoner, og i videoopptakene av øktene i lyttekroken. Der ser jeg flere episoder hvor de har en slags negativ kommunikasjon rettet mot hverandre, fordi det har oppstått uønsket nærkontakt. Flere av elevene satt også urolig. De strekte på seg, flyttet på seg, og endret sittestillingen sin opptil flere ganger. Dette gjaldt for det meste de på den øverste benkerekken. De elevene som satt øverst, sa de ønsket seg noe å støtte ryggen sin på. De på den nederste, snudde seg mange ganger bakover, fordi de på den øverste benken kom borti dem med bein eller armer, akkurat slik elevene beskrev det selv.

Lengden på samtalene var også et tema som gikk igjen under elevintervjuene. Elevene syntes det var lenge å sitte i ro, og at det ble kjedelig. Bjørn sa følgende om tidsbruken: «Noen ganger er jeg så lei at jeg ikke orker mer og at jeg bare vil dra hjem!». Da vi snakket litt mer om hvilke samtaler de brukte lyttekroken til, fortalte elevene at lærer benytter kroken til å formidle det hen vil si, eller til at de snakker om ting de er uenige om. For eksempel til samtaler etter friminuttene. Flere sa at friminuttsamtalene ofte ble lange, og de poengterte at selv om de er ferdige med samtalene, så kom det alltid flere hender. De sa også at mange snakker uten å ha fått ordet, selv om de har regler for hvordan de skal ha det. De skal sitte helt i ro, rekke opp hånden og ikke si noe uten at de har fått ordet. Disse reglene til tross, sa flere av elevene at noen snakker mye og hele tiden, og at det opplevdes som irriterende. Tor, som ikke deltok så mye selv, sa følgende: «Det er alltid noen som snakker mye! Selv om lærer (sier navnet på lærer her) vil at alle skal få si noe.» Bjørn fulgte opp Tor sitt utsagn og sa: «Og de som rekker opp er alltid de som vet svaret. De som *alltid* vet hva svaret er.». Altså var elevene bevisste noen ting her. De kjente for eksempel til lærerens ønske om at alle skal delta, noe som kan tyde på at helklassesamtalen, og dette med elevdeltakelse hadde vært oppe som tema i en eller annen form. Noen av elevene nevnte også at læreren bare tar de elevene som rekker opp hånden. Dette utsagnet stemmer til dels, selv om noen av elevenes oppfatning er at det oftest er slik. I datamaterialet fant jeg noen tilfeller hvor lærer henvendte seg til de elevene som ikke deltok, i håp om å få dem mer deltakende i samtalen.

Dette med at elevene følte de ble sittende lenge i lyttekroken kan jeg godt forstå. Selv om jeg ser på datamaterialet og analyserer fagsamtalene, var jeg flere ganger til stede fra starten av øktene. Og som elevene beskrev det, gav lærer nesten alltid elevene et stort rom for den sosiale praten. I tillegg til sosial prat, ble det brukt en del tid på oppstart og gjennomgang av dagen, noe som førte til at elevene syntes sekvensen i lyttekroken ble for lang.

Det siste jeg ønsker å løfte frem fra elevintervjuene, er denne oppfatningen som elevene tilsynelatende hadde av lærerdominerte samtaler. De fortalte at lyttekroken ble brukt til at læreren formidlet det hen ville, og at lærer også bestemte hvem som fikk lov til å snakke, og når de fikk snakke. Denne oppfatningen elevene hadde, kan underbygges av det jeg observerte i perioden jeg forsket på trinnet. De samtalene som foregikk under min forskningsperiode, inneholdt mye innlæring av nytt fagstoff, hvor lærer underviste om et gitt tema, og elevene skulle jobbe med oppgaver til temaet i etterkant. Her var det også mange sekvenser med IRE eller IRF struktur jamfør Sinclair og Coulthard (1978).

Det elevene mente lyttekroken kunne benyttes til, og som de også likte å bruke den til, var å se film eller til det noen omtalte som «... morsomme aktiviteter». Eksempler de kom på slike aktiviteter var å leke og danse. Noe de av og til brukte som et avbrudd eller en pause hvis de hadde sittet for lenge i ro.

4.2 Omorganisering til bruk av klasseromsamtale

4.2.1 Analyse av elevdeltakelse

Nå har jeg sett på elevdeltakelse og tegn på dialogisk samtale i organiseringsformen lyttekrok. I denne delen skal vi se på hvordan dette endrer seg noe etter at lyttekroken ble tatt bort, og trinnet begynte å benytte seg av klasseromsamtale hvor elevene satt ved pultene sine. Jeg presenterer også for disse samtale, tabeller med et overordnet bilde av deltakelsen i helklassesamtalene. De har lik oppbygning som for lyttekrok, med en oversikt over elevenes håndsopprekning, hvor mange ganger de får ordet, og hvem som snakker uten å ha fått tildelt snakketid. Det er også fra denne organiseringen valgt ut en samtale fra norsk, og en fra matematikk.

Tabell 4: Fagsamtale i norsk med tema kj-lyden**FIGUR 4**

ELEV	Håndsopprekninger	Får ordet	Snakker uten å ha fått ordet	Kommentarer
Jon	9	5	-	Følger med, men virker mindre «på» enn ellers. Har relevante innspill.
Lars	-	-	-	Veldig anonym. Ser ut til å følge med.
Emma	1	1	-	Følger med og har godt innspill til samtalen.
Silje	2	2	-	Følger med og har relevante innspill.
Are	-	-	-	Ser ut til å følge med noe, men er ikke deltakende i det heletatt gjennom økta.
Jonas	3	2	-	Følger med og har relevante innspill.
Bjørn	2	2	1	Følger med og har relevante innspill.
Mie	4	3	-	Følger med og har relevante innspill.
Eva	3	1	-	Følger med og har relevante innspill.
Tor	1	1	2	Følger stort sett med, og har relevant innspill.

Tabell 5: Fagsamtale i matematikk med tema søylediagram og statistikk**FIGUR 5**

ELEV	Håndsopprekninger	Får ordet	Snakker uten å ha fått ordet	Kommentarer
Jon	8	6	-	Kommer med relevante innspill og følger med
Lars	-	-	-	Er ikke deltakende gjennom hele økta, men ser ut til å følge med.
Emma	3	1	-	Følger godt med og kommer med relevant innspill.
Silje	-	-	-	Virker usikker og forsiktig. Forholder seg inaktiv, men virker til å følge med.
Are	-	-	-	Er ikke deltakende gjennom hele økta. Ser ikke ut til å klare å følge med. Virker fraværende og fikler med en kurv som står på pulten.
Jonas	3	2	-	Følger med og kommer med relevant innspill.
Bjørn	1	1	2	Følger med og kommer med relevant innspill. Tar ordet noen ganger uten å ha fått det.
Mie	3	3	-	Følger med og kommer med gode og relevante innspill.
Eva	1	1	-	Følger med og kommer med relevant innspill.
Tor	-	-	2	Følger med og har noen fine innspill om ordene de snakker om. Selv om han ikke svarer direkte de tingene det spørres etter.

Som det kommer frem i oversikten over innsamlet datamateriale i metoddelen, var varigheten på disse to samtalene noe kortere. Helklassesamtalene i lyttekroken varte i mellom 10:03 minutt og 14:06 minutt, mens disse to klasseromssamtalene hadde en varighet på henholdsvis 08:04- og 07:07 minutter. Jeg må ta hensyn til at forskjellen i varighet også kan være med å påvirke datamaterialet, sammen med faktoren med at organiseringen klasseromssamtale var nytt for dem.

Det første som slo meg etter disse to øktene med endret organisering, var at klasserommet ble roligere. Ikke bare som i mindre uro, men også med mindre samtale. Jeg tror det var flere årsaker til dette. For det første var det lyttekrok de var mest vant

til. Der var de trygge på både selve situasjonen, og også på spillereglene for hva- og hvilken adferd som var akseptert og ikke. Når de nå satt ved pultene sine, var det flere nye ting å forholde seg til. Blant annet hadde de bøker og annet utstyr på pultene sine, samt kurver med skriveutstyr lett tilgjengelig. Dette var fristende for mange å fikle med. Selv om jeg observerte at læreren var flink til å bevege seg rundt i rommet, ble avstanden mellom lærer og elever større. Og selv om jeg så mindre kroppslig uro enn jeg la merke til i lyttekroken, synes jeg i starten av mine observasjoner at de virket mindre fokuserte. De hadde mer nonverbal kommunikasjon seg imellom, og om noe morsomt ble sagt, eller noe læreren sa de skulle gjøre som de likte eller eventuelt ikke likte, førte det ofte til at de enten kniste og hvisket mer, eller jublet og tok for eksempel «high five». Eller så kunne det være tommelfinger ned, misfornøyde fjes eller lignede gester og tegn.

Det at det faktisk ble mindre snakk fikk jeg bekreftet gjennom opptellingen min av håndsopprekninger og elevinitiativer i disse to øktene (se tabell 4 og 5). Om tabellene sammenlignes, ser man at det er færre både håndsopprekninger og initiativ enn i lyttekroken. Det tabellene også viser, er at det fortsatt er de samme elevene som er mest og minst aktive. Et annet funn, er at noen av de som var minst aktive i lyttekroken, faktisk var blitt helt inaktive i disse samtalen. I lyttekroksamtalene ble et par av de sterke muntlige elevene benyttet som «igangsettere» av samtalen. Lærer var klar over at hen bevisst benyttet de på den måten. Samme effekt kunne ikke sees like tydelig i klasseromssamtalen. Selv om det var hender oppe tidlig fra de to muntlig sterke elevene, spilte ikke lærer videre på innspillene deres på samme måte. Hen gav dem ordet tidlig, men gav korte responser og benyttet ikke innspillene deres noe utover det. Jeg bestemte meg for å ta opp denne observasjonen på en av samtalen mine med læreren. Lærer hadde ikke tenkt noe på at disse sterke muntlige elevene ikke ble brukt på samme måte som før, men det lærer derimot la godt merke til, var at hen måtte jobbe mer for å *holde samtalen i gang*. Da vi snakket sammen om dette, dukket det opp en del ting som vi tenkte kunne være medvirkende årsaker til dette.

Den *fysiske avstanden* til elevene var et tema. Oversikten over elevene ble ikke like god når de satt lenger unna, og mer spredt utover i rommet. Lærer sa følgende om opplevelsen av denne mer fysiske avstanden til elevene: «Man føler kanskje at man går glipp av de små signalene man la bedre merke til i lyttekroken, men jeg opplever også noen ganger å misoppfatte situasjoner». En slik misoppfatning som lærer snakker om, fanget jeg opp under et av forskningsbesøkene mine. Det var to av jentene som satt sammen, som satt og støttet hodet sitt med hendene på kjakene. Det kunne fra avstand se ut som at de begge satt og holdte for ørene sine, noe også lærer trodde i dette tilfellet:

-Lærer: Eva og Emma? Hva er det nå? -- Hva er det dere driver med egentlig?

(De to jentene ser først opp på lærer, og så mer spørrende på hverandre.)

(*)

-Emma: Hva da?

(.)

-Lærer: Holder dere for ørene eller hva er det ...?

(De to jentene kikker spørrende på hverandre)

(*)

-Emma: Nei vi bare satt sånn.

(Emma viser tar håret litt bak og viser hvordan de satt og støttet seg.)

(.)

-Lærer: Åh -- Jeg trodde dere satt og holdt for ørene, så jeg måtte sjekke.

(De andre elevene i rommet kikker seg litt rundt og synes denne situasjonen var litt morsom.)

Læreren poengterte at dette mest sannsynlig ikke vil skjedd i lyttekroken, fordi hen bedre ville sett hva som egentlig foregikk. Jeg opplevde at læreren gjorde flere grep for å beholde oppmerksomheten og nærheten til elevene. Læreren beveget seg godt og variert rundt i rommet mens hen pratet, noe som virket til å ha en effekt elevenes oppmerksomhet i form av at de gjerne fulgte lærer med blikket når hen beveget seg.

I tillegg til slike misoppfatninger som jeg gav eksempel på her, nevnte læreren også dette med å *miste de små signalene*. Disse signalene læreren snakket om, var tegn som hen kunne kjenne igjen på hvem- og når de enkelte elevene kunne trenge oppmerksomhet eller støtte. Tegn på uro eller fravær av konsentrasjon var også lettere å både avdekke, men også å gjøre noe med. Læreren beskrev det på denne måten:

«... det kan være at noen av elevene bare trenger en berøring på skuldra (lærer viser at hen prikker seg selv på skulderen), eller et blick eller annen form for diskre gestikulering bare. Og man kan nok ha en bedre mulighet for å nå frem og inn til dem når de faktisk sitter nærmere ...».

Dette læreren beskriver her er nok gjenkjennbart for mange som underviser. Vi ønsker å både få, og å holde på oppmerksomheten til elevene når vi underviser. Av og til krever det mye av oss, andre ganger mindre. I disse samtalen da elevene satt ved pultene sine, beskrev lærer det som at hen måtte *jobbe mer* for å holde samtalen i gang:

Lærer: «Kanskje de ikke var så vant til den nye organiseringen enda da, og at det var derfor?»

--

«Jeg følte det oppstå flere runder der med stillhet enn ellers ... og ... ja ... at jeg måtte spørre mer kanskje».

Dette stemte godt med mine observasjoner. Elevene var mindre aktive og lærer måtte ta flere initiativer selv, komme med konkrete eksempler og hint, samt bygge ut spørsmålene sine for å få elevene med i samtalen. Mange av spørsmålene som lærer stilte, fikk etter hvert nokså innlysende svar, og krevde mindre og etter hvert lite fra elevene. Dette gjorde at samtalestrukturen raskt havnet inn i et IRF-mønster, hvor det også var få dialogiske rom. Det kommer frem noen gode bilder på dette i utdragene fra samtaleanalysen i neste del.

4.2.2 Analyse av helklassesamtale i norsk

Også i denne samtalen, når elevene sitter ved pultene sine, introduserer læreren økta som noe de skal finne ut av sammen, slik Alexander (2020) beskriver som et kollektivt trekk. Lærer sier at «Vi skal jobbe med kj-lyden» og trekker også inn at de har vært innom dette tidligere, og at de skal hjelpe hverandre med å prøve å huske og hente dette frem igjen som i dette utdraget:

-Lærer: Vi skal jobbe med kj-lydn i dag (Lærer gir eksempel på lyden) --

Vi har nå snakket litt om det før også -- at den lyden kan skrives på forskjellige måter -- Nå må vi prøve å hjelpe hverandre med å huske dette da.

(Her kommer det noen hender i været med en gang, fra de to som stort sett er mest aktive)

(*)

-Lærer: Kan dere si meg noen eksempler på noen ord som har kj-lyden da?

Måten lærer introduserer på, med bruken av ordet «vi» og at de skal «hjelpe hverandre» med dette, vil kunne være med på å bidra til at det føles tryggere å komme med innspill og eksempler på ord. I tillegg til at initiativene til læreren her er kollektive, så er de også støttende (Alexander, 2020). Det gjensidige (Alexander, 2020), kan jeg ikke finne like mange eksempler på i denne samtalen, som jeg gjorde i lyttekroksamtalene. De lytter til hverandre gjennom denne samtalen også, men jeg kan ikke finne like mange utdrag hvor de deler ideer og vurderer synspunkter. Samtalen preges mer av IRF-struktur, og lærer er mer fokusert på å hente ut eksempler på ord, enn å stimulere til det gjensidige i denne samtalen. Læreren lykkes ikke med å få ideer fra elevene selv, men forsøker heller å sette dem på sporet av det hen selv ønsker. Det kan vi se eksempler på i disse to utdragene:

-Lærer: Dere må huske på at det kan være ord som skrives uten bokstaven kj --

og

-Lærer: Enn hvis dere skal dra og se en ny film -- og dere ikke skal se den hjemme. -- Hvor kan dere se denne da?

Jeg finner også flere tegn på det støttende prinsippet (Alexander, 2020). Det ser ut til at arbeidet med miljøet på trinnet, som jeg har snakket om tidligere i oppgaven, har skapt et godt rom for å både kunne feile, og også oppleve at noen støtter deg om det skjer. Eksempler på det, kommer både fra læreren og elevene. Her er to eksempler på dette:

-Eva: kjærlighet?

-Lærer: Ja det stemmer ja -- Hvordan skriver vi det tro? (Lærer venter litt før hen sier og peker på de tre kolonnene med ord på tavla)

(*)

-Eva: k-i?

(Eleven som sitter ved siden av Eva prikker henne på skuldra og rister på hodet, nokså usynlig for resten)

(*)

-Eva: Nei -- kj?

(.)

-Lærer: Jaaa det stemmer ja -- Det er ikke så lett å vite -- Samme lyd, men ulik skrivemåte -- Lett skal det ikke være.

(*)

-Silje: Sjokolade?

(.)

-Lærer: mmmmh – sjokolade -- det begynner med s det vet du -- (staver ordet for eleven)

(.)

-Lærer: Men det kan hende at jeg gjorde dere litt forvirret når jeg kom med de eksemplene med at mange i dag sier ordene med s-lyd først -- Beklager det altså -- Men hva om jeg ville gå på butikken og få tak i meg noe da? -- Tar med meg penger og vil? (*) Hva vil jeg da?

(*)

-Silje: Kjøpe?

(.)

-Lærer: Ja! (.) Supert det -- (Skriver ordet på tavla og staver det) k-j-ø-p-e.

I det første eksemplet er det hun som sitter sammen med Eva som litt forsiktig og på en diskret og respektfull måte, sier fra om at det er feil. Når Eva sier det som er riktig, støtter læreren henne på at det ikke er lett når samme lyd kan ha mange forskjellige skrivemåter. I det andre eksemplet oppdager lærer at hen muligens gav et dårlig eksempel underveis i samtalen. Hen påpekte dette med at en del unge i dag sier skj-lyd i stedet for kj-, og gav dem også en del eksempler på dette ved å si ord med skj-lyd. Dette var godt ment, men for noen av elevene ble disse eksemplene forvirrende. Det førte til at flere begynte å lage skj-lyd, og kom med eksempler på det. Her finnes det gjensidige trekk (Alexander, 2020), ved at de lytter til hverandre, presenterer og vurderer ideer og tanker. Læreren henter også dette fint inn igjen, ved å først påpeke at det jo skrives med s først, men at det hen sa, også kunne bidra til å forvirre dem. Læreren påtok seg litt skylden for det, og hjalp eleven videre ved å lede eleven inn på ordet kjøpe.

Det kumulative som ifølge Aleksander (2020) handler om at lærer og elever bygger på egne og andres ideer, finner jeg heller ikke så mye av i disse samtaler. Det er for det meste læreren som drar samtalen videre, og som gir elevene innspill som gjør at de kommer på nye ord. Responsene som kommer fra både elever og lærer under samtaler er korte, og utvikler ikke samtalen noe videre. IRF-mønsteret blir mest gjeldende, og i de utdragene hvor lærer får elevene i prat, styres samtalen inn mot det lærer ønsker, så prinsippet for å være målrettet i sin føring av samtalen, er innfridd (Alexander, 2020).

4.2.3 Elevenes synspunkter på klasseromssamtale

Elevene hadde mye på hjertet etter at organiseringen på trinnet ble endret på. Under elevintervjuene lurte en av guttene med et glimt i øyet, på om jeg ville komme tilbake til dem fordi de sa at de «hatet» lyttekroken. Jeg fortalte dem at jeg var nysgjerrig på hvordan den nye og ønskede organiseringen fungerte, og at jeg gjerne ville høre om hvilke erfaringer de hadde gjort seg de siste ukene. Hvis jeg skal oppsummere to overordnede ting som gikk igjen under intervjuene var det ro og komfort. I omtrent alle intervjuene gikk det igjen at det hadde blitt roligere i klassen. Det var mindre snakking og bråk ifølge dem selv. Flere trodde det var fordi det ble færre elever å prate med når de nå satt to og to, og at det ble mer uro når de satt tett og trangt. Mange uttalte under de første intervjuene at de mislikte den fysiske kontakten som ufrivillig oppstod i lyttekroken. Når det kom til dette med komfort, trekkes ryggstøtte frem blant flere av dem. Det var bedre å sitte på stol med ryggstøtte. I tillegg likte flere muligheten til å hvile hendene på pulten. Et par av elevene trakk også frem noen praktiske årsaker som de mente var relevante. Det handlet om at når de satt ved pulten, hadde de alt utstyret de trengte med en gang. Når de satt i lyttekroken ble det flere runder fra og til, mellom lyttekrok, pult, hyller og skuffer, noe som skapte uro ifølge dem selv. Kun en av elevene svarte lyttekrok når jeg spurte hva de ville foretrekke å fortsette med som organiseringsform fremover. Resten ville benytte lyttekroken kun til å se film og «... sånne andre artige ting.» som en av dem sa. Jeg ble litt nysgjerrig på dette med mindre

snakking og spurte dem litt mer om hva de mente med det. Det som kom frem var at det ble mindre av den forstyrrende snakkingen. De var ikke inne på mindre fagsamtale her, men mer de uromomentene som oppstod når de kontaktet hverandre med ufaglige hensikter i lyttekroken.

Det elevene beskrev i intervjuene, bekreftet mye av det jeg observerte. Jeg kunne nok bedre se denne non-verbale kommunikasjonen og fiklingen med ting enn det de selv gjorde. Selv om jeg syntes det så ut som at elevene fulgte dårligere med når de satt ved pultene sine, hadde jeg ikke nok informasjon til å underbygge den påstanden. Alle elevene unntatt en sa at de både så og hørte godt nok, og at de lærte like mye, og om ikke mer. Som en av guttene kunne bekrefte med å si «Ørene mine er flinke de skjønner du!». Så elevenes mening om omorganiseringen virket rimelig entydig. Den ene eleven som følte hen ikke lærte like mye, var den samme ene som ville valgt lyttekroken tilbake som organiseringsform.

Siden de var sikre på at de lærte like mye som før, var jeg litt usikker på om jeg skulle gjøre elevene oppmerksomme på at jeg oppdaget noe mindre muntlig aktivitet etter at de fjernet lyttekroken. Jeg bestemte meg likevel for å si det til dem, og det var noen morsomme tilbakemeldinger jeg fikk, som viser at de absolutt følger med på ting vi ikke tenker at de legger merke til. En av guttene mente at selvfølgelig snakket de mindre uten lyttekrok. Fordi «... der snakket vi oss nesten ihjeeell!!!». Flere hengte seg på, og sa at de nå brukte mindre tid på prat som ikke omhandlet fag, og at det etter omorganiseringen ble mye mer igjen av øktene som nå kunne benyttes til læringsaktiviteter. Siden de på eget initiativ hadde lagt merke til at de hadde kuttet ned på den sosiale praten som kunne dra ut i tid, nevnte jeg ikke noe mer for dem at de på generell basis var mindre muntlig aktive, også i fagprat.

4.3 Læreren tanker om lyttekroken og omorganiseringen til klasseromssamtale

Læreren var tidlig ute i forskingsperioden min med å anta at hen brukte for mye tid i lyttekroken. Det var nesten litt komisk at det første hen sa når vi skulle begynne første samtale etter første økt med observasjon, var at «Vi bruker altfor mye tid i den kroken altså!». Da jeg ba lærer grunngi dette mer, sa hen at de brukte mye tid på samtaler som omhandlet klassemiljø og ellers sosiale ting. Som jeg nevnte tidligere, var dette et trinn med utfordringer som gjorde at det ofte var ting å ta opp. Og det som ofte skjedde var at de først brukte tid på å ordne opp i ting, for så å fortsette med faglige ting etterpå. Da endte det opp med at de kunne bli sittende i lyttekroken store deler av økta. Dette kunne noen ganger skje etter flere friminutt på samme dag. Elevene tok selv opp denne problematikken med at de ble sittende lenge der, og de var også inne på at disse samtalene etter friminutt varte for lenge. At selv om de egentlig var ferdige, bare fortsatte det å komme hender. Læreren sa at hen opplevde dette som vanskelig, fordi hen følte, og også hadde sett at det å ha tatt disse samtalene hadde hatt en positiv innvirkning når det kom til miljøet på trinnet det siste året. At det å ta seg denne tiden har vært viktig. Å prate sammen og komme frem til felles måter å ordne opp i ting på. Å lytte til elevene, og la deres stemme høres var viktig for denne læreren. Dette fant jeg som et interessant utsagn, fordi læreren her sier noe om at samtale er viktig for hen. Fellesskap og det å komme frem til en løsning sammen. Det er nok en kvalitet som læreren kan ta med seg inn i de faglige samtalene. Jeg kommer mer tilbake til akkurat dette poenget i oppsummeringen av kapittelet.

Grunnen til at læreren valgte å bruke lyttekrok i utgangspunktet, var så enkel som at hen overtok et trinn som allerede brukte lyttekrok som organiseringsform. Om læreren selv skulle valgt var hen usikker på hva valget ville falt på, spesielt siden læreren ikke hadde mye erfaring fra tidligere. Læreren så tilsynelatende ikke ut til å tenke over disse uroelementene som jeg observerte når elevene satt ved pultene sine, altså fiklingen og denne «små-kommunikasjonen» de hadde seg imellom. Læreren nevnte det heller ikke som forstyrrende på samtalen eller intervjuene som jeg hadde med hen i etterkant. Det læreren derimot hadde oppdaget selv, var nedgangen i initiativ fra elevene. Læreren følte at elevene kom med færre innspill, og at de også var mindre deltakende i samtalen som hen prøvde å lede. Dette gjaldt både de faglige samtalen, og de samtalen som var av en mer praktisk eller sosial art. Læreren følte på den ene siden at hen fikk mer «ro» i sin undervisning, og på den andre siden at den lave deltakelsen gjorde helklassesamtalen mer utfordrende. Dette førte også til en større usikkerhet for læreren del, fordi hen da la mer merke til, og ble mer observant på, hvordan hens bidrag i samtalen påvirket elevene. Om læreren hadde vurdert samtaleendringen på denne måten om jeg ikke hadde forsket på akkurat dette trinnet, var læreren usikker på. Som hen uttalte selv: «Jeg visste jo ikke så mye om samtale egentlig ...».

4.4 Oppsummering av funn

For å oppsummere funnene mine på en ryddig måte, velger jeg å gå tilbake til problemstillingen min, og tilhørende forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner samtalen mellom lærer og elever i to ulike former for organisering av helklassesamtale på 3.trinn? Hvilke ulikheter kan sees når det kommer til elevdeltakelse og dialogiske trekk i lyttekroksamtaler versus klasseromssamtaler? Og hvilke opplevelser har elevene og læreren av å samtale i de to ulike organiseringsformene?* Dette skal jeg avslutningsvis svare ut nå, før jeg i lys av teori, går nærmere inn på funnene mine i et påfølgende drøftingskapittel. Jeg minner om at lyttekrok var den organiseringsformen elevene var mest vant til, og at dette også til en viss grad kan ha vært med på å påvirke funnene som er gjort.

I *lyttekroken* var det som nevnt tidligere opparbeidet gode rutiner og regler mellom lærer og elever for hvordan lyttekroken fungerte som sted for samtale. Om de samme føringene ble tatt med inn i klasseromssamtalen vet jeg ikke sikkert, men jeg antar at spillereglene var omtrent de samme. Elevdeltakelsen i lyttekroken varierte mellom elevene, noe jeg også tenker er helt vanlig. Noen var svært muntlig aktive, noen lå på et middels nivå, mens noen få også var lite- eller helt inaktive. I klasseromssamtalen var også elevdeltakelsen varierende. Det som imidlertid utpekte seg i dem, var en nedgang både i håndsopprekninger og i elevinnspill. I klasseromssamtalen opplevde også læreren at det var mer krevende å holde samtalen i gang.

Når jeg ser etter dialogiske trekk fra samtalen i de to ulike organiseringsformene, var det flere samtaleutdrag med trekk fra Alexanders (2020) sine prinsipper for dialogisk samtale i lyttekroken. Jeg fant også flere utdrag derfra, hvor flere av prinsippene dukket opp i samme samtaleutdrag, noe som igjen kan tyde på at det faktisk var gode vilkår for dialogisk samtale. Dette til tross, var det en tendens til at både lyttekroksamtalene og klasseromssamtalen fort havnet inn i IRF-mønstre jamfør Sinclair og Coulthard (1978). Læreren endte ofte opp med å stille mange spørsmål, noe som førte samtalen over på være kunnskapsdeling fra læreren til elevene. I klasseromssamtalen fantes det en del kollektive og støttene dialogiske trekk, men de var lite gjensidige, lite utforskende og

kumulative. Lærerens følelse av å måtte «jobbe» mer for samtalen stemmer godt med mine funn.

I intervjuene beskrev elevene lærerstyring i samtalene i lyttekroken. Undervisningen var *fra lærer, til elever*, og opplevdes ikke for dem som type kunnskapsdeling, eller å kunne komme frem til ting sammen slik som en dialogisk samtale egentlig skal kunne legge opp til. Elevene visste selv hvem de aktive og «flinke» muntlige elevene var, så de la også merke til forskjellene i muntlig elevdeltakelse seg imellom. Elevene likte ikke lyttekroken som organiseringsform. De likte ikke de fysiske aspektene ved at det var trangt og ubehagelig å sitte der, og de syntes at samtalene var for lange. Det eneste de likte å bruke lyttekroken til var sang, lek og å se på filmer. De syntes det var mye bedre med klasseromssamtale. Det de trakk frem som bedre var sittekomforten, at det var roligere i klassen, mindre bråk og at det var mer praktisk. Da jeg gjorde dem oppmerksomme på at de var mindre muntlig aktive, konkluderte de med at de selvfølgelig var det, fordi de hadde kuttet ut mye av den utenom-faglige pratinga som de hadde i lyttekroken. De forstod nok ikke helt at det var fagpraten jeg var ute etter, og mest interessert i.

Læreren var tidlig ute med å uttale at de brukte *for mye tid* i lyttekroken. Hen nevnte, akkurat som elevene gjorde, all den tiden de brukte på å samtale om ting som ikke omhandlet fag. Læreren var samtidig opptatt av at også disse pratene hadde stor verdi for trinnet i sin helhet. Grunnlaget for valg av lyttekrok, var at læreren bare fortsatte med det da hen som nyutdannet lærer tok over trinnet fra en annen kontaktlærer. Hen hadde ikke tatt stilling til organiseringen noe utover det. Læreren opplevde også selv denne nedgangen i elevdeltakelse etter omorganiseringen. På den ene siden likte hen at det ble roligere i klasserommet, men på den andre siden likte ikke læreren så godt denne trenden med at elevene ble mindre aktive. Læreren følte litt på den økte fysiske avstanden til elevene, og at hen mistet litt overblikket i klasseromssamtalene. Læreren påpekte at det kunne være en overgangsfase, og var inne på det som jeg nevnte som en faktor tidligere, at de var mer vant til lyttekrok enn til klasseromssamtale.

Oppsummert, avdekket jeg noen forskjeller mellom hva som kjennetegnet samtalene mellom lærer og elever i de to ulike organiseringsformene lyttekrok og klasseromssamtale. Jeg fant ulikheter i elevdeltakelse, og også i andelen av dialogiske samtaletrekk. Lyttekroken hadde mest av begge. Det ble mindre elevdeltakelse og færre dialogiske aspekter å spore etter omorganiseringen. Samtalene hadde bedre flyt i lyttekroken, og det var lettere for læreren å drive samtalen videre gjennom sin ubevisste bruk av dialogiske samtaletrekk. Når elevene satt ved pultene sine, måtte det flere innspill til fra læreren, noe som resulterte i en økt bruk av IRF-struktur og færre dialogiske trekk.

Når det kom til hva samtaledeltakerne syntes om de to organiseringsformene, var de helt klart mer fornøyde elever etter omorganisering. Alle, sett bort fra en elev, var misfornøyde med bruken av lyttekrok. Læreren fremsto mer ambivalent. Hen følte en økt ro i klassen, men likte ikke så godt at elevene ble mindre muntlig aktive. Læreren savnet den nærheten hen fikk til elevene i lyttekrok, men opplevde også at de hadde redusert andelen av ufaglig eller sosial prat vesentlig, og at de derfor også fikk mer tid til undervisning i hver økt.

Ut fra disse funnene som er gjort under analysearbeidet, har jeg valgt å vektlegge noen av dem som jeg drøfter i lys av relevant teori i det kommende kapitlet. Der kommer jeg også til å diskutere videre arbeid og utvikling av samtaler på dette 3.trinnet.

5.0 Drøfting

I denne drøftingsdelen skal jeg gå nærmere inn på noen av funnene jeg har gjort gjennom studien min. Jeg har delt opp funnene, og trukket ut fire tematikker knyttet til disse funnene som jeg ønsker å drøfte med utgangspunkt i studiens teorigrunnlag. Jeg starter med dette om bevissthet og kunnskap om samtale, og på hvilken måte det er med på å påvirke både læreren og elevene når det kommer til undervisning og læring. Videre ser jeg nærmere på det fysiske miljøets påvirkning på helklassesamtalen, og på hvordan læreren følte på tap av oversikt og nærhet til elevene etter omorganiseringen i klasserommet. Det siste jeg drøfter handler om det dialogiske, og om hvor vidt dialogiske trekk i samtaler sier noe om samtaler er dialogiske eller ikke. Avslutningsvis kommer jeg med noen refleksjoner og forslag til didaktiske grep, før jeg til slutt helt kort sier noe om studiens begrensninger.

5.1 Bevissthet og kunnskap om samtale

Å skulle gjøre vurderinger av egen undervisning er ikke alltid så enkelt. Likevel vil man som oftest gå ut av en økt, og ha en form for følelse av om det man gjorde fungerte eller ikke. Da vil det som oftest være elevene, og deres engasjement eller eventuelle fravær av engasjement, som sier oss noe om vi har lyktes eller ikke. Ofte er det slik, at undervisningsøkter startes opp med en form for faglig samtale, har som hensikt å forklare og skape interesse for videre arbeid. Slik var det for 3.trinn i min studie også. Og vil det ikke da være svært vesentlig hvor mye interesse vi klarer å skape i den samtalen? Om jeg hadde stilt det spørsmålet til noen som underviser, tror jeg de ville vært enig i den påstanden. Så spørsmålet blir videre, hvorfor det kan se ut som at hovedvekten av planleggingsarbeid, vurdering og didaktiske endringer blir lagt i arbeidsmetoder og praktiske tilnærminger? Om man ikke lykkes i å fange elevenes interesse og engasjement og forståelse i forkant, vil det mest sannsynlig påvirke arbeidet videre uansett hvilken tilnærming man prøver ut.

Læreren jeg samarbeidet med i denne studien, som lærere flest, var dyktig og opptatt av å jobbe for utvikling og stadige forbedringer. Men når det kom til dette med muntlighet, og den faglige samtalen, oppgav hen selv en følelse av å ikke ha kunnskap nok til å vite hvilke grep hen skulle gjøre de gangene hen ikke følte at samtaler fungerte. Dette bildet er gjenkjennelig fra forskningen, som ikke bare sier noe om den tilsynelatende manglende kunnskapen (Kaldahl, 2022), men også dette synet på, eller forståelsen av at muntlighet og samtale er medfødt, og noe som vi kan (Kaldahl et al., 2019). Kanskje burde vi rette blikket mot noe annet de gangene vi går ut av undervisningsøkten, og føler at vi ikke helt fikk det til? Jeg tror de aller fleste lærere hadde tatt grep, om de hadde mer kunnskap om i hvor stor grad de ulike bidragene i samtaler, og måten samtaler ledes på, påvirker det faglige utbyttet i helklassesamtalen.

For å lykkes med gode samtaler i klasserommet, er det et poeng at også elevene, får og har kunnskap og bevissthet om samtale og muntlighet. Selv om muntlighet er medfødt (Berge, 2022), skal den utvikles videre, slik at vi kan gi elevene språklige redskaper for å tilegne seg kultur, kunnskap og sosial kompetanse (Vygotkij, 2001). Vi som underviser må gi elevene en mer eksplisitt opplæring av muntlig kompetanse, og elevene har behov for et metaspråk om samtale. Elevene må få undervisning i hvordan de kan delta i konstruktive samtaler, og få klare forventninger og rammer for deltakelse. Elevene på 3.trinnet jeg forsket på, så ut til å ha fått både forventninger, og rammer for hvordan de skulle opptre i helklassesamtaler. Det kunne ut fra den ujevne elevdeltakelsen på trinnet, se ut til at de manglet noe når det kom til å vite *hvordan* de kunne bli deltakende i disse samtaler. Gjennom intervjuene gav elevene inntrykk av å ha lagt merke til, og

også være bevisste en del ting når det kom til elevdeltakelsen i helklassesamtalene på trinnet. Siden de virket å være svært bevisste på hvem disse svært muntlige aktive elevene var, har jeg gjort meg opp noen refleksjoner, på om det kunne være med å påvirke deltakelsen til de øvrige samtaledeltakerne. Kanskje førte det til at noen kunne «lene seg litt tilbake», eller at noen ikke turte å komme med initiativer i samtalene, til tross for at det tilsynelatende virket som et trygt læringsmiljø på trinnet?

I all hovedsak var elevene på dette trinnet mest deltakende i den sosiale praten, noe som også stemmer godt overens med noe av det Blikstad-Balas og Roe (2020) fant i sitt LISA-prosjekt. Elevene klarte ikke selv å skille mellom sosialprat og fagsnakk, noe man heller ikke kan forvente, fordi det ikke eksplisitt har blitt skilt godt nok fra hverandre, og fordi det gjerne har vært flytende overganger mellom dem i undervisningen. Som nevnt tidligere, skilles fagprat fra den sosiale- eller hverdagslige praten, ved at den har et faglig formål (Penne et al., 2020). Det kan være viktigere enn vi tror å gjøre elevene bevisste på denne forskjellen tidlig. Da jeg gjorde elevene klare over at jeg observerte mindre muntlig aktivitet under klasseromssamtalene enn hva jeg gjorde i lyttekroken, ble de de ikke overrasket over det. De tok det mer som en selvfølge, fordi de hadde kuttet ut mye av den sosiale praten de brukte veldig mye tid på i lyttekroken. Samtidig la de ikke selv merke til at også fagpraten endret karakter. På den ene siden skal vi sørge for å ivareta den sosiale samtalen som skaper samhold og bygger relasjoner, mens vi på den andre siden kanskje mer eksplisitt både må lære bort, og lage tydelige skiller i overgangene mellom den sosiale og den faglige samtalen.

Nå vet vi i henhold til Alexander (2020), at lærerens kunnskap kan være en faktor for hvordan elevens kunnskap utvikler seg, og at det læreren sier delvis er avgjørende for hva barnet sier. Om vi da føler på å ikke lykkes med samtalene i klasserommet, bør vi se på hva årsakene eventuelt kan være, og skape en endring. Imidlertid, forutsetter utviklingsarbeid kunnskap. Utdanningspersonell trenger, slik jeg nevnte at elevene også gjorde, et metaspråk om samtale og muntlighet. De må vite om de ulike samtaleelementenes faktiske påvirkning på samtalen, og ha noe kjennskap til en del av de viktigste samtalebegrepene som kan tas for å lede gode læringssamtaler sammen med elevene.

Spørsmålet videre blir hvordan det må jobbes for å gi den grunnleggende ferdigheten muntlighet et løft. Vi vet at samtale er et viktig verktøy når det kommer til læring, fordi vi bruker språket vårt til å strukturere det vi tenker, og at samtaler med andre er med på å forme prosesser som må til for at vi skal lære noe (Alexander, 2005). Her vil nok ikke engasjement på enkeltmannsnivå være særlig utviklende, så jobbing på systemnivå vil mest sannsynlig være en forutsetning. Kaldahl (2022) pekte på en mer eksplisitt tilnærming til læreplanene og dens definisjon av hva gode muntlige ferdigheter faktisk er. Men selv med en mer eksplisitt tilnærming, ville en videre utvikling av ferdigheten etter mitt syn vært avhengig av at det hadde blitt rettet mer søkelys på muntlighet i utviklingsarbeid som prioriteres ute i skolene, slik at lærerne får tilegne seg mer kunnskap. Utvikling krever tid og arbeid, og om det skal komme elevene til gode, er det viktig at lærerne føler seg trygge i kunnskapen de tilegner seg.

5.2 Det fysiske miljøets påvirkning på helklassesamtalen

I klasserommet jeg forsket på, ble det på bakgrunn av elevenes uttrykk for misnøye, gjort en stor endring i organiseringen av det fysiske miljøet. Fra å tidligere ha benyttet lyttekroken mye i undervisningen, valgte læreren å fjerne den helt. Det elevene gav uttrykk for at de ikke likte med lyttekroken som organiseringsform under elevintervjuene, var komforten og tidsbruken. Lyttekroken i klasserommet deres hadde i utgangspunktet plassen sin fremme i klasserommet, foran tavle og digital tavle slik Becher (2018) også fant veldig vanlig i sin forskning. Tradisjonelt vil man ved en slik type organisering tenke at det fremme i lyttekroken foregår undervisning og samtale, og at ved pultene jobbes det individuelt (jf. Skåftun & Wagner, 2019). Denne tradisjonelle måten å tenke på undervisning, så ut til å påvirke samtalene også i min studie.

I dette tilfellet ble endringen i organisering ganske stor. De gikk fra mye bruk av lyttekrok, til *ingen* bruk av lyttekrok. Læreren ønsket å ivareta elevstemmene, som tydelig gav tegn til at de ikke trivdes med måten de var organisert på. På den ene siden var det et godt grep, fordi elevene følte seg hørt, men på den andre siden er jeg usikker på om det forelå et ønske fra deres side om å faktisk fjerne den helt. Elevene nevnte noen få ting de likte å bruke lyttekroken til, som for eksempel å se på skjerm, eller til felles lek-, danse- og pauseaktiviteter. Klasserommet dette trinnet hadde til disposisjon var stort, så de hadde hatt muligheter for å la lyttekroken stå, og i fortsettelsen bruke den til formålsnyttige ting som lærer og elever kunne blitt enige om sammen. Elevene hadde tydeligvis gjort seg opp noen tanker om hva de likte og ikke likte når det kom til organisering, og kunne i dette tilfellet vært en ressurs med tanke på å komme med noen forslag til hvordan de kunne tenke seg å innrede klasserommet. Forskning gjort av Becher (2018) viser at elever ofte prøver å sette sine preg på rommene, og barns egne erfaringer kan ofte være med på å gi gode grunnlag for tilrettelegging for læring på skolen (Bergsmo, 2022). Kanskje kan vi som underviser i skolen, bedre legge til rette for et godt fysisk læringsmiljø som ville fungert bedre for både elever og lærere, om vi hadde vært mer i dialog med elevgruppene vi jobber med.

Selv om forskning viser at lyttekroken som organiseringsform har en del fordeler, likte ikke elevene på 3.trinn lyttekroken så godt. Det at trinnet hadde hatt et overforbruk av tid i lyttekroken, kan ha vært med på å skape dette negative synet på å sitte der. At de rett og slett hadde gått lei. Noe annet som er relevant, er dette med at det rent praktisk blir trangere å sitte der jo eldre elevene blir. Men igjen så tåler man kanskje å kjenne på noe ubehag om man ikke trenger å kjenne på det over så lang tid. Om bruken hadde vært forbeholdt kortere og mer målrettede økter, kunne det kanskje fungert bedre? En middelvei mellom mye bruk til ingen bruk av lyttekrok, kunne i dette tilfellet ha vært en samtalesirkel. En slik løsning ville til forskjell fra lyttekrok gitt dem bedre plass, fordi de da benytter egne stoler, som de tar med seg til et område, og lager en provisorisk sirkel for å sitte i de gangene de føler at de har behov for å samles på denne måten (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 70). Slik ville de dekt opp for de eventuelle behovene som Becher (2018) trekker frem som fordeler når det kommer til forflytning, bevegelse, nærhet og fellesskap, uten at de trenger å bruke lyttekroken som organiseringsform. Jeg tenker også at overgangen mellom organiseringsformene ville opplevdes som noe mindre for elevene ved bruk av en slik løsning.

5.3 Tap av oversikt og nærhet til elevene

Læreren følte at hen mistet oversikt og nærheten til elevene etter at lyttekroken ble fjernet. Dette funnet stemmer godt overens med Becher (2018) sine tanker om hva grunnlagene for valg av organisering av undervisning er. Lærere tenker ofte en slags maktstruktur, som nettopp ivaretar noe av det læreren på dette trinnet savnet etter omorganiseringen; kontroll og oversikt (Becher, 2018). Læreren hadde «adoptert» organiseringen fra en annen lærer da hen overtok trinnet, og hadde ikke gjort noen flere vurderinger rundt organiseringen av klasserommet etter den tid. Det at hen ikke hadde gjort noe endring kan jeg godt forstå, fordi det hadde fungert godt lenge. Tilsynelatende hadde ikke elevene gitt noe synlig uttrykk til læreren om misnøye rundt bruk av lyttekrok tidligere, men samtidig satt læreren med denne *følelsen* av overforbruk. Et spørsmål som forblir ubesvart i denne sammenhengen, er om det kanskje var gitt noen signaler fra elevene likevel?

Noe av det læreren savnet når det kom til nærhet til elevene etter fjerningen av lyttekroken, var dette med å kunne kommunisere med blikkontakt, kroppsspråk og enkle berøringer for å hente noen av elevene inn igjen om det for eksempel ble litt uro. Et interessant funn, var at både læreren og elevene opplevde mer ro når de ikke benyttet lyttekroken. Spørsmålet ble da om denne økte roen var noe de ønsket seg? Svaret på dette var todelt. Elevene virket bare tilfredse med å «slippe» å sitte i lyttekroken, mens læreren på den ene siden likte at det ble roligere, mens hen på den andre siden ikke var fornøyd med at helklassesamtalen gikk tyngre. At lærere er fornøyd med å oppnå ro i klasserommet sitt, er ifølge Becher (2018) nokså vanlig, fordi det tradisjonelt blir sett på som en indikasjon på god klasseledelse. Og selv om mange nå vet at denne tanken ikke stemmer, er jeg redd mange lærere fortsatt jobber for det disiplinerte og «stille klasserommet» fordi det assosieres med læring (Skaftun & Wagner, 2019).

Når det kom til dette overforbruket av tid, som både læreren og elevene snakket om, så handlet det for lærerens del mye om omsorg for elevene sine. Læreren var opptatt av å sørge for gode relasjoner, både mellom elev og elev, og elever og lærer, i håp om å lage et godt klima for læring. På den ene siden var det et flott engasjement, og jeg regner med de aller fleste som jobber i skolen ville synes at det var gode prioriteringer å gjøre. Men på den andre siden, finner forskningen det motsatte. I Klasserom med mye omsorg og varme, fant Skaftun og Wagner (2019) at denne omsorgen og varmen var knyttet kun til de sosiale aspektene, og ikke til fag. Derfor var denne omsorgen som man trodde ville være med på å lage trygge omgivelser for samtale, bare med på å opprettholde orden og disiplin, i stedet for å skape rom for dialogisk samtale. I tillegg opplevde jeg at tiden som de brukte på sosial prat i lyttekroken, påvirket de kommende fagsamtalene på en negativ måte. Dette fordi elevene rett og slett hadde sittet i ro lenge fra før av, og kanskje ikke hadde ro eller konsentrasjon nok til å fortsette med ytterligere fagsamtale etter dette.

Så hva mister vi i det stille klasserommet med kontroll, ro og orden? Kanskje mister vi mange spontane tanker og ideer, som kunne vært utviklende ikke bare for den som eventuelt har bidratt med innspillet, men også for de som lytter? Bidrag som kunne utvikle samtalen videre, uten lærerstøtte. Ubevisst er det nemlig slik, at spørsmål som vi som underviser kanskje tenker at er åpne og utforskende, i realiteten ikke er det, fordi lærere ofte er på jakt etter et bestemt svar (Penne et al., 2020, s. 61). Kanskje mister vi de som dveler ved egen deltakelse, men som likevel kunne kastet seg ut i samtalen om den ikke hadde vært så strukturert som det vi kanskje oftest opererer innenfor. Og kanskje forsvinner også flere av de dialogiske mulighetene? Balansen i dette oppleves nok som vanskelig for flere, men jeg har en tro på å være mer modig i utprøvingen av

metoder når det kommer til å organisere samtaler. Prøve ut ulike tilnæringer, og se hva som kan passe den aktuelle elevgruppen som man jobber med. Nøkkelen må være å jobbe for å balansere elevdeltakelsen innad i en gruppe mest mulig, samtidig som at man skal huske på at elever kan utvikle sin faglige forståelse, selv om de nødvendigvis ikke ytrer seg så mye i samtale (Penne et al., 2020, s. 60).

5.4 Dialogiske trekk = dialogisk samtale?

I helklassesamtalene jeg forsket på fant jeg en del dialogiske trekk som Alexander (2020) mener må være til stede for å kunne kalle en samtale dialogisk. Spørsmålet blir om dialogiske trekk i samtaler, nødvendigvis betyr at samtaler som helhet blir dialogiske? Dialogisk pedagogikk er kompleks, og i et hvert klasserom vil det finnes mange aspekter som spiller inn og påvirker samtaler som foregår (Lefstein & Snell, 2014). I tillegg krever det å beherske dialogisk undervisning mye av læreren. Blant annet gode fagkunnskaper, innsikt i elevenes kapasitet og forståelse av elevgruppen (Alexander, 2020).

De dialogiske tegnene jeg avdekket på 3.trinn dreide seg som oftest om de prinsippene som handlet om sosiale ferdigheter, eller oppførselen i klasserommet: det kollektive, det gjensidige og det støttende (Alexander, 2020). Disse prinsippene tror jeg vi kan finne tegn på i mange helklassesamtaler, og at det er noe mange lærere behersker og bruker i sin undervisning uten at de nødvendigvis tenker over det. Tegn på det kumulative og det målrettede, som omhandler innholdsdelen av samtalen, fant jeg lite av. Helklassesamtalene på trinnet endte ofte opp i IRF-mønster jamfør Sinclair & Coulthard (1978) til tross for at både læreren og elevene på dette tredjetrinnet bidro med dialogiske trekk i samtaler.

Det kan ha vært flere årsaker til at samtaler ikke forble dialogiske. Manglende kunnskap om hvordan en dialogisk fagsamtale skal gjennomføres, både hos læreren og elevene er naturlig å tenke. For å drive elevenes tenkning fremover, må både læreren og elevene komme med viktige bidrag til samtaler (Mercer & Littleton, 2007). Fjerningen av lyttekroken skapte mer ro i klasserommet, noe som førte til at læreren måtte jobbe mer for å holde fagsamtaler i gang. Læreren valgte å løse dette ved å stille flere spørsmål for å oppnå responser fra elevene, noe jeg anser som et naturlig grep å gjøre. Imidlertid førte dette til at samtaler raskere gikk over i IRF-struktur, og den økte spørsmålsstillingen fra læreren virket mot sin hensikt. Spørsmålene læreren stilte var ofte fokuserte og gav inntrykk av et ønske om et bestemt svar (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Spørsmålsstillingen var også rask, noe som gjorde at elevene fikk mindre tid på å respondere. Ifølge Sinclair og Coulthard er hurtig spørsmålsstilling en faktor som er med på å redusere mulighetene for å lykkes med dialogisk samtale.

Men skal vi alltid etterstrebe de dialogiske samtaler? Flere problematiserer søkelyset som settes på dialogens strukturelle dimensjon, fordi formen på samtalen ikke nødvendigvis sier noe om hvorvidt hverken innholdet eller funksjonen i samtalen er dialogisk (Lefstein og Snell, 2014). Denne spørsmålsstillingen jeg opplevde i klasserommet jeg forsket på, ligner nok på sekvenser jeg kunne funnet i hvilket som helst annet klasserom. Forskning viser også at denne samtalestrukturen er gjennomgående i skole, men også i andre former for pedagogiske samtaler som kan foregå mellom barn og voksne (Penne et al., 2020, s. 60). Og er den egentlig så dårlig da? Helklassesamtaler med IRE/IRF-struktur har fått mye kritikk, men det denne strukturen ikke sier noe om, er nettopp *innholdet* i samtaler. Strukturen på samtaler

sier oss ikke mye om hvilket potensial for læring som ligger i dem (Penne et al., 2020, s. 60). Derfor vil det være nødvendig å også se forbi disse «indikatorene» på hvordan den gode helklassesamtalen skal gjennomføres. For eksempel vil måten læreren stiller spørsmål på være avgjørende for hvor gode samtaler dette blir (Aukrust referert i Penne et al., 2020, s. 60) Mercer og Littleton (2007) påpeker at noen fagsamtaler faktisk har et behov for en del spørsmålsstilling, noe som stemmer godt overens med mine funn. Kanskje har de lærerstyrte samtaler fått et ufortjent dårlig rykte, slik Aukrust referert i Børresen (2016) sier noe om? For om læreren gjør noen bevisste grep, kan det absolutt se ut som at samtaler har et godt læringspotensial. Jeg opplevde at læreren i min studie førte samtaler på en slik måte, at de gjennom spørsmålene til tross, resulterte i at samtaler hadde gode potensialer for læring, og at de også inviterte til at flest mulig elever skulle komme til orde.

Oppsummert vil ikke en analyse av helklassesamtalen kunne avdekke alt, fordi dette med samtaler er komplekst. Alexander (2020) sine prinsipper var til god hjelp i analysearbeidet mitt, fordi de var konkrete indikatorer jeg kunne benytte for å avdekke dialogiske trekk i datamaterialet mitt. Samtidig opplevde jeg dem som noe begrensende når det kom til å oppdage andre aspekter ved samtaler som gikk utover det dialogiske. Et idealbilde, slik som kanskje Alexander (2020) sine prinsipper for dialogisk samtaler er, kan føre til at man blir kritisk til både lærere og elever om de ikke ser ut til å leve opp til den forventede standarden. Og selv om jeg fant dialogiske trekk i helklassesamtaler på dette 3.trinnet, var de ikke i helhet dialogiske. Likevel fant jeg gode og meningsfulle læringsamtaler, hvor jeg opplevde helklassesamtaler som utviklende, både for de som ytret seg og de som ikke gjorde det.

5.5 Didaktiske refleksjoner og implikasjoner

De gangene undervisningen vår ikke fungerer, gjør vi noen faglige grep. Var det et tema som ikke engasjerte? Ble undervisningsopplegget for kjedelig? Var oppgavene for dårlige? Jeg tror ikke så mange vurderer om samtaler som la opp til undervisningen var god nok. Kan selve samtaler med elevene være årsaken til at undervisningen noen ganger ikke ser ut til å treffe elevene og engasjere dem i stor nok grad? Hvor ofte stiller vi oss det spørsmålet? Læreren i min studie sa selv at hen ikke visste mye om samtaler og muntlighet, og da er det vel også naturlig at man for det første ikke ser behovene for endring like godt. Og om man ser dem, vet man mest sannsynlig ikke hva man skal gjøre for å skape en endring.

Læreren i denne studien forsøkte å være bevisst elevdeltakelsen på trinnet sitt, men hvor lett er egentlig det? Å skulle observere seg selv og sine handlinger, samtidig som man underviser er krevende. For læreren jeg samarbeidet med i denne studien, skulle det ikke mer til, enn at jeg var inne på trinnet et par ganger og observerte, før læreren ble mer bevisst på egen undervisning. Å få noen øyne utenfra til å være med i klasserommet sitt er ikke så dumt, og vil være noe jeg ønsker å trekke frem som et godt grep når man ønsker å gjøre endringer i klasserommet. Ikke bare for å se på dette med samtaler og utvikling av den, men også når det kommer til andre former for utviklingsarbeid. Dette krever selvfølgelig en god og trygg kultur blant lærere på gjeldene skole, og et ønske om utvikling innenfor områder som man velger å jobbe mer med. Jeg har også stor tro på målrettet øving på det man ønsker å forbedre. Så om man ønsker å jobbe med helklassesamtaler, så må man bruke tiden på dette. Jeg tenker også at det er viktig at skoleledelsen tar ansvar når det kommer til å sette søkelys på målrettet utviklingsarbeid.

Som jeg var inne på i drøftingsdelen, er det ikke slik at kunnskap innenfor et område, automatisk gjør det lett å lykkes i arbeidet med endring og utvikling. Dessverre er det også slik, at selv de lærerne som vet om- og anerkjenner dialogisk undervisning som metode ikke nødvendigvis endrer sin praksis i klasserommet (Skaftun & Wagner, 2021, s. 2). Jeg kan både forstå og ikke forstå det faktumet at det er slik. Som lærer selv, vet jeg så altfor godt hvilket press som er lagt på lærerne ute i skolene i dag. Gruppene er større, ressursene er mindre, kravene blir høyere, og ikke minst er dokumentasjonspliktene på vei til å nå nye høyder. Jeg kunne nevnt flere faktorer, som gjør at jeg forstår at samtale og muntlighet, og forberedelser og forbedringer rundt dette blir bortprioritert. Samtidig gjør det meg fortvilet, når jeg nå ser hvor viktig det er for elevenes læring.

Så må man kanskje gjøre noen vurderinger da. Hva kan jeg få til med den kunnskapen, de ressursene og de rammefaktorene jeg har som lærer? Hva vil være viktig for mitt trinn? Alexander (2020) sine prinsipper kan være et godt hjelpemiddel for å planlegge og vurdere samtaler. Men vi skal ikke tenke at vi mislykkes om vi ikke følger rammeverket til punkt og prikke. Det er gjeldende for alle måter eller metoder å gjøre ting på når det kommer til læring og undervisning. Og sikkert andre ting også. Jeg tror at vi i *samarbeid* med elevene kan finne gode løsninger. Elevene trenger å bli gjort klar over hvilke forventninger vi har til dem, og de må lære seg hvordan de kan lykkes med læring gjennom helklassesamtale. Man kan ikke få til alt med en gang, og man blir kanskje nødt til å bestemme seg for å starte ett sted. For elevene i min studie, ville muligens det å lære å skille sosialprat og fagprat kunne vært en start. Lærerens rolle er fortsatt viktig, om ikke avgjørende, men elevene må også lære seg å delta og bidra med sitt. Jeg tror mange kunne hatt behov for å bli bevisstgjort egen deltakelse i samtalene, og utfordret dem til å komme med forslag til endringer som kunne være til det bedre. Ut ifra funnene som jeg har gjort i dette arbeidet, og basert på teorien, vil mest sannsynlig den beste måten å utvikle og skape en endring i samtalekulturen på et klassetrinn, være gjennom en dialog og et samarbeid mellom læreren og elevene.

Læreren i min studie hadde gode intensjoner og hensikter med de valgene hen til nå hadde gjort for trinnet sitt. Og viktigst av alt var hen opptatt av å identifisere utfordringene de hadde, og var villig til å skape en endring. Ved å fortsette å være oppmerksom og nysgjerrig på helklassesamtalene på trinnet sitt, vil læreren kunne kjenne igjen de samtalene som fungerer godt, og spille videre på dem. Samtidig vil de mindre vellykkede erfaringene kunne brukes som motivasjon for utprøving av flere pedagogiske tilnærminger til samtalene, og økt variasjon i metodebruk. Som jeg har vært inne på tidligere i denne drøftingsdelen, tror jeg vi som jobber i skolen skal være forsiktige med å jage idealet av undervisningen, og heller se på hva vi har muligheter til å få til med de ressursene og rammefaktorene vi har. Små endringer kan skape stor utvikling. Man må starte et sted, og å gjøre *noe* er alltid bedre enn å gjøre ingenting.

5.5 Studiens begrensninger

Denne studien har noen begrensninger som jeg synes er viktig å trekke frem. Som tidligere nevnt var ikke denne nye organiseringen prøvd ut mer enn et par uker da jeg var inne og samlet datamateriale. Elevene hadde hatt lyttekrok som organiseringsform siden de begynte i 1.trinn, og hadde liten erfaring med å ha helklassesamtaler når de satt ved pultene sine. I tillegg må det tas i betraktning at jeg kun forsket inne på trinnet over en begrenset tidsperiode, og at jeg ikke kan si noe om variasjoner i metodebruk

utover denne bestemte perioden. I tillegg gikk mange av øktene under min forskningsperiode ut på innlæring av konkrete faglige områder innenfor norsk og matematikk, og var ikke de mest gunstige om man skal tenke muligheter for dialogisk samtale.

6.0 Avslutning

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å finne ut av sammenhenger mellom organisering av klasserommet, og elevenes deltakelse i helklassesamtaler. Det jeg ville ha svar på gjennom problemstillingen var hva som kjennetegnet samtalen mellom lærer og elever i to ulike former for organisering av helklassesamtale på et 3.trinn. I tillegg hadde jeg to forskningsspørsmål, som var å finne hvilke ulikheter som kunne sees når det kom til elevdeltakelse og dialogiske trekk i lyttekroksamtaler versus klasseromssamtaler, og å finne ut av hvilke opplevelser elevene og læreren hadde av å samtale i de to ulike organiseringsformene.

Det som kjennetegnet samtalen mellom lærer og elever i de to ulike organiseringsformene, var faste rammer, trygge omgivelser, omsorgsfull lærer, variabel elevdeltakelse, mye sosial prat, lærerdominans og IRF-strukturerte samtaler i de faglige samtalene. Jeg fant også at fjerning av lyttekrok og bruk av klasseromssamtale, førte til mindre elevdeltakelse for alle typene elever, både de mest og de minst aktive. Den relativt store variasjonen i elevdeltakelse vil på sikt kunne gi et sprik i læringsutbytte for elevene. Jeg fant absolutt vilkår og muligheter for utvikling av dialogisk samtale på dette tredjetrinnet, mer i lyttekroksamtalene enn i klasseromssamtalene. Men underveis i samtalene oppstod det problemer med å beholde den dialogiske formen, og fravær av elevdeltakelse førte ofte til at samtalene gled over i spørsmålsstilling og IRF-struktur. Mye tyder på at det var ubevisste samtaletrekk som gjorde at de dialogiske samtaletrekkene kom til syne, fordi læreren selv sa at hen ikke kunne så mye om samtale. De vanskeligste prinsippene når det kommer til dialogisk samtale, det utforskende og det kumulative, fant jeg lite av. Til tross for lite dialogisk samtale i sin helhet, fant jeg ellers mange andre gode kvaliteter i helklassesamtalene, og som gav elevgruppen både læring og utvikling. Læreren som deltok i min studie var en dyktig lærer, både når det kom til det faglige og det relasjonelle. Og jeg er ikke i tvil om at denne læreren vil utvikle seg enda mer videre, og lede mange gode helklassesamtaler i tiden som kommer. Og selv om den dialogiske samtalen ser ut til være å foretrekke i faglig sammenheng, betyr det ikke at andre type fagsamtaler, med andre typer strukturer er dårlige. Samtalen som helhet er som sagt kompleks, og det er vanskelig å skulle trekke noen klare slutninger.

Dette arbeidet har vært en lærerik prosess. Det har gitt meg lyst til å jobbe mer med, og utvikle meg videre innenfor tematikken muntlighet og samtale. Jeg ønsker også å spre denne nye opparbeidede kunnskapen videre til mine dyktige lærerkolleger, og iverksette tiltak i egen praksis. Avslutningsvis har jeg lyst til å referere fra Ulvik (2021), som trekker frem noe av essensen i hva jeg anser som det aller viktigste oppdraget vi som jobber med opplæring har:

«For å møte fremtiden er det ikke nok å kunne reprodusere kunnskap og gjøre som en blir fortalt. Da trengs selvstendige og tenkende individer. Det er ingen gevinst å ha gode resultater hvis ikke en kan bruke det en har lært eller har det bra i livet».

7.0 Kilder

- Alexander, R. (2005). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Dialogos.
- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I: Mercer, N. og Hodgkinson, S. (red.) *Exploring Talk in School*. S91-114. Sage Publications Ltd.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Backe-Hansen, E. (2009, 1. september). *Barn*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Barn | Forskningsetikk](#)
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (red.), *Exploring Talk in School* (s. 1–15). SAGE Publications Ltd.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57-86). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole: Kritiske perspektiv på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I R. Solheim, H. Otnes & M. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 211-227). Universitetsforlaget.
- Solem, M. S-. (2022). Elevinitiativer i helklassesamtaler. I R. Solheim, H. Otnes & M. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 95-112). Universitetsforlaget.
- Bergsmo, H. S., (2022). *Barnets stemme må med*. Statped. <https://www.statped.no/temaer/skolestart-og-overganger/hilde/>
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken og C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (1. utg., s. 153-163). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet: Samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 89-101). Fagbokforlaget.
- Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Pedlex.
- Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Kaldahl, A. G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy – the taken-for-granted competence". *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kaldahl, A. G., Bachinger, A., & Rijlaarsdam, G. (2019). *Oracy matters. Introduction to the special issue on oracy*. [10.17239/L1ESLL-2019.19.03.06](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.06)
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt: Situering og refleksivitet: forskerens ståsted og viktigheten av refleksjon rundt dette. I R. Neteland og Aa, L. I. (Red.). *Master i norsk: Metodeboka* (2020, s. 32-33). Universitetsforlaget.

- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper fo grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Linell, P., & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons: Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Tema Kommunikation.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children`s Thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- NESH - <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem M. S., (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Matre, S., & Fottland, H., (2004). Eitt klasserom – to blikk. I Pettersson, T. & Postholm, M. B. (Red.). *Klasseledelse* (2004, s. 152-198). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Riis-Johansen, M. O., (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland og Aa, L. I. (Red.). *Master i norsk: Metodeboka* (2020, s. 90-107). Universitetsforlaget.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skaftun, A. & Wagner, Å.K.H. (2019). *Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education?* L1-Educational Studies in Language and Literature, 19, 1-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL>
- Skaftun, A., Wagner, Å.K.H., & Nygard, A.O. (2021). *Dialogic space in Norwegian early-years literacy education*. L1-Educational Studies in Language and Literature, 21, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken og C. Pedersen Dalland (Red.). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (1. utg., s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2002). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik, & W. Vagle, *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 55-122). Cappelen Akademisk Forlag

Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Svennevig, J. (2023, 9. januar). Samtaleanalyse. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/samtaleanalyse>

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

Ulvik, M. (2021). *Det er ikke kunnskap som er mangelvare i skolen, skolen må bli mer interessant*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/det-er-ikke-kunnskap-som-er-mangelvare-i-skolen-skolen-ma-bli-mer-interessant/>

Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale* (1.utg.). Gyldendal.

Vedlegg 1 Samtykke NSD-søknad

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

27.11.2022

Referansenummer

670762

Vurderingstype

Standard

Dato

27.11.2022

Prosjekttittel

Samtaler i lyttekroen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Tone Holten Kvistad

Student

Beate Bolland-Røe

Prosjektperiode

24.10.2022 - 02.09.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

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 02.09.2023.

[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 kategorier av personopplysninger frem til 02.09.2023. Prosjektet samler inn opplysninger om to utvalg. Utvalg 1 er skoleelever i alderen 8-9 år, mens Utvalg 2 er kontaktlærer. LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1 Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen av vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2 Prosjektet vil innhente samtykke fra den registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen av vil dermed være registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav 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 registrerte/foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte /foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig

institusjon plikt til å svare innen en måned. TAUSHETSPLIKT Utvalg 2 har taushetsplikt som lærer. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer identifiserende opplysninger som elever uten deres samtykke. 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 (spørreskjemaleleverandør, 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 dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke 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 Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Anne Marie Try Laundal Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring foresatte

Hei!

Vil du la barnet ditt delta i forskningsprosjekt om lyttekroksamtaler?

Jeg heter Beate Bolland-Røe og er kontaktlærer på 1.trinn på [REDAKTERT] skole og barnehage. Jeg har jobbet som lærer og spesialpedagog i 11 år, og de siste to årene har jeg tatt videreutdanning i begynneropplæring. Nå skal denne videreutdanningen avsluttes med å skrive en masteroppgave, og til dette prosjektet trenger jeg forskningsdeltakere.

Dette er derfor en forespørsel til deg/dere om å la barnet ditt/deres delta i et forskningsprosjekt hvor jeg skal se nærmere på elevers deltakelse i lyttekroken. Jeg skal se nærmere på hvilken måte samspillet mellom lærer og elever er med på å påvirke elevers deltakelse i en lyttekroksituasjon.

I dette skrivet gi jeg deg/dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære

Formål

I løpet av skoleåret 2022/2023 skal jeg skrive en masteroppgave om begynneropplæring. Lyttekroken er en mye benyttet læringsarena i begynneropplæringen, og jeg synes det er interessant å forske mer på hvordan det muntlige samspillet på en slik arena fungerer.

Nåværende forskningsspørsmålet som skal analyseres er:

Hvordan påvirker samspillet mellom lærer og elev, elevers deltakelse i lyttekroksamtaler?

For å få datamateriale til dette ønsker jeg å være med på noen undervisningsøkter på trinnet til ditt/deres barn. Dette vil forgå i perioden desember/januar. Jeg vil benytte meg av video- og lydopptak, samt gjøre egne felt notater underveis. Grunnen til at jeg også ønsker å benytte bilde/video i denne sammenhengen, er at mye av kommunikasjonen hos både barn og voksne ligger i kroppsspråk. Ved å benytte kun lyd, vil mye relevant datamateriale ikke komme frem.

Jeg kommer til å gjøre et intervju av lærer som gjennomfører undervisningsøkta, og også gjennomføre noen samtaler med elever i etterkant.

Kontaktlærer på trinnet, [REDAKTERT], har sagt seg villig til å delta.

Hvem er ansvarlig?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Beate Bolland-Røe er forsker/student og Tone Holten Kvistad er veileder.

Jeg har fått tillatelse av enhetsleder (rektor) på egen arbeidsplass til å forske på egen enhet. Informasjon blir kun sendt ut fra meg og ingen andre.

Hva innebærer det for elevene å delta?

Jeg kommer til å gjøre videoopptak med lyd under en undervisningssekvens i lyttekroken. Jeg kommer også til å gjøre noen elevintervjuer med lydopptak. Jeg kommer til å transkribere/skrive ned disse samtalene, og utdrag av disse kan bli benyttet anonymisert i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/dere velger at ditt/deres barn kan delta, kan du/dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for

eleven hvis du/dere ikke ønsker at eleven skal delta eller senere velger å trekke samtykket. Eleven kan også takke nei til å delta.

Ditt personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Studenten (Beate Bolland-Røe) og veileder (Tone Holten Kvistad) vil ha tilgang til datamaterialet.
- Alle elever blir anonymisert i dette prosjektet, og ingen elever vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 2. september 2023, og alle video- og lydopptak vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om eleven basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

Så lenge eleven kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om eleven, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om eleven
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dere kan enkelt å trekke samtykket deres tilbake ved å henvende dere til meg (Beate) på mobiltelefon eller epost.

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

- Beate Bolland-Røe (beate.bolland-roe@melhus.kommune.no)
Mobil: 95992847
- Tone Holten Kvistad ved NTNU (tone.h.kvistad@ntnu.no)
- Vårt personvernombud Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)
- Norsk senter for forskningsdata tlf: 55 58 21 17
(personverntjenester@sikt.no)

Med vennlig hilsen
Student
Beate Bolland-Røe

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lyttekroksamtaler* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan delta, gjennom at bilde- og lydopptak blir gjort. Og at mitt barn kan bli valgt ut til en samtale i etterkant av gjennomført undervisnings økt.

Navn på barn: _____

Signert av prosjektdeltaker (foresattes navn), dato

Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer

Hei!

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt om lyttekroksamtaler?

Jeg heter Beate Bolland-Røe og er kontaktlærer på 1.trinn på [REDAKERT] skole og barnehage. Jeg har jobbet som lærer og spesialpedagog i 11 år, og de siste to årene har jeg tatt videreutdanning i begynneropplæring. Nå skal denne videreutdanningen avsluttes med å skrive en masteroppgave, og til dette prosjektet trenger jeg forskningsdeltakere.

Dette er derfor en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor jeg skal se nærmere på elevers deltakelse i lyttekroken. Jeg skal se nærmere på hvilken måte samspillet mellom lærer og elever er med på å påvirke elevers deltakelse i en lyttekroksituasjon.

I dette skrivet gi jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære

Formål

I løpet av skoleåret 2022/2023 skal jeg skrive en masteroppgave om begynneropplæring. Lyttekroken er en mye benyttet læringsarena i begynneropplæringen, og jeg synes det er interessant å forske mer på hvordan det muntlige samspillet på en slik arena fungerer.

Nåværende forskningsspørsmålet som skal analyseres er:

Hvordan påvirker samspillet mellom lærer og elev, elevers deltakelse i lyttekroksamtaler?

For å få datamateriale til dette ønsker jeg å være med på noen undervisningsøkter på trinnet ditt. Dette vil forgå i perioden desember/januar. Jeg vil benytte meg av video- og lydopptak, samt gjøre egne felt notater underveis. Grunnen til at jeg også ønsker å benytte bilde/video i denne sammenhengen, er at mye av kommunikasjonen hos både barn og voksne ligger i kroppsspråk. Ved å benytte kun lyd, vil mye relevant datamateriale ikke komme frem.

Jeg kommer til å gjøre et eller flere intervjuer av deg som gjennomfører undervisningsøkta/-øktene, samt at jeg vil gjennomføre noen samtaler med elever i etterkant.

Hvem er ansvarlig?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Beate Bolland-Røe er forsker/student og Tone Holten Kvistad er veileder.

Jeg har fått tillatelse av enhetsleder (rektor) på egen arbeidsplass til å forske på egen enhet. Informasjon blir kun sendt ut fra meg og ingen andre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg kommer til å overvære en eller flere økter i lyttekroken på ditt trinn. Jeg kommer til å gjøre videoopptak med lyd under en eller flere sekvenser. Jeg kommer også til å gjøre noen intervjuer med lydopptak i etterkant. Disse intervjuene vil transkriberes, og utdrag av disse kan bli benyttet anonymisert i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Ditt personvern

Vi vil bare bruke opplysningene til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Studenten (Beate Bolland-Røe) og veileder (Tone Holten Kvistad) vil ha tilgang til datamaterialet.
- Alle deltakere blir anonymisert i dette prosjektet, og ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 2. september 2023, og alle video- og lydopptak vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om eleven basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD 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:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dere kan enkelt å trekke samtykket ditt tilbake ved å henvende dere til meg (Beate) på mobiltelefon eller epost.

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

- Beate Bolland-Røe (beate.bolland-roe@melhus.kommune.no)
Mobil: 95992847
- Tone Holten Kvistad ved NTNU (tone.h.kvistad@ntnu.no)
- Vårt personvernombud Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)
- Norsk senter for forskningsdata tlf: 55 58 21 17
(personverntjenester@sikt.no)

Med vennlig hilsen
Student
Beate Bolland-Røe

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lyttekroksamtaler* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta, gjennom at bilde- og lydopptak blir gjort. Jeg samtykker til å stille opp til intervju/intervjuer i etterkant.

(dato) Signert av prosjektdeltaker

Vedlegg 4 Intervjuguide elever

Intervjuguide utvalg 1 – elever

1) Tema for undersøkelsen

Jeg skal skrive en masteroppgave i begynneropplæring, og temaet for undersøkelsen er samtaler i lyttekroken. Min nåværende problemstilling for masterprosjektet er:

Hvordan påvirker samspillet mellom lærer og elev, elevs deltakelse i lyttekroksamtaler?

2) Formål med intervju

Formålet med dette intervjuet er å ha støttemateriale til video- og lydopptak som gjøres i innhenting av datamateriale til masteroppgaven. Jeg ønsker å høre fra elevene om hvordan de opplever lyttekroksituasjonen. Jeg lurer på hvordan de synes det er å sitte der, om de anser seg selv om deltakende eller ikke deltakende, og hvorfor de eventuelt deltar eller ikke deltar?

Siden det er pr. nå er usikkert hvor mange økter jeg skal benytte som datamateriale, tenker jeg å få gjennomført intervju enten rette etter, eller samme dag som gjennomføring av økt/økter, slik at vi i tillegg til intervju spørsmålene kan reflektere litt over sekvensen/sekvensene. Derfor er første spørsmålet i skjemaet med innledende til en refleksjon av gjennomført økt.

3) Hvordan det skal behandles og arbeides med i etterkant

Det vil benyttes lydopptaker under intervjuet, og deler av intervjuet skal transkriberes og kan bli benyttet anonymisert i masteroppgaven.

Intervjuspørsmål	Støtte/oppfølgingspørsmål
Hvordan synes du økta i dag var? (Spørre spesifikt om en spesiell økt.)	Hva likte du godt/ikke så godt? Hvorfor? Hva kunne du ønske var annerledes?
Hvordan synes du det er å sitte i lyttekroken?	Hva er det du liker/ikke liker – og hvorfor?
Hva bruker dere lyttekroken til på trinnet deres?	Hvilken aktivitet liker du best å gjøre i lyttekroken? Er det noe du ikke liker å gjøre der? Hvorfor?
Deltar du samtaler i lyttekroken?	Hvorfor? Hvorfor ikke? Får du anledning til å snakke i lyttekroken? Hvordan kan du få ordet?
Er det noen elever på trinnet ditt som deltar mer enn andre?	Hvorfor er det sånn tror du?

Beate Bolland-Røe, 23.10.2022.

Vedlegg 5 Intervjuguide lærer

Intervjuguide utvalg 2 – lærer

1) Tema for undersøkelsen

Jeg skal skrive en masteroppgave i begynneropplæring, og temaet for undersøkelsen er samtaler i lyttekroken. Min nåværende problemstilling for masterprosjektet er:

Hvordan påvirker samspillet mellom lærer og elev, elevs deltakelse i lyttekroksamtaler?

2) Formål med intervju

Formålet med dette intervjuet er å ha støttemateriale til video- og lydopptak som gjøres i innhenting av datamateriale til masteroppgaven. Jeg ønsker å høre fra lærer om hva hen tenker om elevdeltakelsen på samtaler i lyttekroken på sitt trinn. Jeg er også interessert i lærerens tanker om lyttekroken, hva benyttes den til og hvor bevisst bruken av lyttekroksamtaler er. Siden det er pr. nå er usikkert hvor mange økter jeg skal benytte som datamateriale, tenker vi å få gjennomført intervju umiddelbart etter gjennomføring av økt/økter, slik at jeg i tillegg til intervju spørsmålene kan reflektere litt over sekvensen/sekvensene. Derfor er første spørsmålet i skjemaet med innledende til en refleksjon av gjennomført økt.

3) Hvordan det skal behandles og arbeides med i etterkant

Det vil benyttes lydopptaker under intervjuet, og deler av intervjuet skal transkriberes og kan bli benyttet anonymisert i masteroppgaven.

Intervju spørsmål	Støtte/oppfølgingsspørsmål
Hvordan synes du denne økta gikk?	Hva synes du fungerte spesielt godt/dårlig? Var det noe spesielt du la merke til under økten? Gjorde du noen bevisste valg da du oppdaget det? Er det noe du ville endret på til neste gang?
Hvorfor har du valgt å benytte lyttekrok på ditt trinn?	Hva er fordelene/ulempene med bruk av lyttekrok synes du?
Kan du si noe om hvordan du benytter lyttekroken i løpet av en skoledag?	Er det noen samtaler i lyttekroken du forbereder mer enn andre? Hvorfor/hvorfor ikke?
Hvordan opplever du at elevdeltakelsen er i samtaler i lyttekroken?	Er det noen som er mer eller mindre aktive? Er det elever som ikke deltar? Hva er grunnen til det tror du? Har du noen grep du gjør om du legger merke til inaktive deltakere i lyttekroken? Er det forskjell på deltakelse på ulike aktiviteter? Læring VS andre aktiviteter?
Hvordan planlegger du øktene dine i lyttekroken?	Tenker du over elevdeltakelse når du planlegger? Planlegger du spørsmålene du skal stille elevene?

