

Lisa Jenssen og Ingrid Tanem

# Muligheter for muntlig deltakelse - En kvalitativ studie av muntlig aktivitet på 1.trinn.

Masteroppgave i Lærerspesialist i begynneropplæring 1.-4. trinn

Veileder: Marit Olave Riis-Johansen

August 2023





Lisa Jenssen og Ingrid Tanem

# **Muligheter for muntlig deltakelse - En kvalitativ studie av muntlig aktivitet på 1.trinn.**

Masteroppgave i Lærerspesialist i begynneropplæring 1.-4. trinn  
Veileder: Marit Olave Riis-Johansen  
August 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Sentralt i sosiokulturell læringsteori (Vygotskij, 1978), er at læring oppstår i samspill mellom mennesker gjennom bruk av språk. Med det som teoretisk bakteppe, har vi gjort undersøkelser, analysert og drøftet våre funn i denne oppgaven.

Hensikten med denne studien er å belyse og få innsikt i den muntlige aktiviteten som faktisk foregår i en 1.klasse, og hvilken betydning de organisatoriske grepene man tar kan ha å si for elevenes deltakelse.

For å svare på problemstillingen har vi gjort en kvalitativ studie. Empirien vi legger til grunn i analysen er videoobservasjon, feltnotater og observasjonslogg fra to dager i en 1.klasse. I analysen viser vi typiske kjennetegn for de ulike talehendelsene, før vi i drøftingen oppsummerer viktige funn og kommer med noen didaktiske implikasjoner.

I studien fant vi at den språklige aktiviteten varierte veldig fra situasjon til situasjon, og at de ulike språksituasjonene ga ulik språklæring. Vi brukte begrepet talehendelse for å beskrive de muntlige situasjonene som oppsto, og vi erfarte at hver talehendelse ga ulike muligheter for muntlig aktivitet.

Funnene i denne studien peker på viktigheten av at lærere legger til rette for flere ulike talesituasjoner i løpet av skolehverdagen, slik at elevene får ulike erfaringer ved utviklingen av sin kommunikative kompetanse. Den muntlige aktiviteten som foregår, har vi delt inn i 3 hovedkategorier for å synliggjøre betydningen av voksnes involvering. Disse kategoriene er der lærer deltar, der lærer ikke deltar og der lærer deltar, men ikke styrer like mye. I skolens læreplan er det fokus på at elevene skal få positive opplevelser med å uttrykke og utfolde seg muntlig, og med en variert og bevisst organisering av skoledagen legges forholdene godt til rette for at det skal oppnås.

# Abstract

A central idea in sociocultural learning theory (Vygotskij, 1978), is the fact that learning occurs in interaction between humans through the use of language. In our work we have done examinations, analysis, and discussion using this idea as a theoretical backdrop.

The purpose of this study is to put a spotlight on, and gain insight in the verbal activity that occurs within a 1st grade class, and what influence the framework put in place by the teacher has on student participation.

In order to answer this problem, we have done a qualitative study. The empirical basis of the analysis is video observation, field notes and an observation log from two days in a 1st grade class. In the analysis, we show typical characteristics of the various speech events, before in the discussion we summarize important findings and come up with some didactic implications.

In the study, we found that the verbal participation varied greatly between situations, and that the various language situations produced different language learning. We use the term "speech event" to describe the different verbal communicational situations that occurred, and we experienced that each "speech event" offered different opportunities for verbal participation.

The findings in this study point to the importance of teachers facilitating several different speaking situations during everyday school life, so that students gain different experiences when developing their communicative skills. We have divided the oral activity that takes place into 3 main categories to show the importance of adults' involvement. These categories are where the teacher participates, where the teacher does not participate and where the teacher participates but does not have a leading role. In the school's curriculum, there is placed importance on pupils having positive experiences expressing themselves orally, and this can be achieved through conscious and purposeful planning by the teacher.

# Forord

Etter å ha jobbet med begynneropplæring i mange år, gikk vi inn i lærerspesialiststudiet med stor motivasjon og med et ønske om å hente ny inspirasjon og videreutvikle vår kunnskap. Et av opptakskravene til studiet var at man måtte ha erfaring med begynneropplæring, noe som gjorde at gruppen besto av lærere med bred erfaring og et godt grunnlag for å delta i erfaringsdeling og diskusjoner rundt egen praksis. De to årene på lærerspesialistutdanningen ved NTNU ga oss motivasjon til å gå inn i masterløpet.

Da vi skulle velge tema for oppgaven, kom vi raskt inn på at vi ønsket å forske på muntlighet i begynneropplæringen. Innenfor dette igjen var det mange veier å gå, men vi landet til slutt på at vi ønsket å se nærmere på hvilke talehendelser en 1.klassing tar del i på skolen. Det er noe vi ikke har angret på, for det å få lov til å gå inn i et klasserom og ha fullt søkelys på samtaler har vært både interessant og moro. Tusen takk til våre forskningsdeltakere som åpnet klasserommet sitt så vi fikk innsyn i elevenes skolehverdag. Uten dere, ingen oppgave.

Masterskriving, jobb og familie har fått timene i døgnet til å fly av gårde. Det har til tider vært travle dager, så tusen takk til de tålmodige mennene og barna våre! Vi lover å være mere til stede framover. En spesiell takk til vår eminente IT-hjelper, Jens-Harald.

Takk til våre medstudenter Merethe og Beate for mange gode faglige diskusjoner, erfaringsutveksling og sene kvelder.

Vi vil også takke rektor ved vår skole som oppfordret oss til videreutdanning, og som har bidratt med tilrettelegginger for å gjøre dette mulig. Du har heiet oss fram og hatt troen på oss når vi har følt at det har blitt litt imot. Sist, men ikke minst, vil vi rette en stor takk til vår alltid så positive, kunnskapsrike og kloke veileder Marit Olave Riis-Johansen, for mange gode samtaler og gode råd.

Ingrid Tanem og Lisa Jenssen  
Verdal 28.08.2023

# Innhold

Tabeller .....	xi
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Formålet med studien og problemstilling .....	2
1.3 Tidligere forskning .....	3
1.4 Oppgavens oppbygging .....	5
2 Teori .....	7
2.1 Et sosiokulturelt perspektiv på barns språkutvikling .....	7
2.2 Barns språkutvikling .....	8
2.3 6-åringens samtalekompetanse .....	10
2.4 Samtale – hva er det? .....	10
2.4.1 Ulike samtaletyper .....	11
2.4.2 Helklassesamtaler .....	11
2.4.3 Turtaking .....	12
2.4.4 Å ta initiativ og gi respons .....	12
2.4.5 Å lytte .....	13
2.5 SPEAKING-modellen .....	13
3 Metode for innsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet .....	15
3.1 Forskningsdesign .....	15
3.2 Observasjon .....	16
3.2.1 Videoobservasjon .....	16
3.2.2 Feltnotat .....	16
3.3 Innsamling av data, praktiske og etiske hensyn .....	17
3.3.1 Rekruttering av forskningsdeltakere .....	17
3.3.2 Prøveobservasjoner .....	18
3.3.3 Innsamling av datamaterialet .....	18
3.3.4 Datamaterialet .....	20
3.4 Analysemetode .....	20
3.4.1 Transkripsjon .....	21
3.4.2 Koding og kategorisering .....	21
3.4.3 Analytisk rammeverk .....	22
3.4.4 Arbeidet etter «Speaking-modellen» .....	22
3.4.5 Forskerrollen .....	23
3.4.6 Pålitelighet og gyldighet .....	23
3.4.7 Etikk .....	24



4	Analyse av datamaterialet.....	25
4.1	Morgensamling .....	25
4.1.1	Eksempel «Når det er fortellerbamse» .....	25
4.1.2	Eksempel «Læreren som samtalestøtte» .....	26
4.2	Perling .....	28
4.2.1	Eksempel «Læreren dreier samtalen over til skolerelaterte tema» .....	28
4.2.2	Eksempel «Fra hverdagsspråk til skolespråk» .....	29
4.2.3	Eksempel «Fonologisk bevissthet».....	29
4.2.4	Eksempel «Pragmatisk opplæring» .....	30
4.2.5	Eksempel «Dialog mellom to jenter».....	31
4.3	Jovo .....	32
4.3.1	Eksempel «Elevene styrer samtalen» .....	32
4.4	Spring/Bokstavstasjon .....	33
4.4.1	Eksempel «To ulike format for kommunikasjon» .....	33
4.5	Mat .....	34
4.5.1	Eksempel «Er det noen som vil høre på meg?» .....	35
4.6	Gym .....	36
4.6.1	Eksempel «Lærer gir instruksjon» .....	36
4.6.2	Eksempel «Samtale med IRE-mønster» .....	37
4.7	Frilek.....	38
4.7.1	Eksempel «Samhandling rundt deling av tusjer» .....	38
4.8	Sjakk.....	40
4.8.1	Eksempel «Utforskning av tabuord» .....	40
4.8.2	Eksempel «Sjakkbrikkenes riktige navn».....	40
4.8.3	Eksempel «En utforskende samtale om sjakkspillet».....	41
5	Drøfting .....	43
5.1	Anledninger for muntlig språkbruk.....	43
5.1.1	Kjennetegn ved talehendelser der lærer styrer.....	43
5.1.2	Kjennetegn ved talehendelser der lærer deltar, men ikke styrer like mye ..	45
5.1.3	Kjennetegn ved talehendelser der lærer ikke deltar .....	46
5.2	Våre funn, teori og tidligere forskning .....	47
5.2.1	Barns kognisjon og læring .....	47
5.2.2	Muntlighet i helklassesamtaler .....	47
5.2.3	Opplæring i muntlig aktivitet .....	47
5.2.4	Voksenrollen.....	48
6	Konklusjon .....	49
6.1	Studiens styrker og svakheter.....	49

6.2	Didaktiske implikasjoner .....	49
6.3	Videre forskning .....	50
6.4	Avsluttende refleksjoner.....	50
	Referanser.....	51
	Vedlegg.....	53

# Tabeller

Tabell 1 Aktivitet, observasjonsmetode og antall minutter med observasjon .....	20
Tabell 2 Transkripsjonsnøkkel .....	21
Tabell 3 Eksempel på bruk av "Speakingmodellen" .....	22

# 1 Innledning

Ole: Jeg skal lage det norske flagget  
Aslak: Da trenger du hvit  
Leon: Og blå  
Ole: Men mest rød  
Harald: Må du ha litt gul også?  
Ole: Nei!! Det er da vel ikke gult i det norske flagget! Er du tullete? Da blir det svensk  
Leon: Blått i midten, så litt hvit og masse rødt i hjørnene  
Harald: Å ja...

Slik sitter guttene og prater, samtidig som de bygger og deler kunnskap under konstruksjonsleiken på formiddagen i 1.klasse. Dette er en situasjon man kan observere i mang en 1.klasse, da lek skal være en del av 1.klassingen sin skolehverdag. Gjennom samtale kan vi dele kunnskap og videreutvikle det muntlige språket vårt, men for at dette skal skje er vi avhengig av et fellesskap der vi kan snakke med andre. I denne masteroppgaven skal vi se nærmere på hva slags muntlig aktivitet som foregår i en 1.klasse, og om organisatoriske grep har betydning for elevens deltakelse når det gjelder å bruke det muntlige språket.

## 1.1 Bakgrunn

I dagens samfunn stilles det store krav til muntlig kompetanse, og med begrepet muntlig kompetanse mener vi ferdigheter i å lytte, samtale og uttrykke seg (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ifølge Hertzberg og Røe (1999) er det fare for at de som ikke mestrer disse ferdighetene kommer til kort i samfunnet. Muntlig kompetanse er avgjørende for å kunne delta i et demokratisk samfunn, og vi anser skolen som en av de viktigste arenaene for å ruste elevene til samfunnets krav til retoriske og kommunikative ferdigheter.

I 2001 ble det av regjeringen satt ned et kvalitetsutvalg som skulle vurdere hvilket innhold grunnopplæringen skulle ha. Med bakgrunn i OECD sitt prosjekt «Definition and Selection of Key Competencies» (DeSeCo) og EU sitt arbeid med å definere kompetanser som vil være viktige i samfunnet fremover, ble det besluttet å innføre 5 grunnleggende ferdigheter i fagplanen (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 9). Muntlighet ble en av de fem grunnleggende ferdighetene som ble innført med kunnskapsløftet i 2006, og videreført i LK20. Der står det blant annet at «Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre står det også at:

«Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter, og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Dette er viktige ferdigheter, og det ligger et stort ansvar på skolen for å kunne gi elevene den muntlige kompetansen som kreves for å lykkes som medborgere i et arbeids- og samfunnsliv.

Når 6-åringene kommer fra barnehagen vet vi at de allerede har mye erfaring med muntlig språkaktivitet, og de fleste har et godt utbygd muntlig språk. Oppdraget til læreren og skolen som møter elevene ved skolestart, er ifølge kunnskapsløftets kjerneelementer at «Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre i kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter står det at «Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter, til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2020). For at elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke seg muntlig gjennom lek og faglige aktiviteter, bør skolen møte elevene med en variert skolehverdag som legger til rette for lek og faglige aktiviteter hvor elevene får brukt det muntlige språket sitt. Dette støtter også læreplanens underveisvurdering for 1. og 2. trinn, hvor den peker på at elevene viser og utvikler kompetanse når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2020).

## 1.2 Formålet med studien og problemstilling

At muntlighet er viktig, blir både anerkjent i læreplaner og vist til i forskning, men det ser ut som det er for lite vektlagt både i skolen generelt og i begynneropplæringa spesielt (Bjerke & Johansen, 2017). Hensikten med studien er å få mer kunnskap om hva slags muntlig aktivitet som foregår i førsteklasse. Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie, der vi gjennom å dokumentere to skoledager vil undersøke de ulike muntlige aktivitetene, og se på hvilken betydning de organisatoriske grepene har.

Det er tidligere lagt mye vekt på helklassesamtale i didaktisk forskning. Skaftun og Wagner (2019) har undersøkt klasseromsaktiviteten i norsktimer i 6 forskjellige 1.klasserom. De konkluderer med at det er lite muntlig aktivitet, og at det som er av muntlighet stort sett er at elevene svarer på lærerens spørsmål. Mange skoler skiller ikke så strengt mellom fag på 1.trinn, så i motsetning til Skaftun og Wagner, som kun observerte norsktimer, finner vi det interessant å undersøke litt bredere enn det de gjorde. Vi ønsker derfor å se på flere situasjoner gjennom skoledagen, nettopp for å få et mer nyansert bilde av hva som skjer av muntlig språkaktivitet for 1.klassinger.

En viktig faglig motivasjon for vårt prosjekt, er å skape økt forståelse for utviklingen av barns muntlige kompetanse i begynneropplæringen. Vi har også et underliggende ønske om at lærere som jobber med begynneropplæring anerkjenner den kommunikative kompetansen elevene har ved skolestart, og ser hvordan de kan stimulere den og utvikle den på ulike måter. Vi tenker det kan bidra til at muntligheten får den plassen som er tiltenkt i norsk skole. For å belyse dette, har vi utformet følgende problemstilling som har ledet oss gjennom studien:

*Hvilke anledninger for muntlig språkaktivitet har førsteklasingene i løpet av de to skoledagene, og hva kjennetegner muntlig aktivitet som foregår i ulike talehendelser?*

I problemstillingen brukes ord som talehendelser og muntlig aktivitet. De ulike aktivitetene og situasjonene som elevene deltar i igjennom skoledagen kan omtales med ulike betegnelser, men vi velger å omtale dette som talehendelser. Med muntlig aktivitet menes lytting, tale og samtale. Dette forklares nærmere i teorikapittelet.

Grunnen til at vi har valgt å se nærmere på ulike talehendelser er fordi vi ser at de forskjellige situasjonene elevene er deltakere i, åpner for ulike typer muntlighet og at ulike elever er aktive i ulik grad i de forskjellige situasjonene. Ved å vektlegge talehendelsene mener vi at man på en bedre måte får frem at skolehverdagen er variert med tanke på de ulike mulighetene elevene får til muntlig aktivitet. Vi har gjort et bevisst valg om å få frem variasjonene i de situasjonene elevene deltar i, da skolen er variert og gir ulike variasjoner i hvordan elevene bruker språket. Et annet element i vår studie, er at barna lærer språk gjennom å bruke det i forskjellige sammenhenger med forskjellige mennesker. Den kommunikative erfaringen elevene får når de samhandler med jevnaldrende kan ikke læreren erstatte, den må elevene selv erfare og lære av i samhandling med andre elever.

Det at vi velger å se nærmere på talehendelsene er både et metodisk og teoretisk valg. Dette har betydning for hvordan vi utfører studien og hvordan vi analyserer den, men det er også et teoretisk valg fordi det handler om at vi forstår språkbruk og enkeltelevens språk og språklæring som tett sammenvevd med konteksten.

### 1.3 Tidligere forskning

I begynneropplæringen er vår oppfatning og erfaring, at lærerne er svært ivrig på å komme i gang med lese- og skriveopplæringen, og at dette blir vektlagt mer enn utvikling av muntlige ferdigheter. Dette støttes også i Berges artikkel (2022) «Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole», der han viser til evaluering som er gjort av LK06. Han går så langt som å kalle innføringen av muntlighet som grunnleggende ferdighet som en mislykket satsing. Dette begrunner han med å vise til evalueringen som viser at det har blitt arbeidet lite systematisk med de grunnleggende ferdighetene, og da særlig med muntlighet. Berge (2022) mener dette først og fremst er fordi muntlig kompetanse har vært svakt faglig forankret og hjemlet, men også fordi muntlighet som grunnleggende ferdighet så å si er fraværende i vurderingssystemet. En annen årsak det refereres til i evalueringen er at selve forståelsen av grunnleggende ferdigheter har vært uklar og lite forankret blant norske lærere (Berge, 2022).

I Rødenes og Gilje sin studie «Ti år med grunnleggende ferdigheter- hva vet vi og hvor går vi?», har de konkludert med at muntlige ferdigheter ser ut til å være mindre vektlagt i forskningen enn skrivning og digitale ferdigheter. Denne konklusjonen støtter vår oppfatning om at muntlighet har fått lite fokus i fagfeltet og i opplæringen. Både Berge (2022) og Rødenes & Gilje (2018) baserer sine studier på undersøkelser i ungdomsskolen, men vi mener likevel det er relevante studier å støtte seg på når vi nå skal se nærmere på muntlighet i begynneropplæringen.

Vi tror ikke disse funnene fra tidligere forskning er ensbetydende med at det ikke foregår muntlig opplæring i skolen, for det gjør det. Allerede fra første dag i 1.klasse jobber man med turtaking via håndsopprekking og tildeling av tur, som også er en del av den muntlige opplæringen. Man har samtalekrok der elevene blir oppmuntret til å fortelle, stille spørsmål og lytte til hverandre. Synnøve Matre (2000) har i sin studie «Samtaler mellom barn», funnet ut at det er viktig at barna får brukt den muntlige kompetansen de allerede har ved skolestart og bygge videre på den. Hun sier videre at dette fører til at barna kjenner på mestring, og at de da får en motivasjon til å utforske og lære gjennom samhandling med andre barn og voksne i skolen, noe som gir gode vekstvilkår (Matre, 2000).

Forskning gjort av britiske Neil Mercer (2000) viser at elever kan oppnå dypere forståelse av kunnskapen de tilegner seg ved at de mentalt kobler seg til sine samtalepartnere. Dette er en ferdighet som må læres og oppøves i et sosialt felleskap, men for å kunne koble seg

mentalt til sine samtalepartnere er man avhengig av god muntlig kompetanse. At læring oppstår i et samspill mellom mennesker gjennom bruk av språket er sentralt i sosiokulturell læringsteori (Vygotskij, 1978), og den norske skolen er i stor grad tuftet på dette. Det skal legges vekt på læring i sosiale fellesskap, og skolen har en lang tradisjon med både gruppearbeid og samtaler i undervisningen, noe som bør legge et godt grunnlag for utvikling av muntlig kompetanse hos elevene.

Imidlertid viser en studie gjennomført av Skaftun og Wagner (2019) at elevene på 1.trinn snakker for lite i klasserommet, og at størstedelen av snakkingen er det læreren som står for. De observerte mange situasjoner der det var et potensiale for muntlig aktivitet, men at mulighetene for dialog og samtale ble lite utnyttet. Samlingsstundene der elevene satt samlet anså de som en slik mulighet, men her var samtalen preget av et IRE-mønster der det var lærer som tok initiativet og elevene svarte på spørsmål. De fant i sin studie svært få åpne samtaler, veldig lite muntlig samarbeid i grupper, og nesten ingen åpne dialoger mellom elev og lærer. Videre påpeker de at intensjonen med at 6-åringene skulle inn i skolen var at det beste fra barnehagen og skolen skulle kombineres, men at dette etter hvert ser ut til å ha blitt visket bort. Skaftun og Wagner (2019) mener at barnehagens arbeidsform, med mere rom for samhandling, samtaler, samtalebasert lesing og andre språkaktiviteter burde blitt brukt langt mer i skolen enn det gjøres i dag.

Muntlig aktivitet på 1.trinn er viktig for at elevene skal utvikle gode kommunikative ferdigheter. Matre (2000) hevder i sin studie «Samtaler mellom barn» at det ligger et stort uutnyttet lærings- og utviklingspotensial i det å delta i samtaler på en selvstendig måte. Hun mener det er latente muligheter til å utvikle både samtaleevne og muntlig tekstkompetanse, i tillegg til å bruke språket som redskap til å tilegne seg læring og kunnskap (Matre, 2000). For å utnytte dette potensialet på 1.trinn, er det viktig at lærerne legger til rette for gode forhold for samtaler mellom barn og mellom barn og voksne. Matre erfarte i sin studie at elevene pratet i vei når de hadde en praktisk oppgave å holde på med (Matre, 2000) Dette viser at praktiske oppgaver kan legge til rette for samtaler mellom barn.

Matre (2000) gir i sin studie noen rettesnorer for hvordan man skal skape gode forhold for samtaler og legger et tydelig ansvar hos den voksne. Matre (2000) har i sin studie funnet ut at den voksne ofte får en mer sentral rolle i samtalen mellom barn i skolen, enn i barnehagen. I barnehagen blir den voksne ofte oversett eller tildelt en mindre rolle, mens i skolen får den voksne ofte tildelt en mer sentral rolle (Matre, 2000). Matre peker på at en mulig forklaring på dette kan være den sosiale og kulturelle forskjellen på barnehage og skole (Matre, 2000, s. 129).

I skolen er elevene i større grad vant til at det er den voksne som leder og styrer, det kan derfor oppleves som unaturlig å overse den voksne når hen er tilgjengelig. I barnehagen er barna i større grad vant til at de voksne er mer på deres «nivå». De voksne er i større grad tilgjengelig i leken, og det er enklere å overse/ikke legge merke til de voksne. Et funn i Matres studie, er at i de samtalene de voksne deltar lite i, og der samtalen foregår mellom barna finner man mest heuristiske tekster. I begrepet heuristiske tekster legger hun det å finne ut av ting, finne system, skape orden og bearbeide opplevelser og finne løsninger (Matre, 2000). Matre har også funnet ut at der de voksne spiller en mer aktiv rolle i samtalene med barn, finner man mest presenterende tekster.

Matre mener videre det er viktig at samtalene skal gli naturlig inn i arbeidet i klassen, og for at dette skal bli mulig må man bygge en klassekultur der det er naturlig med utveksling av synspunkter og diskusjoner mellom elevene. Funnene til Matre viser at de mest intense

samtalene foregår mellom barn med tette relasjoner (Matre, 2000), noe som igjen understreker hvor viktig det er å jobbe med et godt klassemiljø der elevene opplever trygghet i det å uttrykke seg muntlig.

Når en skal undersøke elevenes muligheter for muntlig aktivitet, er det også interessant å kunne si noe om kvaliteten på denne aktiviteten. Sæbø, Skaftun og Nygård (2021) har i sin artikkel «Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet», studert hvilke muligheter elevene får til å bruke stemmen sin og språket sitt i læringsarbeidet, og de har spesielt merket seg sekvenser med dialogisk potensiale i helklasseundervisning. De kom i sin studie frem til at helklassesamtaler i nesten 50% av tiden preges av lærers instruksjon, enten i form av gjennomganger, modellering eller forelesing, men også regulering av adferd og informasjon om arbeidsoppgaver og hva som skal skje. I drøftingen uttaler de at elevene i liten grad inviteres til utforskende dialoger til tross for at de kommer med innspill i samtalen. I tillegg ser de at elevenes initiativ begrenses ved at læreren styres mer av egne referanser eller av egen plan for timen, og at elevenes mulighet til å engasjeres seg og utforske faglige problemstillinger dermed faller bort. De refererer i sin studie til Segal & Lefstein (2016) som understreker at det er avgjørende for utvikling av dialogiske kvaliteter at elevene får anerkjennelser for sine utsagn som oppstår i fellesskapet.

Basert på egne erfaringer og tidligere forskning, mener vi det kan være et behov for å bevisstgjøre lærere på hvor viktig både formelle og uformelle samtaler er i begynneropplæringen. Denne bakgrunnskunnskapen gav oss motivasjon til å se på hvilke samtaler elevene på 1.trinn er deltakere i igjennom skoledagen, og hva som inngår i de ulike talehendelsene. Vi ønsker derfor å rette blikket mot muntlighet på 1. trinn, der grunnlaget for livet i skolen legges.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygd opp med seks hovedkapitler. Etter innledningen kommer teorigapitlet, der vi presenterer det teoretiske grunnlaget for oppgaven vår som baserer seg på sosiokulturelle læringsteorier. Videre i teorigapitlet omtaler vi utviklingen av barns språk- og samtalekompetanse, før vi gir en nærmere beskrivelse for hva samtale er. Teorigapitlet avsluttes med en redegjørelse for begrepet talehendelser, samt en beskrivelse av rammeverket vi benytter i vår analyse.

I metoddelen gir vi først en beskrivelse av forskningsdesignet, før vi redegjør for hvilke metoder vi har brukt til innsamlingen av empiri, samt våre valg av forskningsdeltakere. Deretter følger en redegjørelse for hvordan vi samlet inn og bearbeidet vårt datamateriale, før vi drøfter styrker og svakheter i vår studie, basert på gyldighet- og pålitelighetsprinsippene. Metodekapitlet avsluttes med etiske betraktninger knyttet til studiet.

I analysekapitlet viser vi utdrag av ulike talehendelser som elevene er deltakende i, og analysere hver talehendelse med utgangspunkt i teori. Deretter vil vi presentere funnene i studiet vårt, og drøfte disse i lys av teori.

Vi oppsummerer og drøfter så funnene i studiet, før vi presenterer våre tanker rundt studiens styrker og svakheter. Vi kommer så inn på noen didaktiske implikasjoner, samt at vi presenterer noen spørsmål til videre forskning. Til slutt runder vi av oppgaven med avsluttende refleksjoner.





## 2 Teori

### 2.1 Et sosiokulturelt perspektiv på barns språkutvikling

Denne oppgaven er skrevet med bakgrunn i en sosiokulturell forståelse av læring og språk, der man ser på språk og læring som noe sosialt, og noe vi utvikler sammen med andre. Innenfor sosiokulturell forståelse sees også språk og læring på som noe kulturelt som foregår på ulike måter i ulike grupper eller kulturer. Lev Vygotskij er en sentral teoretiker i sosiokulturell læringsteori. Han mener at sosial samhandling er selve utgangspunktet for læring og utvikling, og at det er samspillet mellom individuelle prosesser, sosiale, kulturelle og historiske faktorer som påvirker læring og utvikling (Dysthe og Igland, 2001, s. 71).

Matre (2000) skiller mellom dialogiske og monologiske teorier om språk og læring, der man i monologiske teorier har søkelys på språket som system og det som skjer i hvert enkelt individ, mens man i dialogiske teorier ser på språket som en kommunikativ handling, der mening i samtalen skapes gjennom interaksjon mellom samtaledeltakerne. For å undersøke barns språklige aktivitet i samhandling med andre, vil vi derfor støtte oss på dialogiske og sosiokulturelle teorier om språk og læring.

Med utgangspunkt i sosiokulturelt læringssyn vil språk og samhandling med andre mennesker være avgjørende for at barn skal lære og utvikle sin kognitive kompetanse. Vygotskij hevder at språket er det viktigste redskapet når mennesker koordinerer handlinger og tenker sammen, og at dette fører til utvikling av høyere mentale funksjoner (Vygotskij, 1978). Vygotskij anså det som viktig å finne ut hva barnet kan gjøre alene, og hva barnet kan gjøre med støtte fra andre. Støtten barnet trenger før det er selvstendig nok til å klare det selv omtaler Vygotskij som støttende stillas. Området mellom det å klare noe alene og det å trenge støtte, omtales som barnets nærmeste utviklingszone. Det er i dette området potensialet for utvikling ligger, ifølge Vygotskij (1978). Dysthe og Igland (2001) forklarer dette med at det barnet kan gjøre med hjelp i dag, vil barnet senere kunne klare alene. Når språket da brukes i mange hverdagslige og skolefaglige situasjoner i samspill med både mer kompetente barn og voksne, bygger barnet opp sin språklige kompetanse i ulike kontekster, ved at de lærer nye ord og uttrykk som de senere kan benytte som sine egne i andre sosiale fellesskap.

Sosiokulturelle teorier forstår språk som avhengig av kontekst, og dermed at vi har bruk for litt ulik språkkompetanse i ulike sammenhenger. Et kjent begrepspar for å peke på dette, er hverdagsspråk og skolespråk. Hverdagsspråk innebærer den språkkunnskapen elevene trenger for å gjøre seg forstått her og nå, i den daglige samtalen med barn og voksne gjennom lek og hverdagssituasjoner. Hverdagsspråket er ofte knyttet til en kjent kontekst, mens skolespråket ofte har en kontekst som er fjern for elevene. Læring av akademisk språk/skolespråk er noe som hører skolen til, og læres først og fremst i en opplæringsarena. Hverdagsspråket er viktig, men ikke tilstrekkelig til å fylle de språklige kravene som stilles i skolen. Skolespråket eller det akademiske språket som det også blir omtalt som, stiller større krav til språklig presisjon (Monsen og Randen, 2017). Dette språket er mer kognitivt krevende enn hverdagsspråket, og derfor er den jobben læreren gjør med ordlæring og særlig læring av fagspråk i klasserommet veldig viktig for barnets utvikling av det akademiske språket (Monsen og Randen, 2017).

Når elevene skal utvikle sin språklige kompetanse, er det ifølge Høigård (2019), en god metode å la barna lære ordenes betydning gjennom førstehåndserfaringer. Med det menes å bruke sansene i direkte kontakt med ulike konkrete. Konstruksjonsleik og formingsaktiviteter, der barna bygger eller lager ting i forskjellige slags tredimensjonale materialer, er derfor viktig for begrepsutviklingen. Her gjør barna seg førstehåndserfaringer med grunnleggende kategorier som f.eks. form, farger og størrelse som igjen kommer til nytte når de møter igjen disse figurene i matematikk. Denne formen for læring er veldig verdifull, men skal den erfaringen elevene gjør seg med de ulike materialene utvikle seg til gode begreper, må de også bruke ordene som dekker begrepene, og på den måten også utvikle sitt skolespråk. Skal det være mulig, trenger man en voksen sammen med elevene i situasjonen, og som snakker med barna om det de lager og leker, og gjerne deltar i leiken selv innimellom, men da på barnas premisser (Høigård, 2019, s. 66).

## 2.2 Barns språkutvikling

I dette kapitlet skal vi ta for oss barns språkutvikling frem mot skolestart, for å kunne lage et bilde av hva som er typiske trekk ved 6-åringens språk og deres evne til å delta i samtaler med andre barn og voksne.

Det å etablere felles oppmerksomhet, ta initiativ, veksle mellom å ha tur, vise gjensidighet, bidra med semantisk relevant samtalestoff og avslutte samtaler er ifølge Hertzberg og Roe (1999) kjennetegn på en fullverdig dialog. Allerede fra fødselen av søker barnet kontakt med omverdenen og barna er ikke gamle før de responderer på blikkontakt og ansiktsmimikk, de kan også vende hodet bort når de er slitne og ikke ønsker mer kontakt. (Høigård, 2019). Allerede på dette stadiet er mange av kjennetegnene på en fullverdig dialog til stede, men det er lite innhold i samtalen og det er opp til den voksne å tolke signalene barnet gir.

Ved 1 ½ årsalderen begynner barna å ha på plass de første ordene og skaper innhold i språket sitt, innholdet utvikler seg raskt i årene mot skolestart (Hertzberg & Roe, 1999). I dag går de aller fleste barn i barnehagen fra de er 1 år gamle, der befinner de seg i et godt språklig miljø og tilegner seg erfaringer og språklige ferdigheter gjennom interaksjon med andre barn og voksne i barnehagen. Ved 3 årsalderen begynner de å sette sammen flere ord til enkle ytringer, i 4-5 års alderen er den mest grunnleggende syntaksoppbygginga på plass og den tematiske utviklinga er i gang, de begynner å knytte sammen ytringer og sette sammen større språklige ytringer (Hertzberg & Roe, 1999, s. 145). Det skjer altså svært mye i språkutviklinga til barna før skolestart. Karmiloff-Smith (1995) har i sin studie av språkutviklinga kalt 5-årsalderen for en ny periode i barns språkutvikling. Dette begrunner hun med at den grunnleggende setningsstrukturen er på plass, og det viktigste i denne fasen er å utvikle og organisere lengre setninger og sekvenser av sammenhengende tale (Karmiloff-Smith, 1995). De fleste 6 åringene som starter på skolen er flinke til å uttrykke seg muntlig, og gjøre seg forstått. I følge Høigård (2019) har de fleste barn utviklet en grunnleggende muntlig kompetanse på morsmålet sitt når de starter på skolen. Muntlig kompetanse på dette nivået innebærer at de mestrer språket som system relativt godt, f.eks. at bøyer ordene forholdsvis riktig og at de har fullstendig setningsstruktur (Høigård, 2019). Det innebærer også at de mestrer å bruke språket i ulike situasjoner i samspill med forskjellige personer (Bjerke & Johansen, 2020).

Skal en gå i dybden på barns språkutvikling er det naturlig å studere språkutviklingen i ulike nivå, og man kan da se hvor det er forventet at 6 åringen skal befinne seg i

språkutviklingen. Disse ulike nivåene defineres under begrepene fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk, og vi skal nå se nærmere på hva disse konkret innebærer som en del av språkutviklingen.

**Fonologi** er læren om lydsystemet i språket, og barnets fonologiske utvikling baserer seg på at barnet lærer språklidene og mestrer å lage disse lydene, for så å sette de sammen til ord. Det er ikke unormalt om ikke barnet har alle lydene på plass når de starter på skolen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 20-21).

**Morfologi** handler om hvordan ordene er bygd opp, lages og bøyes. Barna lærer dette ved å gjøre seg egne erfaringer ved at de lytter til andre, hermer og prøver seg fram. Barnet vil i denne delen av utviklingen lære seg systemer for hvordan ord bøyes, og ved skolestart har stort sett alle barn hovedreglene for bøying av ord på plass (Bjerke & Johansen, 2020, s. 21-22).

**Syntaks** er læren om hvordan ordene settes sammen til setninger, og hvordan ordene i en setning står i forhold til hverandre inne i setningen. Mot skolestart produserer elevene lengre og lengre setninger, og syntaksen begynner å ligne på voksenspråkets mønstre. Det som kjennetegner 6-åringen er at han kan ha problemer med setninger med mange ledd og mye informasjon (Bjerke & Johansen, 2020). Sier man f.eks at: «Nå skal du legge mappa i sekken, sette stolen inntil pulten, gå ut i gangen og kle på deg», er det stor sjanse for at 6-åringen husker bare deler av dette. Det er derfor viktig at man har dette i bakhodet når man jobber med barn i denne alderen, og at man er bevisst på å øve på å motta mer kompleks informasjon.

**Semantikk** handler om språkets innhold og hva ord og setninger betyr, og semantisk utvikling omhandler utvikling av ordforråd og ordforståelse. Generelt sett kan man si at språket til en 6 åring stort sett følger den voksnes mønster når det gjelder oppbygging av setninger. Det som imidlertid er typisk for seksåringen er at han kan ha problemer med motsetninger og metaforer, og dette til tross for at det finnes mange metaforer i språket til en seksåring. Selv om et barn f.eks sier «Du er et frosketryne», er det ikke sammenhengen mellom ordet frosketryne og personen barnet mener på, men det er mer opptatt av den humoristiske siden, og gleden av å si noe som kan være litt tabubelagt (Bjerke og Johansen, 2020, s.25-26). Heath (1983) referert i Matre (2000) og Matre (2000) har i sine studier funnet ut at bruk av tabu-ord skaper spenning og suksess i form av latter i samtalene mellom barn i 6-7 årsalderen (Matre, 2000, s.126).

Det å tilpasse språket etter hvilken kontekst du er i er viktig for å gjøre seg forstått og bruke språket på en sosialt riktig måte. **Den pragmatiske utviklingen** handler om at barna må bli bevisste på hvordan det de sier blir oppfattet av andre, og hvordan det virker i den situasjonen det blir sagt i (Bjerke og Johansen, 2020, s.28). For eksempel lærer barn tidlig at det heter «kan jeg få» og ikke «jeg skal ha», dette er en del av den pragmatiske opplæring av språket, for at barnet skal oppleves som høflig. Metaspråklig bevissthet er evnen til å kunne reflektere over hvilken språkbruk som passer i ulike kontekster (Skovholt, 2014). Det er et skille mellom det sosiale språket vi bruker hjemme som vi kaller hverdagspråk, og den sosiale varianten av språket vi bruker på skolen, som vi kaller skolespråk.

Samtaledeltakelse er en viktig del av skolestarternes sosiale og språklig kompetanse, og samtalekompetanse er noe som alltid avhenger av situasjonene og deltakerne. Dell Hymes introduserte begrepet kommunikativ kompetanse for å peke på at en kompetent språkbruker trenger å vite mer enn bare et sett med regler for å danne grammatiske

setninger (Cameron, 2001). Hans oppfatning var at man også måtte vite hvordan man bruker riktig type kommunikasjon til rett tid og til rett person, når man bruker talespråket (Cameron, 2001). For at elevene skal få erfaring med å bruke språket, og dermed utvikle kommunikativ kompetanse, anser vi det som vesentlig at vi som lærere gir de muligheten til å være deltakere i ulike situasjoner og aktiviteter.

## 2.3 6-åringens samtalekompetanse

Når man skal undervise på 1.trinn er det vesentlig å vite noe om hvordan 6-åringene kommuniserer for å best mulig legge til rette for et godt språklig miljø.

6-åringene beskriver, forklarer, argumenterer og leker med språket i de muntlige tekstene sine. De skifter raskt mellom ulike tema, og de kan løsrive seg fra her- og nå situasjonen (Matre, 2000). Gode samtaler om emner som engasjerer barnet, og der barnet opplever et godt emosjonelt klima, er det som best fremmer språkutviklingen (Høigård, 2019). Grøver (2018) har i samarbeid med Rydland i studien «Fra barnehage til skole» funnet ut at lek er et gunstig utgangspunkt for læring. Dette begrunner de med at barna blir eksponert for språk i samspill med jevnaldrende, og at barna lærer best i settinger som er meningsfulle. Lek og den frie samtalen kan gi et godt emosjonelt klima, som fremmer språkutviklingen slik både Høigård (2019) og Grøver (2018) sier.

Typisk for 6-åringens muntlige tekstproduksjon er at de mestrer den narrative strukturen godt ved at de klarer å gjenfortelle et hendelsesforløp, før de avslutter fortellingen med en evaluering og avslutning (Matre, 2000). Et barns narrativ er en fortelling fra en hendelse, observasjon, ei erfaring eller noe oppdiktet som barnet selv presenterer gjennom muntlig bruk av språket (Gjems, 2007). Ved narrativ fortelling fremstiller eleven fortellingen fra et subjektivt perspektiv, sin egen synsvinkel på det som skjedde, og ifølge Bruner (i Kverndokken, 2020, s.27) er det feil å anta at slike ferdigheter tilegnes av seg selv. Han ser den narrative kompetansen som et viktig kulturelt redskap som må læres og utvikles gjennom hele skoleløpet, og til det trengs det refleksjon om hva som skaper en god fortelling. Vi anser det derfor som viktig at det legges til rette for at elevene skal øve på å gjenfortelle, og at læreren modellerer for elevene slik at de utvikler sin narrative kompetanse.

## 2.4 Samtale – hva er det?

I denne studien er vi opptatt av barns muntlige deltakelse, og denne skjer oftest gjennom samtaler. Vi vil derfor definere nærmere hvordan vi forstår fenomenet samtaler, og særlig samtaler i skolen. Gjennom dette vil vi også introdusere begrep som vi bruker i analysen.

Svennevig (2020) definerer samtale som «En muntlig tekst som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid.» Svennevig uttaler også at samtalen er et samarbeidsprodukt, der ingen av deltakerne uten videre kan diktere utviklingen. For at en samtale skal komme i gang, må deltakerne sikre en gjensidig oppmerksomhet og forståelse rundt at kommunikasjon er ønsket (Svennevig, 2020, s. 105). Når denne kontakten oppnås, kan initiativtakeren ta ordet. Hvis denne kontakten ikke oppnås er det fare for at samtalepartnere ikke har oppfattet at han er en del av denne kommunikasjonen, og samtalen stopper. En samtale kan ha ulike formål, og noe som kan omtales som samtalesjangre. Gjems (2007) omtaler sjanger som en relativt stabil form for sosial samtale, og det kan for eksempel være fortellinger, vitser, instruksjoner og forklaringer. Videre sier hun at ulike sjangre benyttes i ulike formål for å oppnå ulike ting.

### 2.4.1 Ulike samtaletyper

I forskning er det vanlig å skille mellom presenterende og utforskende samtaler i klasserommet (Barnes, 2008, i Kjelaas og Fagerheim, 2021, s. 83). Med presenterende samtaler menes samtaler hvor man forteller om noe man kan og har lært til en mottaker. Innholdet må presenteres på en slik måte at mottakeren forstår. I utforskende samtaler bruker man språket for å tenke høyt sammen med mottakerne.

Man kan dele samtaler opp i 3 ulike typer: disputtprega, kumulative og eksplorerende/utforskende samtaler (bl.a. Mercer, 2000). **Disputtprega samtaler** preges ofte av uenigheter, og man er opptatt av å få frem sin side av saken og ikke så opptatt av hva den andre sier og mener. **Kumulative samtaler** kan gjerne ses på som det motsatte av disputtprega samtaler. Der bygger deltakerne på hverandres innspill uten å gi noe særlig motstand til hverandre. Samtalene preges av samarbeid mellom deltakerne, bekreftelser, repetisjoner og utvidelser av samtaleemnet ved at det bygges videre på det som er sagt. Ifølge Mercer er denne formen for samtale viktig for barns språk- og kunnskapsutvikling, fordi deltakerne samhandler og bygger ny innsikt og forståelse (Mercer, 2000, s.31). **Eksplorerende samtaler**, eller utforskende samtaler som det også omtales som, er gjerne en blanding av de to andre samtale-typerne, og har ifølge Matre (2000) som formål å finne ut av ting, forstå sammenhenger, samt å finne løsninger. I slike samtaler er deltakerne både kritiske og konstruktive til hverandres innspill, og er ifølge Mercer den samtaletypen som er best egnet for læring og utvikling. Her bygges det videre på innspillene fra de andre deltakerne, de grunngir tankene sine og utvider tidligere innspill. Mercer mener at dette er den ideelle formen for samtale for å oppnå interthinking (Mercer, 2000).

Med Intherthinking mener Mercer at produktet av en dialog er noe større enn deltakerne sine bidrag til sammen (Mercer, 2000). Bidragene til deltakerne settes sammen til en større enhet og gir samtenking som fører til læring for begge parter. Språket og dialogen blir redskapene for å skape mening sammen, og løse problemer i samhandling med andre. Vi har valgt å bruke ordet samtenking som en oversettelse av interthinking, og i begrepet samtenking legger vi det å bruke språk for å tenke, utforske og engasjere seg sammen med andre gjennom bruk av språket. Mercer hevder at en forutsetning for at samtenking skal ha ønsket effekt, er at samtalene er utforskende (Mercer, 2000). I en utforskende samtale stiller deltakerne seg både kritisk og konstruktive til hverandre, som igjen gjør at de utfordrer hverandre og skaper en ny forståelse.

### 2.4.2 Helklassesamtaler

Den tradisjonelle formen for undervisning i norske klasserom er helklassesamtaler, der alle elevene er samlet i klasserommet og lærer styrer samtalen. Helklassesamtaler foregår ofte i et såkalt IRE-mønster, der læreren stiller et spørsmål som elevene svarer på, hvor læreren så kommenterer elevens svar (Gibbons, 2015, i Kjelaas og Fagerheim, 2021). En samtale med IRE-mønster er lite språklig og kognitiv utfordrende, og elevene gis liten mulighet til å bruke språket til å formidle selvstendige resonnement, argument og refleksjoner. Elevene kan heller svare med korte svar eller enkelt ord og bare fylle inn det som mangler, og da uten å reflektere eller resonnere. (Gibbons, 2015, i Kjelaas og Fagerheim, 2021). For å videreutvikle en IRE-samtale, kan læreren stille oppfølgings spørsmål til det første svaret eleven svarte på. Eleven får da reflektert og tenkt gjennom det hen svarer, noe som er mere språkstimulerende for eleven. En slik samtale omtales som en IRF-samtale (Gibbons, 2009, s.144).

### 2.4.3 Turtaking

For at noe skal kalles kommunikasjon kreves det at flere mennesker er involvert. En av de mest grunnleggende behovene for koordinering i samtale er å fordele ordet mellom samtalepartnere. Man kan ikke snakke når som helst, man må vente på tur. For at det skal fungere, må det være et felles normsystem som deltakerne forholder seg til. Dette turtakingssystemet baserer seg på ordet tur, og betegner den perioden den som prater har rett til å holde ordet i en samtale. Hvis andre forsøker å ta ordet i denne perioden, oppleves det som en avbrytelse (Svennevig, 2020, s. 121).

I et klasserom vet vi av erfaring at elevenes tur ofte tildeles ved håndsopprekking, og utnevning av lærer. Det er da læreren som tar ansvaret for ordstyringen. I de uformelle samtaler som kommer i gang spontant har man derimot ingen ordstyrer som bestemmer hvem som skal snakke, og da må deltakerne selv fordele tur. Fordeling av tur skjer ved at taleren gir et turgivningssignal til lytteren (Høigård, 2019, s.49). Et slikt signal kan være så tydelig som at man henvender seg direkte til den man fordeler turen til ved et tydelig blick eller et spørsmål (Svennevig, 2020, s.122). Skjer ikke en slik tydelig turtildeling har alle deltakerne i samtalen rett til å ta ordet, og da er det den som er raskest ute som får det. Det blir da det Svennevig (2020) omtaler som selvutvelgelse av tur. Når man har blitt tildelt sin tur, har man den til samtalepartnere tar over. Det kalles en turveksling (Matre, 2000). Deltakerne lytter og snakker vekselvis, og gode samtalepartnere tar hensyn til hverandres turtakingssignaler og gir turen fra seg på et overgangsrelevant sted (Høigård, 2019, s. 49). Overgangsrelevant sted er et sted hvor det er mulig å skifte taler (Svennevig, 2020). Et eksempel på det er at taleren avslutter sin replikk, og det blir rom for en annen å overta.

### 2.4.4 Å ta initiativ og gi respons

For at en samtale skal komme i gang må noen ta initiativ. Initiativtakeren er den som setter i gang en samtale om et emne, ved å ta den første turen i en ny muntlig talehendelse (Matre, 2000, s. 73). Initiativene som tas kan deles i to typer ytringer. Det kan være et globalt initiativ som starter et nytt samtaleemne, eller et lokalt initiativ som fører videre det samtaleemne som allerede er opprettet (Matre, 2000, s. 133-134). Det å ta initiativ i samtalen vil si å styre utviklingen av samtalen, men det kan også føre til dominans i samtalen. Den som gir respons, altså svarer på initiativet, bidrar ikke like sterkt i samtalen utvikling. Dette skjer spesielt ikke hvis responsen bare gis som uttrykk på det foregående initiativet, og ikke bidrar med utsagn som videreutvikler samtalen. I en samtale vil partene som regel skifte på å ta initiativ og gi respons, men denne fordelingen er også avhengig av hvilken type samtale som finner sted (Svennevig, 2020, s. 148).

Det eksisterer ulike former for initiativ, og enkelte defineres som sterkere enn andre. Eksempler på sterke initiativ er å stille spørsmål, eller det å komme med anmodninger som innskrenker samtalepartnerens rett til selvbestemmelse, og som legger en forventning om at han må svare. Det er slike initiativ som i størst grad fører samtaler framover. Slike initiativ opptrer ofte i nærhetspar, og eksempel på nærhetspar kan være spørsmål-svar, hilsen-hilsen, anmodning-samtykke/avslag, tilbud-akseptering/avslag, gratulasjon-takk (Svennevig, 2020). Det å ikke svare på et slikt initiativ kan oppleves uhøflig og ubehagelig for den som tar initiativet, da det ligger en forventning om at det skal komme et svar.

En respons er en reaksjon på en tidligere replikk. Replikker som følger umiddelbart etter en ytring, sies å ha en lokal tilknytning der den viderefører den tematiske tråden i samtalen. Replikker som ikke er en respons på den forrige replikken, men en replikk på

selve temaet i samtalen har fokal tilknytning (Matre, 2000 s. 135). Hvis samtaledeltakeren knytter sin replikk mot et tema som ikke er samtaleemnet, eller som ikke er ment å være et samtaleemne kalles det ikke- fokale tilknytninger (Matre, 2000, s.135). Det kan være at han tar tak i noe som er nevnt tidligere i samtalen, men som egentlig ikke er temaet i samtalen.

#### 2.4.5 Å lytte

I motsetning til det å høre, som er en fysiologisk prosess, er lytting en kommunikativ prosess der vi sammen med de andre skaper mening (Otnes i Hertzberg & Roe, 1999). Forskjellen på det å høre og det å lytte, er at når man hører så sanser, registrerer og mottar man lydsignaler, mens man kan si at lytting er en prosess der man i tillegg innstiller seg på **forståelse** av det som blir sagt (Otnes i Hertzberg & Roe, 1999). Skal man få til en samtale, er man avhengig av at noen lytter. Gjennom å lytte skaper man en forståelse gjennom at lytteren lever seg inn i det som blir sagt både på følelsesplanet og fornuftsplanet, man må få med seg det som sies mellom linjene og skape en mening med det som blir sagt (Otnes i Hertzberg & Roe, 1999). Som lytter er man ikke bare en mottaker i kommunikasjonen, man må være delaktig for å klare å skape et innhold i samtalen (Bakhtin, 1998). Har en f.eks. ikke lyttet til initiativet i en samtale, har man heller ikke muligheten til å gi relevant respons på det som blir sagt. Man kan kanskje klare å gi en form for respons, men ikke respons som er relevant og som kan bidra til å videreutvikle samtalen. Vi mener derfor det blir riktig å si at også lytting er en viktig del av barnas språk- og samtalekompetanse.

### 2.5 SPEAKING-modellen

Konteksten og situasjonen er som tidligere omtalt avgjørende for samtalen. Når en skal analysere samtaler må man derfor ta høyde for dette, og se samtalen på et annet nivå enn bare basert på enkelttytringer, ord og setninger. Det er da man kommer inn på betydningen av konteksten, og man kan se situasjonen som en talehendelse. Begrepet talehendelse omtales av Cameron (2001) som en kommunikativ situasjon der man bruker språket med et gitt formål. Noen ganger kan flere talehendelser skje på samme tid eller i samme situasjon, og et eksempel er at det under en familiemiddag kan bli både fortelling om noe som har skjedd, argumentering og kanskje får noen skjenn. Situasjonen er den samme, altså familiemiddag, men språket endrer seg ut fra hva som er formålet med det som formidles.

For å lettere kunne analysere ulike deler ved en talehendelse utviklet Dell Hymes på 1970-tallet et analytiske rammeverk som ble omtalt som SPEAKING-modellen. Det følgende er basert på hvordan SPEAKING-modellen er gjengitt i (Cameron, 2001, s. 56).

Hver av de 8 bokstavene i ordet «Speaking» blir benyttet i rammeverket, for å vise ulike sider ved den aktuelle talehendelsen. Øverste nivå i modellen er «**S**ettings», altså hvor talehendelsen er plassert i tid og rom. Det kan for eksempel være en beskrivelse av om det er frilek, eller om det er en klasseromssamtale. Så følger «**P**articipants», og med det menes hvem som deltar i talehendelsen og hvilken rolle deltakerne har. Rollen kan f.eks. være lærer eller elev. Nivå tre i modellen er «**E**nds», og viser formålet med talehendelsen og er viktig for at deltakerne skal vite hensikten med kommunikasjonen. Det kan for eksempel være informasjon som skal gis, eller kunnskap som skal formidles. Går vi så til den fjerde bokstaven som står for «**A**ct sequence», viser den hvilke talehandlinger som utgjør talehendelsen, og hvilken rekkefølge de utføres i. Det kan f.eks. være morgensamlingen, der de ulike deltakerne i talehendelsen tar initiativ og gir respons.



Neste nivå i modellen er «**K**ey», og den viser tonen eller framføringsmåten i talehendelsen. Det kan f.eks. være om tonen er alvorlig eller spøkefull, oppriktig eller ironisk, formell eller uformell. Videre følger «**I**nstrumentalities», som sier noe om hvilken form for kommunikasjon som brukes av deltakerne, f.eks. tale, skriving eller plystring. Den nest siste bokstaven i ordet blir bokstaven n, og den står for «**N**orms of interaction», og det innbefatter hvilke normer og regler som kommer til syne i handlingen. Helt til slutt kommer «**G**enres», og den viser hvilken type sjanger talehendelsen tilhører, som for eksempel leik, hverdagspråk, fagspråk, monolog, dialog eller diskusjon.

Vi vil i metodekapitlet gi en nærmere redegjørelse for hvordan vi benyttet SPEAKING-modellen som rammeverk i vår forskning.

## 3 Metode for innsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet

Dette er en kvalitativ studie der empirien er hentet fra et 1.klasserom med 23 elever, hvor vi har observert elever og lærere i ulike undervisningsøkter og aktiviteter i to skoledager. Skolen vi har besøkt er en mellomstor barneskole, med beliggenhet ved skog og vann. Da elevene ble observert, hadde de gått på skolen i 3 måneder.

Studiens hensikt er å belyse den muntlige aktiviteten som finnes i første klasse, og for å få til det var det viktig for oss å observere i detalj det som foregikk. Da det kan være vanskelig å få med seg alt innholdet i samtalen ved bare å observere, valgte vi å benytte videoobservasjon i store deler av skoledagen. Vi foretar en deskriptiv analyse, der datamaterialet vårt er strukturert og gjort rapportvennlig i et forsøk på å fremstille våre data på en oversiktlig og pålitelig måte, for på best mulig måte kunne belyse vår problemstilling som er:

Hvilke anledninger for muntlig språkaktivitet har førsteklasingene i løpet av de to skoledagene, og hva kjennetegner muntlig aktivitet som foregår i ulike talehendelser?

Problemstillingen har vi endret mange ganger i løpet av prosessen, og som også Nilssen (2012) uttaler «så starter kvalitative forskere med noen overordna spørsmål og spisser dem etter hvert som prosessen går fremover og utvikler seg». Vi har vært åpne for at uventede ting kunne skje, og var innstilt på at vi underveis kom til å snevre inn problemstillingen vår mer og mer.

For å finne svar på vår problemstilling, har vi tatt noen metodiske valg som vi i dette kapitlet vil presentere og drøfte. Vi beskriver først vårt forskningsdesign, før vi presenterer og drøfter fordeler og ulemper med de ulike metodene vi benyttet i denne studien. Videre kommer en redegjørelse for hvordan vi kom i kontakt med deltakerne, og hvilke avveininger vi tok i valg av forskningsdeltakere. Vi kommer så med en beskrivelse av hvordan vi utførte forarbeidet til prosjektet, og hvilke erfaringer vi da gjorde oss som ble viktige for det videre arbeidet. Videre sier vi noe om hvordan vi innhentet datamaterialet vårt, og gir en oversikt over dette i en tabell. Deretter kommer vi inn på hvordan materialet ble bearbeidet og analysert. Avslutningsvis diskuterer vi vår forskerrolle, gyldighet- og pålitelighetsprinsippet og aktuell forskningsetikk.

### 3.1 Forskningsdesign

I vår forskning skal vi ved bruk av ulike observasjonsmetoder gjennomføre observasjon av ulike talehendelser som oppstår i en utvalgt 1.klasse i løpet av to skoledager. Elevene blir observert i de ulike aktivitetene som foregår disse to dagene. Dette er både helklasse og aktiviteter der elevene er delt inn i mindre grupper. I hver av disse aktivitetene inngår det ulike samtaler mellom elevene, og mellom lærer og elev, og hver av disse talehendelsene ansees som en sosial setting der deltakerne deltar i samspill med hverandre i større eller mindre grad. Deltakerne i de ulike gruppene skaper disse talehendelsene sammen, som vi videre skal analysere og tolke for å finne svar på vår problemstilling.

## 3.2 Observasjon

Observasjon er en metode innenfor forskning, der observasjoner gjennomføres i naturlige situasjoner, og man forsøker å beskrive og forstå deltakernes handlinger og meningsskapning i den aktuelle situasjonen man ønsker å forske på. Ifølge Tjora (2021), er slike studier preget av naturalismen, og med det menes at den sosiale verden skal studeres i sin naturlige situasjon i stedet for ulike former for eksperimentelle og konstruerte oppsett.

For å innhente empiri i denne studien valgte vi å ta i bruk ulike observasjonsmetoder, så vi benyttet både observasjonslogg, feltnotat og videoobservasjon. I et klasserom vet vi av erfaring at det er mye som foregår, og at enkelte hendelser har lettere for å ta oppmerksomheten til en voksen enn andre ting, så det å ha riktig fokus anså vi som viktig i innsamlingen av datamaterialet. Vi hadde på forhånd bestemt tema for prosjektet, og vårt observasjonsfokus skulle være den muntlige aktiviteten i klasserommet. Vi var bevisste på at dette var et bredt fokus, og at vi måtte skjerpe fokuset vårt etter hvert som prosessen gikk fremover. Vi anså det derfor som en fordel å ha de fleste observasjonene våre på film, slik at vi kunne gå inn i materialet å observere den samme hendelsen flere ganger ved behov.

### 3.2.1 Videoobservasjon

I et klasserom er det mye som skjer, og observasjonsrollen kan være krevende med tanke på å få med seg alt. Vi valgte derfor å benytte videokamera for å få bedre tak i det elevene og lærerne både sa og gjorde i klasserommet. Vi benyttet to kamera, både for å fange mest mulig informasjon på film, men også i tilfelle det skulle oppstå tekniske utfordringer med det ene kameraet. Det ene kameraet ble plassert på stativ, mens det andre var håndholdt. Vi oppdaget at det kunne være utfordrende å få god nok lyd på opptakene, men ettersom vi også hadde et håndholdt kamera var det mulig å bevege seg rundt i rommet etter behov, noe som vi så på som en fordel i forhold til lyd kvaliteten.

Det er både fordeler og ulemper med videoobservasjon, men en av fordelene er at videoopptak registrerer både verbale og nonverbale uttrykk i samspillet mellom forskningsdeltakerne, noe som kan være vanskelig å registrere kun ved lydopptak eller observasjonslogg (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg så vi det som en fordel å kunne gå tilbake i materialet i etterkant for å studere datamaterialet med ulike fokus hver gang, og så mange ganger som vi ønsket.

En ulempe ved bruk av videokamera i observasjon er at kameraet kan virke forstyrrende på deltakerne og situasjonen i større grad enn en vanlig observatør vil gjøre, og dermed også svekke validiteten (Krumsvik, 2014). Dette hadde vi forsøkt å forhindre at skulle skje, ved at vi besøkte klassen noen dager i forveien og viste frem kameraene vi skulle benytte under observasjonen. Tanken bak det var å gjøre elevene vant til både det at vi er til stede, men også det at de ble filmet.

### 3.2.2 Feltnotat

I tillegg til videoopptak benyttet vi feltnotat underveis i observasjonen. Der kameraet sto på stativ, og filmet bare deler av rommet, var vi bevisste på at det kunne foregå noe interessant utenfor kameraets rekkevidde som det var verdt å notere seg. Vi noterte også ned tanker vi gjorde oss mens vi observerte, og hvis det skjedde noe interessant som vi skulle huske å se nærmere på som en del av analyseprosessen. Vi noterte bla navnet på noen jenter som sa veldig lite i morgensamlingen, for det kunne være interessant å se

nærmere på hvordan de samme jentene opptrådte muntlig i mindre grupper som vi visste de skulle ha senere på dagen. Analyseprosessen starter allerede under observasjonen, og vi erfarte at det var nyttig å notere ting underveis, for man glemmer lett når man observerer så mye i løpet av kort tid. Vi hadde ingen formell struktur på notatene våre, det var kun ment som en huskelapp i det videre arbeidet.

I og med at elevene skulle gjennomføre stasjonsarbeid på tre ulike rom, og vi bare hadde to kamera, valgte vi i tillegg observasjonslogg som metode. Ettersom målet vårt med observasjonen var å se på de ulike talehendelsene, og det var dette vi skulle ha søkelys på under observasjonen, var vi klar over at vår subjektivitet kunne påvirke det vi valgte ut og skrev ned. I stasjonsundervisningen der det foregikk perling, tok vi på den ene gruppa et valg om å fokusere på en enkeltelevs bidrag i talehendelsen. Dette valget var basert på at vi tidligere på dagen hadde sett at denne eleven var veldig stille i morgensamlingen, og vi ønsket å se nærmere på om eleven opptrådte annerledes i en liten gruppe. For å få en best mulig struktur på observasjonene våre, hadde vi i forkant utarbeidet et observasjonsskjema der vi på den ene siden noterte tid og sted, samt løpende logg av det som ble observert. På den andre siden kunne vi fortløpende skrive ned analyser og tolkninger, samt spørsmål som dukket opp underveis i observasjonen (Vedlegg 1). Denne formen for observasjonslogg omtales av Bjørndal (2017) som en strukturert observasjon. Det å kunne reflektere mens en skriver logg, anses av Bjørndal (2017), å være en av fordelene ved loggskrivning. Dette erfarte vi at kunne være litt vanskelig, så vi passet på å notere ned eventuelle refleksjoner like etter observasjonen.

### 3.3 Innsamling av data, praktiske og etiske hensyn

#### 3.3.1 Rekruttering av forskningsdeltakere

Basert på vår problemstilling ønsket vi i denne studien å observere elever på 1.trinn. Samtidig som vi satte i gang søknadsprosessen om godkjenning til Norsk senter for forskningsdata (NSD), satte vi oss noen kriterier vi ønsket våre forskningsdeltakere skulle ha. For det første var det ikke aktuelt for oss å samle empiri fra vår egen arbeidsplass, da vi fryktet at det da ville være enda vanskeligere å være objektive, samt at det kunne være vanskeligere å kun ha rollen som kun observatør ettersom elevene kjente oss. Postholm & Jacobsen (2018) påpeker at nettopp dette kan være en stor utfordring når man forsker på egen skole.

Neste steg i prosessen var at vi tok kontakt med rektor på en skole vi mente kunne være aktuell å benytte som forskningsarena, for å høre om lærere der var interessert i å delta i vår studie. Ettersom vi ønsket å observere muntlighet hos førsteklasinger, var kriterier for valg av deltakere at lærerne hadde erfaring med begynneropplæring, og at de i år var lærere på 1.trinn.

Rektor på den aktuelle skolen satte oss i kontakt med de to lærerne som hadde første trinn, og de var positive til å delta. Før valget ble tatt hadde vi et møte med de aktuelle lærerne, for å forsikre oss om at de var komfortable med videoobservasjon i sitt klasserom. Dette for å skape en så naturlig klasseromssituasjon som mulig. Vi hadde ingen relasjoner eller tilknytning til klassen som ble forespurt, og vi anså det derfor til å være enklere for oss å inneha rollen som kun observatører, der det var elevenes faste lærere som planla og ledet de pedagogiske aktivitetene. Dette støttes av Postholm (2010) som sier at forskerblikket kan svekkes hvis man forsker i et miljø en er veldig godt kjent i, noe som igjen kan føre til at det blir vanskelig å oppdage det som skjer.

Da vi hadde fått godkjent forskningsprosjektet fra NSD (vedlegg 2), ble neste steg å innhente underskrifter fra forskningsdeltakerne. Ettersom det var både lærere og elever som var forskningsdeltakere, hadde vi utarbeidet to samtykkeskjema (Vedlegg 3 og 4). Elevene på 1.trinn er mindreårige, så derfor var det deres foresatte som måtte underskrive samtykkeskjemaet. Skjemaet ble sendt med elevene hjem, i tillegg til at lærerne skrev litt mer om oss og studien på klassens ukeplan. Foreldrene ble oppfordret til å ta kontakt hvis noe var uklart, og de ble informert om at de når som helst kunne trekke samtykket sitt. Vi fikk samtykke til deltakelse fra alle forskningsdeltakerne, både elever og lærere.

Lærerne var veldig opptatt av å ivareta personvernet, og for å trygge de på det hadde vi før observasjonsdagene et møte, telefonsamtale og mail-korrespondanse med lærerne for å gi tilstrekkelig med informasjon og trygghet rundt prosjektet vårt. De ble trygget på at det ble vel ivaretatt etter at vi hadde gitt en enda nærmere beskrivelse av våre tiltak rundt det.

### 3.3.2 Prøveobservasjoner

I forkant av innsamlingen av data gjennomførte vi en prøveobservasjon på egen skole, der vi observerte en undervisningsøkt i en 3.klasse, for å teste ut bruken av observasjonslogg. Vi hadde på forhånd utarbeidet et observasjonsskjema tilsvarende det vi skulle benytte i prosjektet, og erfarte at det var vanskelig å få skrevet ned alt. Vi valgte derfor å innføre forkortelser og stikkord som vi kunne bruke systematisk.

To dager før observasjonsdagene, var vi på besøk i klassen vi skulle observere. Vi snakket med elevene om det vi skulle gjøre, og viste fram videokameraene. Dette gjorde vi for at de på observasjonsdagene skulle være litt vant til at de ble filmet, og at filmkameraene ikke skulle være like spennende som de kunne vært om de ikke hadde sett de tidligere. Da elevene tok friminutt, monterte vi opp kameraet og prøvefilmet i rommet. Det var masse vindu i rommet, noe som begrenset plasseringen av kameraet med tanke på motlys, så plassering av kamera ble gjort ut fra det kriteriet, men det førte ikke til noen begrensinger i forhold til det vi skulle filme.

### 3.3.3 Innsamling av datamaterialet

Tid og sted for observasjonene ble avtalt med forskningsdeltakerne på forhånd, og observasjonene fant sted i midten av november. Vi avtalte at vi skulle observere to dager på rad, ettersom vi ønsket å observere gruppen i ulike aktiviteter i løpet av skoledagene.

Den første dagen møtte vi opp i god tid for å montere kamera, og for å ta en siste sjekk av videoutstyret før skoledagen startet. Planen var å registrere observasjoner både underveis, og etter den pedagogiske situasjonen, så vi hadde i tillegg til kamera hver vår notatbok. I tillegg til de to lærerne som vi tidligere hadde fått samtykke fra, var det denne dagen en fagarbeider og en miljøarbeider i klassen, som vi også fikk samtykke fra i forhold til videofilmingen.

Innsamling av datamateriale startet den første dagen i garderoben da elevene ankom skolen. I og med at det gikk andre elever forbi klassens garderobe, skrev vi her observasjonslogg, for å unngå at elever som vi ikke hadde innhentet samtykke fra ble filmet. Vi fortsatte så med videoobservasjon av morgenstunden der elevene satt i ring på benker, mens noen satt på gulvet foran benkene. De gikk gjennom dagen og fortalte fra helga. Denne stunden ble ledet av en lærer. Den andre kontaktlæreren og en fagarbeider var også til stedet.

Deretter ble klassen delt i fire grupper, og fordelt på tre stasjoner der det skulle forgå perling av ukens bokstav, konstruksjonsleik med Jovo, samt sporing av ukens bokstav. Ettersom vi kun hadde to kamera, måtte vi her ta noen valg om hvordan vi kunne sikre mest mulig data i de ulike stasjonene. Aktiviteten med sporing av dagens bokstav foregikk på klasserommet, så da ble kamera på stativ stående der. Grunnen til det var at dette kamera filmet hele gruppen fra der det sto plassert, i tillegg til at vi anså det som trygt at det kunne stå der uten at vi var til stede. Vi fikk ingen feltnotater til det opptaket, men det var et valg vi gjorde for å ha muligheten til å få observasjoner fra de ulike stasjonene.

Av de to første Jovo-gruppen gjennomførte vi videoobservasjon med håndholdt kamera, mens på den tredje gruppen skrev vi observasjonslogg. På perlestasjonen ble det skrevet to observasjonslogger og utført en videoobservasjon. I den ene observasjonsloggen på perlestasjonen valgte vi å ha søkelyset på hele gruppen, mens det i den andre observasjonsloggen valgte vi å ha fokus på en elev sin deltakelse i gruppa. Grunnen til det valget, var at vi etter morgenstunden hadde et inntrykk av at denne eleven snakket veldig lite i hel klasse, og derfor var det interessant å se hvordan eleven opptrådte i mindre gruppe.

Den siste aktiviteten som ble observert denne dagen var elevenes matstund. De delte matstunden i to, der det i den første delen var lagt opp til at elevene fikk prate sammen i de gruppene de satt i, før de på slutten så dagens bokstav med Bokstavkorpset på NRK Super.

Den andre dagen hadde vi avtalt at vi skulle innhente datamateriale i timene etter lunsj. Den ene læreren var syk, så klassen hadde vikar i tillegg til den andre kontaktlæreren. Vi måtte derfor innhente samtykke fra vikaren før vi kunne starte filmingen, noe som gikk i orden.

I undervisningsøktene som var lagt på slutten av denne dagen, var elevene mer i aktivitet. Vi valgte derfor å benytte kun håndholdt kameraer da vi skulle filme, i tillegg til at vi hadde feltnotatboka vår tilgjengelig. Den første aktiviteten var kroppsøving, og her filmet vi med begge kameraene på hver side av gymsalen. I et forsøk på å få med noe av elevenes samtaler, beveget den ene av oss seg litt mer rundt i nærheten av elevene, mens den andre gjorde et forsøk på å filme hele rommet. Da det etterpå ble frileik på klasserommet og tilhørende areal, gjorde vi videoobservasjoner der vi så elever var i samspill med hverandre på de ulike rommene. Vi forsøkte å holde oss på så stor avstand at det ikke skulle ha innvirkning på samtaler deres. Da klassen skulle avslutte dagen, samlet læreren alle elevene på benkene i klasserommet. Vi filmet den delen med kun et av kameraene, da det andre hadde gått tom for strøm.

### 3.3.4 Datamaterialet

Her følger en oversikt over datamaterialet inndelt i aktivitet, observasjonsmetode og tiden brukt på de ulike observasjonene.

<b>Datamaterialet</b>		
<b>Aktiviteter dag 1</b>	<b>Observasjonsmetode</b>	<b>Tid</b>
Garderobesituasjon	Observasjonslogg	5 min 20 sek
Morgensamling	Videokamera 1 og feltnotat	35 min
	Videokamera 2	33 min 24 sek
Liten gruppe perling 1	Videokamera 2	11 min 34 sek
Liten gruppe perling 2	Observasjonslogg	12 min 32 sek
Liten gruppe jovo 1	Videokamera 1	11 min 54 sek
Liten gruppe jovo 2	Videokamera 2	11 min 24 sek
Sporing gruppe 1	Videokamera 1	30 min 33 sek
Sporing gruppe 2	Videokamera 2	15 min 22 sek
	Observasjonslogg	26 minutter
<b>Aktiviteter dag 2</b>		
Måltid	Videokamera 2	8 min
Måltid	Observasjonslogg	13 min
Gym	Videokamera 1	36 min 33 sek
	Videokamera 2	41 min 18 sek
Frileik - sjakk	Videokamera 1	6 min 3 sek
Frileik - sjakk	Observasjonslogg	5 min 44 sek
Frileik - tegning	Videokamera 2	12 min 44 sek
Avslutning av dagen	Videokamera 1	4 min 54 sek

**Tabell 1 Aktivitet, observasjonsmetode og antall minutter med observasjon**

## 3.4 Analysemetode

Da vi hadde gjennomført alle observasjonene, satt vi igjen med en stor mengde datamateriale, og målet nå var å utvikle en forståelse for de data vi hadde samlet inn. Ifølge Nilssen (2012) er det viktig for oss som kvalitative forskere å være bevisst på at vi med vår kunnskap, erfaring og bakgrunn ikke kan bli helt objektiv i vår forskning, til tross for at vi ikke hadde en relasjon til forskningsdeltakerne, og dette er noe vi forsøker å ta hensyn til i det videre analysearbeidet.

Selv om de to dagene i klasserommet var avsatt til observasjon, hadde analysen av datamaterialet allerede startet i denne fasen ved at vi som forskere under observasjonene forsøkte å forstå hva som foregikk, og noterte umiddelbare tanker i en feltnotatbok. I og med at vi er to forskere som delvis observerte de samme talehendelsene, ble det naturlig å diskutere det vi hadde observert i bilen på tur hjem. Det som var interessant var om vi hadde tolket det vi hadde observert på samme måte, og om vi hadde sett det samme. Det var to intense dager, og vi var veldig fornøyde med at vi hadde valgt videoobservasjon som metode, slik at vi gjennom hele prosessen hadde god tilgang på datamaterialet vårt.

### 3.4.1 Transkripsjon

Den påfølgende dagen startet vi med å se gjennom alle videoene, og noterte ned tidspunkt for interessante hendelser som vi så for oss at kunne være aktuelle å se nærmere på. Da dette var gjort, satte vi oss hver for oss og grovtranskriberte alle videoobservasjonene og observasjonsloggene. Vi var i denne fasen opptatt av å få med oss det verbale språket i hver talehendelse, og hadde ikke like stort fokus på non-verbale uttrykk. Hvis det var spesielle ting det var viktig å huske, ble dette notert i parentes i transkripsjonen.

Transkribering er et tidkrevende arbeid, men ifølge Nilssen (2012) også en viktig del av analyseprosessen. I tillegg til at en får nye tanker om materialet under transkripsjonen, blir man også veldig godt kjent med datamaterialet. Det var ikke alltid like lett å høre alt som ble sagt, så det var en fordel å transkribere datamaterialet selv i og med at vi kjente konteksten. Vi hadde også filmet noen av talehendelsene med to kamera, så hvis det var dårlig lyd kvalitet på det ene, benyttet vi opptaket fra det håndholdte kameraet som hadde vært nærmere på situasjonen og dermed hadde bedre lyd kvalitet. Dette arbeidet gjorde at vi så gjennom datamaterialet flere ganger, noe som også økte vår kjennskap til materialet og som vi senere i prosessen anså som en stor fordel. Vi valgte i denne fasen delvis å benytte forskningsdeltakernes virkelige navn, da vi syntes det lettet det videre arbeidet med analysen.

Koder	Forklaring
(1,5)	Pause målt i sekunder
+...	Ei ytring som ikke blir fullført
+\ (smiler)	Ei ytring som ikke blir fullført på grunn av at en annen taler begynner å snakke.
Vanlig	Utenomspråklige handlinger blir markert med kursiv i parenteser.
xxxx	Det talerne sier skrives med vanlig skrift
	Anonymisering

**Tabell 2 Transkripsjonsnøkkel**

### 3.4.2 Koding og kategorisering

Da alt av datamaterialet var grovtranskribert, foretok vi en oversiktsanalyse, der formålet var å få en oversikt over hele vårt datamateriale. Vi gjennomgikk transkripsjonene linje for linje og forsøkte å finne ulike koder og kategorier. Det er denne jobben Nilssen (2012) omtaler som kjerneaktiviteten i en kvalitativ analyseprosess. Vi gjennomførte en åpen koding, der vi forsøkte å se akkurat det datamaterialet fortalte oss, uten å være forutinntatt. I denne prosessen gikk det med masse Post-it lapper og markeringstusjer, og ettersom vi enda ikke visste helt hva vi så etter, ble transkripsjonene nøye gjennomgått og diskutert. I et forsøk på å strukturere datamaterialet vårt, endte vi etter denne prosessen opp med å lage tankekart for hver talehendelse, der vi noterte ned alt vi mente kunne være relevant for den aktuelle talehendelsen, basert på de kategoriene vi hadde kommet frem til under kodingen. Til tross for denne jobben med datamaterialet, følte vi fortsatt ikke at vi hadde helt oversikt og kontroll på datamaterialet vårt, og savnet et rammeverk vi kunne benytte i analysen av de ulike talehendelsene.



### 3.4.3 Analytisk rammeverk

For å komme enda nærmere inn i datamaterialet vårt, savnet vi som sagt et rammeverk, og valgte dermed i neste fase å benytte Dell Hymes «Speaking Modell» som analytisk rammeverk (Cameron, 2001). Vi tok for oss hver enkelt talehendelse, og plasserte innholdet fra disse inn i de ulike kategoriene i modellen. I denne fasen hadde vi enda ikke plukket ut hva vi skulle ha hovedfokus på av de ulike kategoriene, så alt av informasjon fra tankekartene ble plassert inn i modellen. Det var etter at vi hadde satt alle talehendelsene inn i «Speaking-modellen», at vi syntes det ble enklere å sammenligne og se på de ulike særpregene ved hver enkelt talehendelse. Her viser vi et eksempel der vi har plassert elementene fra morgensamlingen inn i «Speaking-modellen».

Setting	Morgensamling på benker i klasserommet, i en opplærings situasjon
Participants	Det er 24 elever, 2 lærere og 1 fagarbeider. Det er en lærer som styrer samlingen, elevene er deltakende som lyttere og formidlere. Lærer 2 og fagarbeider er for det meste lyttende, og bidrar med å holde ro.
Ends	Formålet med hendelsen er å orientere elevene om innholdet i dagen, og elevene får opplæring i muntlighet ved at de øver på lytting, turtaking og det å fortelle.
Act sequence	<ul style="list-style-type: none"><li>• Beskjeder fra lærer</li><li>• Initiativ</li><li>• Respons</li><li>• Tildeling av tur skjer i hovedsak fra lærer</li></ul>
Key	<ul style="list-style-type: none"><li>• Både formelt og uformelt.</li><li>• Lærer er formell i situasjonen, opplæring. Formell struktur på fortellerrunden.</li><li>• Latter etter noen av elevenes uttalelser.</li></ul>
instrumentalities	Muntlig tale på dialekt, non-verbal kommunikasjon med blikk, nikk med hodet og risting på hodet.
Norms of interaction	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tur tildeles ved håndsopprekking.</li><li>• Klassebamsen viser turtaking.</li><li>• Elevene har faste plasser i ringen.</li><li>• De skal lytte til den som snakker, se på den som snakker</li><li>• Lærer tar innspill fra elevene</li></ul>
Genres	Hverdagsspråk, dialog, monolog

**Tabell 3 Eksempel på bruk av "Speakingmodellen"**

### 3.4.4 Arbeidet etter «Speaking-modellen»

Da vi hadde tatt for oss de ulike talehendelsene, og satt de inn i Speaking-modellen, startet jobben med å velge ut samtaleutdragene som kunne synliggjøre variasjonene i de ulike talehendelsene basert på ulike kontekster. Vi tok for oss de ulike aktivitetene gjennom dagen, og valgte ut talehendelser som vi mener var typiske for situasjonen.

### 3.4.5 Forskerrollen

Som forskere i masterprosjektet vårt var det vi som innhentet datamaterialet ved at vi selv var til stede i klasserommet og observerte det som foregikk. Vi var det Bjørndal (2017) omtaler som observatører av første orden, der vi hadde observasjon som primær aktivitet.

For at elevene skulle få en forståelse for vår rolle, og hvordan de skulle forholde seg til oss som forskere, fikk de informasjon om at vi var studenter som ønsket å se hva de gjorde på skolen, og at vi filmet for at vi i ettertid kunne se enda nærmere på hva de hadde gjort. Det virket på oss som elevene håndterte dette på en god måte, og at situasjonene vi observerte i klasserommet ble naturlige. En elev spurte på slutten av den siste dagen om når vi skulle filme dem, noe som kan tyde på at han ikke hadde lagt merke til at vi faktisk hadde filma de i to dager. Vi tar dette som et tegn på at vår tilstedeværelse med kamera ikke endret hans væremåte disse dagene.

Til tross for at vi som forskere har vært innstilt på å møte forskningsfeltet med et åpent sinn, er det ikke til å unngå at vi med vår bakgrunn og erfaring likevel tar med våre erfaringer, og dermed også forståelsen inn i analyse og drøftingsarbeidet. Det er ifølge Postholm (2010), viktig at vi er bevisste på vår egen subjektivitet i forskningen under analyse- og drøftingsarbeidet, og at dette blir synlig i arbeidet vårt.

### 3.4.6 Pålitelighet og gyldighet

I all forskning er det viktig å fremstå troverdig, og man kan snakke om studiens pålitelighet og gyldighet. Postholm og Jakobsen (2018) definerer forskningens gyldighet til å si noe om hvilken dekning forskeren har til å trekke de konklusjoner som gjøres ut fra de data forskeren har samlet inn. Videre definerer de pålitelighet til å omfatte i hvor stor grad man kan stole på funnene som er gjort i forskningsprosjektet. Det er derfor viktig at forskerne i beskrivelsen av forskningsmetoden klarer å beskrive og fremstille de valg som er gjort på en troverdig og transparent måte.

For at vår studie skal bli mest mulig pålitelig har vi forsøkt å beskrive og gjengi så detaljert som mulig hvordan vi har jobbet med innhenting, bearbeidingen og analysen av datamaterialet. Dette er en forholdsvis liten studie, med et begrenset utvalg datamateriale. Dette gjør at vi har hatt mulighet til å analysere funnene grundig. Vår analyse og tolkning underbygges av teori og fagbegrep, og for å synliggjøre studiens pålitelighet, synliggjøres også utdrag fra vårt datamateriale i form av transkripsjoner.

Ettersom vi har vært to forskere som har observert og i ettertid reflektert over det samme datamaterialet, tenker vi det er en styrke for vår studies gyldighet. Vi har begge erfaring og utdanning som lærere innen begynneropplæring, noe som bidrar til at vi kan underbygge våre observasjoner med teori. Det er likevel viktig å være bevisst på at vi med vår erfaring, kan trå inn i forskningsfeltet ved å være forutinntatte på det vi skal møte. Vi har i hele prosessen forsøkt å være bevisst på vår egen subjektivitet, slik at det ikke skal være en trussel mot studiens gyldighet og pålitelighet.

Vi har benyttet videoobservasjon som metode, noe som har gitt oss ubegrensede muligheter til å gå frem og tilbake i observasjonene våre etter nye funn. Dette er også noe vi anser som en fordel i forhold til studiens pålitelighet, da det har gjort at vi har godt kjennskap til datamaterialet vårt.

### 3.4.7 Etikk

Gjennom hele forskningsprosjektet vårt har vi vært veldig bevisste på at arbeidet skulle utføres forsvarlig i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Det har vært viktig for oss i denne studien å ivareta personvernet til forskningsdeltakerne. Dette har vi forsøkt ivare tatt ved at de er anonymisert i transkripsjonene, og ved måten de fremstilles på i teksten. Det er enkelte utdrag i talehendelser vi har utelatt fordi det ut fra det som ble sagt, kunne gjort det mulig å identifisere forskningsdeltakere. Et konkret eksempel på det er når en elev rimer på lærerens navn. Vi forsøker i den talehendelsen å beskrive hendelsen på en slik måte at det kommer frem hva som var målet med talehendelsen, men uten at lærer kan identifiseres. Videoopptakene er det kun vi som har sett, og både opptakene, transkripsjonene og loggene våre er lagret på etisk forsvarlig måte. Alt datamaterialet vil bli slettet når vi avslutter studien høsten 2023.

Læreren vi snakket med den siste dagen, uttalte at hun håpet vi fikk observert noe vi kunne benytte i forskningen vår, og at det ville bli interessant å høre hva vi fant ut. Det vil derfor være naturlig å la de få lese gjennom studien vår i etterkant, og bli informert om våre funn.

## 4 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet presenterer vi vår analyse av de ulike talehendelsene vi observerte. Vi har analysert 7 ulike talehendelser. Først sier vi litt overordnet om hver enkelt talehendelse, en kort oppsummering av det vi fant i oversiktsanalysen ved hjelp av Speaking-modellen, før vi viser noen samtaleutdrag fra det som er typiske trekk ved de ulike talehendelsene. I noen talehendelser har vi valgt å anwise pauser i samtalen målt i sekunder, da pausenes hadde betydelig innvirkning på samtaleflyten.

### 4.1 Morgensamling

Skoledagen starter med morgensamling, og elevene samles i en halvsirkel foran tavla i klasserommet. De sitter på faste plasser, der noen elever sitter på benker og noen på en matte på gulvet foran benkene. Lærer sitter på stol med ansiktet vendt mot elevene. Det er 24 elever, 2 lærere og 1 fagarbeider til stede. Det er en lærer som styrer samlingen, og elevene er deltakende som lyttere og formidlere. Lærer 2 og fagarbeider er for det meste lyttende, og bidrar med å holde ro. Lærerens formål med hendelsen er å orientere elevene om innholdet i dagen, og at alle elevene skal fortelle om egenopplevde hendelser. Vi ser at både de som ønsker å fortelle, men også de som ikke har lyst til å fortelle må strekke seg til å delta.

#### 4.1.1 Eksempel «Når det er fortellerbamsen»

I forkant av dette eksemplet har lærer hentet fortellerbamsen, og satt seg på stolen foran tavla. Vi viser her et eksempel på at lærer veileder elevene i hvordan fortellerunden skal foregå, og en samtale som viser at elevene tar initiativ i en styrt helklassesamtale.

1. Lærer 1: Når det er fortellerbamsen, er det lurt å tenke over hva jeg har lyst til å fortelle i dag. Tenk deg om litt før det blir din tur. Hvem skal vi ha øynene på når noen snakker? Hva er det som er viktig å huske når vi har fortellerbamsen?
2. Lærer 1: Nina? *(Til Nina som rekker opp hånden)*
3. Nina: Skal vi ikke snu tall?
4. Lærer 1: Ja, glemte jeg av det jeg? Skal vi gjøre det før vi tar fortellerbamsen da kanskje? *(Læreren reiser seg og går til tavla)*
5. Lærer 1: På fredag ser jeg at dere snudde 61. Så hvis vi regner sånn kjapt på 10erne, så blir det +... *(Kikker på klassen som deltar i talekor)*
6. Klassen: 10-20-30-40-50-60 ..... 61 og 62
7. Lærer 1: Kjempebra! Det nærmer seg 100 dagers fest *(Lærer setter seg tilbake på stolen, tar bamsen i fanget og ser på elevene)*
8. Lærer 1: I dag skal vi ta matta først, så blir det benken etterpå *(Peker mens hun forteller strukturen på fortellerrunden)*
9. Lærer 1: Det betyr at du Hans skal få starte i dag *(Læreren gir fra seg bamsen til eleven)*
10. Lærer 1: Vær så god, den som har bamsen har ordet. Hva har du gjort i helga?
11. Hans: Jeg har vært på besøk til Oscar. Også har jeg spist pizza

Dette utdraget viser noen ganske typiske mønstre i morgensamlingene. I linje 1 ser vi at det foregår opplæring i muntlighet gjennom at læreren ber elevene tenke over både hva de selv vil fortelle, og hvordan de skal opptre i situasjonen. Samtalen preges av at lærer tar initiativ og tildeler tur, og elevene gir respons. Det er i hovedsak læreren som kommer med initiativer, slik vi ser i linje 5 og 10. Responsen foregår i hovedsak når lærer har tildelt elevene tur gjennom håndsopprekking, slik vi ser i linje 2.

Lærer tar et sterkt initiativ i linje 1, i form av to spørsmål. Nina ber om tur ved håndsopprekking i linje 2, men i stedet for å svare på lærerens spørsmål, kommer hun med et sterkt globalt initiativ når hun skifter tema for samtalen. Lærer følger opp Ninas temaskifte ved å foreslå at de skal ta tallene først.

Elevene kommer med felles respons i linje 6, etter at lærer gir rom for det i linje 5 ved at hun ikke fullfører setningen, men stopper opp, og gir et tydelig turgivningssignal til elevene. Videre i morgensekvensen ser vi at læreren vender tilbake til initiativet fra linje 1, da hun er ferdig med å registrere antall dager, når hun i linje 10 påpeker at det er den som har bamsen som har ordet.

#### 4.1.2 Eksempel «Læreren som samtalestøtte»

I det påfølgende eksemplet har Trine fått klassebamsen fra Nina, som er ferdig med å fortelle. Vi kan her se at lærer jobber med å få Trine med i samtalen, og at læreren gir mye samtalestøtte i et forsøk på å holde henne i samtalen. Samtalen har mange lange pauser, indikert gjennom antall sekunder pause i parentes. Videre ser vi også en medelev som forholder seg strengt til regelen om at bare den som har klassebamsen skal få snakke.

1. Lærer 1: Du da, Trine? Hva har du lyst til å fortelle? (*Trine svarer ikke*) (15,0)
2. Lærer 1: Har du sett på TV i helgen du å kanskje? (4,0)
3. (*Nina, som sitter ved siden av, hvisker noe til Trine*)
4. Aslak: Kanskje hun ikke vil si noe. (4,0)
5. Lærer 1: Hun vil tenke seg om litt kanskje. (10,0)
6. Lærer 1: Er det noe du har lyst til å fortelle? (*Lærer kikker på Trine*) (2,0)
7. (*Trine rister på hodet*)
8. Lærer 1: Ikke noe spesielt? (2,0)
9. (*Trine rister på hodet*)
10. Lærer 1: Kan du fortelle om noe du har spist kanskje da? (3,0)
11. Trine: Pizza
12. Lærer 1: Har du det?
13. (*Trine nikker*)
14. Lærer 1: Er du glad i det? (2,0)
15. (*Trine nikker*)
16. Lærer 1: Det synes jeg også er kjempegodt
17. (*Trine sender bamsen videre til Hans*) (2,0)
18. Lærer 2: Vi må huske at vi skal synges bursdagssang til Trine i dag
19. Lærer 1: Ja, for du Trine, det var vel en annen ting som skjedde i helga å. I går kanskje? (2,0)
20. (*Trine nikker*)
21. Lærer 1: Hva var det da? (4,0)
22. Aslak: Det er han nå! (*Peker på Hans som sitter med bamsen*) Det er hans tur nå (4,0)
23. Lærer 1: Du hadde +..... (4,0)
24. Lærer 1: Hadde du bursdag?

25. *(Trine nikker)*
26. Lærer 1: Hvor gammel ble du da?
27. Trine: Seks
28. Lærer 1: Seks år
29. Lærer 2: Hva gjorde dere på bursdagen din da, Trine, vil du si det?
30. *(Trine nikker)*
31. Lærer 2: Fortell det. *(Smiler til Trine)* (6,0)
32. Lærer 2: Hvor var dere? (3,0)
33. Trine: Bassenget
34. Lærer 2: Ja, på bassenget! Alle jentene var bedd til bassenget
35. Lærer 1: Da var du heldig Trine, som fikk bli med der. På bursdag

I dette utdraget ser vi at tildeling av tur skjer ved at lærer tar et sterkt initiativ i linje 1, tiltaler Trine med navn, stiller henne et spørsmål og gir henne bamsen. Trine gir ingen umiddelbar respons, og lærer følger opp med et nytt lokalt initiativ i linje 2, der hun også avgrenser temaet slik at det kan bli enklere for Trine å svare. Også i linje 6, 8, 10 kommer lærer med sterke initiativ i form av spørsmål, før Trine i linje 11 gir lærer en muntlig respons. Trine gir læreren non-verbal respons i form av nikk og risting på hodet i linje 7, 9, 13 og 19.

I linje 17 ser vi at Trine sender fra seg bamsen, og det uten at lærer gir signal om at hun skal gjøre det. Lærer 2 kommer i linje 18 med en ikke-fokal tilknytning, da hun påpeker at de må synge bursdagssang til Trine. Lærer 1 fortsetter da samtalen med et sterkt initiativ til Trine i linje 19. Aslak legger merke til at Trine sender fra seg bamsen, og vi ser i linje 22 at han tar ordet ved selvutvelgelse for å fortelle at det nå er Hans sin tur. Han peker og gjentar dette 2 ganger, og det ser ut til at han holder seg strengt til reglen om at det er den som har bamsen som skal snakke. Lærer ser ikke ut til å godta at Trine gir fra seg turen ved å gi fra seg bamsen, da det kommer flere sterke initiativ for å få Trine med i samtalen fra lærer 1 i linje 24, 26 og fra lærer 2 i linje 29 og 32. Trine gir non-verbal respons i linje 25 og 30, og muntlig respons i linje 27 og 33. Den måten lærerne i denne talehendelsen støtter og krever respons fra Trine på, kan tyde på at i tillegg til å dele sine opplevelser fra helga, er det også et mål om at elevene skal gis trening i å si noe i stor gruppe.

Denne talehendelsen bærer preg av mange pauser, og spesielt i linje 1 og 5 der vi ser pausene er på henholdsvis 15 og 10 sekunder. Jevnt gjennom hele samtalen oppstår det pauser i påvente av at Trine skal gi respons på lærer sitt initiativ, og pausene varierer mellom 2 til 6 sekunder slik vi ser i linje 2,6,8.

I begge disse talehendelsene ser vi at det er lærer som i hovedsak tar initiativ til samtale. Det foregår presenterende snakk fra både lærere og elever. Morgensamlingen bærer preg av at dette er et samtaleformat der turvekslinga er regulert, og samtalerollene er forhåndsbestemt ved at lærer stiller spørsmålene og elevene svarer. Elevene ser ut til å ha kjennskap til reglene i morgensamlingen, da den formelle strukturen om håndsopprekking og klassebamsen som turtaking stort sett følges konsekvent av elevene. Det ser likevel ut til at det er rom for å bryte det mønsteret, slik vi ser Nina gjorde i linje 2 i eksempel 4.1.1, og i eksempel 4.1.2. der vi ser at lærer gir respons til elevene uten håndsopprekking i linje 4 og 5.

I hele morgensamlingen ser vi eksempel på non-verbal kommunikasjon med blikk, nikk og risting på hodet. Begge samtaleutdragene er preget av hverdagsspråk, og det er lærer som står for størsteparten av snakkingen.

## 4.2 Perling

Perling er en av de 3 stasjonene elevene skal delta på i stasjonsarbeidet. I talehendelsen som her er analysert sitter 4 elever og en lærer rundt et bord. Alle elevene har fått utdelt et eget perlebrett med alle bokstavene i alfabetet, og hver sin skål med perler.

### 4.2.1 Eksempel «Læreren dreier samtalen over til skolerelaterte tema»

Typisk for den påfølgende talehendelsen er at læreren tar tak i elevenes initiativ, læreren responderer og bygger videre på initiativene, og dreier de over til skolerelaterte tema.

1. Aslak: Nei, ikke jentefarge!
2. Lærer: Eh... du velger blandede farger. Husker dere fargene på engelsk?
3. Lærer: Husker du den, Victoria? Den som du bruker der? (*Læreren peker på Victorias brett*)
4. Victoria: Red
5. Lærer: Ja, det er red
6. Elise: Jeg liker pink
7. Lærer: Ja, du har pink
8. Lærer: Du har jo så mange, du har jo...+\
9. Aslak: Favorittfargen min er orange
10. Kari: Blue, blue, blue, yellow
11. Lærer: Blue, blue, yellow (*Lærer henvender seg til Aslak ved å snu hode mot ham*)
12. Lærer: Hva er din favoritt da, Aslak?
13. Aslak: Orange (*Aslak svarer på engelsk*)
14. Lærer: Orange? Å, den er fin +... og litt sånn knall.. +\
15. Aslak: Oransj!
16. Lærer: Også er den så fin sammen med svart
17. Kari: Orange- lorins
18. Aslak: Andreplassen er svart. Sist er rosa, jeg hater rosa!

I linje 1 tar Aslak initiativ til å prate om farger på noe som potensielt kan bli et negativt spor om jentefarger og guttefarger, dette initiativet følger lærer opp i linje 2 med et sterkt initiativ i form av et spørsmål, som rettes direkte til hele gruppen. Læreren spør om elevene husker fargene på engelsk. Dette initiativet fører til at flere elever begynner å benevne fargen de bruker på engelsk, slik vi ser i linje 4, 6, 9 og 10. Læreren sin respons gjør også at Aslak sitt mulige negative spor dreies over til noe mer læringsretta fokus, men som vi ser i linje 18 er han igjen over på rangering av fargene han liker. Læreren henvender seg direkte til elevene ved å snu hodet mot dem, det foregår en selvutnevnelse av tur ved at elevene kommer med innspill i overgangsrelevante steder. Dette ser vi i linje 10-12, der Kari tar et initiativ, som lærer gjør opptak av og bekrefter i linje 11, før læreren snur hodet mot Aslak og følger opp hans initiativ fra linje 9.

#### 4.2.2 Eksempel «Fra hverdagspråk til skolespråk»

I den neste talehendelsen viser vi et eksempel på at læreren hjelper elevene over fra hverdagspråk til skolespråk. Det foregår her en dialog mellom elevene og læreren, og mellom elevene.

1. Lærer: Ja, gjør du det ja? Oi, det var mange fine farger. Også..., men hvilken form er det på V-bokstaven da? Er den rund, eller er den rett?
2. Aslak: Fjerdeklassennnn...+\
3. Kari: Den er sånn her (*Viser med fingeren*)
4. Lærer: Er det bare streker?
5. Kari: Ja, bare streker
6. Lærer: Strek, strek? (*Lærer tegner på pulten med fingeren sin*)
7. Kari: Ja
8. Lærer: Ingen runding?
9. Kari: Nei
10. Lærer: Ingen rund form?
11. Kari: Nei
12. Lærer: Dere lærte jo+.... Var det U dere lærte på fredag?
13. Elise: Ja
14. Lærer: Den må jo ha sånn rund form i «botten», vet du
15. Kari: Båten? Bæ bæ lille lam er rund og tjukk!
16. (*Lærer ler*)
17. Aslak: Han er den feitest i verden.
18. Lærer: Lille lam?
19. Kari: Store lam
20. Aslak: Feite lam, fullt av kam...

I linje 1 ser vi at læreren skifter tema fra farger til former, og tar et sterkt initiativ der hun spør hvilken form bokstaven har. Lærer bruker begreper som rund form, runding, strek og rett. I linje 15 ser vi at Kari spiller videre på lærerens utsagn når læreren sier «botten», og Kari spør opp om hun mener båten. Dette fører til en ikke-fokal tilknytning, når Kari videre kommer inn på sangen «Bæ bæ lille lam». Læreren responderer med latter, og Aslak følger opp Karis initiativ i linje 17 med at lille lam er feitest i verden, hvorpå læreren følger opp og spør om det er «lille lam». Dette fører igjen til at Kari omdøper lille lam til store lam i linje 19. Alt dette foregår med en humoristisk tone med innspill av latter. Det veksles mellom bruk av hverdagspråk og skolespråk i en humoristisk og lekende tone.

#### 4.2.3 Eksempel «Fonologisk bevissthet»

I det neste utdraget fra perlesituasjonen viser vi nå et eksempel på at læreren fortsetter å sette elevene på sporet til faglige samtaler, men nå om bokstaver og bokstavlyd.

1. Lærer: Er det noe annet enn Victoria som begynner på V?
2. Kari: Wilma
3. Lærer: Wilma, ja
4. Kari: Men det er dobbel V
5. Lærer: Ja, hun skriver med dobbel V, ja. Den som er på siden av (*Peker på brettet og viser en W*)
6. Lærer: Vannmelon?
7. Elise: Jeg elsker vannmelon!



8. Lærer: Ja, sant. Vannmelon er enkel vanlig V, mens Wilma var dobbel V
9. Aslak: Tredjeplass er lilla
10. Elise: Kan jeg ta noen andre nå?
11. Lærer: Nå kan du ta noen andre, akkurat hvem du vil. Kanskje dere klarer å lage noen ord også? Victoria har begynt med en V som er orange (*sier fargen på engelsk*)
12. Aslak: WC
13. Lærer: Du kan skrive WC, sånn som i do vet du. Da skriver du W og C. Det betyr do
14. Aslak: C, det høres ut som E
15. Lærer: Det høres ut som en S og en E
16. Elise: Jeg fant en sirkel (*Går bort til lærer og viser*)
17. Lærer: Oi, den var veldig fin (*Snur seg mot Kari*) Du har skrevet U og V, hva blir det?
18. Kari: uv...
19. Lærer: uv, ja...
20. Kari: Huv
21. Lærer: Huv, ja... Da blir det et ord
22. Kari: Tuva...
23. Lærer: Da har du et navn som har V inni seg. Tuva har V. Du har snart skrevet V I, Victoria

I linje 1 leder læreren elevene over i å lytte ut første lyd i navn. Læreren utfordrer elevene til å finne noe annet enn Victoria som har på V som første lyd. Dette fører til at de kommer inn på forskjellen mellom enkelt V og dobbelt V, og læreren viser hvordan den ser ut. Videre ser vi i linje 17 at samtalen dreies over til å dra sammen lydene til ord, og Kari skriver ordet «huv» i linje 20. Kari viser her at hun har fonologisk bevissthet når hun mestrer å lage disse lydene, og sette de sammen til ord. Lærer bekrefter i linje 21 at Kari har skrevet et ord, og Kari lager i linje 22 et navn. Lærer bekrefter i linje 23 at hun nå har skrevet et navn. Deler av denne sekvensen har et lærende innhold rundt bokstaven V og W. Videre påpeker læreren at huv er et ord, mens Tuva er et navn. Det er lærer som tar initiativ til å videreutvikle samtalen.

#### 4.2.4 Eksempel «Pragmatisk opplæring»

I dette utdraget viser vi et eksempel på at Kari starter med å rime på navnet til læreren som ikke er til stede. For å ivareta anonymiteten har vi ikke tatt med denne sekvensen i sin helhet, men synes den er viktig for å belyse barnets lekenhet i talehendelsen.

1. Kari: Jeg kaller henne for xxxx
2. Lærer: Må ikke gjøre det, nei+...
3. Kari: (*Ler*) Skinke!
4. Lærer: De fleste er glad i å bli kalt navnet sitt
5. Kari: Skinke- stinke...
6. Lærer: Vi bruker navnet

I linje 1 begynner Kari å tøyserime med navnet til en annen, og læreren gir Kari en mild irettesettelse i linje 2 med å si at hun ikke må gjøre det. Dette begrunner lærer i linje 4 med at de fleste liker å bli kaldt navnet sitt, før hun i linje 6 påpeker at vi bruker navnet. På denne måten kan man si at læreren orienterer elevene mot den pragmatiske siden av

språket, om hva som er greit å si til hvem. Kari ser ikke ut til å ta dette til seg, og fortsetter å rime med lærerens navn.

#### 4.2.5 Eksempel «Dialog mellom to jenter»

Aktiviteten er fortsatt perling, og her ser vi igjen Trine som hadde behov for mye samtalestøtte i morgensamlingen. Vi ser i dette eksemplet at Trine er den som i stor grad fører samtalen fremover ved sterke initiativ. Gruppen som Trine nå er en del av består av lærer og 5 medelever, og de sitter ved et langbord.

1. Trine: U for Ole. Jeg kan hele alfabetet (*Trine synger alfabetet for seg selv*)
2. Trine: Skal vi ta red? (1,0)
3. Trine: Skal vi ta red? (3,0)
4. Trine: Skal vi ta red? (*Prikker Anne på skuldra*)
5. Anne: Ja (4,0)
6. Trine: Jeg må ha hvit (*Tar to perler*)
7. Trine: Jeg må ha rød (6,0) (*Trine perler videre*)
8. Anne: Nå tar vi blå. (0,5)
9. Trine: Nå blir det red igjen. (2,0)
10. Trine: Der... T-U-V
11. Trine: Red, jeg må bare ta rød da (*Kikker på Nina mens hun snakker og smiler til henne*)
12. Anne: Lyseblå der også!
13. Anne: Mangler du rød? Vil du vente på meg?
14. Trine: Ja, også blir det hvit. Jeg venter på deg
15. Anne: Kan du vente på meg, Trine?
16. Trine: Ja, jeg venter på deg
17. (*De to jentene snakker sammen, men snakker ikke med resten av gruppa som sitter ved samme bord, og rimer og lager tulleord*)
18. Trine: Jeg har mange (*Teller perlene hun har*)
19. Trine: Har du ei løs tann? (*Trine snur seg mot Nina*)
20. (*De kikker i hverandres munn*)
21. Trine: Ser du at det kommer opp ei?
22. Nina: Ja, jeg ser det. Ser du det til meg?
23. Trine: Ja, men nå må jeg ha blue
24. Anne: Vil du vente på meg, Trine?
25. Trine: Ja!
26. (*Anne snakker med lærer. Spør hvor lenge det er igjen. Trine sier ingenting, perler videre*)
27. Trine: Skal jeg vente på deg?
28. Anne: Nå skal vi bytte. Da må vi ta disse her, Trine
29. Trine: Ja, vi må bytte nå
30. (*Rydder sammen perlene, og stiller seg i kø*)

I denne talehendelsen ser vi at Trine tar mange sterke initiativ i form av spørsmål i linje 2-4, og at hun får respons fra Anne når hun i tillegg til å stille spørsmålet berører Annes arm. Trine kommenterer sine egne handlinger i linje 6,7 og 9-11. Anne og Trine har videre en kumulativ samtale, der de bygger videre på hverandres innspill. Fra eksempel ovenfor ser vi også at Trine og Anne snakker om fargene på engelsk, slik resten av gruppa gjør, og det kan se ut som også Trine og Anne har fått med seg dette selv om de ikke deltar i

samtalen sammen med lærer og resten av gruppa. Trine henvender seg til en annen jente på gruppa i linje 19, og de samtaler om de har løse tenner og utforsker hverandres munn for å se etter nye tenner.

Som en oppsummering av perleaktiviteten, kan vi si at talehendelsene preges i stor grad av å være utforskende samtaler, der læreren griper elevenes innspill og penser de over på skolerelaterte tema. Samtalen styres både av elevens innspill, og lærerens respons og initiativ. Under hele økten veksles det mellom sterke initiativ som tildeling av tur og selvutnevning av tur. Det veksles mellom dialog med lærer og mellom elever, og samtalen bærer preg av at det er variasjon mellom ulike tema og humoristiske innslag. Deltakerne bruker både talespråket sitt og nonverbal kommunikasjon, i form av peking og annet kroppsspråk.

### 4.3 Jovo

I jovo-aktiviteten jobber elevene med jovobrikker, som er et slags byggesett for konstruksjonslek. Gruppene sitter på gulvet i gangen. I situasjonen som er analysert sitter fire elever, to jenter og to gutter, på gulvet med en kasse jovo-brikker mellom seg. Jentene fortsetter på et flagg som ligger halvferdig på gulvet foran dem. Guttene starter med hvert sitt byggeprosjekt. Det er ingen voksne til stede.

#### 4.3.1 Eksempel «Elevene styrer samtalen»

Denne talehendelsen viser at turtildelingen skjer ved selvutvelgelse, og tildeling gjennom et sterkt initiativ hvor de benevner navnet til den som tildeles turen. Vi ser også at elevene samarbeider og hjelper hverandre.

1. Lise: Mats, kan du hjelpe til etterpå?
2. Mats: Ok, etterpå
3. Lise: Ja
4. Mats: Geir? Alle fargene jeg må ha er blå, også trenger vi rød også trenger vi hvit
5. Geir: Det er rød borti der. Bak deg, Mats (*Peker mens han snakker*)
6. Nina: Å en blå...
7. Lise: Jeg leter etter flere
8. Lise: Her.. Nei, jeg kan sette de på jeg. Jeg setter på de jeg finner, og du setter på de du finner
9. Geir: Jeg må ha slike Mats, si fra hvis du finner sånne
10. Mats: Ja, vi trenger det inni ballen
11. Geir: Ja, jeg holder på å lage en kule

Både i linje 1,4 og 9 ser vi at elevene tar steke initiativ når de benevner hverandre med navn når de henvender seg til hverandre. Elevene responderer på disse henvendelsene og samarbeider om å finne de rette bitene til de ulike byggverkene. Dette er en kumulativ samtale der elevene bygger på hverandres initiativ uten å gi noe særlig motstand til hverandre.

Situasjonen kjennetegnes videre av at stemningen i gruppa er positiv og humoristisk, slik vi ser i dette utdraget:

1. Geir: Er du straks ferdig med den hytta di? (*Ser opp på Mats*)
2. Mats: Ja, straks

3. Geir: 1-2-3 (*Stabler tre terninger opp på hverandre*) Nå har jeg laget tre baller. Ikke rumpeballer da (*Ungene ler*)
4. Lise: Geir, den var morsom
5. Mats: Du vet du har baller i tissen?
6. Lise: (*Gaper....*) Åååh, nei det tror jeg ikke noe på
7. Geir: Det har du å, Mats
8. Mats: Ja, alle vi har balla i tissen
9. Lise: Ikke jentene
10. Mats: Joda
11. Lise: Eeee, nei
12. Mats: Jentene har å balla i tissen
13. Nina: (*Tar brikker foran øynene, lager grimaser*) Eeeeh!
14. Geir: (*Ser på Nina og smiler*) Særlig....
15. Mats: Til og med guttene har det i tissen å

I linje 3 forteller Geir at han har laget 3 baller, og fortsetter med å fortelle at det ikke er rumpeballer. Dette fører til latter hos alle de 4 elevene hvorpå de fortsetter med en samtale om baller i tissen som vi ser i linje 5. De diskuterer også om de har baller i tissen eller ikke. Dette er et eksempel på en utforskende samtaler, som innebærer både språklig utforsking og utforsking av deres kunnskap om verden. Elevene jobber med å skape en forståelse av hvem som har baller i tissen, og hvem som ikke har det. Dette er de ikke helt enig om.

Som en oppsummere av denne talehendelsen, kan vi si at den preges av både tydelig tildeling av tur, sterke initiativ, humor, samarbeid og utforsking. Elevene samarbeider både om bygginga, slik vi ser i første utdrag, og om utforskinga slik vi ser i andre utdrag. Alle de 4 elevene deltar aktivt, og mens de jobber med noe praktisk har de muligheten til å la både tankene og samtaleemnene fly av gårde.

## 4.4 Sporing/Bokstavstasjon

Alle elevene er fordelt på ulike stasjoner, og denne gruppen befinner seg på klasserommet. Det er en lærer og 12 elever til stede. Elevene sitter ved pultene, fordelt på to grupper. Læreren står foran elevene med ansiktet vendt mot dem, og viser frem et ark med oppgaven de etterpå skal utføre. Elevene har fått beskjed om at de må være stille, og følge med på gjennomgangen fra lærer. Formålet fra lærerens side ser ut til å være at elevene på denne stasjonen skal øve på å følge instruksjoner, samt øve på å spore bokstaven V.

### 4.4.1 Eksempel «To ulike format for kommunikasjon»

Vi viser her eksempel på en talehendelse som inneholder to ulike format for kommunikasjon. Først ser vi lærerens instruksjon om gjennomføring av oppgaven, før vi etterpå ser eksempler på selvutvelgelse av tur blant elevene med svake initiativ uten bestemt mottaker.

1. Lærer: Se her skal dere spore bokstaven. Her skal dere spore 5 ganger. Så skal dere lage V`er bortover her (*Peker på arket*) (0,5)
2. Lærer: Også skal dere finne alle V`ene her (*Peker på arket, og kikker bort på elevene. Elevene er stille, og ser på arket læreren peker på*) (2,0)

3. Lærer: Også skal dere prøve og skrive disse ordene her. Det er noen bokstaver her som vi ikke har lært da, men dere kan jo prøve (*Lærer deler ut arkene*) (5,0)
4. Lærer: Nå kan dere starte
5. Aslak: Disse har vi ikke lært
6. Lærer: Nei, det er noen bokstaver dere ikke har lært (3,0)
7. Kari: Jeg er ferdig (*Henvender seg til lærer*)
8. Lærer: Hmm, da skal du få et nytt sporingsark (*Deler ut nytt ark*)
9. Aslak: Denne har vi ikke lært! Kari, denne har vi ikke lært!
10. Lærer: Nina, du kan sette disse i permen
11. Aslak: Jeg er ferdig!
12. Lærer: Hvor mange V`er fant du? (*Henvender seg til Viktoria ved å se på henne*)
13. Kari: Jeg fant 26 (1,0)
14. Kari: Jeg er ferdig med begge arkene allerede jeg!
15. Nina: Det er lurt at du setter begge arkene inn i permen, også gjør du slik (*Snur arket, og viser til Kari*)
16. Lærer: Hvor mange V`er fant du? (*Kommer bort til Aslak*)
17. Aslak: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
18. Nina: Kan jeg få fargeblyanter til å fargelegge baksiden? (0,5)
19. Nina: Kan jeg få fargeblyanter?
20. Lærer: Ja
21. Nina: Nå fant jeg på noe lurt! (0,5)
22. Nina: Jeg skal tegne larvvve! (1,0)
23. Nina: Lærer!! Jeg skal tegne larve!
24. Lærer: Ja, larVVe. Helt riktig!

Vi ser her at lærer gir instruksjon om oppgaven i linje 1-4. Underveis i arbeidet ser vi at flere elever tar svake initiativ i linje 9,11 og 13, men uten at de oppnår noen form for respons. I linje 18 tar Nina et sterkt initiativ i form av et spørsmål, men det er ikke rettet mot en bestemt mottaker. I linje 21 tar Nina selvutvelgelse av tur, og tar et svakt initiativ som hun følger opp med et nytt initiativ i linje 22, da hun ikke får noen respons. I linje 23 tar Nina igjen et nytt initiativ, da i sterkere form ved at hun tiltaler lærer med navn. Hele denne talehendelsen glir uten noen form for tildeling av tur.

Som vi ser, er det to ulike format for kommunikasjon i denne talehendelsen. Den lærerstyrte delen har et formelt preg, med en forventning om at elevene skal være stille og at elevene må rekke opp hånden for å få tildelt tur. Under skrivearbeidet småprater elevene, og praten glir uten noen form for tildeling av tur. Vi ser at initiativene av og til er så svake, og at elevene ser ut til å være for opptatt med sitt til at det gir så mye respons på initiativene elevene imellom.

## 4.5 Mat

Denne talehendelsen finner sted i klasserommet. Alle elevene sitter plassert i grupper på 5 eller 6, og det er lagt til rette for at elevene kan snakke sammen. To lærere er til stede under måltidet, men tar ikke del i samtalene i noen stor grad.

#### 4.5.1 Eksempel «Er det noen som vil høre på meg?»

Denne talehendelsen vi her viser starter med at Kari står bak stolen sin, og forsøker å få opp sekken for å ta ut matboksen. Vi ser her et eksempel på at Kari tar ulike initiativ til flere av elevene på gruppa, med ulik form av respons.

1. Kari: Nam! Jeg har boller i dag
2. *(De andre på gruppa ser på lærer som snakker)*
3. Kari: Noen som vil se hva jeg har med?
4. *(Aslak ser på Kari, men gir ingen muntlig respons. De andre på gruppa ser på lærer)*
5. Kari: Vil du se hva jeg har med Even? *(Kari kikker på sekken sin, Even er opptatt med å åpne sin egen matboks)*
6. Kari: Hva tror du jeg har med Even? *(Even kikker på Kari, men sier ingen ting)*
7. Kari: Even kan du hjelpe meg? *(Kari får ikke opp snora på sekken. Snakker mens hun kikker på sekken)*
8. Kari: Even, kan du hjelpe meg? (1,0)
9. Kari: Even?
10. Kari: Kan du hjelpe meg? *(Kari kikker bort på Even)*
11. *(Even kommer og hjelper Kari med å åpne sekken. Kari setter matboksen på bordet. Klassen synger Pulverheksa)*
12. Kari: Nam!! Lise, har du med hamburger?
13. *(Kari starter å spise)*
14. Kari: Even, jeg har med bolle
15. *(Even snakker med Aslak, men vanskelig å høre hva de sier)*
16. Kari: Se Even, jeg har med bolle
17. Even: Det er nesten det samme som dette *(Viser frem hamburgeren sin, og starter å spise)*
18. Kari: Jeg har med bolle. Bolle banan *(Kari ler)*

I linje 1 kommer Kari med et svakt initiativ, og mottar ingen respons fra de andre på gruppa. Hun tar et sterkere initiativ i form av et spørsmål i linje 3, men uten at det er rettet til en spesifikk elev. Aslak ser ut til å oppfatte at Kari snakker, men gir henne ingen respons. I linje 5 tar Kari et sterkt initiativ i form av spørsmål og benevning med navn, men oppnår heller ikke nå noen form for respons. Hun gjentar dette i linje 6-11, og får respons fra Even i linje 11 når hun i tillegg til å si navnet hans, kikker bort på han. Dette er ingen muntlig respons, men respons i form av at han hjelper henne slik hun spør han om. I linje 12 ser vi at Kari tar et sterkt initiativ til Lise, i form av et spørsmål og ved benevning med navn. Kari oppnår ingen respons fra Lise. Hun henvender seg igjen til Even i linje 14 og 16, benevner han med navn, og oppnår respons i form av lokal tilknytning i linje 17.

Typisk for denne talehendelsen, er at elevene har det primære ansvaret for kommunikasjonen under matsituasjonen. Samtalen oppleves som uformell, og turtakingen skjer ved selvutnevneelse. Mottakerbevisstheten ser ut til å variere, og selv om Kari tar mange initiativ, både sterke og svake, er det vanskelig for henne å oppnå respons. Det kan se ut som de andre elevene ikke lytter til det Kari sier, men at hennes prat bare blir en del av alt det andre de hører blir sagt.

## 4.6 Gym

Hele klassen og to lærere befinner seg i gymsalen, og de samles i en ring midt i salen for å få instruksjon fra lærer om hva som skal foregå. Læreren sin rolle er å lede og forklare aktivitetene som skal foregå. Det er en fast struktur på oppstart av gymtimen, der elevene skal sitte på gulvet i gymsalen og lytte til læreren. Elevene skal sitte med beina på en oppmerket ring. Dette er noe som virker kjent for elevene, og ringen brukes hver gang de skal skifte aktivitet. Typisk for denne talehendelsen er at læreren gir instruksjoner, og elevene skal bekrefte at de har forstått instruksjonen og reglene for aktiviteten. Videre ser vi at det er ikke rom for å samtale om noe annet enn aktiviteten.

### 4.6.1 Eksempel «Lærer gir instruksjon»

1. Lærer: Beina skal være på ringen, og her er det veldig mye plass. Dere sitter ganske tett. Kan dere spre dere litt mere? Magnus?
2. Ole: Du flyttet deg lengre hit!!
3. Lærer: Hysj! Øh, Nina du kan sitte litt nærmere, så flytter dere etter, så det ikke blir så trangt. Fint! I dag skal vi holde på med...+\
4. Ole: Dansk stikkball?
5. Lærer: Jeg tenkte vi skulle holde på med....+\
6. Ole: Kortspillet?
7. Lærer: Smoltus kommer
8. Aslak: *(Tar ordet uten å ha blitt tildelt tur)* Jeg er allergisk mot det!!
9. Ole: *(Tar ordet uten å ha blitt tildelt tur)* Han bare koder
10. *(Nina sitter med en stille hånd i været)*
11. Lærer: Nina?
12. Nina: Jeg har veldig lyst til å være Smoltus
13. Lærer: Har du lyst til å være Smoltus?
14. Nina: Ja
15. Lærer: Okey
16. Ole: *(Tar ordet uten å ha blitt tildelt tur)* Kan vi holde på med bom stikkball?
17. Lærer: Nina kan være Smoltus, så kan.... øpp,øpp,øpp, sett deg med beina på ringen!
18. Lærer: Magnus.... vet du nå bruker du opp tiden med at jeg må...+\
19. Ole: Roar vil være tiss!
20. Lærer: ....bruke tid på at dere skal komme til ro i stedet for å ha gym
21. Ole: *(Tar ordet uten å ha blitt tildelt tur)* Kan vi holde på med dansk stikkball etterpå?
22. Lærer: Ja, kanskje.... Det får vi høre etterpå. Nå skal vi først dele inn i 4 lag. Så når at jeg har sagt nummer med fingeren oppå hodet deres, så holder dere opp.... hvis jeg har sagt 1, så holder dere opp 1 finger..+\
23. Ole: Hvor er Kari?
24. Lærer: Hysj! Hvis jeg har sagt to, så holder dere opp to fingre, hvis jeg har sagt 3, så holder dere opp 3 fingre, hvis jeg har sagt 4, så holder dere opp 4. Skjønte dere det, hva dere skulle gjøre? Da kommer jeg rundt. Da må du holde opp 1 finger. 2, 3, 4, 1, 1! *(gjentar litt høyere)* 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 4! *(gjentar høyere)*, 1, 2, 3

I linje 1 ser vi at lærer instruerer elevene, og tar et initiativ i form av et spørsmål, etterfulgt av å navngi en elev som hun muligens retter spørsmålet mot. Ole avbryter i linje 2, og lærere responderer i linje 3 med et kjapt hysj. Lærer forteller videre hva de skal gjøre, men blir avbrutt av elev i linje 3 og 5 før hun i linje 7 får sagt hva som er dagens aktivitet. Det er samme elev som avbryter lærer i linje 4 og 6. Elevene som tar selvutvelgelse av tur, blir stort sett ignorert av lærer, mens Nina som i linje 10 rekker opp en stille hånd får ordet. Det ser ut til at lærer i stor grad overser de elevene som kommer med innspill uten å ha fått tildelt tur.

Typisk for denne talehendelsen er at læreren gir instruksjoner, og elevene skal bekrefte at de har forstått reglene. Det er ikke rom for å samtale om noe annet enn aktiviteten. Formålet med talehendelsen ser ut til å være instruksjon og ledelse av aktivitetene slik vi ser i dette utdraget. I linje 24 ser vi at lærer instruerer elevene i hvordan oppdelingen av lag skal skje, og ber om bekreftelse fra elevene. Ingen av elevene svarer, noe det kan se ut som læreren tolker som at alle har forstått, og hun begynner derfor å telle.

#### 4.6.2 Eksempel «Samtale med IRE-mønster»

Elevene er i neste eksempel igjen samlet i ringen for gjennomgang av ny aktivitet. Denne talehendelsen viser eksempel på samtale med en IRE-mønster, der elevene i større grad skal gi respons på lærerens initiativ.

1. Lærer: Nei, det var Trine jeg spurte. Kan du fortelle oss reglene, Trine? Hva var det igjen? (*Trine sitter stille, lærer venter*)
2. Ole: Hun ville at Nina skulle si det
3. Lærer: Nei, hysj! Kari, da?
4. Kari: Det er ikke lov å sikte på hodet
5. Lærer: Det er ikke lov å kaste ballen på hodet, eller sikte på hodet. Man kan være uheldig å treffe hodet da, men da blir man ikke stukket
6. Ole: Lærer?
7. Lærer: Ole?
8. Ole: Når den er i gulvet så blir man ikke tatt, når den er i gulvet først
9. Lærer: Nei, det blir man ikke. Også var det lov til å ta.... Nina?
10. Nina: Også er det lov å ta 3 skritt
11. Lærer: Ja, og da må man etter 3 skritt kaste fra seg ballen. Også er det ikke noe lurt å stå lenge med ballen (*viser med hendene*). Hvorfor ikke det? Å holde sånn... å tenke hvor skal jeg kaste ballen? Hvorfor er ikke det noe lurt?
12. Ole: For da klarer de andre å komme seg bort til hjørnene
13. Lærer: Da får jo alle sammen til å springe langt unna da, så d bli kjempevanskelig å treffe de. Så det lureste når man får tak i ballen er å stikke noen med en gang. Men det er ikke lov til å ta mer enn 3 skritt
14. Nina: Det er de som står nærmest som du må kaste på
15. Lærer: Ja, det kan være lurt å ta de som står nærmest deg, og prøve og treffe de. Men ikke i ansiktet, men andre plasser på kroppen, så er det med. Hvis ballen treffer deg en plass, hva må du gjøre da? Mats? Anders?
16. Anders: Sette oss på benken?
17. Lærer: Ja, setter oss på benken, og da må dere følge med som sitter på benken sånn at når den som stakk deg blir stukket, da blir dere som sitter på benken fri. Sant? Hvis noen stikker den som stakk deg, da må



den sette seg på benken, men da blir du fri. Skjønste dere det? Arne, kan du kast opp ballen?

Også i denne talehendelsen er elevene lyttere og gir respons på lærerens spørsmål. Samtalen som foregår er et typisk IRE-mønster der læreren stiller spørsmål, og elevene svarer og lærer bekrefter om svaret er riktig. Dette kan vi se i linje 10, der læreren starter med en setning og utfordrer Nina til å fullføre den, hvorpå læreren i linje 11 bekrefter riktig svar. Turtildelingen skjer via håndsopprekking og utnevning av lærer. De som bryter denne normen, får beskjed fra læreren og må innrette seg. Underveis i aktiviteten ser vi enkelte ytringer, men lite dialoger mellom elevene. Læreren styrer samtalen og tildeler ord. Læreren gir mange beskjeder, og spør elevene om de har skjønt beskjeden.

## 4.7 Frilek

På slutten av dag 2 er det lagt opp til at elevene skal ha frileik. Elevene får da velge mellom ulike aktiviteter på klasserommet og på areal i tilknytning til klasserommet. Noen elever befinner seg i gangen med byggeaktivitet, mens det på klasserommet er lagt opp til fargelegging. På grupperommet er det muligheten for å spille sjakk, i tillegg er rommet med kjøkken og dukkekrok tilgjengelig. Elevene får selv velge hva de ønsker å holde på med, og går dit de ønsker å være. De voksne befinner seg i arealet sammen med elevene. Det er 3 voksne til stede i denne timen.

### 4.7.1 Eksempel «Samhandling rundt deling av tusjer»

Elevene sitter rundt bordet i klasserommet, de har valgt å tegne i frileken. 7 elever deltar i aktiviteten. 5 av elevene deltar mest i samtalen, mens 2 elever kun tegner. Det er ingen lærer til stede i denne talehendelsen.

Typisk for denne talehendelsen er at den starter som en kumulativ samtale der elevene samtaler med hverandre uten å gi noen form for motstand.

1. Kari: Elise, kan jeg få låne tusjene dine?
2. Elise: Ja
3. Kari: Har du bare en rød?
4. Espen: Du har jo rosa
5. Trine: Jeg må ta en annen farge (*Gir fra seg den røde*)
6. Nina: Skal dere ordne det samme?
7. Trine: Jeg farger denne rosa (*Peker på et kronblad på blomsten sin*)
8. Elise: Denne er rød

I linje 3 tar Kari et sterkt initiativ og henvender seg til Elise, og spør om hun bare har en rød. Hvorpå vi ser at Espen svarer opp på spørsmålet før Elise kommer til ordet. I linje 5 følger Trine opp med å si at hun må ta en annen farge, og gir fra seg den røde. Dette eksempelet viser at selv om det ble tatt et sterkt initiativ ovenfor Elise, gjorde både Espen og Elise en selvutvelgelse og svarte på initiativet. Typisk for denne talehendelsen er at elevene driver samtalen fremover ved å gi respons på initiativene som blir tatt, og de bygger videre på hverandres innspill.

I neste eksempel ser vi at samtalen utvikler seg til å bli en utforskende samtale, der elevene diskuterer og undersøker hva de ulike tusjene lukter.

1. Espen: Hva lukter det?

2. Elise: Se, hvilken farge det er...
3. Kari: Tannkrem?
4. Espen: Nei, det lukter noe annet
5. Kari: Kan jeg få brun?
6. Espen: Kuskit!
7. Kari: De her var det veldig sterk lukt på
8. Espen: Ja, veeldig sterk! Hva hvis det hadde vært blomster på dem?
9. Kari: Hva?
10. Espen: Hva hvis det hadde vært blomster? Noe annet...
11. Kari: Blandet de med noe... Eddik?
12. Espen: Det er sikkert sprit
13. Kari: Hva er sprit?
14. Espen: Lukt på Trine sine
15. Kari: Få lukte, Trine
16. Elise: Det er ikke Trine sine, det er mine
17. Nina: Få lukte...
18. Elise: Det er mine tusjer
19. Nina: Kan jeg få lukte?
20. Kari: Kan jeg få lukte? Det lukter....+ få lukt! Det lukter....+ bittelitt godt
21. Espen: Hva lukter det da?
22. Nina: Nesten som modelleire...

I dette utdraget ser vi at elevene diskuterer hva tussene lukter, og bygger videre på hverandres initiativ. De tar turen i overgangsrelevante sted, turtakingen glir uten noen store utfordringer. For at dette skal skje er man avhengig av at deltakerne tar initiativ og gir respons. Hvis dette ikke skjer, vil det vanskeliggjøre kommunikasjonen slik vi ser i det neste utdraget.

1. Elise: Trine, jeg lager denne til deg. For du var så snill og inviterte meg på bursdag
2. Nina: Jeg tegner denne til deg, Trine
3. Kari: Trine, jeg tegner denne til deg
4. Espen: Jeg skal gi denne til .... en til pappa og en til mamm
5. Kari: Her Trine (*Gir Trine en tusj*)
6. Kari: Hva lukter denne? Den lukter nesten som svart. Ikke sant, Nina?
7. (*Kari tar tussjen borti nesen til Nina og ler*)
8. Kari: Unnskyld, Nina... Det var ikke med meningen...
9. (*Kari får ingen reaksjon fra Nina*)
10. Kari: Nina, det var ikke med meningen, okey? (*Ingen reaksjon fra Nina*) Det var ikke med meningen. Nina, hvorfor svarer du ikke? (*Nina sitter stille og fargelegger videre*)
11. Nina: Trine, se her! (*Nina peker på pulten, der tussene har svertet gjennom arket*)
12. Kari: Få se! Vil dere se meg? Se meg da? Lærer! Lærer! Tussene til Elise gjør slik at det sverter gjennom arket!!

I dette eksempelet ser vi i linje 6 at Kari tar et sterkt initiativ ovenfor Nina, men Nina gir ingen respons på initiativet. Dette fører til at Kari tar et nytt sterkt initiativ, og spør hvorfor hun ikke svarer. Hun har en klar formening om at dette er noe hun burde ha gjort, noe

hun utrykker sterkt i linje 10. Dette er et brudd i turtakingen, initiativ i form av spørsmål opptrer i nærhetspar sammen med svar, det forventes altså at det gis et svar.

Typisk for disse talehendelsen er at samtalene foregår uten voksne til stede, og at elevene tar ordet ved selvutnevnelse. Dette går stort sett greit, men det oppstår noen situasjoner med brudd i samtalene. For eksempel der Nina ikke svarer Kari. Elevene bygger i det første utdraget på hverandres innspill, før samtalen utvikler seg til å bli mere utforskende når de etter hvert veksler mellom å være enige eller utfordrer hverandre i samtalen om tusjenes lukt. Et eksempel på dette er når de diskuterer hva det lukter av tusjene, og den ene synes det lukter tannkrem og den andre svarer "nei, det lukter noe annet".

## 4.8 Sjakk

4 gutter har valgt å spille sjakk i frileiken, og de befinner seg ved et bord på grupperommet. Ole sitter på den ene siden, mens Hans og Mats sitter på motsatt side. Hans og Mats skal dele på de hvite brikkene. De har sjakkbrettet mellom seg på bordet.

### 4.8.1 Eksempel «Utforskning av tabuord»

I denne talehendelsen viser vi en samtale mellom guttene, der de utforsker bruk av tabuord.

1. Mats: Ikke si F-ordet
2. Ole: F-ordet!! (*Ole roper*)
3. Hans: Da må du si helvette
4. Ole: Helvette! (*Ole roper*)
5. Mats: Nei, det er ikke f-ordet, det begynner på F (*Mats snur seg, og legger merke til at observatør er til stede i rommet. Han sparker Ole gjentatte ganger i foten under bordet*)
6. Ole: Faan! Faan er F-ordet. Si det du også da. Din lille luring, jeg slår deg på rompa hvis du sparker meg (*Mats fortsetter å sparke Ole i beinet*)
7. Mats: Men ikke si F-ordet

Det er en uformell setting. Guttene begynner å diskutere F-ordet, og skaper en felles forståelse av hva dette er. I linje 1 sier Mats at de ikke må si F-ordet, hvorpå Ole i linje 2 roper F-ordet. I linje 3 kommer Hans med et svakt initiativ, og Ole responderer i linje 4 med å rope. I linje 5 korrigerer Mats guttene med at F-ordet begynner på F, før han legger merke til at de filmes. Han begynner å sparke Ole i beinet, og det kan se ut som det er for å få ham til å slutte. Ole ser ikke ut til å oppfatte den «beskjeden», og fortsetter å si faan i linje 6. I denne talehendelsen ser vi at guttene bruker banneord, men at de har en formening om at dette er galt. Det kan sees i reaksjonen til Mats når han oppdager at vi filmer, og han begynner å sparke febrilsk i beinet til Ole under bordet. Dette sier noe om den kommunikative kompetansen til Mats, det at han forstår at å banne ikke er greit er tegn på god pragmatisk kompetanse. Han er bevisst på hvilket språk man bruker i ulike talesituasjoner. Mats sitt budskap er veldig tydelig, men Ole oppfatter det ikke med en gang. Hele samtalen foregår med et smil om munnen. Det kan være nærliggende å tro at Ole har oppfattet at det er en voksen til stede, men at han tester hva som er greit og ikke.

### 4.8.2 Eksempel «Sjakkbrikkenes riktige navn»

Neste utdrag fra talehendelsen viser et eksempel der guttene diskuterer navn på sjakkbrikkene. Mats og Hans spiller fortsatt på samme lag, og skal spille mot Ole.

1. Hans: Her er stor-kongen og her er lille-kongen
2. Ole: Lillekongen?
3. Hans: Her er forsvar
4. Ole: Nei! Det heter bønder. Slutt å tulle, ellers gidder jeg ikke å spille med dere!
5. Mats: Vi har liten- konge
6. Ole: Nei, dere skal ikke ha liten-konge, det heter løper!
7. Mats: Jo, det bestemmer vi
8. Hans: Vi bestemmer om vi skal ha liten eller stor

Guttene veksler i denne talehendelsen på hvem som tar initiativ og gir respons. Hans tar et svakt initiativ og bruker sitt hverdagsspråk i linje 1, noe Ole reagerer på i linje 4 når han viser at han blir irritert og truer med at han ikke gidder å spille hvis de ikke slutter med tullet. Guttene diskuterer navnene på de ulike brikkene, og det ser ut til at Ole kan reglene og ønsker ingen endring på disse. Hans og Mats er åpen for endringer i linje 7 og 8, der de påstår at de bestemmer dette selv. Guttene er her uenige om brikkenes navn, og er mest opptatt av å få frem det de selv mener, og ikke opptatt av å lytte til den andre parten. Dette er en disputtpreget samtale, hvor Ole er den dominante.

#### 4.8.3 Eksempel «En utforskende samtale om sjakkspillet»

Når de har plassert brikkene starter spillet, og Ole slår ut brikken til Hans i det 2.trekket. Ole fremstår selvsikkert i spillet slik vi ser i det neste transkripsjonsutdraget, men utdraget viser også tegn til at det er en utforskende samtale.

1. Hans: Oppsann!
2. Ole: Jeg leder!
3. Ole: Kom igjen da, Hans
4. Mats: Er det min tur? *(Mats flytter en hvit brikke, som slår ut en svart)*
5. Ole: Hvor sto den?
6. Mats: Her *(Peker)*
7. Ole: Går ikke
8. Mats: Ååå, den går bare rett fram *(Viser trekket en gang til)*
9. Ole: Den går hit *(Peker på brettet, og Mats flytter brikken i retning der Ole peker)*
10. Ole: Nei, går ikke. En bak *(Peker igjen)*
11. *(Ole flytter en svart brikke)*
12. Ole: Sjakk... matt...
13. *(Mats flytter en brikke, som slår ut den svarte brikken som sto i sjakk matt)*
14. Hans: Nei, den går ikke bakover
15. Ole: Den går ikke bak *(Tar i den hvite brikken)*
16. *(Mats flytter den hvite brikken sin tilbake igjen)*
17. Mats: Da flytter jeg fram. Er det lov?
18. Ole: Nei, går ikke. Flytt en annen så det ikke blir sjakk
19. *(Mats flytter litt rundt på brikken. Hans tar en annen brikke, og slår ut den svarte brikken til Ole som han hadde sagt sto i sjakk matt)*
20. Ole: Nei, dæven... *(Banker i bordet)*
21. Hans: *(Ler)* Nå var jeg smart!

Ole fremstår som den dominante i denne talehendelsen. Dette ser vi spesielt i linje 2, 3, 5 og 7 og 10, der han er tydelig og kort i sine uttalelser. Det gis ikke mye rom for at de andre skal korrigere, eller ha andre meninger. I linje 13 flytter Mats en brikke, et trekk både Ole og Hans i linje 14 og 15 gir uttrykk for at er feil. Mats foretar et nytt trekk, og uttaler hva han gjør, før han spør guttene i linje 17 om det er lov. Vi ser her tegn til en utforskende samtale når elevene diskuterer og forsøker å finne ut av reglene ved sjakkspillet. Talehendelsen avsluttes med at Ole i linje 20 innser at han har tapt når han banker i bordet og banner, og Hans ler og uttaler at han var smart.

Oppsummert kan vi si at talehendelsene som oppstår under sjakkspillingen preges av at det ikke er voksne til stede, og at barna utforsker hvor grensene går i forhold til språkbruk. Samtalen er i hovedsak disputtpreget, og de prater til hverandre med en tydelig og krass tone, men det finnes også tegn til at det er utforskende samtale.

## 5 Drøfting

For å kunne besvare vår problemstilling, skal vi i dette kapitlet først se nærmere på hvilke talehendelser elevene deltar i, for så å se på hva som kjennetegner de ulike talehendelsene. Funnene i vår studie tyder på at elevenes muntlige aktivitet varierer i forhold til i hvor stor grad voksne er deltakere i samtalen, og vi har derfor valgt å dele talehendelsene inn i tre kategorier. Først ser vi på talehendelser der lærer styrer samtalen. Så ser vi på talehendelser der lærer deltar, men ikke styrer like mye. Til slutt ser vi på hva som kjennetegner talehendelser der lærer ikke deltar. Vi ser deretter våre funn opp mot teori og tidligere forskning, før vi kommer med en konklusjon der vi også omtaler studiens styrker og svakheter og didaktiske implikasjoner. Oppgaven avrundes med noen spørsmål til videre forskning, samt noen avsluttende refleksjoner.

### 5.1 Anledninger for muntlig språkbruk

Det foregår mye muntlig aktivitet i løpet av en 1.klassing sin skolehverdag. Elevene deltar i mange ulike talehendelser i løpet av en skoledag, og vi ser tegn til at elevenes muntlige aktivitet varierer ut fra hvilke kontekster de er en del av, noe vi kommer nærmere tilbake til senere i kapitlet.

Et sosiokulturelt læringssyn hevder at mennesker lærer gjennom samspill med andre, og måten denne skolen organiserer skoledagene på i første klasse, åpner for mange samhandlingssituasjoner gjennom hele skoledagen. Samtalene arter seg ulikt, og har ulike kvaliteter om lærer styrer, lærer er til stede eller om læreren ikke er til stede. Elevene fører samtaler og får erfaring med å delta i ulike talehendelser, og de utforsker og oppdager også når læreren ikke er der. Vi skal nå se kort på de ulike talehendelsene disse elevene var deltakere i, før vi etterpå gir en nærmere beskrivelse av hvordan disse talehendelsene gir anledning for muntlig språkutvikling.

#### 5.1.1 Kjennetegn ved talehendelser der lærer styrer

I løpet av de to dagene vi observerte denne 1.klassen, er det tre talehendelser som er styrt av lærer. Dette er morgensamlingen, første del av sporingstasjon og gymtimen. Disse talehendelsene er begrenset i samtaletema, og vi ser flere tegn på IRE-struktur og dialogisk instruksjon med og uten elevinnspill.

I morgensamlingen, som er en fast rutine for elevene, ser vi tegn til at det drives opplæring i muntlig kompetanse. Ofte kan man tro at morgensamling med helklassesamtale gir en fin anledning til utvikling av muntlig kompetanse, men får elevene like mye muntlig trening som man kanskje tror at morgensamlinger gir? Skaftun og Wagner (2019) konkluderte i sin studie med at helklassesamlingene var preget av at det var læreren som pratet mesteparten av tiden, og at potensialet i slike samlinger ikke ble utnyttet. Det vi ser i vår studie, er at det foregår muntlig aktivitet i morgensamling, men at også her er talehendelsene veldig styrt av lærer.

Elevene blir i denne morgensamlingen utfordret på bruken av narrativ fortelling når de skal fortelle fra helga. Dette er noe de fleste mestrer selv, mens andre trenger samtalestøtte, noe vi ser i eksempel 4.1.2. Det vi kan se eksempel på der, er at det ikke blir en narrativ fortelling, men mer en samtale med IRE-struktur. Lærer stiller spørsmål for å hjelpe eleven på gli, og eleven svarer på spørsmålet med ett ord. Lærer følger opp denne responsen,

enten bekreftende eller med et nytt spørsmål, noe som igjen resulterer i et svar bestående av ett nytt ord. Om dette skyldes at elevene ikke mestrer den narrative strukturen kan vi ikke uttale oss om, for årsaken kan også være at de føler på et ubehag med å snakke i plenum. Vi kan ikke konkludere med dette etter observasjon av kun en morgensamling, men hvis vi derimot går tilbake til eksemplet med Trine igjen, ser vi at hun gir fra seg fortellerbamsen samtidig som lærer fortsetter å stille henne spørsmål. Dette kan tyde på at hun prøver å komme seg ut av situasjonen fordi hun opplever den ubehagelig. Trine har muligens fått med seg lærerens uttalelse om at den som har bamsen har ordet, og kanskje tenker hun at hvis hun sender den videre er hennes tur over og hun slipper å si noen mere.

Hvis lærer kun skulle vurdert Trines kommunikativ kompetanse ut fra det hun presterer i morgensamlingen, hadde det blitt en helt annen vurdering, enn det vi ser av talehendelsen der Trine tok mange initiativ til samtale i stasjonsarbeidsgruppa i eksempel 4.2.5. I denne talehendelsen blomstrer Trine, og vi ser at her er det Trine som tar mange av initiativene, og at hun i tillegg snakker høyt om det hun selv gjør. Her er det ingen forventninger om at det skal presenteres noe, og kan dermed oppleves tryggere for elevene som kanskje er litt sjenerte.

Vi observerte videre at elevene fikk opplæring i det å lytte og fortelle, at turtaking skjer ved håndsopprekking eller ved bruk av fortellerbamse som fysisk viser hvem sin tur det er til å snakke. Dette er også trening som elevene trenger, og hvis målet med morgenstunden er at elevene skal få ta del i hverandres fortalte opplevelser, samt få trening i å sitte stille, lytte og vente på tur, er denne formen for samling en grei måte å gjøre det på. Er målet derimot at flest mulig elever skal få trene på å fortelle, kan det kanskje være en fordel og dele elevene i mindre grupper når det er flere voksne til stede. Da kan det oppleves tryggere for flere å fortelle til de andre i gruppen, og det brukes heller ikke så mye tid til å sitte rolig å lytte, noe vi ser kan være en utfordring for en 6-åring.

Gymtimen er den andre samtalsituasjonene der lærer styrer, og den er også preget at det er den voksne som har initiativet. Læreren har som oppgave å organisere aktivitetene som skal foregå, og det blir dermed mye instruksjon fra læreren. Mye av tiden gikk med til å øve på å sitte stille, samt å ta imot instruksjoner om reglene for aktiviteten. Studien til Sæbø, Skaftun og Nygård (2020) viser også at instruksjon uten elevinnspill er dominerende i helklasseundervisningen, og at det utgjør nesten 50% av timen.

Det vi imidlertid ser når vi går inn i analysen, er at elevene i denne timen får trening i å lytte, noe som også er en viktig ferdighet når vi tenker på muntlig kompetanse. Ifølge Otnes (1999) er lytting en prosess, og man oppnår ikke forståelse for det som blir sagt hvis man ikke lytter. Det kan se ut til at lærer er opptatt av at elevene skal lytte, når hun spør om elever kan gjenta det som ble sagt som en sikring for at instruksjonen er forstått. Skal en elevgruppe leke den samme regelleiken, er det en forutsetning at alle lytter og oppnår en felles forståelse for leikens regler. Det som også er viktig å huske når slike instruksjoner gis, er at 6-åringen kan ha problemer med setninger med mange ledd og mye informasjon, og at det da kan bli vanskelig å huske deler av beskjed. Dette er det viktig å ha kunnskap om når man jobber med barn i denne alderen, slik at man kan være bevisst på at også det å ta imot kompleks informasjon må øves på (Bjerke & Johansen, 2017). For å få best mulig øving på det, kan det være en fordel å innføre korte beskjeder i første omgang, som man i etterkant forsikrer seg om at er forstått ved at elevene f.eks. gjentar det som lærer har sagt slik vi ser i eksempel 4.6.2. Videre kan beskjedene bli lengre, men man fortsetter å forsikre seg om at informasjonen er mottatt.

Videre ser det ut til at lærer ignorerer de av elevene som tar ordet uten å ha blitt tildelt tur. Dette kan tolkes til å være en del av opplæringen, og at elevene skal lære at man i en slik setting skal tildeling av tur skje ved håndsopprekking. Skal det være rom for at elevene skal forstå instruksjonene, kreves det også en slik ro så det er mulig å lytte til det som blir sagt. Elevene er ikke så deltakende i samtale, da talehendelsene stort sett er preget av instruksjoner fra lærer. I det siste eksempelet ser vi imidlertid at elevene er noe mer deltakende, da de i større grad gir respons på initiativene fra lærer i form av beskrivelser av det som er reglene i leiken.

### 5.1.2 Kjennetegn ved talehendelser der lærer deltar, men ikke styrer like mye

I løpet av de to dagene vi observerte er det to aktiviteter der lærer deltar, men ikke styrer like mye. Dette er stasjonen med perling, og siste del av sporingstasjonen. Stasjonsarbeid er en undervisningsform som vi anser som mye brukt i norske klasserom. Typisk for denne typen undervisning er at elevene er delt i mindre grupper, og at de skal samarbeide rundt en gitt oppgave. Oppgavene er varierte, og gjerne en blanding av praktiske og skriftlige arbeider som gir variasjon. I stasjonsarbeid flyter ofte fagene litt over i hverandre. Vi ser også at denne formen for organisering kan bidra til at eleven får brukt språket sitt i flere ulike kontekster både med og uten lærer, noe som bidrar til god og variert språkutvikling. Selv om det er lærer til stede i både under perling- og sporingstasjonen, ser vi at lærer er mest delaktig i samtalen under perleaktiviteten, og velger derfor å gå nærmere inn på den.

I talehendelse der lærer deltar, men ikke styrer samtaletema like mye, kan vi se at elevene penses over på skolerelaterte tema. I eksempel 4.2.1. ser vi Aslak som starter å snakke om farger, og benevner en farge som jentefarge. Videre ser vi at lærer dreier samtalen til å bli en læringssituasjon om de engelske fargene, og etter hvert er det de fleste elevene som omtaler perlene og favorittfargene sine på engelsk. Det er ikke sikkert elevene selv hadde kommet på å omtale alle fargene de bruker på engelsk om ikke lærer hadde vært til stede. Med Aslak sitt utgangspunkt kunne det, uten en lærer til stede, utviklet seg til en annen samtale om for eksempel alle favorittfarger. Elevene hadde fortsatt brukt sitt hverdagsspråk i samtalen i stedet for å få til en samtale med skolerelevant tema.

Vi som observatører forsøkte vi å være bevisste på vår subjektivitet, men når det ble klart at perling var en av stasjonen, trodde vi nok ikke dette var en stasjon som ville bidra til så mye muntlig læring. Perling i seg selv var ikke det som ga læring, men samtale som lærer veiledet elevene inn i ved denne talehendelsen, ga mye fin muntlig trening til elevene. Matre (2000) erfarte også at skravla gikk når ungene spikket sammen. I og med at perlebrettet besto av bokstaver, bidro dette til øving i fonologisk bevissthet der elevene lyttet ut lyder, og satte lyder sammen til ord.

I Karis bruk av metafor i rim, gjør lærer et forsøk i å oppdra Kari i den pragmatiske siden av språket, når hun forteller Kari om rett og galt når det gjelder å rime med andres navn. Vi ser at Kari fortsetter å rime, og selv om det kan se ut til at ikke Kari tar til seg denne opplæringen, kan det være slik Bjerke og Johansen (2017) sier, at Kari ser for seg språklig bilder og rimer fordi det er gøy, og ikke fordi hun mener å gjøre narr av læreren. Humor er en viktig del at elevenes oppvekst, og hvis vi som lærere har kompetanse om barnets språkutvikling, og viser en forståelse for at vi forstår at elevene gjør dette fordi det er gøy, kan det skape mange lærerike og morsomme opplevelser. Det er likevel nyttig å kunne samtale rundt det med den pragmatiske siden av språket, for hvis man rimer eller tuller med medelevers navn, kan det føre til at noen blir lei seg. På den andre siden tenker vi



også det viktig å ruste den eleven det eventuelt blir tullet med til å forstå at dette bare er en lek, og at det ikke må oppfattes bokstavelig.

I perlesituasjonen ser vi også at matematiske begrep tas i bruk. Lærer bruker fagord som linje, bue, rund form og rett strek, og stiller spørsmål som gjør at elevene får bruke skolespråket sitt. Skolespråket er mer kognitivt krevende enn hverdagsspråket. Monsen og Randen (2017) mener derfor at jobben læreren gjør med læring av fagspråk er svært viktig for utviklingen av et akademisk språk. Høigård (2019) sier at en god metode for å lære barn ordenes betydning er gjennom førstehåndserfaring, slik læreren gjør i denne situasjonen når hun peker på formene og benevner med skolespråk hva de heter. Elevene får trening i bruken av engelske ord for fargene, øvelse i språklig bevissthet når de rimer og lytter ut lyder i ord. Noe av dette kommer i gang spontant fra barna, mens noe er det lærer som tar initiativ til. De gangene det er elevene som tar initiativet, følger lærer opp og videreutvikler samtalen.

Det som styrker denne lærende situasjonen, er nettopp det at læreren tar tak i og følger opp elevenes initiativ. Læreren fungerer som et støttende stillas, og hjelper elevene over i deres nærmeste utviklingssone. De leker med språket og bruker humor. Elevene bruker språket i samhandling med de andre elevene, noe som ifølge Vygotskij fører til utvikling av høyere mentale funksjoner og bidrar til at læring skjer (Vygotskij, 1987).

### 5.1.3 Kjennetegn ved talehendelser der lærer ikke deltar

I samtale hvor det ikke er voksne til stede, ser vi at turtakingen skjer ved selvutvelgelse, og at det er en glidende turtaking. Matsituasjonen og frileken er eksempler på slike talehendelser. Dette er settinger som har et stort potensial for muntlig og sosial læring. Elevene prater sammen, og det er rom for ulike tema. Forskjellen på disse to talehendelsene er imidlertid at de under frileken grupperer seg slik de vil, og at de kan velge samtalepartnere og aktiviteter ut fra interesse. I matsituasjonen er det bestemt hvor elevene skal sitte, og at de kan prate med de rundt bordet sitt.

Videre ser vi at det er stor variasjon i temaene, og temaene skifter raskt. Elevene bruker hverdagsspråket, og det er få innslag av skolespråk. Det er en variasjon mellom utforskende, disputtprega og kumulative samtaler, men vi ser tegn til at de fleste talehendelsene er kumulative samtaler. Denne formen for samtale er ifølge Mercer (2000) viktig for barns språk- og kunnskapsutvikling fordi elevene her samhandler og bygger ny innsikt og forståelse.

Vi ser at elevene i sjakkeksemplet utforsker bruk av tabu-ord, de banner og korrigerer hverandre. Dette støtter funnene til Matre (2000) og Heath (1985) i deres forskningsarbeid, der de har funnet ut at bruk av tabu-ord skaper spenning i form av latter og humor. I tillegg til at dette skaper latter og spenning, viser også en elev at han har pragmatisk kompetanse i samme situasjon. Da den ene gutten oppdager at observatør står bak dem, begynner han febrilsk å sparke den andre gutten i beinet under bordet. Dette kan tyde på at han har skjönt at denne typen språkbruk ikke passer seg sammen med voksne, og at han derfor også forsøker å få medeleven til å slutte å banne.

Et annet typisk trekk ved samtaler der voksne ikke er til stede er at vi ser mange utforskende samtaler. Elevene undersøker sammen, og finner ut av ulike problemstillinger. Dette så vi eksempler på både under jovo-situasjonen og fargeleggings-sekvensen, der de undersøker former og lukter på tussene. Dette henger godt sammen med Matre sin forskning, som viser at det er mer heuristiske tekster der barn samtaler med barn uten voksen som er delaktig i samtalen. Her kan vi også se tegn til samtanking, noe som ifølge

Mercer (2000) oppnår når elevene i utforskende samtaler utfordrer hverandre og skaper ny forståelse.

## 5.2 Våre funn, teori og tidligere forskning

Ser vi tilbake på hensikten med studien, der formålet var å belyse hvilke muligheter for muntlig aktivitet førsteklasingene har, og hvordan organisatoriske grep kan påvirke aktiviteten, har vi nå gjennom analysen og diskusjonen vist fram variasjonen i muntlig aktivitet. Vi skal nå drøfte hvilken verdi muntlig aktivitet har, og betydningen varierte muntlige aktiviteter har for barnas språkutvikling.

### 5.2.1 Barns kognisjon og læring

I eksempelet i innledningen der elevene diskuterer hvilke farger som finnes i det norske flagget, ser vi at elevenes samtenking gjør at Harald finner ut av hvordan flagget ser ut. Gjennom den utforskende samtalen, som ifølge Mercer (2000) er en forutsetning for at samtenkingen skal ha ønsket effekt, utvikler elevene en stadig større forståelse av verden rundt seg sammen med mer kompetente barn. Dette er i tråd med sosiokulturell læringsteori som hevder at sosial samhandling er selve utgangspunktet for læring og utvikling. Elevene benytter språket som redskap til å utvikle sin forståelse om verden, noe som ifølge Vygotskij (1978) fører til utvikling av høyere mentale funksjoner. Høigård (2019) og Grøver (2018) sier at lekpregede aktiviteter kan gi et godt emosjonelt klima som fremmer språkutviklingen, da de gjennom bruk av språket i lek vil styrke vokabularet og utvide språkforståelsen. Samtaler og muntlig språkaktivitet har å gjøre med barns kognisjon og læring, noe vi ser flere eksempler på at oppstår i løpet av våre observasjoner. Dette skjer både i talehendelser hvor det er lærer til stede, men også der det bare er elever som samsnakker og utforsker det de holder på med i aktiviteten.

### 5.2.2 Muntlighet i helklassesamtaler

Tidligere didaktisk forskning peker på at det foregår begrenset med muntlig aktivitet i begynneropplæring. Det som er gjort av forskning er stort sett på helklasse, og vår forskning støtter opp under disse funnene når vi isolert ser på helklasseundervisning. Vi ser at det stort sett er læreren som står for pratingen, og at elevene svarer på spørsmål fra lærer. Sæbø, Skaftun og Nygård (2021) sier at elevene i liten grad inviteres til utforskende dialoger, og at initiativene til elevene begrenses i helklassesamtale. De sier også at læreren styres av sin egen plan for timen, noe som gjør at elevenes initiativ begrenses, som igjen kan begrense elevenes engasjement. Dette er noe vi også ser antydningen av i vår studie. Vi ser at det i helklasseundervisning er mye instruksjon og tydelige begrensninger for hva elevene skal prate om/svare på, og at det er lærer som tar initiativ til samtalen.

Det vi imidlertid ser i vår studie er at helklasseundervisning er en undervisningsform som benyttes lite i denne 1.klassen, og at det foregår mer muntlig aktivitet i andre organiseringsformer. Vi mener derfor at våre funn kan nyansere forskningen på feltet ved at vi har sett på den samlede muntlige aktiviteten gjennom hele skoledagen.

### 5.2.3 Opplæring i muntlig aktivitet

Muntlig aktivitet er noe barn liker. Lek og den frie samtalen kan gi et godt emosjonelt klima, og ifølge Grøver (2018) gi et best mulig utgangspunkt for læring gjennom at barna eksponeres for språk sammen med jevnaldrende i settinger som engasjerer. Læreplanen legger stor vekt på lek og utforsking i begynneropplæringen, og at norskfaget er et

estetisk, kreativt og lekende fag, hvor elevene skal utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter.

Opplæring i muntlighet skjer stort sett der det er lærer til stede, slik vi ser i eksemplet fra morgensamlingen. Her ser vi at læreren påpeker at man skal planlegge det man skal si, se på den som snakker, lytte til den som forteller, og de får opplæring i turtaking ved at klassebamsen benyttes som konkretisering for tildeling av tur. Dette er ferdighetsmål i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020), der det står at elevene skal kunne planlegge og framføre ulike typer muntlig presentasjoner tilpasset mottakerne, og at de skal kunne samhandle med andre gjennom å lytte og fortelle. Vi ser også at lytting og turtaking i form av håndsopprekking går igjen i alle helklassesamtaler, der lærer styrer.

Vi kan imidlertid også se tegn til at barn lærer om muntlig språk og om hvordan vi kommuniserer muntlig gjennom at de regulerer hverandre der lærer ikke er til stede. Vi ser et eksempel på dette der guttene spiller sjakk, og den ene gutten gir et nonverbalt signal til en medelev om å tilpasse språket sitt. Det å tilpasse språket ut fra situasjonen man er i, er et tegn på pragmatisk kompetanse, som også er en del av den metaspråklige utviklingen.

#### 5.2.4 Voksenrollen

Matre (2000) har med kritisk blikk sett på rollen som lærere ofte går inn i, der vi stiller mange spørsmål og responderer på det elevene sier. Resultatene av studien til Matre viser at dette ikke nødvendigvis er det som best bidrar til utvikling av barns muntlige tekstkompetanse. Dette begrunner hun med sine funn om at i samtaler der det er voksne til stede foregår det mest presenterende tekster, og at der det ikke er voksne til stede foregår det mer utforskende samtaler mellom barna. Matre sier også at samtaler der de voksne ikke deltar er mer lekende, noe som er en tydelig implikasjon på at elevene er på vei til å nå målet i læreplanen som sier: «Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling».

Vi ser imidlertid i vår studie at skolespråket læres i situasjoner der det er voksne til stede. Elevene bruker i våre observasjoner lite fagord i samhandling med hverandre. Voksne som modellerer og bruker fagord, er derfor avgjørende for å utvikle elevenes skolespråk. Skolespråk er viktig for at elevene skal uttrykke seg presist innenfor skolefaglige tema. Selv om det foregår mest utforskende samtaler mellom barn uten at det er voksne til stede er det viktig at det også legges til rette for utforskende samtaler i klasserommet. Da utforskende samtaler er det som i størst grad bidrar til læring og utvikling, ifølge Mercer (2000).

## 6 Konklusjon

### 6.1 Studiens styrker og svakheter

Dette er en forholdsvis liten studie, i og med at vi har observert kun i to skoledager, men vi anser det likevel som et viktig bidrag til å belyse en 1.klasses skolehverdag. Til tross for at selve studie er gjennomført i et begrenset tidsrom og kun i en klasse, mener vi likevel vi har et stort og interessant datamateriale. Det at vi ser på så mange forskjellige talehendelser i løpet av to skoledager til en 1.klassing mener vi er en styrke i vår studie, da det i tidligere forskning stort sett er forsket på helkassesamtale når det er forsket på elevenes muntlighet i skolen. Vi anser det også som en styrke at vi har foretatt videoobservasjoner av samtalene, da vi gjennom hele prosessen har hatt muligheten til å gå inn i materialet og fordype oss i de ulike talehendelsene.

Vårt datamateriell inneholder ikke observasjoner fra friminutt eller uteskole. Grunnen til det er for å ivareta personvernet hos øvrige elever på skolen. Vi ser i ettertid at vi kunne valgt å skrive observasjonslogg fra friminuttene, men da vi tok valget anså vi ikke dette som overkommelig, da det er et stort uteområde og at vi ikke kjente så godt til barna vi skulle observere. Det er grunn til å tro at det også her foregår mye muntlig aktivitet, på lik linje med talehendelser der voksne ikke er til stede.

### 6.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene i denne studien viser ikke hva som er rett eller galt i begynneropplæringen, men de kan være med på å belyse noen aspekter ved den muntlige opplæringen som foregår i skolehverdagen til en 1.klassing.

Funnene i denne studien peker på at elevene bør få muligheten til å bruke språket sitt i ulike språklige situasjoner. Vi ser tegn til at elevene tilpasser språket til konteksten, og at de prater ulikt i ulike kontekster. Vi mener det er viktig at man som lærer verdsetter og tilrettelegger for flere typer samtaler i skolen, nettopp for at elevene skal få oppøvd sine kommunikative ferdigheter. Selv om vi ser tegn til at elevene utvikler sin språklige kompetanse også uten lærer til stede, anser vi det som viktig at læreren er tett på elevene, for på den måten være tilgjengelig for elever som har behov for støtte for å utvikle sin språklige kompetanse i samhandling med andre.

Læring av skolespråk skjer, ifølge vår studie, best i samhandling med voksne. Vi ser imidlertid tegn til at elevene får mest muntlig øving der lærer deltar, men ikke styrer. De stille elevene tar lettere ordet når det ikke forventes at de skal presentere noe, og når de er i mindre grupper. Disse funnene underbygger våre tanker om at stasjonsundervisning er en god læringsarena i begynneropplæringen. Elevene får tid i mindre grupper sammen med lærer, i tillegg til at det kan legges opp til varierte og praktiske oppgaver med ulike konkreter som inngår som en del av undervisningsmaterialet. Elevene kan da, som også Høigård (2019) understreker, lære ordenes betydning gjennom førstehåndserfaring samtidig som de utvikler sitt skolespråk. For at dette er mulig, trengs det at lærer er til stede og snakker med barna om det de leker og lager.

Det er viktig å legge til rette for det utforskende, lekende og kreative barnet. Leken er et best mulig utgangspunkt for læring, og det oppleves meningsfullt for barnet. Gjennom

leken får elevene slik det står i læreplanen, positive opplevelser med å uttrykke og utfolde seg muntlig. Det vi erfarte da vi observerte elevene i de frie aktivitetene der lærer ikke var til stede, var at mye av de samtalen som foregikk var kumulative samtaler. Elevene lærer her og samarbeide med hverandre, de bygger videre på hverandres innspill og bygger ny innsikt og forståelse. Dette er også ifølge Mercer (2000) viktig for barns språk- og kunnskapsutvikling.

Plassering i klasserommet har betydning for elevens muligheter til muntlig kommunikasjon. En del lærere er kanskje mer opptatt av arbeidsro, og tenker at elevene jobber best når det er stille i rommet. Ifølge sosiokulturell læringsteori lærer vi best i samhandling med andre, og hvis da elevene sitter alene gis det ikke like mange anledninger til muntlig samhandling. Vi tenker derfor det vil være en fordel at elevene jobber mest mulig sammen i grupper, eller at de sitter sammen to og to. Sitter de to og to sammen, er det positivt for språkopplæringen at det legges opp til å benytte læringspartner, der de samme diskuterer og løser små og store oppgaver.

### 6.3 Videre forskning

Etter at vi nå har gjennomført et forskningsprosjekt i begynneropplæringen har det åpnet seg en større interesse på det muntlige feltet, og vi sitter igjen med flere spørsmål. Det å følge elevene gjennom hele dagen har en klar verdi, da skoledagen i 1.klasse ikke er strengt strukturert med faginndeling. Fagene går litt inn i hverandre, og det er variasjon gjennom dagen. Vi kunne gjerne tenkt oss å forske mer på hvor viktig det er at elevene er muntlige aktive. Sett opp mot både språklæring og faginnlæring. Er det viktigere nå enn før i forhold til at flere og flere barn bruker mye tid foran skjerm hvor samtalen ofte har sin egen sjargong. Og hva slags språklæring skjer av seg selv? Er det noe man må øve mer bevisst på i begynneropplæringen?

Gutter og jenter er av natur ulike, men er det forskjell i hvordan de lærer språk? Vi har ikke gått inn i forskjellen mellom gutter og jenter i denne studien, det er imidlertid noe som kunne vært interessant å se på. Vi er spesielt interessert i å se på hvordan vi med organisatoriske grep kan legge til rette for de stille jentene. Da vi i vår studie så at det var flere jenter enn gutter som kviet seg for å ta ordet i helklassesamtaler.

### 6.4 Avsluttende refleksjoner

Når vi etter å ha skrevet ferdig oppgaven vår, ser tilbake på samtalen først i innledningen, ser vi enda bedre hvor mye læring som egentlig foregår i den korte sekvensen. Samtalen som egentlig bare starter med at Ole forteller de andre hva han skal gjøre, og som utvikler seg til en utforskende og lærende samtale for guttene som deltar. Slike samtaler vet vi av erfaring at det kan være mange av i en skoledag hvis forholdene legges til rette for det. Når vi nå i vår masteroppgave har belyst viktigheten av barns utvikling av muntlig kompetanse, har vi et håp om at den kan være et bidrag til at muntlige ferdigheter blir verdsatt på lik linje med de andre grunnleggende ferdighetene i norsk skole.

# Referanser

- (red.) Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadene forlag.
- Berge, K. L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole. I R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis-Johansen. *Samskrive, samtale og samhandle- nye perspektiver på muntlighet og skriftlighet i samspill*. Universitetsforlaget.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademiske.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademiske.
- Bjørndal, C. R. (2017). *Det vurderende øyet*. Gyldendal.
- Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. Sage.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenging zone*. Heineman.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?* Fagbokforlaget: Vigmostad & Bjørke AS.
- Hertzberg, F., & Roe, A. (1999). *Muntlig norsk*. Tano Aschehoug.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling*. Universitetsforlaget.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond Modularity*. Massachusetts: The MIT Press.
- Kjelaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk og fagopplæring fornyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Kverndokken, K. (2020). *101 å fremme muntlige ferdigheter på*. Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn*. Det norske samlaget.
- Mercer, N. (2000). *Words & minds. How we use language to think together*. Routledge.

- Monsen, M., & Randen, G. T. (2020). *Andrespråksdidaktikk -en innføring*. Cappelen Damm.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rødnes, K., & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter-hva vet vi, hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidskrift, 2018, Vol 102, utg.3, 201-213*. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Skaftun, A., & Wagner, Å. H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 2019, 1-20*. DOI:10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09
- Skovholt, M. (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter*. Cappelen Damm.
- Stortingsmelding nr.30. (2003-2004), 2004. *Kultur for læring*. Utdanning- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygård, A. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden, 15(2)*. <https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal norsk forlag AS.
- Vygotsky, L. (1978). *Tænkning og sprog 2*. København: Diderichsen.

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Svar fra NSD

**Vedlegg 2:** Samtykkeskjema fra elev

**Vedlegg 3:** Samtykkeskjema fra ansatt

**Vedlegg 4:** Samskrivingsdokument



# Vedlegg 1: Svar fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Muntlighet i begynneropplæringen](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
591311

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
24.10.2022

**Prosjektittel**  
Muntlighet i begynneropplæringen

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

**Prosjektansvarlig**  
Marit Olava Riis-Johansen

**Student**  
Ingrid Tanem og Lisa Jenssen

**Prosjektperiode**  
01.09.2022 - 20.09.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.09.2023.

[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 personver regelverket.

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 20.09.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**  
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og foresatte 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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 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

- databehandling (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 og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

- 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/fyll-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: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema for elev

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## ”Muntlighet i begynneropplæring”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se på muntlig aktivitet i begynneropplæringen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Vi er to lærere som skal skrive en masteroppgave om muntlighet i begynneropplæringen. Vi vil undersøke hvordan det legges til rette for muntlig aktivitet i begynneropplæringen, og hvilke aktiviteter som fremmer barns muntlighet. Dette vil vi undersøke gjennom observasjon i ulike undervisningssituasjoner.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har et barn i den klassen vi tenker å observere.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Vi som forskere skal besøke klassen 2-3 ganger høsten 2022. Vi kommer da til å sette opp kamera i klasserommet slik at vi kan dokumentere aktiviteter og samtaler mellom lærer og elev, og mellom elever. Observasjon og filming avtales på forhånd med lærer, og undervisningen vil ellers foregå som normalt.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du 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 deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserveren til NTNU. Det er kun vi og veileder fra NTNU som vil ha tilgang til datamaterialet. Alle elevobservasjoner vil bli anonymisert. Ved publisering av oppgaven vil det ikke bli mulig å identifisere skole eller elever.

### Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20. september 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes. Anonymisert datamateriell som vi har brukt i forskningen vil bli publisert i oppgaven.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du visse lovgitte rettigheter knytta til personopplysninger. Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet personopplysninger om deg, få slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger. Du kan sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Spørsmål:

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

- Forskere Ingrid Tanem eller Lisa Jenssen på mail: [igta@verdal.kommune.no](mailto:igta@verdal.kommune.no) eller [ligu@verdal.kommune.no](mailto:ligu@verdal.kommune.no)
- NTNU ved Marit Olave Riis- Johansen. [Marit.riis-johansen@ntnu.no](mailto:Marit.riis-johansen@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Lisa Jenssen og Ingrid Tanem*  
(Forskere)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *muntlighet i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg kan:

- delta i *videoobservasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 20.september 2023.

Navn på lærer:

---

(Signatur, dato)

### **Vedlegg 3: Samtykkeskjema for ansatte**

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **” Muntlighet i begynneropplæring”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se på muntlig aktivitet i begynneropplæringen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi er to lærere som skal skrive en masteroppgave om muntlighet i begynneropplæringen. Vi vil undersøke hvordan det legges til rette for muntlig aktivitet i begynneropplæringen, og hvilke aktiviteter som fremmer barns muntlighet. Dette vil vi undersøke gjennom observasjon i ulike undervisningssituasjoner.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i den klassen vi tenker å observere.

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

Vi som forskere skal besøke klassen 2-3 ganger høsten 2022. Vi kommer da til å sette opp kamera i klasserommet slik at vi kan dokumentere aktiviteter og samtaler mellom lærer og elev, og mellom elever. Observasjon og filming avtales på forhånd med deg som lærer, og undervisningen vil ellers foregå som normalt.

#### **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. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserveren til NTNU. Det er kun vi og veileder fra NTNU som vil ha tilgang til datamaterialet. Alle elevobservasjoner vil bli anonymisert. Ved publisering av oppgaven vil det ikke bli mulig å identifisere skole eller elever.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20. september 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes. Anonymisert datamateriell som vi har brukt i forskningen vil bli publisert i oppgaven.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du visse lovgitte rettigheter knytta til personopplysninger. Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet personopplysninger om deg, få slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger. Du kan sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Spørsmål:**

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

- Forskere Ingrid Tanem eller Lisa Jenssen på mail: [igta@verdal.kommune.no](mailto:igta@verdal.kommune.no) eller [ligu@verdal.kommune.no](mailto:ligu@verdal.kommune.no)
- NTNU ved Marit Olave Riis- Johansen. [Marit.riis-johansen@ntnu.no](mailto:Marit.riis-johansen@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Lisa Jenssen og Ingrid Tanem*  
(Forskere)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *muntlighet i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg kan:

- delta i *videoobservasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 20.september 2023.

Navn på lærer:

---

(Signatur, dato)

## **Vedlegg 4: Samskrivingsdokument**

Vi var i 2020 så heldig å få mulighet til å starte på studiet lærerspesialist i begynneropplæring sammen. Som to kollegaer fra samme skole gjorde dette det enkelt å samarbeide gjennom hele studiet, og vi opplevde at det å samarbeide ga økt læring og motivasjon. Da vi etter to år måtte bestemme oss for om vi skulle skrive master eller ikke, var det ganske enkelt å ta valget om å skrive sammen.

Da valget om samarbeid ble tatt, var det bare å starte på prosessen om å velge tema. Vi gikk bort fra lesing og skriving, da vi følte at vi hadde jobbet mye med dette tidligere og valget falt på muntlighet i begynneropplæringen. Det første studieåret hadde vi litt om dette, utover det var dette en ferdighet vi hadde jobbet lite bevisst med. Læringskurven ble derfor bratt, og vi har vel stilt oss noen spørsmål om det ikke hadde vært enklere å velge noe vi hadde jobbet litt mer med? Nå i etterkant er vi veldig glad for å ha jobbet med denne ferdigheten. Vi har lært veldig mye, og kunnskapen vi har opparbeidet oss gjennom masteren vil være med å endre vår praksis i klasserommet.

Forberedelser til innhenting og innhenting av empiri gjorde vi sammen. Vi leste og diskuterte metodeteori og landet på å bruke filming og observasjon. Selve innhenting ble gjort over to dager, der vi begge filmet og skrev observasjonslogg. Da vi skulle bearbeide datamaterialet fant vi ut at det var best å sitte sammen. Det ble derfor noen intensive døgn på hytta i to runder. Dette arbeidet tok mye mer tid enn vi hadde trodd, og denne prosessen var nok den mest krevende. Utrolig glad for at vi var to i denne prosessen, da vi i perioder rotet oss helt bort og ikke visste helt hvor vi skulle ta veien. Det å sitte sammen for å sikre felles forståelse har vært avgjørende for å finne den røde tråden i oppgaven.

Da vi skulle begynne å skrive masteravhandlingen opprettet vi mapper for alle kapitlene i teams, slik at vi kunne samskrive i dokumentene. Vi har vekslet mellom å sitte sammen, og hver for oss. Det som vi etter hvert fant ut at var den meste effektive måten å jobbe på, var at vi møttes på morgenene og ble enige om dagens fokus/mål, for deretter å sitte hver for oss. Vi har jobbet med alle kapitlene sammen og utfylt hverandre.

Proessen fra de først ideene til ferdig masteroppgave har gått veldig fort, og det er litt rart at vi i dag sitter her med en ferdig oppgave. Studien har vært veldig spennende og lærerik, og vi er glade for at vi valgte å forske på muntlighet i begynneropplæringen. Funnene er interessante, og vi kjenner på en større trygghet i arbeidet med muntlighet når vi nå skal starte med 1.klasse sammen til høsten.

Verdal/ Levanger 28.08.2023

Lisa Jenssen og Ingrid Tanem

