

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i profesjonsrettet pedagogikk**

**Mai 2022**

En kvalitativ studie om hvordan lærere på mellomtrinnet forstår og  
bruker dialogiske klassesamtaler

A qualitative study about how middle school teachers understand and  
use dialogic classroom talk

Flemming Aas

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

# Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å lære om og undersøke hvilke erfaringer lærere har med dialogiske klassesamtaler. Oppgaven bygger på en forståelse om at en dialogisk tilnærming til undervisningen er med på å støtte elevers tenking, læring, mestring, kommunikasjon, relasjon, akkulturasjon og demokratisk engasjement. Til tross for at en dialogisk tilnærming til undervisningen bidrar til elevers faglige og sosiale utvikling har tidligere forskning vist at lærerstemmen, spørsmål-svar-sekvenser og resitasjon preger undervisningspraksisen i klasserommene. De teoretiske perspektivene oppgaven bygger på består av tre deler. Først presenteres *dialogismen* som et rammeverk og filosofisk syn på mennesker i en kontinuerlig dialog med omverden. Videre redegjøres det for begrepet *dialog* og dialogforståelsen i pedagogikken, før det til slutt presenteres en praktisk form for dialog i konteksten av en *dialogisk undervisning*. På bakgrunn av dette vil oppgaven undersøke hvilke erfaringer lærere har med å bruke klassesamtaler i undervisningen sin, hvordan de forstår dialog og eventuelle utfordringer de møter i sin tilrettelegging for klassesamtalen. Problemstilling er: “På hvilke måter forstår og bruker lærere på mellomtrinnet dialogiske klassesamtaler?”

For å besvare problemstillingen ble det gjennomført fire kvalitative forskningsintervju med lærere som arbeider på mellomtrinnet (4.-7.klasse). Kvalitativt forskningsintervju ble brukt som metode for å få innsyn i deres erfaringer, tanker og forståelse. Intervjuene ble videre analysert ved hjelp av en tematisk analyse. I bearbeidningen av datamaterialet ble det utarbeidet fire tema som rammer inn funnene. Disse temaene er (1) Dialogforståelse, (2) Hensikten med klassesamtalen, (3) Elementer som påvirker klassesamtalen og (4) Lærernes strategier for gjennomføring av klassesamtalen. De mest sentrale funnene viser blant annet at informantene var opptatt av selve elevyttringen fremfor innholdet i yttringene og at de hadde en begrenset forståelse av hva som gjorde klassesamtalene dialogiske. Altså kan en bevisstgjøring av kvalitetene som gjør en klassesamtale dialogisk bidra til at lærere kan skape egne dialoger i sine klasserom, og på sikt øke kvaliteten på de allerede eksisterende samtalene. Det fremkom også at informantene så på klassemiljøet som betydningsfullt for gjennomføringen av klassesamtaler, og verdier som trygghet, lytting og respekt stod sentralt. De anerkjente også at klassesamtalen kunne brukes i tilretteleggingen for elevmedvirkning i skolen, men at også dette var utfordrende å få til. Det

viser seg at en av de største utfordringene som var et hinder for klassesamtalene var tid; både at det tok tid å forberede klassesamtalene og at informantene hadde mye annet de skulle planlegge og utføre som derfor måtte prioriteres. Gjennomføringen av dialogiske klassesamtaler er noe som må øves på og det tar derfor tid og innsats, både for lærere og elever, å bli gode på dem.

# Abstract

The purpose of this master's thesis has been to learn about and investigate experiences teachers have with dialogical classroom talk. The thesis is based on an understanding that a dialogic approach to teaching helps to support students' thinking, learning, mastery, communication, relationship, acculturation, and democratic involvement. Even though a dialogical approach to teaching contributes to students' academic and social development, research has shown that a teacher dominant talk, question-answer sequences, and recitation all characterize the existing practice in classrooms. The theoretical perspectives this thesis is based on consists of three parts. First, *dialogism* is presented as a framework and philosophical view of people in a continuous dialogue with the world. Then the concept of *dialogue* and dialogic understanding in pedagogy is explained, before concluding a more practical form of dialogue in the context of a *dialogical teaching*. My thesis will research what experiences teachers have with using classroom talk in their teaching, how they understand dialogue and any challenges they face in their facilitation of classroom talk. The research question is: "*In what ways do middle school teachers understand and use dialogical classroom talk?*"

To answer the research question, four interviews were conducted with teachers working in middle school (4th-7th grade). Qualitative research interviews were used as a method to gain access to their experiences, thoughts and understanding. The interviews were further analyzed using a thematic analysis. When processing the data, four topics were compiled to present the findings. These topics are (1) Dialogic understanding, (2) The purpose of classroom talk, (3) Elements that affect classroom talk, and (4) Teachers' strategies for conducting the classroom talk. The core findings show that the informants were more concerned with students' contribution, rather than the content of the utterances, and that they as teachers had a limited understanding of what made classroom talk dialogic. Thus, an awareness of the qualities that make the talk dialogic could help teachers create dialogues in their own classrooms, and therefore increase the quality of the already existing talk. The informants also saw the classroom environment as significant for the implementation of classroom talk, were feeling safe, listening and respect were core values. They also recognized that classroom talk could be used in facilitation of student participation in the school, but this was also challenging to achieve. One of

the biggest obstacles the informants faced relating to classroom talk was time; it took time to prepare the classroom talk, and other tasks had to be planned and done and therefore had to be prioritized. The implementation of dialogical classroom talk is something that needs to be practiced and therefore it takes time and effort for both teachers and students to become proficient at them.

# Forord

Det går mot slutten av min studietid og seks fine og spennende år som student på OsloMet. Det siste året med skriving har vært lærerikt, og samtidig svært utfordrende. Det å få mulighet til å fordype seg i et tema man interesserer seg for å vie all sin tid til er et stort privilegium som jeg kanskje aldri vil oppleve igjen. Selv om det vært slitsomt å ha den samme oppgaven hengende over seg i et år, har det likevel gitt meg friheten til å arbeide når, hvor og hvordan jeg vil. Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med dette prosjektet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Inger Ulleberg som har støttet meg i arbeidet med masteroppgaven. Du har kommet med ærlige, gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis som har vært til stor hjelp. Du har alltid vært tilgjengelig og svart på alt jeg måtte lure på, jeg kunne virkelig ikke klart dette uten deg.

Jeg vil også takke informantene som stilte opp til intervju, og deres fleksibilitet og villighet til å gjennomføre intervjuene digitalt når pandemien gjorde at vi alle måtte holde avstand.

Til slutt vil jeg takke familie, venner og medstudenter som alle har bidratt på ulike måter med motivasjon, hjelp, distraksjoner og tilbakemeldinger.

Oslo, mai 2022

Flemming Aas

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag.....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iv</b>
<b>Forord .....</b>	<b>vi</b>
<b>Innholdsfortegnelse.....</b>	<b>vii</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og tema	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygning	4
<b>2 Tidligere forskning.....</b>	<b>6</b>
2.1 Positiv effekt av dialog i klasserommet	6
2.2 Hva dominerer i klassesamtalene	7
2.3 Lærerutdanning og profesjonell utvikling	9
2.4 Bruken av dialogisk undervisning	11
<b>3 Overordnede rammer .....</b>	<b>13</b>
3.1 FNs barnekonvensjon og opplæringsloven	13
3.2 Læreplanverket og overordnet del av læreplanen	14
<b>4 Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>16</b>
4.1 Dialogisme	16
4.1.1 Monologisme .....	19
4.2 Dialog	20
4.2.1 Dialogforståelsen I pedagogikken.....	21
4.2.2 Kvaliteter for dialogisk samtale .....	22
4.3 Dialogisk undervisning	23
4.3.1 Hva er dialogisk undervisning? .....	23

4.3.2	Hvorfor dialogisk undervisning .....	25
4.3.3	Karakteristikk ved dialogisk undervisning .....	26
4.3.4	Kommunikativ tilnærming.....	28
4.3.5	Responstyper.....	30
4.3.6	Utfordringer knyttet til dialogisk undervisning .....	31
<b>5</b>	<b>Metode.....</b>	<b>34</b>
5.1	Valg av kvalitativ metode	34
5.2	Vitenskapsteoretisk forankring	35
5.2.1	Fenomenologi .....	35
5.2.2	Hermeneutikk .....	36
5.3	Kvalitativ forskningsintervju	38
5.4	Design	39
5.4.1	Utvalg.....	40
5.4.2	Intervjuguide .....	41
5.4.3	Revidering av intervjuguide .....	42
5.4.4	Gjennomføring .....	43
5.5	Analyse og tolkning av data	44
5.5.1	Tematisk analyse – de seks fasene .....	46
5.6	Forskningens troverdighet	50
5.6.1	Reliabilitet.....	50
5.6.2	Validitet.....	51
5.6.3	Etiske hensyn .....	52
<b>6</b>	<b>Presentasjon av funn.....</b>	<b>54</b>
6.1	Dialogforståelse	54
6.2	Hensikten med klassesamtalen	56



6.2.1 Verdier tilknyttet klassesamtalen .....	57
6.2.2 Sosial utvikling .....	58
6.2.3 Faglig utvikling.....	60
6.3 Elementer som påvirker klassesamtalen	62
6.3.1 Grep læreren tar .....	63
6.3.2 Lærerens arbeidsrammer.....	68
6.3.3 Utfordringer .....	71
6.4 Lærerens strategier for gjennomføring av klassesamtalen	73
6.4.1 Med elevene .....	73
6.4.2 Uten elevene.....	75
<b>7 Drøfting av funn.....</b>	<b>77</b>
7.1 Hva er lærerens forståelse av dialog?	77
7.1.1 Flere involvert.....	78
7.1.2 Kvaliteter for en dialogisk samtale .....	79
7.2 Hvordan fremmer lærere en dialogisk klassesamtale og hva fremmes gjennom klassesamtalen?	82
7.2.1 Sammenhengen mellom klassemiljø og klassesamtaler .....	82
7.2.2 Demokratiforståelse .....	86
7.2.3 Forberedelser.....	87
7.2.4 Lærerens spørsmål .....	89
7.3 Hvilke utfordringer kan være hinder for dialog i klassesamtalen?	91
7.3.1 Tidsperspektivet.....	91
7.3.2 Kan alle være inkludert i klassesamtalen.....	93
7.3.3 Klassesamtaler i ulike fag .....	94
<b>8 Avslutning.....</b>	<b>96</b>

8.1 Oppsummering og implikasjoner for praksis	96
8.2 Videre forskning	99
<b>9 Referanser</b> .....	<b>101</b>
<b>10 Vedlegg</b> .....	<b>108</b>
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	108
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	109
Vedlegg 3: Intervjuguide	112
Vedlegg 4: Eksempel fra transkripsjon	114
Vedlegg 5: Tankekart med koder og tema	115

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og tema

Gjennom min erfaring som praksisstudent og lærervikar har jeg både observert og selv gjennomført klassesamtaler med varierende grad av suksess. I mange klasserom har jeg lagt merke til hvor dominerende lærerstemmen er og hvordan læreren styrer samtalene gjennom spørsmålsstilling. Hvis lærerstemmen er for dominerer i samtalen, får ikke elevene plass til å interagere med hverandre og det kan gå på bekostning av deres mulighet til faglig og sosial utvikling. Selv synes jeg at elevenes bidrag til undervisningen er uvurderlig og ønsker derfor at de skal ha en aktiv rolle i egen opplæring. Deres engasjerende og interessante bidrag til undervisningen er noe jeg har erfart i enkelte anledninger, men ønsker at det skal få mer plass i skolehverdagen. Klassesamtalen kan også være med på å skape rom der elevene har mulighet til å dele erfaringer, refleksjoner og ideer med hverandre. Disse varierende opplevelsene av klassesamtaler har gjort at jeg har undret meg over hva som gjør at noen klassesamtaler fungerer bedre enn andre. Jeg ønsker derfor gjennom dette prosjektet å få mer kunnskap om klassesamtaler og andre læreres erfaringer med dem. Slik at jeg i større grad kan være bevisst på hvordan man tilrettelegger for dialogiske klassesamtaler og får frem elevstemmene i egen undervisningen.

I alle klasserom foregår det ulike former for kommunikasjon som er en sentral del av elever og læreres kunnskapstilegning. Denne kommunikasjon kan blant annet foregå som en klassesamtale, selv om dette er en anerkjent undervisningspraksis i de fleste klasserom viser forskning at klassesamtaler av dialogisk kvalitet sjeldent oppstår fordi samtalene domineres av lærerstemmer (Reznitskaya & Gregory, 2013; Sæbø et al., 2021). Alrø og Skovsmose (2005) hevder at hvis en samtale skal kunne kalles dialogisk må den inneha visse kvaliteter, dette innebærer blant annet at samtalen er *likeverdig*, *utforskende*, *uforutsigbar* og *risikofyllt*. En samtale uten slike kvaliteter kan derfor ikke kalles dialogisk, og selv om det foregår en interaksjon mellom lærer og elev kan den likevel ha en autoritativ form (Mortimer & Scott, 2003). En slik autoritativ samtale vil ofte preges av et *IRE-mønster* der læreren startet med en initiering (I), eleven kommer med en

respons (R), før læreren avslutter med en evaluering (E) (Cazden, 2001; Mehan, 1979). Dette samtalemønsteret kan stoppe dialogen og bidrar i liten grad til å skape en utforskende og undersøkende samtale (Alrø & Skovsmose, 2005, s. 6).

Alexander (2020) er opptatt av hvorfor det er viktig å ha en dialogisk tilnærming til undervisningen. Han hevder at klassesamtalen kan bidra til å støtte elevenes tenking, læring, mestring, kommunikasjon, relasjon, akkulturasjon og demokratisk engasjement i undervisningen (Alexander, 2020, s. 130). En dialogisk undervisning kan dermed også være betydningsfull for utviklingen av *21. Century skills*, som kommunikasjon, samarbeid, kritisk tenkning og kreativitet (Germaine et al., 2016). Disse ferdighetene blir sett på som nødvendige å besitte i det 21. århundret ettersom elevene vokser opp i en mangfoldig og globalisert verden. Verdier og ferdigheter som fremmes gjennom klassesamtaler viser seg også å være overførbare til andre områder i elevenes faglige og sosiale utvikling (Alexander, 2018; Resnick et al., 2018). Det er derfor viktig for lærere å ha kunnskap om dialogisk undervisning, og hvordan det kan tilrettelegges for og aktivt brukes i klasserommet. Derfor blir klassesamtalen nå også forstått som et mål og et ikke bare et middel i undervisningen der elevene skal lære gjennom dialog, men også om dialog (Wegerif, 2020, s. 20).

Dermed kan en det være nyttig for lærere å skape en bevisstgjøring rundt klassesamtalene og kompetanse om hvordan man kan gjøre dem dialogiske. For at klassesamtalene skal inneha slike dialogiske kvaliteter er det noen ideer som vil stå sentralt. Det kan særlig dreie seg om spørsmålsstillingen, med tanke på *åpne spørsmål* (Alexander, 2020; Andersson-Bakken & Klette, 2016; Bakker et al., 2015; Reynaga-Peña et al., 2018) og oppfølgingsspørsmål i form av *opptak* (Chin, 2006; Dysthe, 1995; Nystrand et al., 1998; Scott et al., 2010; Sedova et al., 2020).

Dialogiske klassesamtaler kan også bidra til å gjøre klasserommet mer inkluderende ettersom samtaler av dialogisk kvalitet vil tilrettelegge for en utforskende prosess fremfor et fokus på de “korrekte” svarene (Reynaga-Peña et al., 2018). På denne måten kan alle elever få mulighet til å delta. I overordnet del av Læreplanverket står det også at elevene skal “lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), noe en dialogisk klassesamtale kan bidra til. Opplæringen skal i tillegg tilrettelegge for

utviklingen av de fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse skal være gjennomgående i alle fag, og derfor vil muntlighet være en sentral del av all undervisning. Mer spesifikt fra læreplanene til de ulike fagene brukes begreper som drøfte, kommunisere, ytre, lytte, samhandle, samtale og fortelle for å beskrive hva opplæringen i de ulike fagene skal bestå av (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b). Derfor vil alltid klassesamtaler være en naturlig del av skolehverdagen til elever, likevel trenger lærere kunnskap og kompetanse om hvordan samtalene kan ivareta en dialogisk kvalitet (English, 2016; Resnick et al., 2018). Dette henger blant annet sammen med at læreren har en helt sentral rolle i undervisningen og forskning viser at lærerens bruk av klassesamtaler påvirker hvordan elevene bruker samtalen (Littleton et al., 2005; Newman, 2017). Tidligere studier har vist at lærere ikke alltid har tilstrekkelig kunnskap for å undervise på en dialogisk måte, og at deres klassesamtaler ofte er basert på egne erfaringer og ikke har en teoretisk forankring (Edwards-Grove & Hoare, 2012).

I Overordnede del av Læreplanverket (herfra omtalt som LK20) står det: “I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det betyr blant annet at læreren har en oppgave å tilrettelegge for at elevenes meninger, perspektiver og synspunkt får plass i klasserommet, noe som jeg mener en økt kunnskap om dialogisk undervisning kan bidra til.

## 1.2 Problemstilling

Forskning viser altså at en dialogisk undervisning har en positiv effekt både elevens sosiale og faglige utvikling (Alexander, 2018; García-Carrión et al., 2020; Reynaga-Peña et al., 2018). Likevel viser forskningen at klassesamtalene som foregår i undervisningen ikke bidrar til å skape dialog ettersom de bærer preg av spørsmål-svar-sekvenser og resitasjon (Andersson-Bakken, 2015; Reznitskaya & Gregory, 2013; Sæbø et al., 2021). Ved å se til LK20 og formålet med opplæringen skal den bidra til å fremme elevenes læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er lærerens oppgave å tilrettelegge for denne utviklingen og siden læreren har en sentral rolle i gjennomføringen av undervisningen krever dette et

teoretisk og praktisk grunnlag (Cui & Teo, 2020; Edwards-Grove & Hoare, 2012). På bakgrunn av dette og min erfaring som praksisstudent og lærervikar vil jeg undersøke erfaringer lærere har med å bruke klassesamtaler i undervisningen sin, hvordan de forstår dialog og eventuelle utfordringer de møter i sin tilrettelegging for klassesamtalen. Derfor har jeg formulert følgende problemstilling *“På hvilke måter forstår og bruker lærere på mellomtrinnet dialogiske klassesamtaler?”*

I tillegg har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmålene som vil utdype problemstillingen videre:

1. Hva er lærerens forståelse av dialog?
2. Hvordan fremmer lærere en dialogisk klassesamtale og hva kan fremmes gjennom klassesamtalen?
3. Hvilke utfordringer kan være hinder for dialog i klassesamtalen?

Disse forskningsspørsmålene vil bli besvart i drøftingskapittelet, hvor funn, teori og tidligere forskning blir koblet sammen og belyser den overordnede problemstillingen. For å besvare problemstillingen vil jeg samle inn data ved å intervjuere lærere som arbeider på mellomtrinnet.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

De påfølgende kapitlene i denne oppgaven er: tidligere forskning, overordnede rammer, teoretiske perspektiver, metode, presentasjon av funn, drøfting av funn og avslutning. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for tidligere forskning gjort innenfor oppgavens tematikk om dialogisk undervisning og klassesamtale. Her vil forskningens perspektiv på dialogisk undervisning og klassesamtaler komme frem, blant annet hva klassesamtalene bidrar med i undervisningen, lærernes holdninger og de dominerende samtalestrukturene i klasserommet.

I kapittel 3 vil jeg ta for meg de overordnede rammene som oppgaven bygger på og presentere utdrag fra FNs barnekonvensjon, Opplæringsloven og LK20. Videre vil kapittel 4 omhandle de teoretiske perspektivene til oppgaven. Jeg vil først å ta for meg dialogismen som et overordnet

syn på hvordan mennesker tilegner kunnskap og mening til verden rundt seg gjennom dialogen. Deretter vil jeg se nærmere på begrepet dialog og hvilke kvaliteter som gjør en samtale dialogisk, før kapittelet avsluttes med en pedagogisk tilnærming til dialog i form av dialogisk undervisning.

I det 5. kapittelet vil jeg presentere oppgavens metode og redegjøre for valgene jeg har tatt i forskningsprosessen. Her vil jeg beskrive den kvalitative metoden, forskningsintervjuet og designet for prosjektet. Videre presenteres hvordan jeg har analysert og fremstilt funnene. Avslutningsvis i metodekapittelet argumenterer jeg for troverdigheten til forskningen ved å vise til reliabilitet, validitet og hvilke etiske hensyn som er tatt.

I kapittel 6 fremstilles funnene fra datamaterialet. Dette kapittelet er delt i fire underkapitler som er tematisert ut fra analysen og viser de viktigste funnene fra undersøkelsen. Kapittel 7 er drøftingskapittelet og der vil jeg se på sammenhengen mellom funnene og tidligere forskning, rammeverk og teoretiske perspektiver. Dette vil bidra til å besvare problemstillingen for oppgaven.

I det 8. og siste kapittelet vil jeg komme med en avslutning og oppsummere funn, problemstilling og teoretiske perspektiver. Til slutt vil jeg legge frem implikasjoner mitt prosjekt kan ha for praksis, fremtidige lærere og videre forskning.

## 2 Tidligere forskning

Ved å se til tidligere forskning kan betydningen av en dialogisk undervisning forstås gjennom empirisk dokumentasjon. I mitt prosjekt har jeg funnet og undersøkt litteratur ved hjelp av blant annet Google Scholar, en søkemotor som lar deg finne akademisk litteratur. Her har jeg brukt begreper som “dialogic teaching”, “classroom talk”, “dialogue classroom” og “dialogue education” for å finne relevante artikler. Jeg har også brukt databasen ERIC (Education Resources Information Center) der den akademiske litteraturen er avgrenset til forskning innenfor utdanning, noe som gjør materialet særlig relevant og enklere å forholde seg til. Her har jeg søkt med de samme begrepene nevnt tidligere. Videre har jeg også brukt Idunn og Oria som begge er norske plattformer der jeg har funnet forskningsartikler og tidsskrifter med relevant forskning for mitt prosjekt. Jeg har også lest forskning hentet fra bøker innenfor tematikken om dialogisk undervisning og som har blitt anbefalt for videre lesing. Blant annet fra bøkene *A Dialogic Teaching Companion* av Alexander (2020) og *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* av Mercer, Wegerif og Major (2020) som foreslår flere nyttige ressurser som har bidratt til kapittel 2 om tidligere forskning og kapittel 4 om teoretiske perspektiver.

### 2.1 Positiv effekt av dialog i klasserommet

Dialog i undervisningen har vært forsket på i lang tid og av flere forskere (Alexander, 2018; García-Carrión et al., 2020; Reynaga-Peña et al., 2018; Van der Veen et al., 2017). Blant annet fremkommer det av Reynaga-Peña et al. (2018) at dialog i undervisningen bidrar til en større inkludering blant elevene. Dette er fordi dialogen er med på å redusere ulikheter ved at elevene er med på en utforskende prosess og ikke er avhengig av å kunne de «rette» svarene. Videre viser Alexander (2018) hvordan «classroom talk» som er en form for dialogisk undervisning har positive effekter når det gjelder å forsterke elevers engasjement og læring. Her argumenteres det også for at dialogisk undervisning er fordelaktig utover faget der dialogen foregår fordi den har en overførbarhet til hele utdanningsløpet. Dialogisk undervisning har ifølge García-Carrión et al. (2020) også sosiale implikasjoner i tillegg til de akademiske prestasjonene. Gjennom denne forskningen forstås dialogisk undervisning som et bidrag som fremmer inkludering i tråd med



Reynaga-Peña et al. (2018) forskning. Den dialogiske undervisningen er også et verktøy som fremmer demokratiske verdier som solidaritet, støtte og vennskap blant elevene, dette fordi elevene arbeider sammen med hverandre for å løse problemer og lærer disse verdiene gjennom å praktisere dem. Van der Veen et al. (2017) presentere forskning som anerkjenner interessen av heterogene klasserom, dette på bakgrunn av mangfoldet av perspektiver og elevens muligheter til å utvide horisonten sin. Et dialogisk klasserom bidrar positivt ettersom det gir rom for åpenhet og nysgjerrighet, samt demokratiske verdier. Reynaga-Peña et al. (2018) påpeker at dette motvirker polarisering og uvitenhet i både klasserommet og samfunnet.

## 2.2 Hva dominerer i klassesamtalene

Med utgangspunkt i arbeidet for en mer dialogisk undervisning viser klasseromsstudier som Reznitskaya og Gregory (2013) og Sæbø et al. (2021) at det fremdeles i stor grad foregår resitasjon og pseudo-utspørring der tradisjonell undervisningspraksis dominerer klasserommene. Dette kan ses i sammenheng med Andersson-Bakken (2015) sin publikasjon *Når åpne spørsmål ikke er åpne*. Her beveger ofte samtalen seg mot hva elevene har forstått og forstår når det gjelder fagstoff, og ikke den mer utforskende tilnærmingen som lar elevene knytte teksten til egne opplevelser. Gjennom denne studien av klassesamtaler fremkommer det at lærere må arbeide mer med å stille gode spørsmål som hjelper elevene med å utforske fremfor å tilfredsstille hva læreren ønsker at de skal svare (Andersson-Bakken, 2015).

Det er flere studier som også tar for seg spørsmålsstilling i klasserommet som (Andersson-Bakken & Klette, 2016; Cui & Teo, 2020; Jenkins, 2017; Kathard et al., 2015; Kleve & Solem, 2014; Vrikki et al., 2018). Under helklassesamtaler har Andersson-Bakken og Klette (2016) undersøkt hvordan lærere bruker spørsmål og i hvilken grad disse skaper mulighet for dialog mellom elever og lærer og støtter læring. Her har de også undersøkt hvilke rolle læreren har i samtalen og hvilke typer spørsmål som blir stilt. Gjennom denne forskning har de funnet en stor forekomst av spørsmål-svar-sekvenser uten at disse nødvendigvis leder til en dialog ettersom de har et IRE-mønster (se kapittel 4.3.5 for mer om responstyper). Her sammenlignet de også forekomsten av åpne og autentiske spørsmål i språkfag som norsk i forhold til realfagene. De fant her at lærere i språkfag i større grad enn realfaglærere benyttet seg av åpne spørsmål der

elevene kan engasjere seg og dele egne ideer og tanker om fagstoffet. Lærerne i naturfagundervisningen var mer opptatt av «korrekte» svar og benyttet seg sjeldent av muligheten til å involvere elevene i den faglige diskusjonen. For at den dialogiske klassesamtalen skal være en mulighet bør lærere kunne bygge på og utdype elevsvar slik at det er mulig for alle å kunne engasjere seg i faget (Andersson-Bakken & Klette, 2016).

Videre viser Jenkins (2017) at spørsmålsstilling har en viktig betydning for å fremme en dialogisk tilnærming og oppmuntrer elevene til å begrunne deres påstander. Her viser studien at lærere i større grad oppmuntrer til dette gjennom å benytte spørsmålstyper som «how» «why» og «what would happen if». Denne bruken av spørsmål bidro også til en undervisning der elevene selv var aktive og stilte spørsmål som ledet til ny kunnskap. Cui og Teo (2020) har sett at læreren spiller en helt sentral rolle i suksessen for den dialogiske undervisningen ved hvilke spørsmål som stilles og hvordan samtalen blir videreført. Klassesamtalen er avhengig av et dialogisk miljø i klassen som er åpent og støttende, repertoaret av dialogiske trekk som læreren kan benytte for å støtte samtalen og at samtalen har et mål slik at den blir meningsfull (Cui & Teo, 2020). Sæbø et al. (2021) viser at elever i liten grad blir invitert inn i det dialogiske fellesskapet i klasserommet ettersom undervisningen på mellomtrinnet domineres av individuelt arbeid og lærerens instruksjoner. De påpeker at selv om muntlighet er et stort satsingsområde i norsk utdanning er det en lang vei fra formuleringen til realiseringen av dette potensialet (Sæbø et al., 2021).

Spørsmålsstillingen i klasserommet som Kathard et al. (2015) har studert i Sør-Afrika viser også en dominans av monologiske interaksjoner som tar form i spørsmål-svar-sekvenser med lukkede spørsmål som elevene besvarer med ja, nei eller korte svar uten oppfølging. Selv om denne studien er basert på klasserom i Sør-Afrika og dynamikken i klasserommet kan være ulikt norske klasserom er likevel perspektivet om måten spørsmålene blir stilt relevant. Denne studien fant også ut hvordan åpne spørsmål kunne lede til muligheter der elever fikk dele synspunkter og fant her at de i liten grad bygget videre på medelevers svar. For at denne muligheten skulle utvikles understreker Kathard et al. (2015) at lærerens evner til *scaffolding* (støtte) er sentral, spesielt gjennom en dialogisk interaksjon. «The point of emphasis here is that if teachers are to support learners who experience communication challenges, then dialogic interaction is a necessary part

of their interactional repertoire» (Kathard et al., 2015, s. 232). Dermed fungere dialogen også som et verktøy for å støtte elevene i deres utvikling av kommunikasjonsferdigheter.

Forekomsten av IRE(F)-samtaler og en tradisjonell undervisningspraksis som blant annet Andersson-Bakken og Klette (2016), Kathard et al. (2015) og Sæbø et al. (2021) viser til er ifølge Vrikki et al. (2018) sin forskning innenfor dialogisk praksis i grunnskolen ikke så dominerende likevel. Mange av klasesamtalene som finnes kan nemlig kjennes igjen ved den høye forekomsten av utdyping og begrunnelser. I dette studiet ses også læreren på som den sentrale drivkraften for dialogen, både gjennom spørsmålsstillingen, men også for å modellere selve dialogen. Det foregår en kontinuerlig veksling mellom dialogisk og autorativ prat som også Mortimer og Scott (2003) beskriver som en naturlig del av undervisningen. Likevel viser studien at det var stor variasjon mellom de ulike klasserommene, men det fantes «pockets of excellence» i alle. Når læreren blir en så betydningsfull faktor i den dialogiske undervisningen poengterer Vrikki et al. (2018) at arbeidet med en profesjonell utvikling vil være viktig. Slik kan lærerne bli hjulpet til å forstå betydningen av dialog i undervisningen og hvordan den kan fremme læring (Vrikki et al., 2018).

## 2.3 Lærerutdanning og profesjonell utvikling

Med utgangspunkt i lærerens vesentlige betydning for dialogisk undervisning har (Edwards-Grove & Hoare, 2012; English, 2016; Resnick et al., 2018) undersøkt hvilke evner, ferdigheter og kunnskaper lærere må ha for å kunne undervise dialogisk. En utfordring som Edwards-Grove og Hoare (2012) belyser er holdningen til dialogisk undervisning og at den i stor grad bare blir «tatt for gitt» uten at den har en eksplisitt plass i lærerutdanningen. I denne studien kommer det frem at lærerstudentene må arbeide mer med dialog og få førstehåndserfaringer med dialog ved å lære gjennom interaksjoner. Slik vil den dialogiske undervisningen ikke bare være basert på lærerens egne erfaringer med samtaler fra sin skolegang, men at det har et praktisk og teoretisk grunnlag (Edwards-Grove & Hoare, 2012). Ettersom lærerne trenger opplæring i dialogisk undervisning, stiller English (2016) spørsmål om hvilke evner en lærer må ha for å engasjere elevene dialogisk. I denne prosessen kommer det frem at lærere må være selvkritiske og lære sammen med elevene. Hvis læreren kan lære hvordan elevene forstår materialet er det også

mulig at nye spørsmål og perspektiver kan dukke opp. I denne sammenhengen nevner hun også «blind spots» som beskriver områder utenfor elevens kunnskap og evner som lærere kan støtte elevene med å identifisere og utforske gjennom en dialogisk undervisning. En slik «blind spot» kan også læreren møte i interaksjoner med elever og deres kunnskap og dermed viser læreren en forståelse for at ens egne handlinger og tanker trenger modifiseringer og korreksjoner (English, 2016). «The capacity for self-critique is at the heart of dialogic teaching» (English, 2016, s. 164).

Resnick et al. (2018) har også undersøkt lærerens forhold til dialogisk undervisning og hva som kan gjøre denne undervisningsformen krevende. Dialogisk undervisning beskrives med dens evne til bevaring av kunnskap, overførbarhet til andre områder i elevens liv og resonneringsevne. Dermed er det ikke de «riktige svarene» som verdsettes, men tankeprosessen rundt arbeidet. Likevel er utsagn som:

«My students don't know enough to have a meaningful conversation» (Resnick et al., 2018, s. 332),

utbredt blant lærere. Dermed blir ikke dialogen forstått som en mulighet for læring. Dette viser også Resnick et al. (2018) gjennom undersøkelser gjort av elevenes holdninger der mange ser på samtalene i klassen som en plass for å vise frem kunnskap, heller enn en plass der kunnskap skapes. Altså er holdningen til dialogisk undervisning utfordrende, men også selve gjennomføringen. Mange lærere vil heller gjennomføre «trygge» former for undervisning som i hovedsak er lærerstyrte ettersom de mangler trening i dialogisk undervisning og klassesamtaler. Da unngår læreren slike «blind spots» som English (2016) beskrev og forholder seg til en undervisningsform dominert av læreren. Resnick et al. (2018) nevner også i sin forskning at mange skoler har et stort fokus på testing og prøver og deres undervisning må være direkte knyttet til øving mot disse og derfor unngår dialog. Avslutningsvis ser Resnick et al. (2018) på «professional safety» som et viktig element for arbeidet med dialogisk undervisning, der lærerne føler seg trygge til å prøve ut ulike undervisningsformer uten helt å være sikker på hvor det vil lede. Dermed kan det blir større rom for undervisningsformer som er fordelaktige for alle elever i klasserommet og deres læring (Resnick et al., 2018).

## 2.4 Bruken av dialogisk undervisning

Hvordan dialogisk undervisning blir anvendt i klasserom har blitt undersøkt gjennom flere studier (Dobber & van Oers, 2015; France, 2021; Hetherington & Wegerif, 2018; Littleton, et al., 2005; Makar & Allmond, 2018; Mercer, 2016; Newman, 2017). Disse tar for seg hvordan læreren legger til rette for dialog, støtter elevene og modellerer undervisning. Makar og Allmond (2018) viser gjennom sin studie hvordan lærere må arbeide med helklassesamtaler for at disse samtalene skal bli gode, sammen med elevene øver de seg på å lytte, forklare og begrunne for hverandre. Læreren bidrar i denne prosessen ved å dele ufullstendige ideer, utfordre forslag som elever kommer med og bygge videre på innspill. Videre viser studiet at arbeidet med slike strategier for å fremme en produktiv helklassesamtale tar tid, men når elevene selv blir aktive lyttere og begrunner og forklarer for sine medelever skapes en kultur for produktiv helklassesamtale (Makar & Allmond, 2018). Denne formen for støtte gjennom *scaffolding* belyser også Newman (2017) i sin forskning på undervisningspraksis hos lærere. Hun har undersøkt betydningen av at læreren selv bruker og modellerer samtalen de ønsker å fremme. Her blir også relasjonene til elevene beskrevet som viktige for samtalen og lærerens evne til å trekke sammen det elevene sier og samler det til en felles forståelse øker utbytte av dialogen. Dermed fungerer læreren som en støtte for dialogen og en nødvendig del for å skape en produktiv samtale i undervisningen (Newman, 2017).

For at elevene skal kunne delta i dialoger i klasserommet har Littleton et al. (2005) undersøkt hvordan lærere konsekvent må arbeide med å skape grunnleggende regler som elevene skal forholde seg til når de skal kommunisere og tenke sammen i undervisningen. Det å skape slike grunnleggende regler gjør at elevene skal forstå samtalen som en måte å tenke sammen på og for at samarbeidet skal fungere godt. Det kommer også frem at lærerens bruk og modellering bidrar til elevens deltakelse. Når læreren selv deler tanker, refleksjoner og ideer med elevene oppfordrer det dem til å gjøre det samme. En annen viktig prosess som Littleton et al. (2005) legger frem er lærerens, eller andres, evne til å endre mening når de blir presentert med gode argumenter og begrunnelser. Det er med dette viktig at elevene forstår at man kan endre meninger underveis i samtalen og at de forstår betydningen av samarbeid og inkludering. Det er også nødvendig at elevene ser på seg selv som vesentlige bidragsyttere til egen læring og ikke

bare er avhengig av å lytte til læreren. Dermed blir elevene aktive deltakere i egen opplæring (Littleton et al., 2005).

France (2021) har undersøkt hvordan lærere bruker dialog i naturfagundervisningen for å fremme læring, ved å tilrettelegge for dette i klasserommet. Denne studien viser at lærerne er flinke til å støtte elevene og få frem hva de tenker, men likevel tar lærerne mer plass enn de selv tror. Det kommer tydelig frem her at lærerne snakker oftere enn de selv mente var produktivt for en effektiv dialog i klasserommet. Likevel ble mye av praten til lærerne brukt for å støtte (*scaffolding*) elevenes tenkning. Studien viser også at det å la elever snakke i lengre sammenhengene økte kvaliteten på deres tenkning. Denne studien sammenliknet også “teacher beliefs” og hva som faktisk foregår i klasserommet. Lærerne var blant annet opptatt av bruken av naturfaglige begreper i samtale, men det viser seg at lærerne ikke var like flinke til å promotere dette selv. France (2021) konkluderer med at dialogisk undervisning krever et mer elevsentrert perspektiv enn den mer tradisjonelle autoritære undervisningsstilen. “This begins with teacher knowledge of the skills and strategies required to implement and support sustained talk and a manner of thinking to accommodate and promote such practices.” (France, 2021, s. 858). Utøvelsen av dialogisk læring krever mer arbeid og utvikling innenfor profesjonen og utdanningen av nye lærere slik at de kan tilegne seg kunnskapen og ferdighetene som trengs for å undervise dialogisk (France, 2021).

## 3 Overordnede rammer

Utdanningen i Norge baserer seg på en rekke lover, forskrifter og rammer som alle lærere må forholde seg til. Dette danner verdigrunnlaget for utdanningen og forklarer blant annet hvordan læreren skal forholde seg til kommunikasjon og deltakelse med elevene. Med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon, Opplæringsloven og LK20 beskrives barnets rettigheter og muligheter til medvirkning og deltakelse i opplæringen. Dette skaper rammene for oppgaven min om en dialogisk undervisning.

### 3.1 FNs barnekonvensjon og opplæringsloven

FNs barnekonvensjon viser til rettigheter alle barn skal ha, dette gjelder både det som står i artikkel 28 «Partene anerkjenner barnets rett til utdanning» og i tilknytning til medvirkning og deltakelse i henhold til artikkel 12 «Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter og retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet» (FN-sambandet, 1989).

Ettersom barn har rett til både utdanning og å uttrykke sine synspunkter skal dette komme frem i utdanningen og deres aktive deltakelse i den. Dermed vil læreren være avhengig av å kunne kommunisere med barnet om deres behov og ta hensyn til dem i form av elevmedvirkning. Dette kan tilrettelegges gjennom klassesamtaler, slik kan lærere alltid ha barnets beste i fokus.

Opplæringsloven består av egne lover for hvordan skolen skal oppnå formålet med utdanningen slik at barnets beste blir ivaretatt. I §1-1 står det at opplæringen skal gjøre elevene i stand til å kunne delta i fellesskapet i samfunnet, ha medansvar og rett til medvirkning i opplæringen, og den skal fremme demokrati og likestilling (Opplæringslova, 1998). Dette ansvaret i opplæringen kan ses i sammenheng med kvaliteter knyttet til en dialogisk undervisning og dens mål om å fremme tilsvarende ferdigheter (Alexander, 2020, s. 130-131).

I forskriften til opplæringsloven står det at elevene skal «delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10a).

Her lovfestes det også at elevene skal delta i vurderingen av sitt arbeid, altså at deres stemmer blir hørt og de får et medansvar og medvirkning i opplæringen.

### 3.2 Læreplanverket og overordnet del av læreplanen

Overordnede del av LK20 bygger på verdiene til opplæringsloven, dette består blant annet av punkter som identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, engasjement og utforskertrang og demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Basert på verdigrunnet til utdanningen i grunnskolen er det utarbeidet tre tverrfaglige tema som alle fag skal arbeide med. Særlig folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap vil være betydningsfullt for en dialogisk undervisning der muligheten til å ytre sine meninger, samtale og delta i fellesskapet står sentralt. Dermed blir klassesamtalen et redskap for å fremme disse temaene og den vil eksistere som både et middel og et mål i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I LK20 er også det beskrevet fem grunnleggende ferdigheter, der en av disse er muntlige ferdigheter. Her beskrives disse grunnleggende ferdighetene som «viktige for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Arbeidet med muntlige ferdigheter kan selvsagt foregå på flere ulike måter, men en dialogisk undervisning vil bidra til å utvikle elevers muntlige ferdigheter i henhold til blant annet læreplanene i matematikk og norsk der det står at “Utforsking i matematikk handler om at elevene leter etter mønstre, finner sammenhenger og diskuterer seg fram til en felles forståelse” (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2) og “Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler” (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Dermed er ikke klassesamtalen og dialogisk undervisning kun en mulighet lærere kan benytte seg av, men noe de skal anvende i sin undervisningspraksis.

Nært tilknyttet de grunnleggende ferdigheter finnes *21st Century skills* oversatt til *21. århundrets ferdigheter* på norsk. Dette er ferdigheter som blir sett på som nødvendige for å oppnå suksess i det 21. århundret med en stadig mer globalisert verden. I hovedsak blir disse beskrevet som de



fire C-ene: *communication*, *collaboration*, *critical thinking* og *creativity*, oversatt til norsk: kommunikasjon, samarbeid, kritisk tenkning og kreativitet (Germaine et al., 2016). Arbeidet med en dialogisk undervisning kan fremme disse ferdighetene, samtidig som dialogen i seg selv er en form for kommunikasjonsferdighet som elevene utvikler. Ferdighetene i kommunikasjon innebærer blant annet å kunne gi og få tilbakemeldinger på tanker og ideer og samtidig lytte til hva andre har og si og tolke det (Germaine et al., 2016). Av Organisation for Economic Cooperation and Development (OCED) blir denne ferdigheten forstått som «to communicate exchange, criticise, and present information and ideas» (Ananiadou & Claro, 2009, s. 10) noe som er sentralt i en dialogisk undervisning der elevene er aktive deltakere i egen læring og undervisning.

## 4 Teoretiske perspektiver

Oppgavens teorikapittel består av tre deler der jeg vil ta for meg de teoretiske perspektivene som oppgaven bygger på. Først vil jeg starte med det overordnede rammeverket til oppgaven i form av *dialogisme* (4.1) som et filosofisk syn på at mennesker er i en kontinuerlig dialog med omverden. Deretter vil jeg redegjøre for begrepet *dialog* (4.2) og dialogforståelsen i pedagogikken, før jeg til slutt vil ta for meg en praktisk form for dialog i konteksten av en *dialogisk undervisning* (4.3).

### 4.1 Dialogisme

Dialogisme kan forstås på ulike måter, men alle er inspirert av den russiske litteratur-, språk- og kulturteoretikeren Mikhail Bakhtin, som senere har gitt utspring til “Bakhtin-sirkelen” (Dysthe, 2012; Linell, 2009; Silseth, 2014). Med Bakhtin-sirkelen mener Silseth (2014) at andre har vært med å fortolke og utvikle forståelsen av dialogisme med utgangspunkt i Bakhtins tanker, ettersom dialogisme aldri var et begrep Bakhtin brukte. Derfor vil dialogismen forstås basert på Bakhtins språkfilosofiske tenkning, som et epistemisk meta-teoretisk rammeverk for hvordan vi mennesker tilegner oss kunnskap og gir mening til verden rundt oss (Dysthe & Igland, 2001; Linell, 2009). Mening blir til i møte med andre, Bakhtin forklarer dette med at mening ikke eksisterer i språket eller skapes av individet alene, men oppstår i interaksjonen mellom de som kommuniserer (Dysthe, 1996; Rommetveit, 1996). En dialog trenger ikke alltid å være mellom personer, men kan også foregå mellom personer og kulturelle stemmer for eksempel i form av tekst (Wegerif, 2013). Uansett hvordan interaksjonen foregår vil den alltid være avhengig av at ulike stemmer deltar i dialogen for å skape mening, ettersom det er i møte mellom ulike tanker, som kan påvirke og utfordre hverandre, at mening utvikles og et læringspotensial oppstår. Stemmer som kun eksisterer ved siden av hverandre bidrar ikke til læring ettersom dialogen i form av interaksjon ikke finner sted (Dysthe, 1996, s. 111). Denne filosofien omhandler som sagt menneskelige relasjon, hvor alle mennesker er i en konstant dialog med verden rundt seg. Bakhtin uttrykker dette i sin bok *Problems of Dostoevskys Poetics* (1984) som forklarer hvordan han forstår hele den menneskelige eksistens som en dialog. Her beskriver han hvordan alle ytringer forholder seg til både fortiden og fremtiden, der man tar del i et kulturelt kollektiv, en

form for uavsluttet dialog med menneskeheten (Bakhtin 1984; Børtnes, 2001; Dysthe, 1996; Linell, 2004; Rommetveit, 1996).

«The single adequate form for verbally expressing authentic human life is the open-ended dialogue. Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue» (Bakhtin, 1984, s. 293).

Den svenske språkforskeren og lingvistikkprofessoren Per Linell har en bredere og mer omfattende forståelse av dialogisme enn den som vanligvis blir assosiert med Bakhtin. For han er dialogismen en kombinasjon av relasjoner og antagelser om menneskelige handlinger, kommunikasjon og kognisjon, og som kjennetegnes blant annet gjennom begrepene interaksjonisme og kontekstualisme (Linell, 2003b, 2004, 2009).

*Interaksjonisme* viser til forståelsen av at vi alltid interagerer med det rundt oss, vi deltar i en kontinuerlig dialog, enten om dette er med andre personer og systemer eller ulike dimensjoner av oss selv. Interaksjoner forekommer også gjennom tekst, der man befinner seg i en dialog mellom forfatteren og en selv. Det vil derfor eksistere en ytre og/eller indre form for dialog, der den ytre foregår med andre levende mennesker, mens den indre foregår i individet med ulike dimensjoner og tekster (Linell, 2004, 2009).

*Kontekstualisme* har betydning for dialogismen fordi Linell (2004) påpeker at den aktuelle diskursen er avhengig av konteksten den fremstår i. Det vil ikke være mulig å forstå en situert diskurs som skilt fra den tilhørende konteksten. “There is no such thing as a message without a context” (Linell, 2004, s. 6). Konteksten kan innebære co-tekst, situasjoner eller kulturell kunnskap. Det å gi diskursen en kontekst gjør det mulig å forstå budskapet (Linell, 2003a, 2004, 2009).

Dialogismen er nært knyttet til Vygotsky og den sosiokulturelle teorien. Dette kan kjennes igjen i Linell (2004) sin forståelse av dialogismen, men også i Bakhtin sine ideer, hvor han forstår de sosiale relasjonene som stedet der mening, kunnskap og læring blir skapt (Dysthe & Igland, 2001). I tillegg så både Vygotsky og Bakhtin på sammenhengen mellom den sosiale talen og

intellekt som at “Individet veks inn i kulturen, mens kulturen veks inn i individet.” (Dysthe og Iglund, 2001, s. 83) Videre beskriver Rommetveit (1996) språket som et sosialt fenomen, et slikt syn på læring støtter også Dysthe (1996) når hun forklarer at tilegnelsen av kunnskap skapes gjennom språklig kommunikasjon i form av dialog, noe som gjør kunnskapen egen og anvendbar. I denne prosessen lærer man også å forstå de skriftlige og muntlige diskursene (Dysthe, 1996, s. 106). Gjennom hele livet møter man nye stemmer som blir internalisert og omformet, dette møtet med ulike stemmer er del av de erfaringene som er med på å forme et hvert individ (Dysthe & Iglund, 2001). Rommetveit (1996) viser til dette ved å forklare hvordan meningsnyanser vokser frem i møte mellom person og ord. Derfor vil det være mulig i møte med andre mennesker, som tenker ulikt, å komme frem til ny forståelse og mening. Silseth (2014) beskriver dette som at vi alle er medeiere av språket. Videre påpeker Rommetveit (1996) at det er andre mennesker som er den største hjelpen som kan bidra til å frembringe ny forståelse. Med dette synet forstås da meningsskaping som en sosial og ikke individuell prosess og vår identitet kan knyttes til dialogen med stemmer fra vår felles fortid (Rommetveit, 1996, s. 97-98). En ytring har et meningspotensial som indikerer at den kan tolkes på ulike måter, men det er kun mellom samtalepartnerne i fellesskap og i den aktuelle konteksten at den situerte meningen kan skapes (Silseth, 2014).

Den sosiale interaksjonen, i form av dialog, blir sett på som grunnleggende i relasjonen mellom jeg og “den andre”. “Den andre” kan være konkrete personer eller en mer generell forståelse av andre (Linell, 2009). Poenget er at, for å få en helhetlig versjon av virkeligheten er man nødt til å kombinere sine egne perspektiver med andres (Dysthe, 2012). Derfor er vi gjensidig avhengig av hverandre for å skape mening. Den gjensidige avhengigheten betyr at alt vi mennesker gjør påvirkes av hva andre har gjort før oss, gjør nå og kan komme til å gjøre i fremtiden (Linell, 2009). Det er når man introduserer “den andre” at spenningen oppstår, ettersom det nå kommer ny kunnskap som du selv ikke besitter inn i interaksjonen. Tanken er ikke ferdiglaget før du møter noen til dialog, hvor de kan krysse grensene du innehar i sinnet ditt. Denne prosessen kan også under noen omstendigheter som nevnt tidligere foregå kun i eget sinn, der man selv introduserer “virtuelle andre” for å argumentere i en indre dialog med ulike dimensjoner (Billig, 1987, referert i Linell, 2003b).

### 4.1.1 Monologisme

En annen måte å forstå dialogisme på er som en mot-teori og kontrast til *monologisme* (Linell, 2009). Til tross for uenighetene rundt definisjonen av dialogisme, er “alle” enige om at dialogisme ble skapt for å være en motsetning til monologisme, og selv om Bakhtin (1984) uttrykket at alle ytringer er dialogiske, vil realiseringspotensialet variere (Dysthe, 1996). Monologisme tilsvarer ikke monolog i form av enetale, men det skal forklare den monologiske tankegangen hvor det kun eksisterer et autoritativt ord (Dysthe 1996; Linell, 2009). Her blir det ikke rom for spørsmål og motsigelser fordi det autoritative ordet med sitt fasitsvar har erstattet søken (Dysthe, 2012). Dette blir også beskrevet av Hays (2008) når han sier at

“Monologic discourse is a discourse in which only one point of view is represented, however diverse the means of representation” (Hays, 2008, s. 70).

Noe Bakhtin (1984) også nevner i sin bok *Problems of Dostoevsky's poetics* hvor han skriver “A monologically understood, objectified world, a world corresponding to a single and unified authorial consciousness” (Bakhtin, 1984, s. 9). Monologisme blir altså beskrevet ved at den besitter en ferdiglaget sannhet og autoritet, altså noe som ikke kan brukes av andre til å tenke videre (Dysthe, 1996).

Videre ser monologisme på hvordan ytringer kan tolkes på to måter basert på autoriteter. Disse autoritetene består av at (1) ytringen er fastsatt og stabil og det forstås kun av den individuelle taleren som ytret seg og (2) språk- og tegnsystemets entydighet. Dette går altså mot dialogismens forståelse, der ytringer ikke har faste og stabile meninger og der individene er gjensidig avhengig av hverandre og konteksten ytringer forekom i. Der også lytterne og leserne er aktive i meningsskapingen (Linell, 2009; Silseth, 2014).

Bakhtin så aldri på dialogismen som en pedagogisk eller didaktisk teori for hvordan mening og kunnskap blir skapt (Dysthe & Igland, 2001). På tross av dette har hans teorier påvirket og inspirert manges forståelse av hvordan kunnskap oppstår og mening blir skapt og har derfor bidratt til utvikling av pedagogikken. Hans teorier kan dermed bidra til økt forståelse om læring, tenking og hvordan mennesker tilegner seg kunnskap (Dysthe & Igland, 2001).

## 4.2 Dialog

Dialog er en sentral del av en dialogisk undervisning og derfor vil jeg starte med å presentere dialog som et teoretisk begrep. Dette vil være en kontrast til den hverdagslige forståelsen av dialog, der begrepet ofte blir brukt som synonym for samtale.

Dialog som begrep kan forstås på ulike måter, tar man for eksempel utgangspunkt i ordboksdefinisjonen av dialog står det: «en samtale mellom to eller flere personer» og «kontakt og meningsutveksling» (Bokmålsordboka, 2021). Med et slikt utgangspunkt gir forståelsen av begrepet store rom for semantiske nyanser og tvetydigheter. På denne måten er det også mulig for en lærer å si de har en dialog med elevene uten at undervisningen nødvendigvis er av dialogisk kvalitet (Alexander, 2020, s. 35). Wegerif (2013) viser til Alexander (2006) sin forståelse av dialog hvor den blir beskrevet som en samtale der spørsmålene er nøye utformet for å oppmuntre til refleksjon og gode svar, og der svarene ikke avslutter samtalen. Svarene blir da en inspirasjon for videre spørsmål og læreren sin rolle er å lede elever til å finne mening og hjelpe de med å tenke ut nye spørsmål (Wegerif, 2013, s. 14). Fjørtoft (2014) så også på dialogen som en mulighet til å undersøke elevens forståelse og deretter bevege denne forståelsen videre og sikre at den blir varig. Sett i sammenheng med Warwick og Cook (2020) skal dialogen gjøre elevene i stand til å ha en kompetent samtale om faget, ikke bare resitere kunnskap som læreren har sagt eller de har lest fra en bok. I denne sammenhengen kan vi se til Nystrand et al. (1998) der han påpeker at dialogen skal være en autentisk samtale, og ikke en måte å “teste” elevene på. Videre ser Warwick og Cook (2020) den metakognitive verdien dialogen bringer ved at elevene forstår at de kan lære gjennom samtale (dialog). Det å forstå dialog som et redskap gjorde også Shor og Freire (1987), der de viser til dialogen som en måte å lære og tilegne seg kunnskap på. Gjennom dialogen kan de sosiale relasjonene utvikles og dermed bygges relasjonene mellom lærer og elev. Det var samtidig viktig for dem at det var et tydelig fravær av autoritarisme, hvor læreren satt på autoritet over kunnskapen og undervisningen foregikk i form av forelesning (Shor & Freire, 1987).

## 4.2.1 Dialogforståelsen I pedagogikken

Alexander (2020) skriver: “Dialogue is defined here as the oral exchange and deliberative handling of information, ideas and opinions” (Alexander, 2020, s. 128). Her blir dialogen forstått som en muntlig interaksjon med en intensjon. Beskrivelsen av dialogen som intensjonell utdypes ytterligere ved å se til Alexander (2020) sine prinsipper for dialogisk undervisning i delkapittel 4.3.1. Burbules (1993) ser på dialogen som “... a type of communicative relation specifically directed towards teaching and learning that had both cognitive and affective components” (Burbules, 1993, referert i Kim og Wilkinson, 2019, s. 73). Han så på det å ha en dialog som et spill der det finnes regler, disse reglene innebærer at man må delta i samtalen, vise forpliktelse og gjensidighet. I dialogen er det derfor nødvendig at deltakerne forstår hverandre.

“We need to be similar enough for communication to happen, but different enough to make it worthwhile” (Burbules, 1993, s. 31).

På den måten vil dialogen utvikle seg ved at man tar med seg ulike perspektiver inn, men at man likevel klarer å kommunisere sine tanker og ideer med hverandre og viser frem sin gjensidighet og forpliktelse til dialogen.

### **Bakhtin og Alexander**

Dialogen kan også bli forstått gjennom Bakhtin (1981), han beskriver dialogen som en lang rekke spørsmål der hvert svar skaper et nytt spørsmål. Dette minner om Alexander (2020) sin forståelse ettersom også han har blitt påvirket av Bakhtins ideer og ser hvordan svarene skal fungere som inspirasjon til nye spørsmål. Alexander legger også til at betydningen av at dialog skal være “shared thinking”, ikke bare “sharing feelings” eller “sharing information” (Alexander, 2000, referert i Wegerif, 2013, s. 14).

Begrepet dialog kan som nevnt tidligere brukes som et synonym for samtale, men ifølge Alexander (2020) bidrar ikke dette til å skape en forståelse av begrepet ettersom samtalen kan foregå på svært ulike måter og beskrivelsen definerer ikke klassesamtalen. Dialog kan også bli brukt for å beskrive en utveksling av ideer, som er tettere på hvordan Alexander (2020) forstå

dialogen og prinsippene som ligger til grunn for en dialogisk undervisning. Det blir derfor nødvendig å se på meningen bak samtalen og hvilke kvaliteter den innehar.

#### 4.2.2 Kvaliteter for dialogisk samtale

Alrø og Skovsmose (2005) har også utformet fire kvaliteter en samtale må inneha for at den skal kunne kalles dialogisk. De sier at samtalen må være undersøkende, uforutsigbar, risikofylt og likeverdig (Alrø & Skovsmose, 2005, s. 6). Når de sier at samtalen må være *undersøkende* mener de at den skal bidra til å skape nye realiseringer blant deltakerne og at de sammen forholder seg nysgjerrig, undrende og utforskende til hverandre og samtalen. På denne måten utfordres også ens egen forståelse og forforståelse. Ved at samtalen er *uforutsigbar* mener de at samtalen ikke har en forhåndsbestemt retning eller resultat. Samtalen vil bygge på det som er kjent og ta for seg noe nytt, den samme prosessen som Vygotsky (1987) sin proksimale utviklingszone beskriver. På denne måten blir samtalen også *risikofylt* ved at man tar en sjanse og ikke helt vet hvor man havner. De påpeker at risikofylt her ikke skal forstås som noe negativt, men at man er på vei inn i det ukjente. Den siste av kvaliteten de utformet er *likeverdighet* og forklares med at deltakerne i samtalen skal ha respekt for hverandres ulikheter, og at det ikke skal brukes makt eller tvang på deltakerne i samtalen fordi de er likeverdige. Dette betyr ikke at det må være et symmetrisk forhold mellom lærer og elev, læreren kan ha mer kunnskap og erfaring enn eleven og likevel ha en dialog. Det er et syn på at mennesker er likeverdige og deltakerne (læreren) ikke skal prøve å overbevise eller “vinne” over den andre (eleven) i samtalen (Alrø og Skovsmose, 2005).

Det er som nevnt utfordrende å definere et begrep som dialog, men det er noe Alexander (2020) ser på som nødvendig for å kunne videreutvikle dialogisk undervisning og man er avhengig av en videre konsensus om begrepet. Alexander (2020) sier at vi trenger en «agreement on what dialogue is» (Alexander, 2020, s. 34) for at man skal kunne arbeide videre med dialogisk undervisning. Det legges fram at det mangler en delt konseptualisering av hva dialogisk pedagogikk faktisk er, og at lærere tolker denne praksisen ulikt. Grunnen til at dette skaper bekymringer for blant annet Alexander (2020) er at all undervisning som er “dialogisk” må være effektiv, noe som ikke nødvendigvis er tilfelle, og han ønsker derfor å skape en større konsensus om begrepet og hva det innebærer.



I dette delkapittelet har jeg tatt for meg *dialog* som begrep og hvordan den blir forstått som en undersøkende og uforutsigbar samtale. Denne samtalen skal fremme en kollektiv læring blant elevene, der man arbeider gjensidig med gode spørsmål og refleksjoner. Videre vil jeg ta for meg *dialogisk undervisning* og hvordan dialogen blir bruk og fremmet gjennom undervisningen, samt hvilke prinsipper og kjennetegn som kan brukes til å forstå hva en dialogisk undervisning innebærer.

### 4.3 Dialogisk undervisning

Dialogisk undervisning kan anvendes på flere måter blant annet gjennom helklasse, gruppe og individuelle aktiviteter. Jeg kommer til å fokusere på helklassesamtaler og hvordan læreren tilrettelegger for dem; basert på blant annet Alexander (2020) sine *seks dialogiske prinsipper*, karakteristikk av dialogisk undervisning (Lyle, 2008; Mercer & Littleton, 2007; Resnitskaya et al., 2009), modellen for *kommunikativ tilnærming* (Mortimer & Scott, 2003) og *responstyper* som IRE og opptak (Cazden, 2001; Dysthe, 1995; Mehan, 1979; Sedova et al., 2020).

#### 4.3.1 Hva er dialogisk undervisning?

Synet på dialogisk undervisning som et fundament i elevenes utdanning kommer fra Alexander (2020) sin oppfatning av at hvis elevene trenger samtalen for å lære om verden, trenger lærerne samtalen for å lære om elevene. Dette innebærer også at elevene må lære å snakke og i tillegg må de snakke for å lære. Han forstår det som at elever konstruerer mening i interaksjonen mellom noe nytt og noe de allerede vet, inspirert av den *proksimale utviklingssonen* til Vygotsky (1987). Denne prosessen foregår gjennom verbale interaksjoner med andre (foreldre, lærere, medelever) og omverden. På denne måten bidrar læringen til å manifestere, men også strukturere, tenkningen som foregår hos elevene (Alexander, 2020).

Ved å se ulike teoretikere og forskere sine beskrivelser av dialogisk undervisning fremkommer det blant annet at Kim og Wilkinson (2019) ser på dialogisk undervisning som: “A pedagogical approach that capitalizes on the power of talk to further students' thinking, learning, and problem

solving (Kim & Wilkinson, 2019, s.70). Denne forståelsen tar utgangspunkt i at elevene skal bruke samtalen for å utvikle seg. Målet er at læringen skal skje *gjennom, for og som* dialog (Kim & Wilkinson, 2019). Dette synet støtter også Wegerif (2020) og hevder at dialogen tidligere har blitt sett på som et «hvordan», altså som et middel, men med en dialogisk undervisning vil dialogen også forstås som et «hva», altså et mål i seg selv som skal fremmes gjennom undervisningen. Med et slikt perspektiv er dialogen noe elevene kan øve seg på og blir bedre på, slik kan de stille spørsmål og lytte på en mer effektiv måte. Det innebærer også at elevene blir presentert for nye perspektiver og må kunne forholde seg kritisk til dem (Wegerif, 2020). Videre sier Wegerif at: «To be more dialogic means to be more open to learning» (Wegerif, 2020, s. 20). Basert på hans forståelse av det å være dialogisk i undervisningen, er dialog en nøkkel til læring og skaper muligheter for elevene til både å lære med og om dialogen (Wegerif, 2020). Målet med en dialogisk undervisning og samtaler i klasserommet er at elevene skal tenke selv, ikke bare gjenta og repetere andres tanker (Nystrand et al., 1998). Dette synet impliserer at klassesamtalen innehar flere funksjoner, som at den bidrar til: tenking, læring, kommunikasjon, demokratisk engasjement, undervisning og vurdering (Nystrand et al., 1998).

Inspirert av Alexander sier Sedova et al. (2014) at de ser på dialogisk undervisning som: “A method that harnesses communication and students' work with language to promote their activity, deepen their thinking and enrich their understanding” (Sedova et al., 2014, s. 274). Her fremkommer også betydningen av elevenes mulighet til å støtte seg på andre og sammen utforske ulike perspektiver. Forståelsen av dialogisk undervisning som et delt ansvar mellom lærer og elev, der begge parter må bidra inn i samtalen ved å lytte, respektere og svare på hverandres utsagn, er det flere som har (Alexander, 2020; Juzwik et al., 2013; Reznitskaya, 2012; Reznitskaya et al., 2009).

### **Alexander sine dialogiske prinsipper**

Videre mener Alexander (2020) at dialogisk undervisning omhandler både klasseromspraksis og den profesjonelle diskursen som skaper samtaler om dialog og utdanningen den ønsker å fremme. Han sier derfor at hvis undervisningen skal kunne kalles dialogisk må den bygge på seks grunnleggende prinsipper som kan brukes til å forstå hvor dialogisk undervisningen i klasserommet er. Disse prinsippene består av: (1) Det *kollektive* som innebærer at klasserommet

skal være et felles sted for læring og undersøkelse og at lærere og elever skal arbeide sammen for å løse oppgaver. (2) Det *støttende* hvor elever føler de kan uttrykke sine ideer fritt, uten at det er fare for at de skal få negativ oppmerksomhet fordi noe de sier er “feil”, og at alle i klassen hjelper hverandre. (3) Det *gjensidige* der deltakerne lytter til hverandre, deler ideer, stiller spørsmål og undersøker ulike perspektiver, noe læreren må tilrettelegger for. (4) Det *deliberative* som innebærer at elevene diskuterer og prøver å ta for seg ulike perspektiver ved å presentere og vurderer forskjellige argumenter mens de arbeider med å skape begrunnede standpunkter. (5) Det *kumulative* der elevene bygger videre på egne og andres bidrag og kobler dem sammen til sammenhengende tanker og forståelse. (6) Det *målrettet* at selv om klassesamtalen kan være åpen, er den likevel strukturert med spesifikke læringsmål i sikte (Alexander, 2020, s. 131).

Gjennom disse seks prinsippene blir klasseromskulturen ivaretatt av det kollektive, støttende og gjensidige der læringspotensialet kan realiseres og elevene kan være komfortable med å diskutere nye ideer og skaper en plass der dialogen i større grad kan realiseres. Det deliberative og kumulative bidrar til at samtalen tar en dialogisk form ved å knytte sammen kontekst og innhold. Her nevner Alexander (2020) at å praktisere en kumulativ undervisning er mest utfordrende fordi det er svært avhengig av lærerens faglige kunnskap, profesjonelle ferdigheter, innsikt og kapasitet til å forstå hver enkeltes elevs evner. Til slutt beskriver han undervisningen som målbevisst og anerkjenner at selv om samtalen i seg selv har en egenverdi, ligger det et pedagogisk mål bak som skiller klasseromssamtalen fra hverdagslige samtaler som ikke (alltid) har et mål (Alexander, 2020).

#### 4.3.2 Hvorfor dialogisk undervisning

Bruken av en dialogisk undervisning er en måte å arbeide innenfor den proksimale utviklingssonen til elevene. Dialogen som skapes fungerer som en støtte til elevene i form av *scaffolding*, stillasbygging på norsk (Bruner, 1978; Sedova et al., 2020). Wood et al. (1976) beskriver scaffolding som: “The process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (Wood et al., 1976, s. 90). Ved å arbeide på denne måten blir det tilrettelagt for aktiviteter som elevene kan klare med støtte fra en annen, mer kunnskapsrik enn seg selv. Dette vil ofte være læreren, men eleven

kan også få støtte av sine medelever. Det var en slik form for undervisning Vygotsky (1987) beskrev som god, ved at aktivitetene lå litt foran elevens nåværende evner. Aktivitetene som skal jobbes med må være utfordrende nok til at eleven blir stimulert, men uten at den er så vanskelig at elevene ikke forstår den med støtte og ledetråder fra andre. Målet med å arbeide på denne måten er at elevene skal utvikle de ferdighetene som er nødvendige for å løse oppgaven. Støtten eleven får i arbeidet med aktiviteten reduseres etterhvert som elevens ferdigheter øker (Sedova et al., 2020).

For å kunne gjennomføre en dialogisk undervisning er det ifølge Shor og Freire (1987) nødvendig med et fravær av *autoritarisme*. Dette gjør at de ikke ser på forelesninger som dialogisk undervisning fordi det bygger på lærerens autoritet over kunnskap der elevene skal lytte. Dialogisk undervisning skal være en likeverdig samtale (Shor & Freire, 1987). Fraværet av autoritet er også noe Mortimer og Scott (2003) presenterer i sine modeller om kommunikativ tilnærming og hvordan de kan forstås i sammenheng med en dialogisk undervisning, noe jeg skal ta for meg senere i delkapittel 4.3.4.

Videre viser Lyle (2008) til forfattere som Alexander (2006) og Nystrand et al. (1998) når hun antyder at dialogisk undervisning er den læringsformen som har høyest *kognitivt potensiale* for elever. Dialogisk undervisning legger opp til at elevene både må snakke og lytte, dette fører til at de har en aktiv rolle i undervisningen og utvikler et personlig forhold til det som skal læres. Dette forholdet skapes gjennom dialog med andre, både elever og lærere, og hvor dialogen fra en tidlig alder kan bidra i den kognitive utviklingen hos eleven (Lyle, 2008).

### 4.3.3 Karakteristikk ved dialogisk undervisning

Ifølge Mercer (2000) er dialogisk undervisning en pedagogisk tilnærming, som kan ses i sammenheng med prinsippene Alexander (2020) har beskrevet for dialogisk undervisning. Mercer så på den dialogiske undervisningen som en mulighet til å bevisstgjøre elevene på samtalen som foregikk i klasserommet, og hvordan denne samtalen kunne brukes til å fremme læring og tenkning (Mercer, 2000). Fra Mercer og Littleton (2007) og Resnitskaya et al. (2009) presenteres flere indikatorer på hva som vil være karakteristisk for klasserom der dialogisk

undervisning foregår. Dette er blant annet: bruken av “hvorfors” spørsmål, bruk av begrunnelser og forklaringer som “hvis, fordi”, å støtte ideer som blir presentert, utforske relevante ideer og samarbeid mellom deltakerne (Mercer & Littleton, 2007; Resnitskaya et al., 2009). Disse karakteristikke vil kunne gjenkjennes i Alexander (2020) sine prinsipper for dialogisk undervisning.

En annen vanlig karakteristikk av dialogisk undervisning er bruken av *åpne spørsmål* (Alexander, 2020; Andersson-Bakken & Klette, 2016; Bakker, Smit & Wegerif, 2015; Sedova et al., 2020). Der spørsmålene som blir stilt ikke har noe fasitsvar og er åpne for tolkning. Her kan likevel spørsmål som tilsynelatende er åpne oppleves av elevene som at læreren vil ha et “korrekt” svar etter sine forventninger. Hvis læreren spør elevene hva de ser når det vises frem et bilde, kan elevene forstå det som at de må svare det læreren forventer. Dette blir av Alexander (2020) omtalt som pseudo-åpne spørsmål og kan tolkes som et lukket spørsmål selv om spørsmålet i utgangspunktet virker åpent.

Alexander (2020) og Juzwik et al. (2013) benytter seg av begrepet *dialogisk verktøy* som blant annet viser til organiseringen av klasserommet og hvordan elevene forbereder seg i forkant av klasesamtalen. Dette innebærer elementer som hvordan pulter, stoler og elever er plassert i klasserommet og hvilke regler som er laget med tanke på lytting og deltakelse. Her kan også selve grupperingen av elevene variere, blant annet i antall eller inndeling på ulike måter som: kjønn, vennskap eller interesser. Lengden på undervisningsøkten må også vurderes, hvor det avgjøres alt som skal gjøres, og hvor mye plass samtalen skal få i løpet av undervisningsøkten (Alexander, 2020; Juzwik et al., 2013).

Innenfor dialogisk undervisning finner vi også undervisningsformer som innebærer *exploratory talk* (Mercer & Dawes, 2008; Mercer & Littleton, 2007) og *accountable talk* (Michaels et al., 2008). Disse tar for seg samtaler der deltakerne lytter, bygger på hverandres kommentarer og jobber for å forstå hverandre. Denne måten å beskrive samtaler på innebærer en forståelse om at samtalen er dypere, begrunnede og utforskende ved å bevege seg vekk fra en mer overfladisk samtaleform som IRE-mønsteret. Hva et IRE-mønster er vil jeg komme tilbake til i delkapittelet *Responstyper* (4.3.5) hvor ulike samtalemønstrene blir beskrevet.

Som vi ser er det mange likheter mellom de ulike definisjonene av dialogisk undervisning, der flere legger vekt på bruken av åpne og kognitivt utfordrende spørsmål, ofte i form av oppfølgingsspørsmål (Dysthe, 1995; Mercer & Littleton, 2007; Mortimer & Scott, 2003; Resnitskaya et al., 2009; Sedova et al., 2020) og betydningen av det kollektive og kumulative tilnærmingen til klassesamtalen (Alexander, 2020).

#### 4.3.4 Kommunikativ tilnærming

Mortimer og Scott (2003) anvender en kommunikativ tilnærming for å analysere og forstå lærerens interaksjon med elevene. Dette omfatter også hvordan læreren tar hensyn til elevenes innspill, synspunkter og ideer. Kommunikasjonen blir delt inn i fire klasser av tilnærming som fordeler seg på to akser, en dialogisk-autoritativ akse og en interaktiv-ikke-interaktiv akse (Mortimer & Scott, 2003).

	INTERACTIVE	NON-INTERACTIVE
DIALOGIC	<b>A</b> Interactive/ dialogic	<b>B</b> Non-interactive/ dialogic
AUTHORITATIVE	<b>C</b> Interactive/ authoritative	<b>D</b> Non-interactive/ authoritative

*Fire klasser av kommunikativ tilnærming (Mortimer og Scott, 2003, s. 35)*

Den dialogisk-autoritative aksen består av to former for kommunikative tilnærminger. Den dialogiske tilnærmingen forholder seg til flere synspunkter der flere stemmer blir hørt og der lærer og elev påvirker hverandre og hverandres ideer. I motsetning til den dialogiske tilnærmingen har den autoritative tilnærmingen oppmerksomheten rettet mot en person og dens synspunkt, nemlig læreren. Det blir ikke utforsket andre synspunkter eller ideer (Mortimer & Scott, 2003). Samtidig tar de for seg hvordan diskursen kan være interaktiv, der mer enn en person deltar, eller ikke-interaktiv der kun en person prater. Det er ved å kombinere disse fire

tilnærmingene at Mortimer og Scott (2003) presenterte de fire klassene av kommunikativ tilnærming. Mortimer og Scott (2003) poengterer likevel at klasseromsinteraksjoner gjerne er mer nyanserte enn hva som fremkommer av denne inndelingen og innehar ofte aspekter eller veksler mellom både dialogiske, autoritative, interaktive og ikke-interaktive tilnærminger til kommunikasjon.

Videre fokus vil være på den interaktive aksene der lærer og elev kommuniserer med hverandre, som samtidig kan eksistere med en autoritativ eller en dialogisk tilnærming. Lærerens samtale i klasserommet kan være interaktiv og samtidig være autoritativ. Her har læreren en forutinntatt mening om hvor samtalen skal og stiller spørsmål der kun ett svar er “korrekt”. Hvis elevene svarer noe annet enn læreren hadde tenkt blir de avvist før læreren går videre for å finne noen som gir det korrekte svaret (Mortimer & Scott, 2003; Sedova et al., 2020). Denne kommunikative tilnærmingen har likheter med i IRE-mønsteret for samtaler der læreren initierer, eleven responderer og læreren til slutt evaluerer svaret eleven ga (Mehan, 1979).

Når samtalen i klasserommet kan beskrives som interaktiv og dialogisk vil det kunne gjenkjennes ved at både læreren og elevene får mulighet til å presentere sine ideer og alle deltakerne får sagt sine meninger. Her lytter læreren til elevene og tar seg tid til å utforske deres synspunkter, gjerne ved å få dem til å begrunne sine påstander. I denne tilnærmingen blir ikke kunnskapen forstått som noe fastsatt, men noe som kommer frem gjennom dialogen mellom lærer og elev (Mortimer & Scott, 2003; Sedova et al., 2020). Denne formen for interaksjon mellom lærer og elev er mer i tråd med en dialogisk undervisning som kan ses gjennom lærerens genuine interesse for elevens perspektiver. Dette kan ses i sammenheng med blant annet Dysthe (1995) sin beskrivelse av *opptak* og Alexander (2020) sine seks prinsipper for dialogisk undervisning.

### 4.3.5 Responstyper

IRE og IRF kan brukes for å forklare samtalemønster, gjerne mellom lærer og elev, og står for Initiating (I), respons (R), evaluering (E) og tilbakemelding (F). IRE kan kjennetegnes ved at læreren initierer (I) ved å stille et spørsmål, eleven responderer (R) og læreren evaluerer (E) elevsvaret (Cazden, 2001; Mehan, 1979). IRE/IRF blir ofte brukt om hverandre, men ved å se til Mortimer og Scott (2003) sine kommunikative tilnærminger skiller de ved at IRE-formen har en interaktiv-autoritativ form der læreren allerede har et fastsatt mål på hvor interaksjon skal. Her kommer eleven med en respons til læreren sin initiering, mens læreren leder eleven til en forutbestemt plass der læreren får evaluert elevresponsen. Gjennom dette samtalemønsteret kommer det i hovedsak frem hva elevene husker og ikke nødvendigvis hva de forstår, slik tar samtalen en autoritativ form (Børresen, 2015; Mortimer & Scott, 2003). Noe som kan føre til at det å huske og gjette tar plassen i samtalen på bekostning av tenking og utforskning (Nystrand et al., 1998).

IRF-formen har samme utgangspunkt som IRE, men interaksjonen avsluttes med en tilbakemelding, gjerne i form av utdyping eller et oppfølgingsspørsmål. Hvis interaksjonen ikke avsluttes tar den form som et IRFRF-mønster (Mortimer & Scott, 2003). Her fortsetter samtalene videre ved at elevene respondere til tilbakemeldingen fra læreren og lærerens tilbakemeldinger er med på å øke elevens forståelse. Dette mønsteret kan dermed i større grad enn IRE bli sett på som en dialogisk interaksjon og som Mortimer og Scott (2003) ser på som en interaktivt-dialogisk tilnærming der læreren lytter og tar hensyn til elevens synspunkt. Denne formen for samtalemønster er i hovedsak lærerkontrollert og gir ikke plass til de dialogiske kjennetegnene fra Alexander (2020) og Alrø og Skovsmose (2005).

*Opptak* er et begrep brukt i forbindelse med hvordan læreren responderer på elevsvar (Chin, 2006; Dysthe, 1995; Nystrand et al., 1998; Scott et al., 2010; Sedova et al., 2020). Ifølge Sedova et al. (2020) kan lærerens respons på et elevsvar bli forstått på fire ulike måter: (1) Læreren mottar et korrekt svar, validerer det, og fortsetter med et nytt spørsmål, (2) Læreren mottar et korrekt svar og stiller et oppfølgingsspørsmål for å utdype ideen, (3) Læreren mottar et galt svar og korrigerer eleven, (4) Læreren mottar et galt svar og spør et revidert eller veiledende spørsmål til eleven. Ut i fra denne beskrivelsen av responser læreren kan benytte seg av, kan (2) og (4) bli



beskrevet som opptak i tråd med dialogisk undervisning (Chin, 2006). Dette er fordi denne responsen bygger på elevsvar med et oppfølgings spørsmål eller ny stimulus og kobler seg til elevsvaret, noe også Dysthe (1995) beskriver som at læreren må inkorporerer elevenes svar og stille et nytt spørsmål basert på dette. På denne måten hjelper læreren elevene med å forbedre svaret sitt ved å alludere til at eleven må spesifisere, utdype og/eller begrunne svaret sitt (Sedova et al., 2020). Dermed utvikler elevene kunnskap med støtte fra læreren, og ved lærerens bruk av opptak får elevene mulighet til å utdype svarene sine. Ved bruken av opptak er altså læreren nødt til å aktivt lytte til det som blir sagt og tenke over hvordan det kan bygges videre på (Dysthe, 1995). Opptak viser også elevene at læreren validerer deres respons ved å vise en interesse for deres svar og på den måten får også elevstemmene større plass i undervisningen (Nystrand et al., 1998). Det er likevel ikke mulig for læreren å ta opp og samtale om alt elever sier ettersom det kan være langt utenfor målet for undervisningen. Denne forståelsen av at samtalen skal være målbevisst kan ses igjen i Alexander (2020) sine prinsipper for dialogisk undervisning.

Videre beskriver også Sedova et al. (2020) opptak i formen IRPR (I) initiering, (R) respons, (P) prompt og (R) respons (s. 20). Her slås tilbakemeldingen og det nye spørsmålet sammen og skaper et "prompt" som skal utdypes. På denne måten garanterer læreren større sammenheng i samtalen fordi temaet utforskes mer istedenfor å endre tema ved første "korrekte" respons fra en elev (Sedova et al., 2020, s. 20). En av målene ved bruken av opptak er å redusere bruken av (E) evaluering som kan gjenkjennes i IRE-mønsteret ettersom en evaluering av elevresponsen gjør lærerens stemme mer dominant i samtalen ettersom det er læreren som godkjenner og avviser svarene. IRE-mønsteret kan lede til en samtale som består av mange spørsmål som stadig endrer kursen og gjør det vanskelig å holde fokus på ett tema over lengre tid (Scott et al., 2010).

#### 4.3.6 utfordringer knyttet til dialogisk undervisning

I gjennomføringen av dialogisk undervisning fremkommer også utfordringer som kan redusere kvaliteten og bruken av klassesamtaler i undervisningen. Sedova et al. (2020) peker til tre ulike kategorier av utfordringer: *organisatoriske begrensninger, lærerens holdninger og kompleksiteten av forandring*. De organisatoriske begrensningene læreren står overfor vil innebærer tiden som er til rådighet i undervisningen og hva som skal gjennomgås. Antallet elever

i klassen påvirker også dette ettersom alle skal ha mulighet til å delta. Den gjennomgående heterogeniteten i klasserommet, der elever i ulik grad ønsker å delta i klassesamtaler, kan også være utfordrende for en lærer som skal gjennomføre en klassesamtale (Lyle, 2008; Sedova et al., 2020). Disse utfordringene kan også knyttes til læreres holdninger til undervisningen og en forståelse om at elevene må lære seg grunnleggende fakta før de kan ha meningsfulle samtaler (Resnick et al., 2018). Her er lærerens syn på elevenes evner til å gjennomføre slike samtaler sentralt (Sedova et al., 2020). Ved å se til den siste kategorien anerkjenner Sedova et al. (2020) hvor utfordrende det kan være å endre nåværende praksis. Derfor velger mange lærere å bruke mer “kjente” og “trygge” undervisningsformer der de selv har større kontroll enn de vil ha i en dialogisk undervisning (Sedova et al., 2020). Dialogisk undervisning blir også beskrevet som vanskelig å praktisere ettersom det krever mye fra læreren i form av kunnskap og planlegging (Lyle, 2008). Dette fører derfor til at dialogisk undervisning kan være noe lærere unngår å benytte seg av fordi det er for krevende og de kan for lite om det (Lyle, 2008; Sedova et al., 2020).

En annen utfordring som oppstår i forbindelse med gjennomføringen av klassesamtaler er maktforholdet i klasserommet (Howe & Mercer, 2012). Læreren og eleven har et asymmetrisk maktforhold ettersom normen i klasserommet er at læreren “nominerer” den som skal snakke, får stille spørsmål uten å be om tillatelse, kan snakke fritt og velger ut hvem av elevene som skal prate. Den dominerende lærerstemmen i klasserommet problematiserer også Lyle (2008). Basert på denne beskrivelsen av lærerens rolle i klasserommet kan det være utfordrende å se på læreren og eleven som likeverdige dialogpartner i tråd med Alrø og Skovsmose (2005) og Shor og Freire (1987) sitt syn på at om samtalen mellom deltakerne skal være dialogisk må partene være likeverdige.

Det er også utfordrende å definere et begrep som dialog, men det er noe Alexander (2020) ser på som nødvendig for å kunne utvikle dialogiske undervisningen videre, der man er avhengig av en videre konsensus om begrepet. Alexander (2020) sier at vi trenger en «agreement on what dialogue is» (Alexander, 2020, s. 34) for at man skal kunne arbeide videre med dialogisk undervisning. Det legges her fram at det mangler en delt konseptualisering av hva dialogisk pedagogikk faktisk er, og hvordan lærere tolker dette ulikt. Grunnen til at dette skaper

bekymringer for blant annet Alexander (2020) er at all undervisning som er “dialogisk” må være effektiv, noe som ikke nødvendigvis er tilfelle, og Alexander (2020) ønsker derfor å skape en større konsensus om begrepet og hva det innebærer.

Gjennom de teoretiske perspektivene har jeg tatt for meg *dialogismen* (4.1) med utgangspunkt i Bakhtin sin forståelse, der han sier at “mening blir til i møte med andre”. Deretter redegjorde jeg hvordan man kan forstå *dialog* (4.2) som begrep og hva det innebærer før jeg avslutningsvis utforsket *dialogiske undervisning* (4.3) med utgangspunkt i Alexander sine tanker.

## 5 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere den vitenskapsteoretiske forankringen og metodiske prosessen i oppgaven. Her vil jeg først begrunne valg av metode for å besvare problemstillingen med et fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt, for så å utdype hva et kvalitativt forskningsintervju innebærer. Videre vil jeg presentere forskningsdesignet som innebærer utvalg, utvikling av intervjuguide, revidering og gjennomføring av intervjuene. Deretter vil jeg legge frem valg av analysemetode og min fremgangsmåte ved bruk av en tematisk analyse. Til slutt vil jeg argumentere for forskningens troverdighet ved å vise til dens validitet, reliabilitet og de etiske hensynene som er tatt.

### 5.1 Valg av kvalitativ metode

Ved valg av metode er det nødvendig å velge en som best mulig kan belyse og besvare problemstillingen til prosjektet. I kvalitativ forskning vil metoden være tilpasset problemstillingen og hva som skal undersøkes; ettersom jeg skal undersøke læreres erfaringer og forståelse av klassesamtaler vil det være hensiktsmessig for meg å benytte en kvalitativ metode. Dette fordi en kvalitativ metode, kontra en kvantitativ metode, brukes for å undersøke hvordan noe oppleves eller fremstår (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har kvalitativ metode ingen standardprosedyre for gjennomføring av prosjektet, men heller teknikker og tilnærminger som kan anvendes i forskningsprosessen. Maxwell (2008) forklarer også kvalitative studier som oppskriftsløse og derfor avhenger metode av hva som skal studeres og hvilke strategier som trengs for å studere den. Ettersom det ikke er noe fastsatt struktur ved kvalitativ forskning er forskeren avhengig av å kunne arbeide på flere stadier av prosessen samtidig, enten det er innsamlingen av data, analyse, revidering av teori eller utdyping og omformulering av forskningsspørsmål. Dette arbeidet blir en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosjektet. Under arbeidet med forskningsdesignet vil det også kunne oppstå situasjoner som gjør at enkelte valg må revideres, for eksempel hvis forskeren kommer over ny informasjon underveis i prosessen (Maxwell, 2008). Dette vil bli utdypet videre i delkapittel (5.2.2) om hermeneutikk.

Med utgangspunkt i problemstilling “*På hvilke måter forstår og bruker lærere på mellomtrinnet dialogiske klassesamtaler?*” valgte jeg å benytte et kvalitativt forskningsintervju fordi jeg ønsker å utforske aspekter ved læreres erfaringer og opplevelser ved å få innsyn i tankene bak hva de gjør og hvorfor de gjør som de gjør. For å besvare disse forskningsspørsmålene trenger jeg innsikt i deres livsverden, noe som verken kan observeres eller tas opp uten en samtale med personen (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 5.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Den kvalitative forskningsmetoden jeg skal benytte bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapstradisjon. Ved å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju ønsker jeg å undersøke andre menneskers livsverden ved å få frem deres opplevelser knyttet til et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 95). Dermed vil mitt prosjekt ta utgangspunkt i både deres og mine egne erfaringer og fortolkninger og jeg vil derfor komme med en kort presentasjon av fenomenologien og hermeneutikken.

### 5.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien tar utgangspunkt i å studere fenomener som kommer frem av menneskers konkrete erfaringer og bruker dette som utgangspunkt for vitenskapelig undersøkelse (Thomassen, 2006, s. 82). Her står subjektet sentralt og forskningen tar for seg informantens *opplevelse* av sin livsverden og prøver å forstå deres levde erfaringer (Johansson, 2016, s. 7). Her vil informantene beskrive hvordan virkeligheten er slik de selv opplever den. Ved å analysere meningsinnholdet ønsker jeg som forsker å få en økt forståelse og innsikt i informantens livsverden og er opptatt av innholdet i det informanten forteller i intervjuet (Befring, 2015, s. 109).

Derfor blir et kvalitativt intervju brukt som metode for å få innblikk i informantens subjektive forståelse av temaet, klassesamtaler, og deres forståelse blir forstått gjennom min fortolkning av datamaterialet. Denne prosessen gjør meg som forsker i stand til å forstå den dypere meningen i subjektets erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 95-97). Dermed vil det også være mulig å

undersøke intensjoner og begrunnelser bak deres handlinger (Befring, 2015, s.110). Slik Thomassen (2006) beskriver det kan fenomener studeres både med et «innenfra-perspektiv» og et «nedenfra-perspektiv». Med utgangspunkt i min metode basert på kvalitative forskningsintervju vil jeg få et innenfra-perspektiv. Her undersøkes personens egne opplevelser og erfaringer med fenomenet, da får man frem hvilken mening det har for personen og refleksjoner personen har rundt fenomenet. Hvis fenomenet skulle blitt undersøkt fra et nedenfra-perspektiv ville man tatt utgangspunkt i situasjonene og via observasjoner sett på praksis akkurat slik den utføres, ikke gjennom teoretiske perspektiver, men undersøkning av hva praktikerne (lærerne) faktisk gjør. Dermed fremkommer det hvordan deres forståelse og refleksjoner gir mening til praksishandlingene. Noe som igjen kan brukes til å utvikle praksisteori på bakgrunn av deres erfaringskompetanse. Et slikt perspektiv skulle helst blitt undersøkt uten noen antagelser og bare tatt utgangspunkt i fenomenet, men med den hermeneutiske fortolkningen er det vanskelig å unngå at forskerens forutsetninger ikke påvirker beskrivelsen av fenomenet til at også den blir en fortolkning. På denne måten trekkes forskerens forutsetninger inn i forståelsesprosessen og forskeren skaper en dialog med forskningsfeltet og det en utforsker (Thomassen, 2006, s. 82-84).

Med en fenomenologisk tilnærming vil jeg derfor ha mulighet til å få tak i læreres subjektive meninger og erfaringer ved å ha et innenfra-perspektiv. Min oppgave som forsker blir dermed å tolke informantens beskrivelser og refleksjoner og med det få frem deres forhold til samtaler i klasserommet og en dialogisk undervisning (Dalen, 2011, s. 19; Johansson, 2016, s. 12).

### 5.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken var opprinnelig en metode brukt for å tolke teologiske tekster, som senere utviklet seg til å bli mer generell og omhandle alle former av fortolkning og forståelse i vid forstand. Med all kommunikasjon er det nødvendig med et element av fortolkning ettersom misforståelsen alltid vil være en eksisterende risiko (Thomassen, 2006, s. 157-169). I denne sammenhengen blir hermeneutikken anvendt i det kvalitative forskningsintervjuet som en forståelsesramme for prosjektet. Der utviklingen av det teoretiske grunnlaget og intervjuguiden, analyse av datamaterialet og meningsskaping og helhetsforståelsen i drøftingen inngår.

Forståelses- og fortolkingsprosessen påvirker analysen av empirisk data, spesielt i forbindelse med budskap som kan tolkes, som i kvalitative forskningsintervju (Befring, 2015, s. 20-21).

Arbeidet med tidligere forskning, teori og funn vil kontinuerlig påvirke og utvikle forståelsen av de enkelte elementer. Ettersom disse prosessene påvirkes av forskerens forståelse og førforståelse, foregår det også en kontinuerlig dialog mellom tekst og forsker.

### **Førforståelse og forståelse**

Alle forskere starter med en førforståelse som består av den faglige relevante innsikten og fordommer som man medbringer. Det er denne førforståelse som danner grunnlaget for videre utvikling av og innsikt i datamaterialet, i møte med nye erfaringer (Befring, 2015, s. 86-89).

Dalen (2011) beskriver førforståelse og forståelse som uunngåelige påvirkninger på fortolkningen av intervjuene ettersom forskerens egen kunnskap om tematikken legger føringer for samtalen med informanten. Når informantens utsagn blir fortolket av forskeren baseres dette på forskeren sin førforståelse og forståelse som blir utviklet underveis i fortolkningen av teksten. Dermed er ikke bare intervjuet i seg selv dialogisk, men forskningsprosessen som forskeren gjennomgår. I etterkant av intervjuene vil det skapes en dialog mellom forsker og tekst som også stadig er i utvikling ettersom forståelsen til forskeren stadig utvikles. Her blir både del og helhet sett i sammenheng og påvirker hverandre, noe som kan beskrives med den hermeneutiske sirkelen (Dalen, 2011, s. 18; Thomassen, 2006, s. 91-92).

Den hermeneutiske sirkel er en forklaring på hvordan en tekst alltid forstås i sammenheng med og med utgangspunkt i helheten. Sirkelen kan egentlig ses på som en spiral fordi forståelses- og fortolkingsprosessen foregår kontinuerlig, der ny forståelse blir tilført helheten og påvirker hvordan teksten tolkes. Det vil være en stadig bevegelse fra helhet til del, og fra del til helhet. I arbeidet med teksten kommer man aldri tilbake til samme utgangspunkt ettersom det tilføres ny forståelse. Derfor kan det være mer nærliggende å heller se på sirkelen som en spiral (Thomassen, 2006, s. 91-92).

Hva som videre blir vektlagt i analysen av intervjuene er noe forskeren, ifølge Dalen (2011), bør være bevisst på. Her kan forskeren i større grad se en teoriutvikling basert på intervjumaterialet

og med det videreutvikle sin forståelse. Gjennom denne prosessen blir også forskeren mer bevisst på hvordan sin førforståelse kan bidra til å forstå informantens opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011, s. 18).

Tanken på at forskningen tar utgangspunkt i forskerens forståelser og førforståelser kan implisere at det ikke skapes en objektiv forskning, men at det er en subjektiv innflytelse på forskningen. Med et hermeneutisk perspektiv vil denne utfordringen forekomme, likevel kan den motvirkes ved at forskeren systematisk nedtegner og synliggjør hele forskningsprosessen og deler sine førforståelser og forutsetninger. Dette vil også beskrives nærmere i sammenhengen med validitet- og reliabilitet senere i kapittelet (Dalen, 2011, s. 16; Thomassen, 2006, s. 86-89).

### 5.3 Kvalitativ forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er et viktig redskap når man skal undersøke andre menneskers forståelse ettersom det legger til rette for at andre kan dele åpent og nyansert av sin livsverden. Intervjuet kan ha en tydelig struktur det forskeren systematisk gjennomgår spørsmålene som er laget på forhånd, eller det kan være mer åpent og spontant der informantene står fritt til å dele av sine erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). Jeg har valgt en kombinasjon av disse som kalles et *semistrukturert intervju* der det er utarbeidet en intervjuguide som forskeren kan ha som utgangspunkt for intervjuet, men det gis rom for oppfølgingsspørsmål og spontanitet. For eksempel hvis forskeren merker at informantene har noe interessant å fortelle utover spørsmålene som allerede er planlagt, dette gjør forskningsintervjuet fleksibelt (Dalen, 2011, s. 26). Maxwell (2008) presiserer også at det å ha en viss struktur på intervjuet redusere mengden av analyser du må gjøre fordi struktureringen fungerer som en pre-analyse for tematikken og kan dermed spare deg for arbeid i analyseprosessen, noe også Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger. På den måten påvirkes både intervju- og analyseprosessen av forskerens førforståelse ettersom hen allerede har reflektert over innholdet.

Det semistrukturerte intervjuet krever mer av forskeren i form av deltakelse i samtalen, forskeren er nødt til å lytte aktivt for å kunne stille aktuelle oppfølgingsspørsmål. For at informanten skal kunne utdype svar eller forstå spørsmålene må forskeren balansere de spontane innspillene til



informanten med den strukturerte tematikken som er utarbeidet i forkant av intervjuet. Derfor trenger forskeren teoretiske kunnskaper om emnet, slik at forskeren kan vise interesse for informantens svar og relasjon til fenomenet som undersøkes. Intervjuene vil også være kontekstfølsomme ettersom de påvirkes av forskerens personlighet og personlige relasjon til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Dalen (2011) sier at “formålet med intervju er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved en situasjon” (Dalen, 2011, s. 13). Det er derfor også viktig å tenke på at intervjuet ikke skal oppleves som et avhør der informanten føler at deres kunnskap blir “testet”, men som en samtale der de føler seg trygge og kan dele sine erfaringer ved at de får mulighet til å beskrive sin relasjon til fenomenet som undersøkes. Det er gjennom intervjuet at forskeren ønsker å forstå informanters meninger, intensjoner, involvering og engasjement til fenomenet (Befring, 2015, s. 109). Intervjuet kan også bidra til at forskeren identifisere uventede fenomener og faktorer som kan gi grunnlag for nye begreper og teori (Dalen, 2011, s. 16).

Det er likevel noen metodiske utfordringer knyttet til det kvalitative forskningsintervjuet som: informantens forutsetninger for faktisk å kunne uttrykke sine indre opplevelser, informantens selvinnsett og samsvaret mellom opplevelsen av fenomenet og det verbale uttrykket som kommer frem i intervjuet (Befring, 2015, s.118). Disse utfordringene vil bli videre utforsket i delkapittel (5.6) om forskningens troverdighet.

## 5.4 Design

Her vil jeg presentere prosjektets design med en prosjektplan slik at det tydelig kommer frem hvordan forskningsprosessen er lagt opp og hva den innebærer. Dalen (2011) hevder at det å vise en eksplisitt prosjektplan forsterker kvaliteten på forskningen og gir innsyn slik at andre kan følge den med et kritisk blikk, noe som også øker validiteten på forskningen.

Forskningsprosessen startet med å studere teori og tidligere forskning innenfor klassesamtaler og dialog. Dette har bygget grunnlaget for problemstillingen og utarbeidelsen av metoden. Videre nevner Dalen (2011) *spaning* som en mulighet for kartlegging av hvem og hva som skal undersøkes. Jeg har ikke gjennomført en eksplisitt spaning av Osloskolen, men har vært inspirert

av min førforståelse basert på ulike former for samtaler jeg har opplevd i undervisningssammenheng i Osloskolen de siste årene. Prosjektplanen min består videre av punktene *utvelgelse av informanter, utarbeidingen og revidering av intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene, memoskriving etter gjennomført intervju, transkriberingen av intervjuer og analyse av datamaterialet.*

#### 5.4.1 Utvalg

Utvalg av informanter kan foregå på flere måter og jeg har benyttet meg av en kombinasjon av kriterieutvalg og tilgjengelighetsutvalg. Mine informanter er valgt ut på bakgrunn av deres relevans for oppgavens problemstilling og mine muligheter til å skaffe informanter (Dalen, 2011, s. 45-48; Johannessen et al., 2016, s. 117). Selv om en studie basert på kvalitative forskningsintervjuer ikke kan generaliseres vil det likevel være nyttig å utarbeide noen kriterier for utvelgingen av informanter slik at jeg kan få utfyllende svar for å besvare problemstillingen.

Ettersom jeg skal undersøke læreres erfaring med klassesamtaler er det sentralt å finne informanter som har erfaring fra arbeid i skolen. Her har jeg satt et krav på 3 års erfaring i grunnskolen, slik vil de sannsynligvis ha relevante erfaringer å dele angående klassesamtaler. Det var også nødvendig at informantene arbeidet på mellomtrinnet, 4. - 7. klasse. Jeg satt ikke noe krav til undervisningsfag lærerne må ha, dette fordi lærere i grunnskolen underviser i flere fag og jeg vil ikke sette for mange begrensninger til rekrutteringen. Derfor så jeg ikke nødvendigheten i å avgrense utvalget her. Utvalget mitt er basert på rekruttering av lærere gjennom videreutdanningen ved OsloMet og praksislærere som arbeider i Osloskolen. I utgangspunktet ønsket jeg å skaffe lærere fra Osloskolen fordi det skulle være mulig for meg å møte dem til et fysisk intervju, men ettersom alle intervjuene mine endte opp med å bli gjennomført digitalt på grunn av korona-pandemien (høsten 2021) hadde jeg ikke trengt å begrense utvalget til lærere kun i Osloskolen.

Det kan være vanskelig å vite hvor mange informanter man trenger, og det avhenger av lengden og kvaliteten på intervjuene. Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg å intervju fire til seks informanter. Denne begrunnelsen var på bakgrunn av Kvale og Brinkmann (2015) sin holdning

til å skaffe informanter “nok til å finne ut det du trenger å vite” (s. 148). Det jeg merket etter å ha intervjuet fire informanter var at de fortalte utfyllende om tematikken og med det følte jeg at flere informanter ikke nødvendigvis ville gi noe nytt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

Jeg hadde også et ønske om å gjennomføre alle intervjuene og transkriberinger selv, noe som satt grenser for hvor mange lærere jeg kunne rekke å intervjuer hvis jeg skulle ha tid til å transkribere og analysere materialet på egenhånd. Dermed var arbeidsmengden og min mulighet til å få oversikt over datamaterialet også med i avgjørelsen om å begrense meg til fire informanter.

#### 5.4.2 Intervjuguide

Utarbeidelsen av intervjuguiden er en prosess i å omgjøre oppgavens problemstilling til spørsmål som kan bidra til å utforske oppgavens tematikk (se vedlegg 3). Problemstilling skal omdannes og utvikles til konkrete tema som forsker og informant kan samtale om (Dalen, 2011, s. 26-27). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er viktig at spørsmålene blir formulert på en forståelig måte uten et tungt akademisk språk og Dalen (2011) understreker at spørsmålene i et intervju skal være klare og tydelige. På bakgrunn av dette formulerte jeg spørsmålene mine uten begreper som “dialog” og “dialogisk undervisning” og valgte heller hverdagsbegreper som “samtale” og “klassesamtale”.

Videre anbefaler Kvale og Brinkmann (2015) at intervjuet starter med noen introduksjonsspørsmål, dette er konkrete spørsmål som informanten enkelt kan besvare. Derfor valgte jeg å starte intervjuet med at informanten fortalte om sin undervisningserfaring som lærer, altså hvor lenge de har jobbet og på hvilket trinn og fag de underviser i. I tillegg til disse introduksjonsspørsmålene hadde jeg i forkant av intervjuet gitt informantene et oppdrag om å gjennomføre og/eller tenke på en tidligere klassesamtale og dele denne konkrete opplevelsen i intervjuet. Tanken var å bruke denne som overgangen til videre spørsmål i intervjuet. Dermed starter intervjuet med noe informanten har forberedt seg på og dette kan bidra til at informanten føler seg tryggere i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 27).

I intervjuprosessen ønsker man å få frem informantenes spontane beskrivelser av deres opplevelser og erfaringer med tematikken, derfor er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) fordelaktig å starte med “hva” og “hvordan”-spørsmål, for deretter å spare “hvorfor”-spørsmålene til slutten av intervjuet, slik at spørsmålene får en deskriptiv form. Hvis det blir mye “hvorfor”-spørsmål i intervjuet kan informanten oppleve intervjuet som en eksaminering og derfor blir stresset og usikker, noe en vil unngå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). Derfor startet jeg for eksempel med å spørre informantene spørsmål som “hva skjedde?” og “hvordan gikk det?” før jeg fulgte opp med “hvorfor”-spørsmål for videre å utdype og forstå hva de tenkte.

I et semistrukturert intervjuet blir intervjuguiden brukt som en støtte for intervjueren, men ikke noe som alltid må følges. Intervjuerens bruk av oppfølgingsspørsmål er spesielt viktige. Disse spørsmålene gjør at man kan forstå hva informanten mener med svarene sine, noe som bidrar til en sikrere analyse senere i prosjektet. Oppfølgingsspørsmål brukes også for å vise informanten at man lytter og er interessert i det som blir fortalt, noe som kan ha positiv effekt på relasjonen mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Derfor har jeg i forkant av intervjuene laget noen potensielle oppfølgingsspørsmål sammen med de overordnede spørsmålene slik at jeg, om nødvendig, kan få informanten til å utdype eller oppklare svarene sine ytterligere. Intervjuene mine tok utgangspunkt i fem overordnede tema: *dialogbruken i klasserommet, åpne/lukkede spørsmål, positive og utfordrende elementer, overordnet om dialogisk undervisning og lærerens forhold til dialog i klasserommet* som vi skulle prate om, med spørsmål og notater som jeg kunne støtte meg på for å utdype hvert tema.

### 5.4.3 Revidering av intervjuguide

Ifølge Dalen (2011) er gjennomføringen av et prøveintervju viktig før selve intervjuene med informantene kan gjennomføres. Dette bidrar til å teste spørsmålene i intervjuguiden før selve intervjuet og forskeren kan få tilbakemeldinger på klarhet, forståelse og formulering. Da kan spørsmålene revideres før intervjuene og dermed øker sjansen for at man får høyere kvalitet på forskningsdataen fra intervjuene. Jeg fikk ikke gjennomført en ordentlig pilotering av selve intervjusituasjonen, men henvendte meg til en lærer for tilbakemelding rundt spørsmålenes

klarhet og formuleringen. Dette bidro til at jeg omformulere noe av spørsmålene slik at det ble mer frihet rundt temaene jeg hadde valgt ut. Slik ble intervjuguiden i hovedsak en stikkordsliste over hva jeg ville prate med informanten om. Dette gjorde at selve intervjuet ble en samtale der jeg tilpasset spørsmålene og kommentarene til hver informant, mens vi tok for oss de overordnede temaene i intervjuguiden.

I forkant av intervjuene gjorde jeg meg også kjent med diktafon-appen. Denne skulle brukes for å ta opp intervjuene før de senere ble transkribert. Derfor gjennomført jeg flere testopptak slik at jeg skulle bli kjent med utstyret i forkant av intervjuene, noe som ville bidra til å redusere sjansen for at problemer knyttet til lydopptak ville oppstå i selve intervjusituasjonen.

#### 5.4.4 Gjennomføring

I forkant av intervjuene hadde jeg kontaktet de utvalgte lærerne per epost og sendt de samtykkeskjema som var blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), vedlegg 2. Med denne eposten avtalte vi også hvor intervjuene skulle foregå, jeg skrev at jeg var fleksibel og kunne gjennomføre intervjuene når det passet dem, digitalt eller fysisk på skolen der de jobber. To av lærerne ønsket opprinnelig å gjennomføre intervjuet på skolen de jobbet på, men på grunn av at korona-pandemien blusset opp igjen på slutten av 2021 endret de mening og ville gjennomføre intervjuet digitalt. De to andre informantene hadde allerede ønsket at intervjuet skulle foregå digitalt for å unngå nærkontakt. Dermed endte jeg opp med fire digitale intervjuer. Det at intervjuene ble gjennomført digitalt var nok positivt for min egen del ettersom det ga meg bedre oversikt over intervjuguiden under intervjuet, og at jeg var mer komfortabel i intervjusituasjonen. Digitale intervjuer kunne skapt nye utfordringer med teknisk utstyr, men det oppstod ingen problemer med intervjuene og de ble tatt opp for senere å bli transkribert. Jeg hadde fortalte informanten at de måtte beregne rundt en time på intervjuet og intervjuene varierte fra 48 minutter til 66 minutter. Gjennom intervjuet tok jeg ingen notater og hadde min fulle oppmerksomhet på informanten og samtalen vi hadde slik at jeg kunne stille gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål der dette var naturlig.

Etter hvert intervju opprettet jeg et dokument for å skrive et memo med tanker og refleksjoner rundt det som ble pratet om i intervjuet, men også hvordan jeg hadde vært i rollen som intervjuer og hva som jeg måtte tenke på til neste intervju. Dette kunne være relatert til oppfølgingsspørsmål, kommentarer og formuleringer, noe som gjorde meg til en bedre intervjuer til neste intervju.

## 5.5 Analyse og tolkning av data

I arbeidet med dette prosjektet har jeg valgt å benytte en *tematisk analyse* (Braun & Clarke, 2006). Dette er en mye brukt analysemetode innenfor kvalitative undersøkelser, men som ikke har klare avgrensninger og som derfor ikke alltid blir anerkjent som en egen metode. Til tross for at forskere innenfor kvalitative undersøkelser er uenige om hva tematisk analyse innebærer og hvordan man gjennomfører den bli denne formen for analyse likevel sett på som en grunnleggende metode for alle som skal analysere kvalitativ data. Forskeren blir ved å benytte denne analysemetoden nødt til å anvende sentrale ferdigheter som tematisering og koding av data, noe som vil være nyttige å beherske ved videre forskning og gjennomførelse av andre former for kvalitativ analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Derfor argumentere Braun og Clarke (2006) for at tematisk analyse bør være den første metoden en som forsker innenfor kvalitative undersøkelser lærer seg å bruke, og jeg har derfor valgt å følge deres anbefaling.

Det som blir beskrevet som analysemetodens største fordel er dens fleksibilitet (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Metodens fleksibilitet kommer frem gjennom valgmulighetene man har for gjennomføringen og begrenses ikke av regler som skal følges, ettersom den tar kun tar for seg retningslinjer som kan bistå forskeren i å ta egne valg i analyseprosessen. Det som likevel er viktig med kvalitativ forskning er at det tydelig må fremkomme hva som blir gjort i analysen og hvorfor man gjør det (Braun & Clarke, 2006, s. 79; Kvale & Brinkmann, 2015).

Formålet med tematisk analyse er å kunne identifisere, analysere og rapportere tema og mønster innenfor et datasett. I forkant av denne analysen må det ifølge Braun og Clarke (2006) tas noen valg i form av spørsmål som man må ta stilling til. Selv om disse valgene gjerne tas i forkant av

analysen vil det inngå en kontinuerlig forståelses- og fortolkningsprosess der valgene i analysen blir revidert i møte med nye erfaringer (Befring, 2015, s. 86-89; Thomassen, 2006, s. 91-92).

I den tematiske analysen er det første valget relatert til hvordan man skal finne mønstre og danne tema som tar for seg noe betydningsfullt om dataen og som kan bidra til å svare på problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Dermed er det viktig å vite hvordan man skal definere et slikt tema og hva det skal omfatte. Dette kan avgjøres ved å undersøke forekomsten av temaet, både ved å undersøke hvor mye plass det tar i materialet og hvor mange tilfeller av fenomenet som forekommer gjennom datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Ideelt sett vil det være gjentakende tilfeller av temaet i datasettet som flere informanter tar opp og som dermed kan utforskes fra flere perspektiv. Det kan likevel være elementer bare en informant nevner og som likevel bidrar til å besvare problemstillingen. Et gjentakende tema i datasettet trenger ikke være viktigere enn et som forekommer sjeldnere. Her vises fleksibiliteten til den tematiske analysen ved at forskerens forståelse og dømmekraft avgjør temaets relevans for å besvare problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Det er disse faktorene forskeren må ta stilling til og som er med på å avgjøre hvilke temaer som blir relevant og viktig (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015).

Det neste som må tas stilling til er om man skal presentere en omfattende tematisk beskrivelse av hele datasettet eller velge ut ett aspekt og gå i grundig i detalj på det (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Ved å benytte seg av en mer omfattende beskrivelse av hele datasettet får leseren mulighet til å oppleve de overveiende og sentrale temaene som befinner seg i datasettet. Ettersom min problemstilling skal undersøke læreres erfaringer med klassesamtaler vil det være naturlig for meg å ta i bruk hele datasettet. Braun og Clarke (2006) mener at dette vil være nyttig å gjøre når man arbeider med informanter der deres forhold til og meninger om temaet ikke er kjent.

Videre skal det avklares om det skal være en induktiv eller teoretisk tilnærming for å finne mønstre og tema i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 83-84). Med en induktiv tilnærming til temaene i analysen tas det utgangspunkt i datamaterialet og ikke forskerens teoretiske interesser innenfor emnet. Her ønsker man å analysere datasettet uten å tilpasse det til allerede eksisterende rammer for koding og forskerens analytiske forforståelser. Ettersom jeg i

forkant av intervjuene allerede har lest teori og laget meg en midlertidig problemstilling vil det være naturlig å heller benytte seg av en deduktiv og teoretisk tilnærming for å identifisere tema til analyseprosessen. Tuckett (2005) støtter det å argumentere for at litteraturen kan bidra til å forbedre analysen din ettersom den kan gjøre deg mottakelig for mer subtile trekk ved materialet. Utarbeidingen av tema kan dermed forstås i sammenheng med hermeneutikken, ettersom jeg leser teori og analyserer om hverandre gjennom hele prosessen med den tematiske analysen (Befring, 2015, s. 86-89; Dalen, 2011, s. 18). Selv om jeg analysere med utgangspunkt i problemstillingen og teorien vil jeg fortsatt være åpen for interessante funn i datamaterialet som kan bidra til å berike undersøkelsen av den overordnede problemstilling for prosjektet (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Det siste valget går på nivået temaene skal identifiseres på, om det vil være på et semantisk nivå eller et tolkende nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 84). På et semantisk nivå identifiseres temaene til analysen med utgangspunkt i det informantene har sagt og forskeren leter ikke etter noe dypere mening utover det. Her vil den analytiske prosessen innebære en progresjon fra den deskriptive organiseringen av datamaterialets tema og mønster, til en mer tolkende prestasjon hvor man prøver å teoretisere betydningen av mønstrene man finner og de implikasjonene det medbringer. I kontrast til det semantiske vil man gjennom en tolkende tilnærming utforske de underliggende ideene, antagelsene, konseptualiseringer og ideologiene som er med på å forme innholdet i datamaterialet. Braun og Clarke (2006) anbefaler å bare velge en av disse tilnærmingene og fordi jeg har tenkt å benytte en teoretisk og deduktiv fremgangsmåte har jeg valgt å identifisere tema på et semantisk nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

### 5.5.1 Tematisk analyse – de seks fasene

Med utgangspunkt i valgene beskrevet ovenfor starter analyseprosessen, denne prosessen har Braun og Clarke (2006) delt inn i seks faser. De påpeker at skriving er en viktig del av analyseprosessen og ikke noe man gjør til slutt. Analysen er ikke en lineær prosess, men involverer en stadig bevegelse mellom datasettet, de kodede ekstraktene og analysen av dataen. Her vil jeg kort presentere mitt arbeid innenfor de ulike fasene, med unntak av fase 6 som er skrivingen av selve masteroppgaven og jeg vil derfor ikke utdype den fasen videre.



## Phase

---

1. Familiarizing yourself with your data:
2. Generating initial codes:
3. Searching for themes:
4. Reviewing themes:
5. Defining and naming themes:
6. Producing the report:

(Hentet fra: Braun & Clarke, 2006, s. 87)

### **Fase 1: Gjør deg kjent med datamaterialet ditt**

Den første fasen av tematisk analyse består av å gjøre seg kjent med datamaterialet sitt, noe som innebærer en aktiv lesing og gjennomgang av materialet. I denne prosessen prøver man å finne mønstre og sammenhenger. I mitt tilfelle hadde jeg verbal data i form av opptak fra intervjuer, den første delen av denne fasen bestod derfor av å transkribere intervjuene. Det å transkribere egne intervjuer bidrar til å bli bedre kjent med datamaterialet sitt. Bird (2005) skriver at transkribering av egne intervjuer er «a key phase of data analysis within interpretative qualitative methodology» (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Slik blir transkriberingen en del av analyseprosessen ved at man blir kjent med datamaterialet og samtidig ser etter mønstre og koder. Braun og Clarke (2006) anbefaler å lese igjennom hele datasettet før man setter i gang med selve koding, under denne gjennomlesningen skrev jeg også notater i margin underveis mens jeg tenkte ut ideer og arbeidet med å lage en meningsfortetting av datamaterialet (se vedlegg 4). Disse ideene ble videre brukt som støtte i kodingsprosessen der jeg skulle gruppere datamaterialet.

### **Fase 2: Lage koder**

I fase to begynner kodingen av datasettet og materialet skal organiseres i meningsfulle grupper. Slike koder er rettet mot spesifikke deler av datasettet i motsetning til overordnede temaene som

vil ha et bredere innhold og romme flere koder. I denne prosessen tok jeg utgangspunkt i det transkriberte materialet og notater for å lage koder som kunne bidra til å få en bedre oversikt over materialet. Her er et utdrag fra oversikten over kodene som ble brukt som utgangspunkt for utviklingen av tema og den senere analysen (se vedlegg 4 for koding i transkripsjon).

6	Elevene får tid til å forberede seg til klassesamtale	Mørk grønn
7	Fagets betydning for samtalen	Oransje skrift
8	Læreren planlegger for en samtale	Mørk rød
9	Lærerens syn på klassesamtalen	Grå
10	Klassesamtale som del av undervisningen	Blå
11	Lærer bruker LP (læringspartner) i undervisningen	Mørk magenta
12	Spørsmål og spørsmålstyper læreren bruker	Mørk cyan
13	Lærer refererer til egen undervisningserfaring	Lys grå
14	Hva klassesamtalen blir brukt til av læreren	Mørk gul
15	Elevmedvirkning –	Lys blå skrift

Kodingen bestod ikke av tolkninger av datamaterialet, men var basert på råmaterialet som ble sortert sammen for å skape en oversikt. Jeg hadde ingen forhåndsbestemte koder, men laget de underveis basert på transkripsjonene og hva jeg tenkte ville være interessant og relevant for drøfting av problemstillingen. Det ville også vært mulig å lage forhåndsbestemte koder basert på teori eller problemstilling og som man dermed lette etter i datamaterialet, men jeg ønsket å ta utgangspunkt i datamaterialet og kode ut i fra det informantene fortalte og satt ingen begrensninger for antall koder. Braun og Clarke (2006) anbefaler at det kodes for så mange potensielle tema som mulig, noe som gjør at man senere har flere muligheter fordi det meste av datamaterialet kan være av interesse ved videre analyser.

### Fase 3: Søke etter tema

Fase tre i denne prosessen består av å sortere kodene man har laget. Her er målet å sammenfatte kodene og se hvordan de passer sammen for å lage tema og eventuelle undertema. Denne prosessen startet med at jeg lagde et tankekart for å få oversikt over kodene og deretter prøve å koble koder til overordnede tema (se vedlegg 5). Foreløpige tema ble (1) *dialogforståelse*, (2) *bruksområder for klassesamtalen*, (3) *faktorer som påvirker klassesamtalen* og (4) *lærerens strategier for gjennomføring av klassesamtalen*. På dette tidspunktet var jeg fornøyd med tema 2.

3 og 4, men usikker på tema 1, samtidig ønsket jeg å ha med et tema som tok for seg dialogbegrepet.

Etter dette første utkastet til tema prøvde jeg å sammenfatte kodene for å lage undertema innenfor hvert tema som skulle gruppere de ulike kodene. Her ble for eksempel tema (3) *faktorer som påvirker klassesamtalen* delt inn i undertemaene *kontrollerbare* og *ikke-kontrollerbare*, disse undertemaene skulle skille mellom hvilke faktorer læreren kan og ikke kan påvirke. Hvert tema fikk sine undertema i denne prosessen.

#### **Fase 4: Se over temaene**

I fase fire skal man gå igjennom temaenes kvalitet og undersøke om de må revideres. Denne fasen består av to ledd, i første ledd skal man undersøke at kodene innenfor hvert tema støtter opp om og skaper et sammenhengende mønster for temaet det er plassert under (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Her vurderte jeg hvorvidt jeg var fornøyd med tema (1) *dialogforståelse*, og bestemte meg for å beholde dette siden det tar for seg en så sentral del av problemstillingen. Jeg endte også opp med å endre tema (2) *bruksområder for klassesamtalen* til *hensikten med klassesamtalen* og (3) *faktorer som påvirker klassesamtalen* til *elementer som påvirker klassesamtalen* ettersom jeg ønsket å bruke begreper som kunne romme alle undertema jeg ønsket å ha med. Tema (4) ble værende uendret. Her ble også undertemaene til hvert tema revidert og endret.

I del to av denne fasen gjennomføres den samme prosessen på temaenes relasjon til datasettet og man stiller spørsmål ved om de utvalgte temaene representerer innholdet av datasettet. I denne delen anbefaler Braun og Clarke (2006) at man leser igjennom datamaterialet sitt på nytt og ser om det er noe oversett data som kan passe under temaene eller om det trengs nye koder og mulige nye tema. Etter å ha lest igjennom alle transkripsjonene mine på nytt så jeg ingen grunn til å lage flere koder av datasettet.

#### **Fase 5: Definere og navngi temaene**

Fremstillingen av temaene og hva de innebærer vil fremkomme innledningsvis i kapittel 6 der funnene blir presentert. De vil videre utdypes under hvert delkapittel, henholdsvis som kapittel

6.1 Dialogforståelse, 6.2 Hensikten med klassesamtalen, 6.3 Elementer som påvirker klassesamtalen og 6.4 Lærernes strategier for gjennomføring av klassesamtalen.

## 5.6 Forskningens troverdighet

Vurderingen av forskningens troverdighet har vært gjennomgående i hele metodekapittelet, men her presenteres en mer systematisk gjennomgang av *reliabilitet* (pålitelighet) og *validitet* (troverdighet) til forskningsprosjektet. Denne prosessen stiller krav til forskeren angående integritet og fagkompetanse ettersom jeg som forsker står sentralt i gjennomføringen av de kvalitative intervjuene og det kan dermed oppstå subjektive feilfaktorer (Befring, 2015, s.117). Slike faktorer kan bidra til å påvirke reliabiliteten og validiteten til forskningsprosjektet.

### 5.6.1 Reliabilitet

Reliabiliteten til forskning dreier seg om andre forskere hadde fått de samme resultatene om de gjennomførte undersøkelsen på nytt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Et slikt syn på reliabilitet er ikke like relevant for kvalitative forskningsintervjuer ettersom man etablerer relasjoner til informantene ved å undersøke deres opplevelser og erfaringer med et fenomen (Thagaard, 2013, s. 202). Dette kan gjøre det vanskelig å etterprøve forskningen. Likevel kan forskningsprosjektets reliabilitet styrkes gjennom en transparent fremstilling ved å vise frem hva man har gjort for å komme frem til funnene (Anker, 2020, s. 108; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Thagaard, 2013, s. 205).

For å støtte påliteligheten til forskningsprosjektet har jeg gjennom dette kapittelet beskrevet de metodiske valgene jeg har gjort, blant annet ved å begrunne valget for bruken av kvalitativt forskningsintervju og hvordan utvalget av informanter ble gjort. Her blir hele forskningsprosessen fra metode til analyse presentert. I denne prosessen kommer jeg også med eksempler og utdrag fra transkripsjonen i forbindelse med den tematiske analysen jeg gjennomførte. Slik kommer det frem hvilke metoder som ble brukt i prosjektet og hvordan jeg laget tema og valgte ut relevante funn. Dette støttes også ved en vedlagt intervjuguide (vedlegg 3). Christoffer og Johannessen (2012) poengterer også at forskningen kan bli mer pålitelig ved å

drøfte funnene gjort i eget prosjektet opp mot tidligere forskning gjort på samme felt. Derfor har jeg benyttet meg av resultater fra både nasjonal og internasjonal forskning for å drøfte funnene mine, og kan slik fremstille en bredere oversikt over forskningsfeltet til tross for kun å ha intervjuet fire lærere. På denne måten har jeg prøvd å gjøre forskningsprosjektet mitt mer pålitelig ved å være åpen om og begrunne valgene gjort i metoden og analysen.

### 5.6.2 Validitet

Forskningens validitet undersøker gyldigheten av forskningsprosjektet og hvorvidt funnene representere virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For å vurdere validiteten av min forskning vil jeg ta for meg to typer validitet: indre validitet og ytre validitet (Kleven, 2008, s. 223). Den indre validiteten vil vurdere gyldigheten av fortolkningene mine, mens den ytre validiteten vil vurdere gyldigheten av slutningene i form av generalisering og overførbarhet til andre sammenhenger (Kleven, 2008, s. 227-229; Thagaard, 2013, s. 205).

Den *indre validiteten* til forskningen tar for seg hvordan forskeren kan påvirke datamaterialet som er samlet inn (Kleven, 2008, s. 228). Her presenterer Maxwell (2008) to trusler for gyldigheten til forskningen, *researcher bias* (forskerskjevhet) og *reactivity* (reaktivitet). Forskerskjevheten påvirkes av hvilke teorier, verdier og førforståelser forskeren besitter. Maxwell (2008) poengterer at det er umulig å fjerne disse skjevhetene fullstendig. Målet i kvalitative undersøkelser er ikke å standardisere forskningen, men heller å forstå hvordan disse skjevhetene har påvirket gjennomføringen og konklusjonene i prosjektet. Utvalget mitt av informanter kan også ha vært påvirket av en selv-seleksjonbias der de frivillige deltakerne i studiet skiller seg fra andre som takket nei til forskningsprosjektet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021). Dette på bakgrunn av at lærerne jeg rekrutterte ble spurt om de ville være med på et forskningsprosjekt der de skulle dele sine erfaringer med klassesamtaler i undervisningen. Dermed kan det tenkes at de lærerne som takket ja til dette gjorde det fordi de hadde en interesse for tematikken og hadde mange meninger å dele. Selv om dette kan være tilfelle er det likevel interessant å analysere og drøfte fenomenet med lærere med erfaring og jeg så på det som en berikelse til mitt prosjekt.

Reaktiviteten ser på effekten forskeren har på individene som blir undersøkt. Denne effekten er mer synlig i intervjuer ettersom intervjuene alltid vil være påvirket av forskeren og det informantene sier vil være avhengig av intervjueren og intervjusituasjonen. For å redusere denne effekten burde forskeren blant annet unngå å stille ledende spørsmål og legge for store føringer for intervjuet (Maxwell, 2008, s. 243). Jeg unngikk derfor å stille ledende spørsmål, men ønsket også at mine teoretiske forståelser om klassesamtaler og dialogisk undervisning i minst mulig grad skulle påvirke informantenes respons. Derfor ble spørsmål relatert til den teoretiske forståelsen av dialog lagt til slutten av intervjuet slik at det ikke skulle legge føringer for de andre temaene.

Den *ytre validiteten*, som nevnt innledningsvis, tar for seg gyldigheten til forskningen i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 205). I kvalitativ forskning kan fenomenet som undersøkes sjeldent generaliseres ettersom man ofte undersøker en spesifikk situasjon eller et lite antall individer. Dette vil være tilfellet med mine kvalitative forskningsintervjuer og disse intervjuene vil være lite representative for populasjonen (Maxwell, 2008, s. 246). Likevel kan kvalitativ forskning bidra til å utvide teoretisk forståelse og dermed ha en overføringsverdi til videre forskning. Denne overføringsverdien kan oppnås ved at man kobler sammen teori og viser funn fra tidligere forskningsprosjekter og deretter drøfter dette med funnene gjort i eget prosjekt (Anker, 2020, s. 110). Ved at jeg gir en grundig presentasjon av funn og analyser gjort i prosjektet mitt og drøfter dem opp mot tidligere forskning og teori ønsker jeg å skape en overføringsverdi. Slik håper jeg at mitt forskningsprosjekt kan være nyttig for andre og videre forskning innenfor fagfeltet.

### 5.6.3 Ethiske hensyn

I alle forskningsprosjekter er det hensyn som må tas for at det skal foregå en etisk forsvarlig forskning (NESH, 2021). For å sikre at mitt prosjekt foregikk på en forsvarlig måte meldte jeg inn prosjektet til NSD ettersom jeg skulle gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Retningslinjene jeg dermed måtte forholde meg til var: anonymisering av informanter, informert samtykke, informere om at deltakerne kan trekke seg uten konsekvenser og sletting av data etter levert prosjekt (vedlegg 1).

For å *anonymisere* informantene har jeg omtalt dem i oppgaven med fiktive navn. Dette er gjort selv om informantene ikke deler sensitiv informasjon i intervjuene, men for å bevare deres anonymitet. Det var også viktig at informantene *samtykket* til intervjuet og lydopptak slik at jeg kunne transkribere intervjuet ved en senere anledning. Derfor fikk alle informantene tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuet som de skulle lese gjennom og signere (vedlegg 2). I informasjonsskrivet ble de også opplyst om at de når som helst kunne *trekke seg* fra intervjuet og prosjektet om de måtte ønske det. Her fikk de også kontaktinformasjonen min om de skulle ha spørsmål angående prosjektet eller gjennomføringen av intervjuet. Da vi møttes for å gjennomføre intervjuet minnet jeg informantene igjen om deres rettigheter og at intervjuet ville bli tatt opp. Jeg fortalte også at jeg kun var ute etter deres tanker og erfaringer knyttet til fenomenet jeg undersøker, og ikke skulle kritisere deres undervisningspraksis eller dømme om det de sier var rett eller galt. Lydopptakene fra intervjuene vil bli *slettet* etter forskningsprosjektet er avsluttet. Slik har jeg sikret at mitt prosjekt ville foregå på en etisk forsvarlig måte.

## 6 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn som fremkom i analysen av datamaterialet.

Informantenes perspektiver vil stå samlet under de ulike temaene og med fiktive navn. Målet med oppgaven er å undersøke hvordan lærere forstår og tilrettelegger for dialog i klassesamtalen og funne vil bli presentert på bakgrunn av de fire temaene fra analysen: *dialogforståelse* (6.1), *hensikten med klassesamtalen* (6.2), *elementer som påvirker klassesamtalen* (6.3) og *lærerens strategier for gjennomføring av klassesamtalen* (6.4). Det første temaet vil presentere informantenes forståelse av dialog og hva som skiller dialogen fra vanlige samtaler. Videre vil neste tema ta for seg hensikten med klassesamtalen, der det fremkommer hva informantene mener klassesamtalen bringer til undervisningen i form av en faglig og sosial utvikling for elevene. Det tredje temaet ser på de ulike elementene som kan påvirke klassesamtalen, som grep læreren tar, arbeidsrammer og utfordringer. Til slutt vil det siste temaet ta for seg strategier informantene brukte for å fremme klassesamtalen, både ved at de selv forberedte seg og at de tilrettela for elevenes forberedelser i forkant av klassesamtalen.

### 6.1 Dialogforståelse

Det første temaet jeg fant omhandler informantenes forståelse av klassesamtalen og dialogbegrepet. Her reflekterte informantene over samtalene som foregikk i undervisningen og i hvilken grad de var dialogiske. Et begrep informantene brukte for å beskrive en dialog var *likeverdig*, og Lars fortalte at: “Dialog handler jo om at det er flere involvert som ideelt sett likeverdige partnere”. For at en samtale skal forstås som en dialog var det viktig for han at elevene fikk være med å styre samtalen og komme med sine innspill. Mia forstod også dialogen på en lignende måte og sa: “Det er jo ikke bare en samtale, den er jo litt likeverdig kanskje, at man lytter like mye som man snakker, at i en dialog så må man både gi og ta”. Denne beskrivelsen kan også kjennes igjen i Sigrid sin forklaring der hun sa:

“Jeg tenker litt som at den er likeverdig, at man kommer med sine innspill og lytter og kommer med oppfølgingsspørsmål”.



Ifølge informantene var en dialogisk klassesamtale avhengig av samtalepartnerne som har respekt for hverandre og da spesielt at læreren lyttet til elevforslagene. De var altså opptatt av hvordan man kan skape rom til flere stemmer i klassesamtalen og ta elevenes innspill på alvor, slik kan samtalen bli sett på som dialogisk. Dette begrunnet blant annet Mia med sin beskrivelse av lærerens rolle i klassesamtalen der det skapes en dialog: “Jeg vil egentlig klare å inspirere dem til å tenke selv, eller stille spørsmål som gjør at de kan reflektere selv, en veiledende samtalepartner”. På denne måten kan læreren ha en mer likeverdig rolle i klassesamtalen.

Det kan likevel være vanskelig for lærere å balansere rollen som lærer med en likeverdig samtalepartner til elevene ettersom maktforholdet mellom dem er svært ulike. Dette påpekte Astrid og sa: “Ja, fordi om man vil eller ikke så er maktforholdet litt sånn at det er læreren og det er eleven”. Denne utfordringen så også Sigrid og sa: “Jeg er like spent på hvordan vi kommer til målet som jeg vet lite om det underveis, selv om jeg selvfølgelig styrer det, så det er kanskje ikke helt likeverdig”. Dermed kan det tenkes at klassesamtalen som informantene gjennomfører ikke vil være helt likeverdig på grunn av rollen læreren har i klasserommet. Likevel vil deres evne til å undre seg sammen med elevene kunne gjøre samtalen mer likeverdig, slik Mia beskrev: “... da kan jeg samtale med dem på en litt mer likeverdig måte i forhold til at ikke jeg har svarene, men at vi sammen reflektere da”. Her er læreren med å utforske temaet for samtalen sammen med elevene. Det som også kan være utfordrende for samtalen er at den blir dominert av læreren. Mia fortalte videre: “Når jeg har sånn helklassesamtale så er det jo innom meg hele tiden da, så da er det jo ikke like likeverdig på samme måte kanskje som om man sitter rundt et bord og snakker”. Her beskrev hun samtalene som elevene har mellom seg som mer dialogiske enn den som foregikk mellom lærer og elev, blant annet på bakgrunn av maktforholdet og rollene i klasserommet.

Videre mente informantene at noen av samtalene som foregikk i klasserommet var dialogiske, spesielt når læreren og elevene kunne undre seg sammen, Mia sa: “Jeg vil jo være en som ikke forteller dem hva de skal tenke eller forteller dem hvordan de skal tolke ting, men kanskje hjelpe de litt på vei”. En dialogisk samtale ble videre beskrevet som friere i den forstand at læreren ikke styrer samtalen i form av oppgavegjennomgang eller tilsvarende, men at læreren fungerer som en samtalepartner for elevene der læreren ikke hadde svarene. Astrid beskrev en seanse der hun

hjalp en elev med en oppgave i matematikkundervisningen og fungerte som støtte for eleven fordi hun visste svaret. Slik kunne hun hjelpe eleven med å komme frem til et svar og sa: “La oss si de skal tenke på hvordan regne det ut. Så for dem blir vi jo en som sitter med fasiten da, jeg tenker at vi er mer dialogpartner enn samtalepartner”. Det skilles her mellom at læreren har svaret på oppgaven, en fasit, men ikke en fasit på hvordan oppgaven skal løses. Dermed blir det en samtale mellom elev og lærer om hvordan man kan løse oppgaven. Når samtalen gikk frem og tilbake så Mia på det som en dialog:

Ja, men den er jo dialogisk så lenge vi “spiller ball” frem og tilbake, men si at jeg ruser gjennom spørsmålene og får elevenes svar så er det ikke like dialogisk da, hvis jeg styrer det veldig sånn “ja, neste spørsmål” liksom.

Det vil eksistere tilfeller der læreren bare raskt gjennomgår oppgaver og vil ha svaret på dem. Da foregår det ingen dialog mellom lærer og elev ifølge Mia ettersom læreren sitter på svarene og ønsker at elevene skal gjenta dem.

## 6.2 Hensikten med klassesamtalen

Det andre temaet jeg ønsker å belyse er hvilke bruksområder klassesamtalen har i skolehverdagen. Informantene snakket om ulike områder der klassesamtalen hadde betydning for elevenes utvikling. Dette dreide seg særlig om tre områder: *verdier tilknyttet klassesamtalen*, *sosial utvikling* og *faglig utvikling*. Jeg valgte derfor å dele dette temaet inn i disse tre undertemaene. Informantene fortalte om verdier de så på som nødvendige for å gjennomføre klassesamtaler i både faglige og sosiale sammenhenger. De skilte også mellom hvordan klassesamtalen ble brukt for å fremme elevenes faglige kompetanse der undervisningen var rettet mot skolefagene som matematikk, norsk, engelsk osv. og samtaler med et sosialt fokus. Klassesamtalene med et sosialt fokus var relatert til utviklingen av elevenes sosiale kompetanse, dette berørte blant annet temaer som klassemiljø, regler og konflikthåndtering.

### 6.2.1 Verdier tilknyttet klassesamtalen

Informantene anerkjente at noen verdier var nødvendige for å kunne gjennomføre dialogiske klassesamtaler. Det var spesielt tre begreper som gikk igjen i informantenes omtale av klassesamtalene: *å vise respekt, å lytte og å skape trygghet*. De understreket at det å kunne lytte og å ha respekt for den som har ordet var nødvendig for å gjennomføre klassesamtaler. Dette innebar at deltakerne ikke snakket i munnen på hverandre, avbrøt hverandre og at læreren slapp å stille de samme spørsmålene om igjen fordi elevene ikke hørte etter på hva som ble sagt. Dette arbeidet Sigrids klasse med og hun sa: “Ja jeg synes jo at det er så utrolig fint for hele klassen fordi vi jobber veldig mye med å lytte og være publikum og ha respekt for de som har ordet”. Det å lytte og ha respekt for hverandre var en regel de hadde i klassen, noe som gjorde klassesamtalen mulig.

En måte slike regler blir overholdt på blir beskrevet av Astrid: “... man må vente på tur og man må ignorere de som ikke rekker opp hånden, men likevel snakker”. Det å ha respekt for de andre i klasserommet kan vises ved man venter på tur og rekker opp hånden. Flere av informantene hevdet at ved å ignorere de som snakket uten å ha fått ordet kunne klassen vise overfor dem at det var ingen grunn til å prate nå fordi da ble man ignorert. Denne regel bidro til at det var mulig å gjennomføre klassesamtaler der de ulike stemmene ble hørt og gjorde det også enklere å lytte til hva som ble sagt. Mia sa videre:

Man må kunne lytte til andre, og ikke bare lytte til det, men ta inn andres synspunkt og begrunne egne synspunkt.

Det at alle informantene nevnte lytting som sentralt begrep viser at for å kunne samtale i full klasse, og også få noe ut av samtalen, er man nødt til å høre hva den andre parten sier. Samtalen fungerer ikke hvis man snakker over eller forbi hverandre, så hvis klasseromsdialogen skal eksistere må den foregå som en interaksjon med gjensidig respekt der de ulike ytringene bygger på hverandre.

I konteksten av et positivt klassemiljø var begrepet *trygghet* også sentralt i intervjuene. Informantene var opptatt av at det skulle være et trygt klassemiljø, der elevene kunne snakke

uten å være redd for å få kommentarer eller bli ledd av hvis de sa noe feil. Denne tryggheten mente Lars at man kunne bygge opp gjennom klassesamtaler og han sa: “Det handler jo litt om en klasse- eller samtalekultur, at man snakker med elevene om samtaler hele tiden, tror jeg er viktig”. Han forteller hvordan klasse- og samtalekulturen har betydning for at elevene skal kunne prate om det de synes er relevant for dem. Når det finnes en god samtale- og klassekultur vil elevene føle seg tryggere, dermed er det lettere for dem å delta i samtalen, presentere og dele meningene sine uten at de skal være redd for at noe de sier er feil. Spesielt det å være åpen for feil var noe også Astrid poengterte:

Jeg tenkte på at det er viktig å skape trygghet i et klasserom, at det er lov å gjøre feil.

I den sammenhengen kommer det frem at tryggheten i klasserommet også skapes når læreren viser at også hun kan være usikker og sårbar, noe Sigrid poengterte: “Det er veldig viktig å skape trygghet i klasserommet, og ikke lyve til elevene. Så når jeg ikke vet noe sier jeg: «Det vet jeg ikke, så da må vi snakke med tante Google»”. På denne måten la hun opp til at klassen i fellesskap kunne utforske det elevene lurte på og spurte om. Dette viser at deres meninger blir verdsatt og tatt på alvor, noe som kan bidra til å skape et tryggere klassemiljø. I delkapittel 7.2.1 vil jeg videre drøfte sammenhengen mellom klassemiljø og klassesamtaler.

## 6.2.2 Sosial utvikling

Flere av informantene understrekte betydningen av felles samtaler i klassen for å bygge et positivt klassemiljø. Klassesamtalen blir av Mia omtalt som en sosialiseringsspross:

Det er veldig viktig å ha en samtale sammen for klassesammenholdet ... Vi trenger den sosialiseringen som ligger i klassesamtalen.

Her blir klassesamtalen omtalt som en form for støtte i relasjonsbyggingen blant elevene og læreren i klassen fordi den også blir brukt i forbindelse med klassemøter og samtaler om konflikthåndtering. Videre sa Sigrid: “Vi jobber med klassemiljø, vi jobber med friminuttene, vi jobber med å inkludere alle, disse sosiale tingene er jo så viktig”. Dette tyder på at

klassemøtet spiller en viktig rolle i skolehverdagen og bidrar til å støtte klassemiljøet. Dette fortalte også Astrid om i forbindelse med hvordan klassemøtet ble brukt i møte med konflikter som oppstod på skolen og sa: "... sånne konflikter som gjelder noe som ødelegger for klassemiljøet tar jeg i fellesskap, også sier jeg at det ikke gjelder alle i klassen, men vi må likevel hjelpe hverandre for å løse denne konflikten". Slik bidro klassemøtet til å løse konflikter som ville være ødeleggende for klassemiljøet ettersom klassen kan prate om det, og dermed løse konflikten. Lars nevnte også hvordan klassemøtet ble brukt for å snakke om hva klassen var god til, og også hva de kunne bli bedre på. Slik var klassemøtet et instrument for å skape et bedre klassemiljø.

I sammenheng med elevenes sosiale utvikling ble også klassemøtet nevnt som oppdragende av Sigrid: "Jeg synes det er veldig sånn oppdragende. En utrolig god måte å bruke klasserom, jeg synes det er så fint ... de er liksom ikke redd for å si det de tenker eller mener og sånt". Dette viser den positive effekten møtet har for elevenes utvikling, spesielt med tanke på deres mulighet til å dele egne perspektiver. Dette ble også understreket av Astrid som så på klassemøtet som positivt i arbeidet med elevenes demokratiforståelse:

Ja, det gir jo elevene trening i å snakke og stå opp for seg selv, altså tørre å si det dem mener og at stemmer er viktig, altså skal du være med i et demokrati må du også bli hørt.

Her blir klassemøtet et verktøy for at elevene skal kunne dele sine tanker og meninger, men også forstå hvordan stemmen deres er viktig, både i eget liv og et samfunnsperspektiv. Møtet som foregikk i klasserommet, bidro dermed til å fremme demokratiske verdier ved at elevene lærte å bruke stemmen sin. Informantene forteller også om klassemøter der elevene er med på å bestemme hvordan det skal være i klassen. Sigrid sa:

Sånn helt konkret så har vi jo klassemøter og sånn som går på at elevene er med å bestemme ... det er jo nettopp i disse dialogene med klassen at man kan få frem medbestemmelse og sånn.

Elevenes opplevelse av medbestemmelse vil innebære hvordan de tar avgjørelser relatert til klassen, i denne sammenhengen blir elevstemmene løftet frem og ytringene deres fikk plass. Ifølge Lars bidro slike situasjoner til å fremme elevenes selvtillit og selvfølelse. Sigrid og Lars nevnte likevel at elevmedvirkning og medbestemmelse er noe skolene deres skårer dårlig på og henviste til elevundersøkelsen som gjøres hvert år. I denne undersøkelsen blir elevens opplevelse av læringsmiljø og trivsel i skolen kartlagt.

### 6.2.3 Faglig utvikling

Den faglige utviklingen er nært tilknyttet lærernes bruk av klassesamtaler i undervisningen, ettersom samtalen blir beskrevet som en naturlig del av undervisningen for samtlige av informantene. Klasesamtalen foregikk i alle fag, for eksempel i forbindelse med at noe nytt skulle gjennomgås eller ved at det foregikk en samtale rundt det som ble presentert, lest eller sett i fellesskap. Dermed vil klasesamtalen ha flere hensikter for læreren i undervisningen, blant annet de som Lars beskrev her:

For å hente frem forkunnskaper, men selvfølgelig også gjennom øktene, altså det er begreper vi skal avklare, hvis vi har sett noe sammen, lest noe sammen, oppsummere dette, hente ut kunnskap, det er så mye du kan bruke klasesamtalen til da.

Han fortalte at deler av klasesamtalen ble brukt til å repetere hva som har vært gjennomgått i tidligere undervisningsøkter. På denne måten fikk elevene dele sine erfaringer med temaet som ble pratet om, dette gjorde også at det ble skapt en felles forståelse blant elevene i klassen.

Det at elevene bidro i samtalen kunne også være nyttig i arbeidet med ulike temaer, som for eksempel litteratur. Mia hevdet at: “De kan lære like mye, hvis ikke mer av å høre medelev mene noe om en bok enn at jeg står og sier hva boken handler om eller hva temaet i boken er og sånn”. Her gis det altså uttrykk for at samtalene i klasserommet gjorde at læringspotensialet ble enda større fordi elevene kunne lære fra hverandre og ikke bare av læreren. Da kommer også ulike perspektiver frem, noe Sigrid poengterte:

Det er jo hvordan ulike perspektiver og ulike måter å se ting på og ulike måter å tenke på, hvordan de assosierer og de kommer jo til nye høyder når de deler ting.

Her beskriver hun hvordan elevene kan bidra til å fremme læring i fellesskap. Dette mente også Lars: “Elevene lærer vel så godt av hverandre som av en lærer som kanskje snakker på en måte som mange ikke forstår”. Han påpekte at man som lærer kan stå i fare for å bruke et avansert språk som elevene kan synes er vanskelig å forstå, mens de gjerne uttrykker seg på en mer nærliggende måte til hverandre.

Likevel var det flere av informantene som sa at de også måtte bruke klasesamtalen til å oppklare, oppsummere og gjenta det elevene sa slik at det skulle være forståelig for alle, Sigrid sa blant annet:

Jeg føler, hvis jeg snakker mye så er det ofte for å gjenta det de har sagt eller liksom prøve å si det på en litt mer sånn forståelig måte for alle, for de bruker jo ofte mange ord og stotrer seg frem til ting.

Noe Lars også anerkjente når han sa at elevene “uttrykker seg litt sånn knotete”. Det blir da hans oppgave å først forstå hva eleven har ment, for så å gjenta det med sine egne ord og på en måte som gjør at de andre elevene også kan forstå det. Denne prosessen er da en forutsetning for at samtalen skal kunne fortsette sier han.

Informantene fortalte også at en stor del av hva klasesamtalene ble brukt til var for at elevene skulle dele strategier og lære av hverandre. Læringspotensialet av å dele strategier er noe Astrid snakket om:

Det er ganske spennende fordi vi tenker så forskjell. Og når man tenker forskjellig på bare et mattestykke så tenker man forskjellig ellers og ikke sant.

Nye strategier kan bli utviklet gjennom samtalen ved at læreren oppfordrer elevene til å dele hva de tenker i fellesskap. Sigrid sa: “Så hvis jeg har klart å få se noen gode strategier så prøver jeg å

trekke frem dem også flere strategier gjerne, så ser vi om det er noen likheter mellom dem”. De ulike strategiene elevene bruker er ikke bare interessante for medelevene, men også for at læreren skal kunne finne ut hvordan elevene tenker, hvilke misoppfatninger de har og hva de eventuelt strever med. I denne sammenhengen blir klassesamtalen en måte læreren kan få informasjon om elevene på. Både Astrid og Lars nevnte hvordan det gjennom samtale ble lettere å skjønne hva elevene forstod når de forklarte hvordan de tenkte og hvilke strategier de brukte. Denne forståelsen blir beskrevet som et av målene Lars hadde som lærer:

Det jeg har på en måte som et mål der fremme da, det er at jeg ønsker hele tiden å få større innpass i hvordan de tenker.

Det er nødvendig at en lærer forstår hvordan elevene tenker slik at det kan tilrettelegge bedre for dem. Dermed fungerer klassesamtalen som en støtte for læreren i arbeidet med elevenes faglige utvikling fordi den kan vise hva elever er usikre på eller trenger å arbeide mer med. Ved å undersøke hvordan elevene arbeider med oppgaver i timen kan læreren bruke dette senere i klassesamtalen.

### 6.3 Elementer som påvirker klassesamtalen

Det neste temaet vil ta for seg hvilke elementer som påvirker klassesamtalen. Jeg har valgt å dele dette temaet inn i undertemaene: *grep læreren tar*, *lærerens arbeidsrammer* og *utfordringer*. Skillet mellom grepene og arbeidsrammene er skapt fordi det er noen faktorer læreren kan være med å påvirke, altså grep læreren tar. Disse vil blant annet innebære: forberedelse til undervisningen, spørsmålene som blir brukt i undervisningen og hvordan organiseringen av klasserommet er gjort. Likevel finnes det noe rammer læreren må forholde seg til, blant annet: tid, hvilket fag det undervises i, erfaringer knyttet til undervisning og hva som foregår utenfor klasserommet med kollegaer. Til slutt vil jeg presentere ulike utfordringer informantene beskrev og hvordan disse kan påvirke klassesamtalen.



### 6.3.1 Grep læreren tar

Et grep læreren kan ta for å påvirke klassesamtalen vil være å ommøblere klasserommet eller omorganisere klassen til mindre grupper. Dette kan foregå ved at læreren deler klassen inn på ulike måter som endrer klassesamtalens effekt. Sigrid fortalte om en måte hun gjorde dette på: “Noen ganger kan det være at jeg deler i jente- og guttegrupper eller at vi har samtaler i full klasse, men at vi setter oss i ring”. Her blir premisset for undervisningen endret ved at læreren samler klassen for å snakke om tema for dem det angår. Hun nevnte også at de kunne samle klassen i ring, dette virket som noe som kun foregikk i sammenheng med sosiale tema og ikke ble gjennomført i undervisningstimer knyttet til fag. Dette reflekterte Lars over etter å ha fortalt om hvordan de i klassemøter satt seg i ring, og sa:

Jeg vet jo at det er mange som gjør, at når de skal ha en klassesamtale så setter de seg på en bestemt måte. Så er spørsmålet om man burde brukt det mer i fag også kanskje.

Gjennom intervjuene fikk jeg altså inntrykk av at organiseringen av hvordan elevene sitter endret seg i hovedsak når det foregikk en ikke-faglig samtale. Informantene fortalte likevel at de kunne omorganisere klasserommet i faglig undervisningstimer i forbindelse med gruppearbeid eller prosjektarbeid. Klasserommene som ble beskrevet i intervjuene bestod av pulter satt sammen slik at elevene satt to-og-to. Dette ble begrunnet av informantene gjennom bruken av læringspartner og hvordan det å ha noen å jobbe sammen med var gunstig for elevene blant annet i forkant av klassesamtaler.

For å skape gode klassesamtaler var forberedelser et sentralt samtaleemne i intervjuene, både ved at læreren ga elevene tid til å forberede seg, men også hvordan læreren selv forberedte seg til undervisningen. Dersom elevene fikk tid til å forberede seg før en klassesamtale mente informantene at det ville ha en positiv effekt på kvaliteten av samtalen. Dette ble begrunnet av Sigrid slik: “Ofte så tør de bidra mer når de har jobbet flere sammen”. I tillegg hevdet også Lars at:

Det er enklere å løfte den samtalen inn i fellessamtalen for da vet de at nå svarer jeg ikke bare på vegne av meg selv, jeg trenger ikke være så redd for å svare feil

På denne måten skaper læreren en trygghet før samtalen som kan gjøre elevene mer villige til å delta, noe som er nødvendig hvis det skal foregå en klassesamtale i undervisningen. Mia opplevde også dette og beskrev at elevene hennes ofte ville føle seg tryggere ved å snakke sammen i grupper før de delte sine tanker med resten av klassen etterpå. Tryggheten ved at elevene vet at de står sammen beskrives altså av informantene som en forutsetning for elevdeltakelse i klassesamtalen. I denne sammenhengen sa Lars:

Klassesamtalen foregår ofte i etterkant av at elevene faktisk har fått mulighet til å forberede seg, gjennom både egentid og tid med læringspartner.

Her fortalte også informanten at elevene kunne forberede seg med egentid, altså er de ikke var avhengig av å samtale med andre først, men at de kunne «samtale» med seg selv i forkant av klassesamtalen. Denne forberedelsen kunne også foregå ved at læreren var den som støttet elevene i forkant av samtalen, Mia sa: “Så det å gi positiv forsterkning og prøve å hjelpe de litt, forberede de litt, de som kanskje vanligvis ikke deltar at de får litt sånn støtte på veien til å kunne delta”. Her støtter hun enkeltelever i forkant av en klassesamtale for å gjøre det enklere for dem å delta. Forberedelsen kan også foregå som en kombinasjon av at elevene får støtte av lærer, tenker selv og prater med medelever i forkant av klassesamtalen. Dermed foregår klassesamtalen i to omganger, en bit med tenketid og en bit med deletid som er måten Lars beskrev det.

Det var også interessant å høre hvordan informantene forberedte seg til klassesamtalene og hvordan det påvirket kvaliteten på samtalen. Planleggingen som informantene beskrev, foregikk både i forkant av undervisningen og underveis i undervisningen. I forkant av undervisningen var flere av dem opptatt av å ha en plan for timen, hvordan de stiller spørsmål og hva de skal spørre elevene om. Det kan være at hele undervisningen tok utgangspunkt i en rekke spørsmål som de hadde forberedt, eller at samtalen bare var en del av undervisningen. Lars fortalte om ulike måter han forberedte seg på:

Det er litt varierende, noen timer så er det en viktig del av min undervisningsplanlegging, det er liksom, jeg kan gå til timen og kun ha forberedt disse spørsmålene skal jeg sentrere undervisningen rundt.

Det var ulikt blant informantene i hvor stor grad de forberedte seg på elevsvar som kunne komme i undervisningen. Lars fortalte om en matematikkoppgave som var bearbeidet i forkant av undervisningen og hvor han reflekterte over elevsvar som kunne komme: “Jeg har gjort den (oppgaven) i forkant og tenkt ut, sett for meg; hva kommer elevene til å svare her, hvilke ulike måter vil de komme opp med, hvilke feilsvar kan komme, osv.”. Graden av planlegging for spørsmål avhenger ofte av formålet med undervisningen og at dette kan være ulikt mellom forskjellige fag og klassesamtaler med sosial tematikk. Her fortalte Sigrid hvordan forberedelsen av spørsmålene var mer sentralt til de sosiale samtalene, spesielt når de tok for seg ømtålige tema:

Jeg er mer bevisst på det i disse sosiale samtalene fordi der føler jeg må trå litt mer varsomt og sånn. Så der er jeg ganske godt forberedt med spørsmål, mens i disse mer faglige samtalene så er jeg ikke så stor grad forberedt.

Her refereres det altså til hvorvidt spørsmålene som blir stilt er planlagt, og ikke om undervisningen er planlagt. De andre informantene hadde også varierte mengder med forberedte spørsmål til sin undervisning. Mia sa: “Jeg har noen ganger for eksempel laget litt spørsmål klart som de skal reflektere rundt”, mens Astrid sa: “Ja, jeg gjør jo det. Altså jeg hater å komme uforberedt til en time”. Disse forberedelsene varierte basert på faget, tematikk og metodikk for undervisningsøkten.

Måten Mia fortalte om planleggingen sin viste at det var noen spørsmål som ble forberedt, men at ikke alt kunne være det ettersom forholdet mellom lærer og elev er dynamisk og uforutsigbart og hun sa: “Jeg tenker jo selvfølgelig da gjennom hva jeg kan spørre om, det er jo del av det å forberede timen, men ikke alle spørsmål er forberedt, noen ting må man kunne ta der og da også”. Her blir altså noen av spørsmålene til underveis i undervisningen for å tilpasse det som skjer. Denne balansen mellom forberedelser og spontanitet ble også beskrevet av Astrid:

Man må legge opp litt “slack” også. Kan jo liksom ikke si at «nei, det du sier nå ikke er viktig» fordi nå må vi gå videre, for da har du mistet dem. Det er ikke vits, men så er det ikke alt som er viktig.

Her fortalte hun om hvordan undervisningen må være åpen for elevinnspill, selv om ikke alt elevene sier vil være relevant for en samtale, krever også dette en balansering.

Planleggingen som ble gjort i forkant av undervisningen var for å skape bedre samtaler, men den blir også brukt for å finne ut hva elevene må jobbe mer med. Lars fortalte om sin erfaring med en klassesamtale om en oppgave fra en matematikkprøve som mange elever hadde gjort feil og ønsket “å finne ut hva som lå bak det”. Dermed hadde undervisningen og samtalen vært planlagt med utgangspunkt i å finne ut hva elevene strevde med. Planleggingen er også nødvendig for å skape en rød tråd i undervisningen som Astrid påpekte, «det hjelper til med å arbeide mot et mål man har satt seg og hvordan samtalen da blir brukt». Lars reflekterte også over hvordan en lærer kunne undre seg sammen med elevene eller i større grad planlagte det som skulle skje i undervisningen. Han sa de ulike synene på forberedelser kan argumenteres for, men mente selv at det var fordelaktig å være godt forberedt til undervisningen, og sa:

Noen vil si at det er best å på en måte undre seg sammen med elevene og ikke ha tenkt for mye i forkant. Jeg har mer tro på at hvor bedre forberedt du er jo lettere er det også å manøvrere seg i det som kommer fra elevene.

Han mente at med gode forberedelser vil det være enklere å strukturere samtalene og dermed drive arbeidet fremover.

Forberedelsene til klassesamtale som ble gjort underveis i undervisningen ble beskrevet som en form for kartlegging og oversikt over elevenes arbeid. Informantene fortalte at de observerte hva elevene gjorde slik at det kunne planlegges hvordan den etterfølgende klassesamtalen skulle legges opp. Det kan for eksempel gjøres slik som Lars forklarte:

Man må benytte den tiden de (elevene) sitter og bearbeider noe godt, gå rundt og se, her har vi noe, når de sitter og kladder eller sitter og jobber, her, den har jeg lyst å bruke, den har jeg lyst å bruke.

Dermed får læreren mulighet til å regissere samtalen og kan få ulike perspektiver frem i samtalen som bidrar til å tilrettelegge for en god klassesamtale. I denne sammenheng får også læreren muligheten til å endre og revurdere sine planer underveis i undervisningen. Dette er særlig aktuelt hvis elevene har kommet med noe uforutsett eller det har oppstått en utfordring som læreren ikke hadde tenkt på forhånd, men som burde samtales om.

Det som også påvirker klassesamtalen, er hvilke spørsmål læreren bruker. Informantene fortalte at spørsmålene de ønsket å bruke i undervisningen skulle være åpne. Dette ble blant annet beskrevet av Mia slik: “Hvorfor tror du at, eller hvordan vil du beskrive, eller hva kan være en grunn til at, altså at det ikke er sånn ja og nei, eller korte lukkede spørsmål”. Denne forklaringen og de andre informantenes beskrivelse av åpne spørsmål er at de er undrende og uten et korrekt svar. Disse type spørsmål ble brukt fordi læreren ønsket å påvirke samtalen ved å stille spørsmål som ikke hadde en klar fasit eller et simpelt svar, men krevde at elevene må tenke selv. Ved å stille denne type spørsmål rettet læreren oppmerksomheten mot løsningsstrategier til oppgaven fremfor svaret. Spesielt i forbindelse med matematikkundervisning fortalte noen av informantene om hvordan de brukte slike spørsmål i undervisningen for å få frem det de mener var viktig. Det blir tydelig ettersom Lars sa at fakta-svar ikke var så relevant:

Jeg ønsker ikke så mye sånn fakta-svar, det er ikke så interessant, det er ikke vits at jeg spør elevene hva er  $8 \times 7$ ? ... Det jeg er interessert i er hvordan de tenker, hva er strategiene deres.

Noe også Astrid kom med eksempler på i forbindelse med matematikkundervisningen: “Ja, hvordan kom du frem til det, hvordan tenkte du egentlig?”. Her er det tydelig at strategiene og metodene som elevene bruker er det som er interessant. Det er også disse strategiene som er overførbare til andre problemer og noe elevene kan ha utbytte av å dele med hverandre. I forbindelse med dette nevnes også oppfølgingsspørsmål som sentralt, at læreren ikke svarer “ja,

bra” til en elev og går videre, men tar seg tid til å snakke med eleven og undersøke strategien og tankeprosessen som ligger bak. Spørsmålene spiller en sentral rolle i undervisningen og Lars reflekterte over opplevelsen elevene ofte kan få av å gå på skolen:

Det med å stille de gode spørsmålene, hva er det som leder til læring? Noen ganger føler jeg vi lærere stiller spørsmål som får elevene til å tenke at de går på skole for å vise hva jeg kan, istedenfor at jeg går på skolen for å lære.

Det skiller her mellom spørsmålene lærerne bruker for at elevene skal vise hva de kan og spørsmålene som blir brukt for at elevene skal få mulighet til å lære, både av læreren og medeleven sine.

### 6.3.2 Læreren arbeidsrammer

Det som også påvirker hvordan klassesamtalen foregår, men som læreren ikke kan kontrollere, er tidsaspektet. Altså hvor mye tid læreren har til planlegging før og det som skal gjøres i undervisningen. Når det gjelder forberedelser til undervisningen handler det om å prioritere hva som skal planlegges for. Mia fortalte at klassesamtalen ikke alltid fikk plass i denne prosessen:

Nei, ikke så mye. Fordi vi har så lite tid sammen på trinnet for det er alltid så mye noe som skjer, så skal vi lage ukeplan også skal vi ta det faglige da, det er mye mer det faglige.

Her fremkommer det altså at den faglige og strukturelle planleggingen tar plass fremfor planlegging av selve klassesamtalen. Mia forklarte det slik: “Ja, vel jeg skulle ønske jeg hadde tid til å sitte å lure på hva elevene svarer og forberede meg på ulike alternative svar og sånn, men det er veldig sjelden at jeg har tid til det altså”. Sigrid opplevde også tiden som en begrensende faktor:

Nei, jeg er veldig dårlig på det med å sitte å vurdere og tenke over hva slags løsninger jeg kan forvente og hva slags strategier jeg kan forvente. Jeg vet jo at det kan være okay å gjøre, men det blir veldig sjelden at jeg får gjort det.

Informantene fortalte at det foregikk så mye annet i forberedelsesfasen at ikke klassesamtalen ble prioritert. Det var viktigere for dem å planlegge de faglige målene, mens samtalen bare ble noe som skjedde naturlig uten at den nødvendigvis var gjennomtenkt. De fortalte at det ikke var nok tid i hverdagen til får gjort alt de ville. Jeg fikk også inntrykk at praten med deres kollegaer tok for seg konkrete undervisningsopplegg og planer for øktene, fremfor samtaler og refleksjoner rundt klassesamtaler.

Denne tidsutfordringen nevnte også Lars i forbindelse med gjennomføring av klassesamtaler. Hvis klasserommet skal ommøbleres og elevene skal flytte pulter, bytte plasser og organisere seg i en ny formasjon går det mye tid. Derfor kan det være at selv om samtalen blir litt bedre er det for mye styr med flytting frem og tilbake og det tar for mye tid til at læreren velger å gjøre det.

Videre kan muligens kvaliteten på klassesamtalen påvirkes av fagene læreren underviser i. Alle informantene var enig i at samfunnsfag og KRLE var "pratefag" fordi disse fagene innebar deling av ulike meninger, påstander og tolkninger som gjorde det naturlig at elevene og læreren kommuniserer tanker og ideer. Det var i matematikk og norsk at det var et større skille mellom hvorvidt dialogiske klassesamtale eksisterte. Dette skillet kom tydelig frem når Astrid beskrev matematikkfaget:

Matte er det vel mer sånn «sånn gjør vi det» og «sånn bør du tenke» og så må du prøve å få det til.

mens Lars hadde et annet syn:

... altså i faget mitt matematikk spesielt, så er den muntlige biten viktig. Elevene skal kunne sette ord på både forståelse, egne strategier osv., så det må snakkes.

Altså kan det tyde på at lærerens kompetanse og forståelse av faget påvirker kvaliteten på klassesamtalene.

I sammenheng med økt kompetanse i et fag fortalte informantene om overførbarheten klassesamtalen kan ha til de andre fagene. Dette kan skyldes en kompetanseheving, noe Sigrid beskrev: “Det var liksom klassesamtalen i matematikk som gjorde at mine samtaler i klassen ble veldig sånn, mye mer sånn målrettet og styrt mot det jeg ville”. Ved å forbedre og utvikle samtalene i matematikk, kunne disse metodene brukes i samtaler i andre settinger, og hun fortalte videre: “Jeg tror at det var det som gjorde at jeg så liksom en slags gevinst av å ha disse klassesamtalene, at det var overførbart til alle fag nesten”. Den økte kompetanse i matematikk og bruken av klassesamtale vil ifølge henne være positivt for gjennomføring av samtaler i andre fag.

Informantene hadde også erfaring som påvirket klassesamtalene deres og hvilken plass den fikk i undervisningen. I denne sammenhengen ble det brukt uttrykk som spontan, impulsiv og “ta det på sparket” når det gjaldt hvordan de stilte spørsmål og svarte elevene. De ga inntrykk for at de planlagte mer når de var nyutdannet, men nå levde de mer på rutiner og det som kom naturlig. Mia fortalte: “Jeg var kanskje litt mer sånn at jeg planla alt jeg skulle spørre om i begynnelsen som lærer, men at det etter hvert kommer litt sånn naturlig”. Dette kan også være en grunn til at forberedelser av klassesamtaler blir nedprioritert fordi de tenker at den oppstår av seg selv.

Videre fortalte informantene om skillet mellom å være nyutdannet og mer erfaren, Astrid sa: “I begynnelsen når jeg var lærer så var det jo vanskelig for jeg ville jo at alle skulle lære veldig mye hele tiden”, noe som førte til at hun dominerte klassesamtalen og undervisningen. Sigrid fortalte at: “Jeg tror før så har jeg vært mer sånn at jeg har snakket. Jeg var ikke så god ... da følte jeg at jeg hadde mer sånn tradisjonell undervisning”. Denne undervisningserfaringen kan også komme av at det var mindre populært med klassesamtaler før og kommunikasjon som foregikk var i større grad enveis fra lærer til elev. Likevel illustrer dette hvordan informantene har utviklet seg som lærer og Lars påpekte at forarbeid er viktig i kombinasjon med rutiner: “... men så er det jo noe med rutinene også, jo mer du har gjort det forarbeidet med å planlegge jo mer kan du flyte på



rutinene også”. Det at læreren har laget planer for undervisningsøkten kan gjøre at deler av klassesamtalen kan improviseres fordi læreren er mer åpen for nye impulser.

Inntrykket jeg fikk etter å prate med informantene var at det varierte mellom skolene hvor mye prat og samarbeid det var rundt klassesamtalen og undervisning. Den ene informanten fortalte at skolen satset på det muntlige, der de i fellesskap deler erfaringer og ideer. Skolen var opptatt av å engasjere elever for at de skal delta i samtalen. Andre informanter sa at praten utenfor klasserommet i hovedsak bestod av faglig organisering og planlegging enn erfaringsdeling med kollegaer.

### 6.3.3 utfordringer

Informantene snakket også om utfordringer som påvirket klassesamtalene som de ville gjennomføre, dette kunne være elementer relatert til klassemiljø, inkludering eller lærerens rolle. I konteksten av et utrygt klassemiljø sa Mia: “... det kan jo være utfordrende hvis klassemiljøet er utrygt, for hvis du er faglærer særlig og kommer inn for 7. trinn hvor det er utrygt miljø og mye kommentar og sånn, der de skal tøffe seg”. Hvis klassemiljøet gjør at elever ikke tør å snakke høyt i undervisningen er det problematisk for samtalen og gjør at den ikke kan gjennomføres på en god måte. Dette fører blant annet til at elevene ikke får utviklet sine muntlige ferdigheter. Her antyder Mia at spesielt på 7. trinn kan elever bli mer boikottende overfor læreren og undervisningen, noe som skaper et hinder for gjennomføring av klassesamtaler. Det kan både dreie seg om at elever selv ikke deltar i klassesamtalen, men også at elever påvirker andre i klassen til ikke å ville delta i samtalen. Dette vil også påvirkes av relasjonen læreren har til klassen, noe som Mia nevnte angående rollen som faglærer. Astrid sa også noe lignende:

Jeg underviser jo to klasser da. Da er det sånn at samtalen er veldig forskjellig fra den jeg har som kontaktlærer til den jeg underviser i som bare faglærer ... jeg synes det blir lettere med dialog når jeg har min egen klasse.

Begge disse informantene opplevde en bedre samtale med klassen de er kontaktlærer for, basert på deres relasjon til elevgruppen. Der en svakere relasjonen mellom lærer og elev kan føre til at læreren ikke klarer å sette gode krav til elevene og bruke deres bidrag i klassesamtalen.

Roller som faglærer i kombinasjon med et utrygt klassemiljø kan føre til at læreren ender opp med å prate store deler av undervisningen slik at undervisningen foregår som en enveiskommunikasjon der læreren er den eneste som prater. Dermed kan lærerens rolle i klasserommet være en konsekvens av et utrygt klassemiljø. Det som også ble nevnt i denne sammenheng var balansen mellom lærere og elevene som prater, Sigrid sa: “Det er de (elevene) som skal snakke ... samtidig som jeg selvfølgelig må lede dem dit vi skal da”. Dermed må læreren kunne være med i samtalen uten å ta over samtalen, noe som også Lars tenkte på:

Hvordan få til det å bare være en som liksom drar inn ulike grupper, uten å måtte kommentere alt underveis og sånn, det sliter jeg litt med, jeg snakker for mye.

Her viser informantene til utfordringer knyttet til sin rolle som lærer og hvordan styre klassesamtalen mot et mål, uten å ta for mye plass.

En annen utfordring informantene stod overfor var hvordan klassesamtalen skulle tilpasses det faglige nivået til elevene og deres alder og miljø. Hvis samtalen er lagt på et nivå som er for høyt for elevene kan de bli usikre og melde seg ut av klassesamtalen. Mia fortalte om hva som kan skje hvis samtalen ikke er tilpasset elevene: “... de (elevene) skjønner rett og slett ikke hva det spørres om eller de skjønner ikke hva de skal si, de skjønner ikke hva læreren vil at de skal snakke om”. Hvis dette er utgangspunktet for klassesamtalen er det vanskelig for elevene å kunne delta, derfor må læreren ta hensyn når det gjelder spørsmålene som blir stilt og arbeidet som blir gitt i undervisningen. Når læreren tilrettelegger for klassesamtalen ved å ta utgangspunkt i noe kjent kan elevene få mulighet til å delta i samtalen læreren legger opp til.

I klassesamtaler kan det også være utfordrende for lærerne å inkludere alle elevene og finne balansen mellom enkeltindivid og klassen som helhet. Lars så på utfordringer knyttet til inkludering og sa:

Det er kanskje det mest utfordrende, det med å faktisk inkludere alle og ta alle virkelig på alvor.

Videre fortalte Lars at det nesten var umulig at alle elever fikk sagt noe i hver samtale, men at de likevel kunne være inkludert ved å bli stimulert til å lytte og aktivt tenke over hva som blir sagt. På denne måten kan elevene føle seg inkludert i samtalen uten å måtte ytre noe.

## 6.4 Lærers strategier for gjennomføring av klassesamtalen

Det siste temaet tar for seg strategier informantene brukte for å gjennomføre klassesamtaler og hva disse kan bidra med. Temaet er delt i to undertema, det første tar for seg strategier der elevene er involvert, som at læreren legger opp til at elevene får forberede seg til klassesamtalen. Dette kan blant annet være at de prater med læringspartner, i grupper eller får tenke selv. Her vil også elevmedvirkningen være en strategi for hvordan lærerne kan bruke elevene i klassesamtalen ved å skape interesse og eierskap til tematikken. I det andre undertemaet er det strategiene som ikke involverer elevene som blir beskrevet. Dette innebærer blant annet hvilke spørsmål læreren stiller, variasjon i undervisningen og organiseringen av klasserommet.

### 6.4.1 Med elevene

Det at elevene får forberede seg til klassesamtalen ble beskrevet som en sentral del av strategiene informantene anvendte i forbindelse med undervisningen sin. De lot elevene forberede seg til samtalen på tre ulike måter, enten individuelt, med læringspartner eller i grupper. Dette ble gjort for at alle elevene skulle få mulighet til å delta i samtalen fortalte Mia:

Jeg er opptatt av at de skal snakke litt i grupper eller snakke litt i læringspar sånn at alle har noe å komme med.

På denne måten ble elevene aktivisert og hadde mulighet til å bidra i klassesamtalen. Når elevene samtaler med hverandre før klassesamtalen har lærerne også en forventning om at alle har noe å

si, derfor fortalte flere av informantene om at de brukte ispinner (med navn på elevene) for å trekke tilfeldige elever. Da må alle elevene være klare for å dele noe med klassen, noe Lars forklarte slik: "... med å bruke læringspartner så kan jeg også bare trekke istedenfor at, da kan jeg trekke og spørre hvem som helst". Ved å bruke læringspartner som strategi i undervisningen var det også lettere å få elevene til å delta i klassesamtalen, han sa:

Når de har delt med læringspartner så er det mye enklere å løfte den samtalen inn i fellessamtalen.

Da blir det elevene har snakket om i par brukt som utgangspunkt for klassesamtalen, altså bygger klassesamtalen på det elevene har forberedt. På denne måten blir elevene aktivisert og tryggere på svaret sitt. Lars mente at alle elevene da vil ha tenkt noe i forbindelse med klassesamtalen, så selv om ikke alle ytret seg i samtalen vil de likevel ha vært aktiv.

Denne forberedelsen kan også foregå ved at elevene får tid til å tenke på egenhånd som Astrid nevnte: "Det jo veldig viktig å la dem tenke først ikke sant, så de ikke må svare på et sekund for da går jeg til neste". Hun mente at hvis elevene fikk tid til å tenke i forkant av samtalen vil de ha mer å bidra med ettersom det kan være utfordrende å samtale om et tema man ikke har forberedt seg på.

En annen måte Mia jobbet med elevene på var å bruke påstander som de skulle argumentere for og imot. Denne strategien innebar at elevene fikk diskutere i grupper før de delte tankene i klassesamtalen. Hun fortalte om bruken av påstander: "De må ta stilling til enig eller uenig og så skal de diskutere seg imellom på gruppene, og så må de si noe høyt etterpå". Videre sa hun at dette også kunne gjøres ved at elevene som er enig og uenig i påstanden samlet seg i ulike grupper og planla argumenter for sitt synspunkt som deretter skulle bli løftet frem i klassesamtalen. Ved å arbeide på denne måten fikk elevene hjelp av hverandre i forkant av klassesamtalen. Selve påstanden de tok stilling til var også en måte å engasjere elevene i klassesamtalen fordi de måtte argumentere for sine synspunkt.

Videre fortalte Mia og Lars at de var opptatt av å “spille ball” med elevene, basert på hva de snakket om i klassesamtalen. Der de som lærer prøvde å bygge videre på det som ble sagt. Mia fortalte at dette var noe en lærer måtte kunne: “Ut ifra hva elevene kommer med, at jeg også må lytte til hva elevene sier og kan “spille ball” med dem”. Dette var også Lars opptatt av, og hvordan man kunne bruke elevinnspillene i klassesamtalen for å føre samtalen videre. Han var også opptatt av hvordan elevenes interesser skulle få mer plass i undervisningen ved å tilrettelegge for elevmedvirkning i klassesamtalen, og sa:

Men det jeg nok kunne vært flinkere til, som for eksempel i naturfag, er det å omformulere deres (elvenes) spørsmål til noe vi faktisk kan utforske sammen.

På denne måten ønsket han å bruke elevmedvirkning som strategi for å fremme klassesamtalen og dermed øke interessen og deltakelsen blant elevene.

#### 6.4.2 Uten elevene

For å tilrettelegge for gode klassesamtaler fortalte informantene også om deres forberedelser til samtalerne og hvordan de brukte spørsmål for å fremme læring gjennom dialog. En strategi flere av informantene benytte seg av var bruken av åpne spørsmål, hvor lærerne bevisst stilte spørsmål som skulle skape en dialog. Mia fortalte om slike spørsmål:

“Ja, interessant, hva med deg?” At man må på en måte spørre tilbake, “Ok hvorfor sier du det?”

På denne måten brukte hun åpne spørsmål for at elevene skulle delta i klassesamtalen og utdype svarene sine. Slike spørsmål fra læreren kan åpne for at elevens refleksjon kommer frem i samtalerne. Her var også Lars opptatt av at spørsmålene han stilte fikk elevene til å tenke. På denne måten måtte ikke alle elevene ytre seg i klassesamtalen fordi de hadde vært aktive ved å tenke over “hva betyr dette for meg?”.

Bruken av spørsmål står også sentralt i tilpasset opplæring. Astrid fortalte om hvordan spørsmålene man stiller kan tilpasses den enkelte elev uten at det blir tydelig for de andre elevene at noen får “enklere” spørsmål enn andre.

Jeg stiller jo ikke de største og vanskelige spørsmålene til de som er svakest heller, så man må liksom justere hvem du snakker med ... at man hjelper dem litt, men de skal likevel blomstre.

Videre sa hun at noen elever var mer modne og kunne være åpen for “større filosofiske spørsmål”. Dermed blir spørsmålene læreren bruker en strategi for å tilpasse undervisningen og klassesamtalen til den enkelte elev. I denne sammenhengen påpekte Lars at spørsmålenes formulering var betydningsfull, for eksempel ved å stille åpne spørsmål som “hva snakket dere om?” fremfor “hva kom dere frem til?”. Ifølge han gjorde dette at elevene ikke vil føle det samme presset på seg til å måtte svare riktig ettersom læreren var interessert i at de skulle fortelle om hva de snakket om.

En annen strategi som informantene fortalte om var å stille spørsmål til elevene der de kunne være med å bestemme, både i konteksten av faglige og sosiale situasjoner. Her fortalte Astrid at ved å bruke spørsmål som “hva gjør vi?” og “hva kan vi gjøre?” kan elevene komme med forslag og få en aktiv rolle i både klassesamtalen og undervisningen.

## 7 Drøfting av funn

I drøftingsdelen av oppgaven vil jeg se nærmere på relevante funn som kan bidra til å besvare problemstillingen. Den er som følger: *“På hvilke måter forstår og bruker lærere på mellomtrinnet dialogiske klassesamtaler?”* For å bidra til å besvare problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. Hva er lærerens forståelse av dialog?
2. Hvordan fremmer lærere en dialogisk klassesamtale og hva kan fremmes gjennom klassesamtalen?
3. Hvilke utfordringer kan være hinder for dialog i klassesamtalen?

Videre vil jeg ta for meg forskningsspørsmålene og eventuelle underkategorier fra analysen som kan bistå i besvarelsen av dem, drøfting knyttet til forskningsspørsmål tre vil også bli tatt opp underveis der aktuell tematikk blir presentert. Jeg vil først ta for meg hvilken forståelse lærerne har av dialog i konteksten av en klassesamtale. Videre vil jeg se på hvordan lærere fremmer en dialogisk klassesamtale og hva den dialogiske klassesamtalen bidrar til å fremme. Avslutningsvis vil jeg ta for meg noen utvalgte utfordringer som kan være hinder for lærerens gjennomføring av en dialogisk klassesamtale.

### 7.1 Hva er lærerens forståelse av dialog?

Hvordan lærere forstår dialog vil påvirke hvordan det praktiseres i undervisningssammenheng. Derfor er det nødvendig å undersøke hvordan lærere forstår dialog som begrep og knytter det til sin egen undervisning. Dette kommer blant annet av at hvis læreren legger til grunn en mer hverdagslig forståelse av dialog som begrep kan essensen av hva en dialogisk undervisning innebærer forsvinne. Hvis dette er tilfelle kan alle lærere mene at de har en dialog med sine elever, til tross for at den mangler dialogiske kvaliteter (Alexander, 2020, s. 35; Alrø & Skovsmose, 2005, s. 6). Store forskjeller i forståelsen av dialogbegrepet kan skape utfordringer i videreutviklingen av en dialogisk undervisning (Alexander, 2020, s. 131).

Her vil jeg ta for meg informantenes oppfatning av dialog og se dem i sammenheng med teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Selv om deres oppfatning av dialog ikke samsvarer med en hverdagslig forståelse av begrepet, kan likevel bevisstgjørelsen av de dialogiske kvalitetene øke det dialogiske potensialet til klassesamtalen. Siden det er læreren som tilrettelegger for en dialogisk klassesamtale, vil deres forståelse av dialog være sentralt for at elevene skal kunne ta del i en dialogisk undervisning.

### 7.1.1 Flere involvert

En sentral del av informantenes forståelse av dialog var at det var flere parter som var involvert i samtalen. Denne forståelsen av dialog er den mest sentrale delen som blant annet Bakhtin (1984), Dysthe (1996) og Wegerif (2013) anerkjenner, at det er et møte mellom ulike stemmer som skaper dialog. Likevel har nok informantene en mer konkret forståelse av dialog i den forstand at samtalen må være mellom mennesker og som en motsetning til monolog i form av enetale. For Bakhtin (1984) trengte ikke alle monologer være en motsetning til dialogen ettersom enetalen likevel kan bringe frem ulike stemmer og perspektiver som møter hverandre. Dette beskriver Mortimer og Scott (2003) som en ikke-interaktive dialogisk tilnærming der læreren kan adresserer ulike synspunkt uten å ha en samtale med elevene. Det er først når det autoritative ordet ikke lager rom for at andre stemmer skal bli hørt at dialogen må vike for monologismens tankegang (Dysthe, 1996; Linell, 2009). Et slik filosofisk perspektiv på dialog vil nok vanligvis ikke lærere ha, og “den andre” som Billig (1987) introduserer til dialogen vil representeres av en elev eller lærer i klasserommet som bringer inn ny kunnskap og ikke i form av kulturelle stemmer fra andre tekster som lærebøker, filmer eller tidligere ytringer (Wegerif, 2013).

Informantenes beskrivelse av dialog bestod alltid av en interaksjon mellom lærer og elev eller elev og elev. Denne formen for interaksjon som informantene beskriver kan dermed ses på som en ytre dialog (Linell, 2004; 2009). Synet på at dialogen er avhengig av ulike stemmer kommer tydelig frem både av Dysthe (1996) og informantene, men Mia sin uttalelse om at: “Jeg prøver å aktivisere så mange som mulig når vi har klassesamtaler”, trenger ikke være fordelaktig for dialogen. Mia sitt syn på å aktivisere flest mulig samsvarer også med Sæbø et al. (2021) sine funn som viser at lærere ønsker at elever ytrer seg i undervisningen, men at det er selve ytringen



som er verdsatt og ikke innholdet i den. Dette til tross for at det er kvalitetene til samtalen og ikke antallet ytringer, som gjør klassesamtalen dialogisk (Alrø & Skovsmose, 2005). Det er fordi det ikke er stemmene i seg selv, men deres evne til å påvirke og utfordre hverandre som skaper læringspotensialet (Burbules, 1993; Dysthe, 1996; Rommetveit, 1996). Selv om Burbules (1993) ser på deltakelse som en forutsetning for at dialogen skal finne sted, er det likevel mer nærliggende å se hans “spilleregler” i tilknytning til Alexander (2020) sine prinsipper for dialogisk undervisning enn informantenes forståelse av dialog i form av deltakelse. I forsøket på å aktivisere flest mulig elever er det fare for at interaksjonen mellom lærer og elev kan bli autoritativ og ta form som et IRE-mønster og de dialogiske kvalitetene til samtalen forsvinner (Alrø & Skovsmose, 2005; Mortimer & Scott, 2003). Altså er det ikke involveringen av flest mulig deltakere som gjør klassesamtalene mest dialogiske, men hvorvidt ulike perspektiver får plass i samtalen.

### 7.1.2 Kvaliteter for en dialogisk samtale

Videre fremkommer det fra funnene at informantenes forståelse av samtalen som likeverdig og undersøkende var det de mente gjorde den til en dialog. Dette samsvarer med Alrø og Skovsmose (2005) sin beskrivelse av en samtale av dialogisk kvalitet som: undersøkende, uforutsigbar, risikofylt og likeverdig. Selv om informantene ikke beskrev dialogen i klasserommet som uforutsigbar og risikofylt kan det tenkes at undersøkende samtaler som lærerne igangsetter gjerne vil være uforutsigbar og risikofylt av karakter. Dette ettersom prosessen med å undre seg over et tema vil skape uforutsette vendinger som tilsynelatende vil være risikofylt ut ifra Alrø og Skovsmose (2005) sine beskrivelser. Dermed kan lærere skape samtaler i klasserommet med disse kvalitetene uten selv å være bevisst over det.

Med utgangspunkt i informantenes beskrivelse av dialogen som *likeverdig* kan det stilles spørsmål til om det er mulig å se på lærer og elev som likeverdige partnere i klassesamtalen. Når samtalen beskrives som likeverdig av Alrø og Skovsmose (2005) innebærer det at deltakerne har respekt overfor hverandre, og ikke prøver å overbevise eller “vinne” over hverandre. Denne forståelsen av likeverd er ulik fra Sigrid da hun sa: “... siden jeg styrer samtalen er den kanskje ikke helt likeverdig”. Derfor virker det som hun forstår likeverd i samtalen på en annen måte enn

Alrø og Skovsmose (2005) ettersom hun knytter likeverd til maktforholdet mellom lærer og elev og lærerens rolle i samtalen. Dette synet på likeverd samsvarer mer til Howe og Mercer (2012) sin beskrivelse av utfordringer knyttet til det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev.

I klasserommet er det læreren som “nominerer” den som skal snakke, får stille spørsmål uten å be om tillatelse, kan snakke fritt og velger ut hvem av elevene som skal prate (Howe & Mercer, 2012, s.?). Den dominerende lærerstemmen i klasserommet problematiserer Lyle (2008) som hevder at denne formen for klasseromspraksis gjør elevene til respondenter og dermed begrenser deres mulighet for ytringer. Ved å se til Mia sine beskrivelser kommer det frem at læreren har en dominerende rolle i klassesamtalen, ettersom hun beskriver sin involvering slik: “Når jeg har sånn helklassesamtale så er det jo innom meg hele tiden”. Likevel fremkommer det av informantenes beskrivelser at de ønsker at deres rolle i klassesamtalen skal være en veiledende samtalepartner, som ikke har svarene, men som kan reflektere og utforske sammen med elevene. Lars uttrykket at han heller ville ha en rolle der han var en form for ordstyrer og dro inn ulike stemmer i samtalen, fremfor å måtte kommentere og repetere elevytringer. Han sa selv at han snakket for mye i klassesamtalene, noe som samsvarer med tidligere forskning som sier at læreren har en dominerende rolle, og tar mye plass i klassesamtalene (Andersson-Bakken & Klette, 2016; France, 2021; Kathard et al., 2015; Sæbø et al., 2021). Samtlige av informantene var enige om at elevene kunne lære mye av hverandre, og at elevene ofte kunne bruke et språk mer nærliggende hverandre som gjorde det lettere å forstå. Til tross for at de anerkjenner dette har de likevel en dominerende stemme i klassesamtalen og føler et behov for å gjenta eller omformulere elevytringer. Dette trenger nødvendigvis ikke være negativt fordi elever kan ha en tendens til å uttrykke seg vanskelig, men det kan bli problematisk hvis det fører til at samtalen stopper opp fordi lærerens stemme blir for dominerende (Howe & Mercer, 2012; Lyle, 2008). Lærerens dominerende stemme kan også være et produkt av elevens syn på læreren som fasiten og derfor kun lytter til læreren og ikke de andre elevene, og at læreren derfor er nødt til å gjenta det som blir sagt for at elevene skal anerkjenne ytringen (Littleton et al., 2005).

Rollen læreren har i klassesamtalen kan også påvirkes av relasjonene til elevene ettersom læreren gjerne vil bruke “trygge” undervisningsformer som er lærerstyrte slik at de ha mer kontroll over

klassen (Sedova et al., 2020). Dette kan være en grunn til at læreren har en dominerende rolle i klassesamtalen, men informantene mine fortalte at de hadde gode relasjoner til elevene sine, spesielt elevene de var kontaktlærer for. Altså kan det tyde på at rollen læreren har i klassesamtalen også preges av deres mangel på trening på dialogiske klassesamtaler og at de trenger et bedre praktisk og teoretisk grunnlag for å gjennomføre dialogiske klassesamtaler (Edwards-Grove & Hoare, 2012; English, 2016).

Denne forståelse om en likeverdig samtale viser til deres ønske om å skape en dialog, men at det i praksis heller blir et mål enn en realitet. Rollen læreren spiller i klassesamtalen kan være vanskelig å balansere når de ønsker å være en god samtalepartner og samtidig la elevene undersøke og utforske sine perspektiver, ettersom læreren simultant skal være drivkraften for samtalen og en likeverdig partner (Vrikki et al., 2018). Basert på denne beskrivelsen av lærerens rolle i klasserommet kan det være utfordrende å se på læreren og eleven som likeverdige dialogpartnere i tråd med Alrø og Skovsmose (2005) og Shor og Freire (1987) sitt syn der samtalen mellom deltakerne først blir dialogisk når partene er likeverdige.

Informantenes beskrivelse av dialogen som *undersøkende* samsvarer mer med tidligere forskning gjort av blant annet Reynaga-Peña et al. (2018) der dialogen blir sett på som en utforskende prosess. Mia ser denne prosessen som at læreren ikke sitter på svarene, eller som Astrid sier at læreren kan ha fasiten på regnestykket, men ikke løsningen eller strategiene tilknyttet oppgaven ettersom disse kan utforskes sammen med elevene. Her vil maktforholdet mellom lærer og elev fortsatt være asymmetrisk, men ettersom samtalen gir rom for undersøkning og utforsking kan den fortsatt bli sett på som dialogisk. Likevel kan maktforholdet mellom lærer og elev gjøre samtalen mindre dialogisk når samtalen alltid går innom læreren og tar form som et IRE-mønster (Cazden, 2001). Det at det foregår en interaksjon mellom lærer og elev garanterer ikke at interaksjonen er dialogisk, den kan som sagt ha et autoritativt preg (Mortimer & Scott, 2003). Da kan samtalen i undervisningen bli styrt som Mia beskrev: “Ja, neste spørsmål”. Dette kan også kjennes igjen ved å se til Kathard et al. (2015) og deres funn om dominansen av monologiske interaksjoner i undervisningen som viser at elevene sjeldent bygger på hverandres svar, ettersom de fleste samtaler går innom læreren. I disse tilfellene inntar samtalen altså mønsteret med en initiering fra læreren, en respons av eleven og så evaluerer læreren svaret før det blir stilt et nytt spørsmål.

Da blir det verken rom for utforskning eller oppfølging av tidligere utsagn ettersom stemmene kun eksistere ved siden av hverandre og ikke interagerer med hverandre (Dysthe, 1996; Mortimer & Scott, 2003; Sedova et al., 2020).

I beskrivelsen av dialogiske samtaler fremkommer det av Lars at elevene er med på å styre samtalen ved at de kommer med innspill. På denne måten blir altså samtalen utforskende ved at læreren legger opp til en elevmedvirkning der deres innspill blir tatt på alvor. Slik vil samtalen også være uforutsigbar og risikofylt ettersom læreren ikke vet hva elevene vil introdusere, flere stemmer blir hørt og lærer og elev respekter hverandre og ser på hverandre som likeverdige deltakere. Informantens forståelse av dialog kan dermed sies å delvis samsvare med teoretiske perspektiver, spesielt tilknyttet deltakelse, utforskning og likeverd.

## 7.2 Hvordan fremmer lærere en dialogisk klassesamtale og hva fremmes gjennom klassesamtalen?

Klassesamtalens betydning for den sosiale og faglige utviklingen har tidligere blitt presentert ved at den fremmer elevens tenkning, læring, problemløsning, inkludering, engasjement og har høy overførbarhet videre i utdanningsløpet (Alexander, 2018; Kim og Wilkinson, 2018; Reynaga-Peña et al., 2018). Funnene viste også at informantene var opptatt av hvordan klassesamtalen ble brukt i faglige sammenhenger med strategideling og problemløsning, samt sosiale sammenhenger med klassemiljø, sosialisering og demokratiforståelse. Derfor vil jeg nå drøfte sammenhengen mellom det klassesamtalen fremmer og det som fremmer klassesamtalen, altså hvordan lærere arbeide for å skape en dialogisk klassesamtale i undervisningen, og hva den dialogiske klassesamtalen bringer til undervisningen.

### 7.2.1 Sammenhengen mellom klassemiljø og klassesamtaler

Når lærere tilrettelegger for dialog i klassesamtalen har det også andre implikasjoner, der klassesamtalen kan støtte elevenes utvikling, med utgangspunkt i de tre første prinsippene Alexander (2020) har for en dialogisk undervisning, at den skal være *støttende*, *gjensidig* og

*kollektiv*. Disse prinsippene bidrar til å gjøre undervisningen dialogisk, og de fremmes samtidig gjennom klassesamtalen. Derfor vil jeg se på hvilken betydning klassesamtalen kan ha for elevens faglige og sosiale utvikling og hvordan lærerne bruker klassesamtalen for å fremme denne utviklingen.

## **Regler og lytting**

Gjennom funnene fremkommer det at informantene etablerte regler i klassen for at klassesamtalene skulle fungere bedre. Ifølge Sigrid innebærer dette å lytte, være et godt publikum og ha respekt for den som har ordet. Beskrivelsen av elevene i klassesamtale som publikum kan likevel gi assosiasjoner til å være en tilskuer som sitter stille og hører etter, i motsetning til en som aktivt deltar i det som blir sagt. Dette er motstridende med prinsippene for en dialogisk undervisning der målet er at eleven skal ha en aktiv rolle gjennom samtaler i klasserommet (Alexander, 2020; Lyle, 2008). Likevel viser forskning gjort av Littleton et al. (2005) nødvendigheten av å ha regler og forholde seg til i samtale med andre, lærere må arbeide aktivt med å etablere regler slik at man skal kunne kommunisere og tenke sammen i undervisningen (Littleton et al., 2005). Med utgangspunkt i samtalereglene kan man gjennom å lytte til den som har ordet vise respekt overfor dem, og på den måten oppleve trygghet. Denne etableringen av regler i klassesamtalene er også en forutsetning for læring, utvikling og danning som blir presentert i Overordnede del av LK20, hvor det blant annet står at elevene skal “lære å lytte til andre” fordi opplæringen skal “gi elevene mot og trygghet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Altså henger reglene om lytting og respekt tett sammen med forutsetninger for å kunne gjennomføre klassesamtaler og bidrar dermed til å skape et bedre klassemiljø. Slik kan reglene bli sett på som rammer for samtalen, men også verdier som fremmes gjennom den.

I beskrivelsen av klassesamtalenes regler delte samtlige av informanter synet på at det å lytte var en helt nødvendig forutsetning for å kunne gjennomføre klassesamtaler. Dette kan også kjennes igjen i Alexander (2020) sine prinsipper for dialogisk undervisning der han presenterer *gjensidighet* og forklarer dette blant annet ved at man skal lytte til hverandre. Lytting blir også sett på som en forutsetning for å kunne bygge videre på andres ytringer, som er selve essensen i dialogen (Makar & Allmond, 2018; Nystrand et al., 1998). Dette fremkommer også gjennom kjerneelementene i norskfaget som sier at elevene skal “lytte til og bygge på andres innspill i

faglige samtaler” (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Her blir lytting sett på som en verdi i konteksten av klassesamtalen, men det kan også bli beskrevet som en kommunikasjonsferdighet tilknyttet de *21st Century skills* (Germaine et al., 2016). Dette tilsier at lytting også er noe som må øves på, som også kommer frem av Makar og Allmond (2018) sin forskning om at det å fremme en dialogisk klassesamtale tar tid og må arbeides med. Sigrid sier at lytting er noe de arbeider mye med i klassen gjennom at elevene skal lytte til hverandre og det som blir sagt. Klassesamtalen har tidligere blitt sett på som et læringsverktøy, men Wegerif (2020) poengterer at det nå er viktig å anerkjenne den som sitt eget mål som skal fremmes, altså må den arbeides med. Et syn på samtalen som mål og ikke bare middel viser Mia til når hun understreker betydningen av at læreren også lytter til det elevene sier, ettersom det er lærerens oppgave å utfordre elevforslag og bygge videre på deres innspill (Makar & Allmond, 2018). Lars ser på lytting som en forutsetning for å aktivisere elevene, ettersom det kan være vanskelig at alle skal ytre seg i samtalen og likevel får muligheten til å reflektere over andres perspektiver. Den aktive deltakelsen i undervisningen viser også Lyle (2008) betydningen av når hun sier at det å lytte og snakke aktiviserer elevene. Dermed er elevens evne til å lytte sentralt i deres opplæring, både gjennom at de skal forstå det som blir sagt, vise respekt for den som har ordet og at de selv skal kunne delta i klassesamtalen ved å utforske ulike perspektiver.

### **Klassemiljø**

Forskning viser at klassesamtalen bidrar til å skape et mer inkluderende klassemiljø (García-Carrión et al., 2020; Littleton et al., 2005; Reynaga-Peña et al., 2018). Dette kommer av at dialogen reduserer ulikheten mellom elevene fordi det foregår en utforskende prosess som vil være støttende, gjensidig og kollektiv (Alexander, 2020). Informantene anerkjente også klassesamtalen som positiv for klassemiljøet, der den blant annet ble beskrevet som en sosialiseringssprosess. Dette kan komme av flere grunner, som at elevene og læreren arbeider sammen når de utforsker aktivitetene eller ved å støtte de andre elevene gjennom åpenheten rundt “feile” svar. Klassemiljøet blir altså fremmet gjennom klassesamtalen som viser at dette er en trygg plass å være.

Trygghet kan uttrykkes gjennom elevens følelse av at klasserommet er en støttende plass å være, der det er rom for usikkerhet, utforskning og feil (Alexander, 2020), men på den andre siden kan

også trygghet skapes gjennom lærerens evne til å vise sårbarhet i møte med spørsmål læreren selv ikke vet svaret på. Det å kunne vise sårbarhet overfor elevene var Astrid opptatt av, at læreren ikke alltid visste svarene. Dette samsvarer med den utforskende og undersøkende samtalen som Alrø og Skovsmose (2005) beskriver dialogen som. Når læreren ikke vet svaret kan det ifølge English (2016) betegnes som “blind spots” og gjennom dem viser lærere at sine tanker og ideer også trenger modifikasjoner. Slik kan tryggheten for usikkerhet skapes ved at læreren modellerer klassekulturen ved selv å være åpen om sin uvisshet (Newman, 2017). Denne muligheten til å utforske sammen fremstår likevel som utfordrende for informantene og Lars ser et forbedringspotensial i å kunne ta utgangspunkt i elevenes nysgjerrighet og utforske det videre. Makar og Allmond (2018) viser at det ofte er læreren som kommer med de ufullstendige ideene og selv om disse kan lede til dialogisk klassesamtaler vil likevel et læringspotensial forsvinne når ikke elevenes ideer blir fulgt opp, eller at de får muligheten til å utforske problemer av egen interesse (Hetherington & Wegerif, 2018). Lars poengterer at det er viktig å bygge opp en samtalekultur i klassen der elevene føler de har mulighet til å snakke om det som er viktig for dem og hvor de får plass til å begrunne og forklarer sine perspektiver til med elevene. En slik kultur vil da et positivt klassemiljø kunne ivareta gjennom åpenheten rundt utforskningsprosessen (Makar & Allmond, 2018).

De dialogiske klassesamtalene støtter også klassemiljøet ved at det bidrar til å bygge relasjoner mellom lærer og elever og mellom elev og elev. Betydningen av relasjonene kan ses igjen i funnene når informantene uttrykker forskjellen på klassesamtalen i egen klasse som kontaktlærer og som faglærer i andre klasser på trinnet. Forskningen støtter dette og viser at gode relasjoner er viktig for at læreren skal kunne sammenfatte elevenes tanker og skape en felles forståelse (Newman, 2017). Shor og Freire (1987) hevder at de sosiale relasjonene utvikles og bygges gjennom dialogen, og informantenes utfordrende opplevelse med gjennomføringen av dialoger i klasser der relasjonene ikke er gode kan tilsa at relasjonene må arbeides med simultant som man gjennomfører dialoger med klassen. Dette kommer til uttrykk når Sigrid sier at de “jobber med klassemiljø, jobber med friminuttene, jobber med å inkludere alle” og viser hvordan alle de ulike områdene har betydning for de sosiale relasjonene. Denne oppbyggingen av sosiale relasjoner er nødvendig ettersom det ifølge Dysthe og Igland (2001) er der mening, kunnskap og læring blir skapt. Klassesamtalene til informantene blir også brukt til gjennomføringen av møter og

håndtering av konflikter, og denne bruken av samtaler er sentral i opplæringens verdigrunnlag som sier at “elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dermed kan klassesamtalen være en måte elever og lærere kan hjelpe hverandre i forståelsen om at den skal være kollektiv, støttende og gjensidig (Alexander, 2020). Gjennom disse klassemøtene viser Lars til at klassen også kan bygge gode relasjoner ved at de samtaler om det de får til og setter seg mål for hva som kan bli bedre. På denne måten vil klassen arbeide mot felles mål og samarbeide for å nå dem, dette vil være positivt for relasjonene i klassen og klassemiljøet (García-Carrión et al., 2020). I et godt klassemiljø vil også elevene føle seg trygge, dette innebærer ifølge informantene at elevene tør å si det de tenker og mener. Dette har betydningsfulle implikasjoner, både for gjennomføringen av en dialogisk undervisning med tanke på en utforskende og undersøkende prosess der ulike perspektiver blir tatt opp, men også for praktiseringen av elevens demokratiforståelse (Alrø & Skovsmose, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017; Nystrand et al., 1998; Reynaga-Peña et al., 2018).

Med utgangspunkt i funnene kom altså det frem at klassesamtalen bidro til å fremme viktige verdier i opplæringen knyttet til Opplæringsloven og LK20, samt bidro til å lage rammer for hvordan man skal lytte til hverandre, vise respekt og skape trygghet. Sammenhengen mellom klassemiljø og klassesamtaler kan ses ettersom gjennomførelsen av en dialogisk klassesamtale er avhengig av et godt klassemiljø. Samtidig vil en dialogisk klassesamtale støtte opp om og bidra til å skape et godt klassemiljø, altså har klassemiljø og klassesamtaler en gjensidig påvirkning på hverandre.

### 7.2.2 Demokratiforståelse

Klassesamtalen viser seg også som sentral faktor for å synliggjøre de felles verdiene opplæringen bygger på som skal fremme oppslutningen om demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Tidligere forskning har vist betydningen av en dialogisk klassesamtale for å støtte opp om dette (García-Carrión et al., 2020; Reynaga-Peña et al., 2018). Den dialogiske klassesamtalen er avhengig av en aktiv deltakelse fra elevene, noe også LK20 sier at de demokratiske verdiene skal fremmes gjennom (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lyle, 2008). Et slikt syn på klassesamtalen viser også informantene gjennom at Astrid blant annet mener at



klassemøter gir elevene trening i å snakke og stå opp for seg selv. Ifølge García-Carrión et al. (2020) kommer dette av klasesamtalenes essens, der eleven får erfaring med å samarbeide med hverandre og dermed lærer demokratiske verdier ved selv å praktisere dem.

Elevens medbestemmelse er tett tilknyttet demokratiforståelsen fordi elevene skal bli hørt og være med å ta valg som påvirker skolehverdagen deres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når Sigrid sier at de har klassemøter får elevene mulighet til å være med på å bestemme. Her legges det vekt på at elevene vil få en opplevelse av at deres stemme betyr noe for hva som skjer i klassen og på skolen. Denne opplevelsen av medbestemmelse er spesielt viktig fordi denne erfaringen har en verdi i nåtiden, men forbereder dem også på fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Ferdighetene som elevene trenger vil samsvare med de fire C-ene fra 21. Century skills (critical thinking, communication, collaboration og creativity) som blir beskrevet som nødvendige ferdigheter å beherske i elevenes fremtid (Germaine, et al., 2016). Selv om klasesamtalene og klassemøtene kan gi elevene en følelse av medbestemmelse forteller Sigrid og Lars at resultatene fra elevundersøkelsen på skolen deres viser at elevene selv føler at de bestemmer veldig lite. Disse resultatene samsvarer med de nasjonale tallene om elevmedvirkning i skolen, der spørsmål som “Hører skolen på elevenes forslag?” og “Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?” gir noen av de laveste tallene fra hele elevundersøkelsen om læringsmiljø i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan tyde på at det er et skille mellom lærerens opplevelse av tilrettelegging for medbestemmelse og elevenes opplevelse av det samme. Så selv om lærerne følger §1-1 av Opplæringsloven og gir elevene medvirkning i opplæringen, kan likevel elevene selv ikke ha den samme opplevelsen av å påvirke den.

### 7.2.3 Forberedelser

Ved å se til tidligere forskning beskrives læreren som helt sentral og betydningsfull for gjennomføringen av dialogiske klasesamtaler i undervisningen (Cui & Teo, 2020; Vrikki et al., 2018). Derfor kan det tenkes at forberedelsene lærerne gjør i forkant av klasesamtalen påvirker kvaliteten og potensialet til samtalen, blant annet fordi de dialogiske prinsippene til Alexander (2020) krever en bevissthet om klasseromspraksis og diskurs. Fra funnene kom det frem at

informantene så på forberedelser i forkant av en klassesamtale på to ulike måter, hvordan de selv forberedte seg og hvordan elevene fikk forberede seg.

Funnene viser at det var ulik praksis blant informantene når det gjaldt egne forberedelser til undervisningen med tanke på klassesamtaler, spesielt i faglige sammenhenger. På den ene siden var Lars og Astrid opptatt av å bruke tid på å planlegge og forberede spørsmål til klassesamtalen, mens Sigrid og Mia på den andre siden beskrev hvordan klassesamtalen kom naturlig i undervisningen fordi de har mye erfaring og gode rutiner. Ved å se til Alrø og Skovsmose (2005) sin beskrivelse av dialogiske kvaliteter for en samtale vil ikke en spørsmål-svar-sekvens være dialogisk ettersom den verken er undersøkende eller uforutsigbar. Dermed kan det å undre seg sammen med elevene være det som gjør klassesamtalen dialogisk, og da kan man ikke planlegge spørsmålene i forkant. Sigrid sin uttalelse om å “ta det på sparket” kan være en måte å gjøre samtalen mer undersøkende og utforskende på, ettersom det ikke begrenser omfanget til klassesamtalen. Likevel er et av prinsippene til Alexander (2020) at en dialogisk undervisning skal være *måltrettet* ved at klassesamtalen er strukturert mot læringsmål. Forskningen viser også at lærerens bruk av spørsmål bidrar til å gjøre klassesamtalene mer dialogiske (Cui & Teo, 2020; Jenkins, 2017; Kleve & Solem, 2014). Her observerte blant annet Kleve og Solem (2014) hvordan lærere kan orkestre diskusjoner i undervisningen med utgangspunkt i noen “core questions” som samtalen baseres på, dermed vil ikke samtalen bli til en utspørring, fordi spørsmålene brukes som tema for å støtte klassesamtalen. Dette viser igjen lærerens betydningsfulle posisjon i klassesamtalen, noe også Lars anerkjenner med sitt syn på forberedelser ettersom han synes det er lettere å manøvrere seg i elevenes innspill hvis han har gjort gode forberedelser og planlagt spørsmål i forkant av undervisningen.

Det kan derfor tyde på at det å planlegge gode spørsmål i forkant av en klassesamtale vil bidra til å gjøre den dialogisk, men at det må balanseres. Slik unngår man at klassesamtalen blir låst til en spørsmål-svar-sekvens mellom lærer og elev i form av at IRE-mønster, men at spørsmålene heller blir brukt på en måltrettet måte for at lærer og elever skal kunne undersøke og utforske sammen. På denne måten kan man samtidig legge opp til det Astrid beskriver som “slack” der man lager plass til elevinnspill i klassesamtalen.

Forberedelsen til klassesamtalen innebar som nevnt tidligere også at lærerne ga elevene tid til å forberede seg. Når informantene lar elevene forberede seg i læringspar eller grupper i forkant av klassesamtalen gjør det at elevene ikke kun svarer på vegne av seg selv. Dette kan senke terskelen for deltakelse i klassesamtalen, altså kan elevers forberedelser være positivt for inkludering ettersom flere får muligheten til å delta (Reynaga-Peña et al., 2018). I denne sammenhengen sier Lars at samtalen ikke skal være der for å vise hva elevene kan, noe også Nystrand et al. (1998) mener når han sier at dialogen ikke skal “teste” elevene, men eksistere for at de skal lære. Likevel forteller informantene at elevene holder tilbake å delta i klassesamtalen hvis de ikke er sikker på at svaret deres er “riktig” og har sjekket det med andre i forkant. Dette kan tyde på at elevene selv føler at klassesamtalen er en “vurderingsform” som har rette og gale svar og som de skal svare korrekt på. Dette støttes også av tidligere forskning som viser at mange elever ser på klassesamtalen som en plass å vise frem kunnskap (Resnick et al., 2018). Så selv om lærerens intensjon med elevforberedelser var å fremme klassesamtalen, kan dette også skape høyere forventinger til elevenes ytringer. På den andre siden så gjør disse forberedelsene at elevene står sammen om det som blir sagt og føler en større trygghet, noe som kan føre til mer deltakelse i klassesamtalen ettersom undervisningen vil være kollektiv, støttende og gjensidig (Alexander, 2020). Samtidig mener informantene at elevenes forberedelser bidrar til at de aktivt tenker i forkant av klassesamtalen, slik vil de ha et forhold til det som blir sagt i samtalen og kan relatere det til hva de selv har tenkt. Lars ser på dette som en måte å aktivisere alle elevene i samtalen til tross for at alle ikke vil ha mulighet til å ytre seg.

Dermed har forberedelsen elevene gjør både som hensikt å øke kvaliteten og tryggheten på samtalen, men også deltakelsen ved å gjøre elevene til aktive deltakere, som er en sentral del av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Littleton et al., 2005). Med et slikt perspektiv kan lærerens tilrettelegging for elevers forberedelser være vel så viktig for kvaliteten på klassesamtalen som lærerens egne forberedelser.

#### 7.2.4 Lærerens spørsmål

Når det gjelder bruken av spørsmål i klassesamtaler viste funnene at informantene hadde en forståelse av at åpne spørsmål bidro til å gjøre interaksjonen i klasserommet dialogisk. Dette ble

begrunnet ved at de åpne spørsmålene fikk elevene til å tenke og undre seg over responsen på spørsmålet. I tillegg viser tidligere forskning at spørsmålene læreren bruker har stor betydningen for at det skal skapes dialog i undervisningen (Andersson-Bakken, 2015; Andersson-Bakken & Klette, 2016; Jenkins, 2017; Kathard et al., 2015). I konteksten av å skape dialogiske klassesamtaler i matematikkundervisningen viser Lars til spørsmål som lar elevene dele sine løsningsstrategier fremfor svarene. Dette poengteres også i læreplanen for matematikk hvor det står at “elevene skal legge mer vekt på strategiene og framgangsmåtene enn på løsningene” (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Vektleggingen av strategier og framgangsmåter samsvarer også med Alrø og Skovsmose (2005) sine dialogiske kvaliteter ved at samtalen blir undersøkende og uforutsigbar ettersom man arbeider med hvordan oppgaven kan løses.

Likevel trenger ikke spørsmålene som stilles være åpne for å skape en dialog ettersom læreren kan benytte seg av oppfølgingsspørsmål for å utdype elevsvarene (Chin, 2006; Sedova et al., 2020). Det å etterspørre begrunnelser og forklaringer vil også bidra til å gjøre samtalen dialogisk (Mercer & Littleton, 2007; Resnitskaya et al., 2009). Denne formen for oppfølging av elevsvar blir omtalt som opptak (Dysthe, 1995). Astrid fortalte om hvordan hun formulerte spørsmål som “hvordan kom du frem til det?” eller “hvordan tenkte du?” for å tilrettelegge for opptak der elevene skulle få mulighet til å utdype og begrunne svarene sine. Bruken av slike spørsmål er det Wegerif (2013) beskriver som lærerens rolle i undervisningen, det å lede elevene til å finne mening. I slike tilfeller kan samtalen betegnes som interaktiv og dialogisk (Mortimer & Scott, 2003). På denne måten går samtalen vekk fra å være en spørsmål-svar-sekvens ettersom at den bidrar til å utdype og begrunne forståelsen og reduserer lærerens evaluering av elevresponsen (Sedova et al., 2020). Det er disse kjennetegnene på samtaler Vrikki et al. (2018) har funnet i mange klasserom og som tilsier at det foregår en dialogisk praksis. På den andre siden viser forskningen til Sæbø et al. (2021) fra norske klasserom at lærere gir elever lite rom til selvstendig tenkning og utforskning, noe som gjør samtalene mindre dialogiske. Selv anerkjenner Vrikki et al. (2018) at det kan være stor variasjon mellom klasseromspraksiser, men at det likevel er «pockets of excellence» i alle klasserom. Dette vil nok også være tilfelle for mine informanters undervisningspraksis, basert på deres forståelse av dialog og praktisering av klassesamtaler. Forskningen viser som sagt at samtaler i klasserommet i stor grad preges av

lærerens instruksjoner (Sæbø et al., 2021). Derfor kan lærere som benytter seg av opptak til elevens innspill bidra til å gjøre klasserommene mer dialogiske.

På denne måten kan dialogiske samtaler fremmes både gjennom bruken av åpne spørsmål som “hvorfør”, “hvordan” eller “hva”, men også ved at lærere bruker opptak for at elevene skal ha mulighet til å utdype og begrunne svarene sine. Slik kan læreren være en betydningsfull faktor i klasserommet og bidra til å gjøre klassesamtalen dialogisk (Cui & Teo, 2020; Vrikki et al., 2018).

### 7.3 Hvilke utfordringer kan være hinder for dialog i klassesamtalen?

Alle former for undervisningspraksis har sine utfordringer, klassesamtalen er ingen unntak. Disse utfordringen kan både bidra til å redusere kvaliteten på klassesamtalene, men også være et hinder for gjennomføringen og bruken av dem (Sedova et al., 2020). Derfor vil jeg ta for meg hvordan noen sentrale aspekter som tid, inkludering og fag kan være et hinder for gjennomføringen av klassesamtalen, og særlig klassesamtaler med dialogiske kvaliteter.

#### 7.3.1 Tidsperspektivet

Tid er noe som påvirker klassesamtalen på flere måter, dette skjer blant annet gjennom at det tar tid for elever og lærere å lære seg hvordan man deltar i gode klassesamtaler (Edwards-Grove & Hoare, 2012; Makar & Allmond, 2018). Det tar også tid å gjennomføre klassesamtalene i undervisningen og det tar tid å planlegge og forberede seg i forkant av en klassesamtale. Funnene viste at prioritering var noe informantene måtte gjøre ofte, både med tanke på hva som skulle få plass i undervisningen, men også hva de skulle bruke tid på å planlegge i forkant av undervisningen. Dette kommer av at lærerne har begrenset tid i sin undervisning med elevene og de må prioritere hva undervisningen skal bestå av. Resnick et al. (2018) viser at mange lærere har et press på seg til å arbeide mot kompetansemål og tester og ser ikke på klassesamtalen som en måte å gjøre dette på fordi elevene ikke har nok kunnskap til å ha meningsfulle samtaler.

Videre anerkjente informantene at de valgte å prioritere faglige forberedelser fremfor planlegging av klassesamtalene. Dette kan tyde på at de ikke så klassesamtalen som del av de faglige forberedelsene ettersom disse ble omtalt som adskilte enheter. I forkant av undervisningen valgte de altså å prioritere læringsmål og hva de skulle gjøre, ikke hvordan de skulle gjøre det. I forberedelsene fokuserte de først og fremst på undervisningens faglige innhold, mens klassesamtalen “bare skjedde naturlig”, som uttrykt av Mia. Dermed gjennomføres klassesamtalen uten at det er laget planer for spørsmål eller hvordan elevsvarene skal brukes videre i samtalen. Det kan være flere grunner til at lærere ikke prioritere dette, blant annet så var samtlige av informantene jeg intervjuet kontaktlærere. Dette gjorde at de hadde et oppfølgingsansvar til elevenes sosiale utvikling utenom det å undervise i fag, med et særskilt ansvar for elevene både i og utenfor klasserommet. Informantene sa at kontaktlæreropp-gaven hjalp dem i å skape bedre relasjoner til elevene, men at det samtidig krevet mer oppfølging. Dermed kan faglige klassesamtaler måtte vike for håndteringen av sosiale situasjoner som konflikter eller klassemøter. Det fremkom likevel at flere av informantene hadde et ønske om å kunne bruke mer tid på forberedelser knyttet til klassesamtalen, men at de sjeldent kunne prioritere dette.

Holdninger knyttet til at klassesamtalen bare er en “naturlig” del av undervisningen og blir “tatt for gitt” har Edwards-Grove og Hoare (2012) funnet igjen hos mange lærere. Det å skape en dialogisk klassesamtale med utgangspunkt i Alexander (2020) sine prinsipper og hvor samtalen innehar dialogiske kvalitetene krever tid og arbeid (Alrø & Skovsmose, 2005). Hvis lærerne har et mål om å skape en dialogisk klassesamtale poengterer Edwards-Grove og Hoare (2012) at den må ha et teoretisk og praktisk grunnlag, og kan ikke bare være basert på deres egne erfaringer. Det vil ta tid å tilegne seg den kunnskapen og de ferdighetene som trengs for å gjennomføre gode klassesamtaler, og det vil kreve at lærere arbeider med å utvikle profesjonen (France, 2021). Makar og Allmond (2018) viser også til at lærere må få mer erfaringer med å gjennomføre klassesamtaler for at de skal bli gode på det, noe som tar tid, men at det da krever at de faktisk bruker dem. Forskningen sier altså at man må ha både teoretisk og praktisk kunnskap for å utvikle seg til å ha bedre klassesamtaler (Edwards-Grove & Hoare, 2012). Dette betyr at hvis lærerne unngår å ha klassesamtaler får de heller ikke erfaringer som vil gjøre dem bedre. English (2016) viser til at mange lærer unngår å ha en dialogisk undervisning fordi de mangler trening,

noe som skaper en negativ spiral. Det at lærerne ikke har et teoretisk grunnlag for hvordan klassesamtalen skal gjennomføres kan gjøre at de vil tilegne seg uproduktiv praksis og det er ikke sikkert klassesamtalen vil være av dialogisk kvalitet, men fortsette som spørsmål-svar-sekvenser i et IRE-mønster (Andersson-Bakken & Klette, 2016; Mortimer og Scott, 2003). Dermed kan det tyde på at det vil ta tid å endre den etablerte praksisen i skolen ettersom denne endringen også er avhengig av strukturelle forandringer i skolen og at det da ikke kun er opp til lærerne selv å fornye praksisen (Sæbø et al., 2021).

### 7.3.2 Kan alle være inkludert i klassesamtalen

Et godt klassemiljø vil være inkluderende, og denne inkluderingen kan som tidligere nevnt av Reynaga-Peña et al. (2018) fremmes gjennom klassesamtalen, spesielt i tilfeller der læreren legger opp til utforskende samtaler hvor elevene ikke er avhengig av å kunne de rette svarene for å delta. På denne måten kan eleven føles seg som bidragsytere i egen læringsprosess (Littleton et al., 2005). Dersom det er elevenes ytringer i fellesskapet som tilsier at de er inkludert vil det nesten være umulig å gjennomføre en klassesamtale der alle er inkludert.

På den andre siden kan inkludering forstås i likhet med Lars sitt ønske om at spørsmålene han stiller skal få elevene til å tenke. Dermed trenger ikke elevene ytre seg verbalt fordi de har tenkt i forkant av samtalen og kan relatere sine tanker til det som blir sagt av andre. Spørsmålene som læreren stiller kan gi alle elevene mulighet til å delta, men det betyr ikke at alle elevene kommer til å delta. Derfor kan det videre tilrettelegges for en større inkludering ved at elevene deler sine tanker i forkant av klassesamtalen i samtale med læringspartner eller i grupper. Flere av informantene forteller også om hvordan klassen kan sette seg i en ring for å gjennomføre klassesamtaler. En slik organisering av klassesamtalen blir beskrevet som et dialogisk verktøy av Alexander (2020) og Juzwik et al. (2013) og kan bidra til inkludering ved at elevene sitter mer samlet og alle ser den som prater. En alternativ måte å inkludere elevene i klassesamtalen på er gjennom det Mia beskriver som påstander der elevene skal ta stilling til diverse utsagn. På denne måten kan elevene føle seg inkludert fordi de kan ytre sine meninger ved at de som har samme meninger kan samle seg i grupper. Dermed er det den fysiske posisjonen i klasserommet som gir

uttrykk for deres mening og de er ikke avhengig av en verbal kommunikasjon for å kunne si sin mening.

Ved å tilrettelegge for en inkluderende klassesamtale kan læreren gi elevene muligheter til å delta ved å stille åpne spørsmål (Reynaga-Peña et al., 2018). Det viser at læreren har flere måter å inkludere elevene i klassesamtalen på, som gjennom spørsmålene, plasseringer eller forberedelsene. Altså trenger ikke inkluderingen i klassesamtalen være avhengig av verbale ytringer fra alle deltakerne, men kan foregå gjennom egne refleksjoner eller forberedelser, der det vil være mulig å inkludere alle. Likevel er det også opp til elevene selv om de vil delta i klassesamtalen, og læreren kan bare støtte og tilrettelegge for elevene, men det er de selv som må ta valget om de vil delta.

### 7.3.3 Klassesamtaler i ulike fag

Lærere underviser i flere ulike fag på skolen, og fordi informantene mine arbeidet på barneskolen hadde de mange fag med sine elever. De brukte klassesamtalen i alle fag, men skilte fortsatt mellom “pratefag” som samfunnsfag og KRLE og teoretiske fag som i hovedsak var matematikk og naturfag. I “pratefagene” var klassesamtalen en naturlig del av undervisningen fordi deltakerne vil komme med meninger, påstander og tolkninger i samsvar med tematikken. Dette kan likevel antyde at klassesamtalen i fagene blir “tatt for gitt” av læreren ved at den i hovedsak er basert på egne erfaringer (Edwards-Grove & Hoare, 2012). Selv om elevene skal ha en utforskende og undersøkende tilnærming til “pratefagene”, trenger ikke det gå på bekostning av en tilsvarende tilnærming til realfagene. Til tross for dette viser forskning gjort av både Andersson-Bakken og Klette (2016) og France (2021) at det er et skille mellom språkfag og realfag, der klassesamtaler i språkfagene har flere åpne spørsmål og utforskning, mens samtaler i realfag er rettet mot “korrekte” svar. Dette kan tyde på at utsagn fra Astrid om at “sånn gjør vi det” og “sånn bør du tenke” når det gjelder matematikk ikke er så uvanlige blant lærere fordi det er slik de selv har erfart matematikkundervisningen (Edwards-Grove & Hoare, 2012). Selv om den dialogiske klassesamtalen foregår mindre i realfagene viser blant annet læreplanen for matematikk at elevene skal “samtale i og om matematikk” ved å “kommunisere ideer og drøfte matematiske problemer, strategier og løsninger med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s.



4). Dette forholdet til matematikkfaget og muntlighet kommer tydelig frem i Lars sine beskrivelser av faget, der han omtaler matematikk som “faget mitt”. Dette kan tyde på at Lars er opptatt av matematikkundervisningen og har mer kompetanse i faget enn andre lærere. Derfor vil hans kompetanse i faget ha betydning for hvordan det undervises, noe som kan kjennes igjen i forskning som viser at dialogisk undervisning er en krevende undervisningsform og at man trenger et praktisk og teoretisk grunnlag for å gjennomføre det på en god måte (Edwards-Grove & Hoare, 2012; Lyle, 2008; Resnick et al., 2018; Sedova et al., 2020). Derfor kan det tenkes at lærere som har mindre kompetanse i faget de underviser i velger “tryggere” undervisningsformer og dermed velger å ikke gjennomføre dialogiske klassesamtaler (Sedova et al., 2020). Opplevelsen av å mangle kompetanse og derfor gjennomføre en tradisjonell undervisning beskrev også Sigrid, der hun hadde opplevd en overgang fra å være nyutdannet og usikker, til å bli en mer erfaren lærer med økt kompetanse. I denne prosessen har hun lært mer om klassesamtaler, noe som ifølge hun selv gjort undervisningen hennes mer dialogisk.

Altså kan bruken av klassesamtaler med dialogiske kvaliteter, spesielt i realfag, være avhengig av en lærer med kompetanse i faget og som ser betydningen av muntligheten den gir. Forskningen viser at lærere trenger å arbeide mer med dialogisk undervisning og dette blir enda synligere i et fag som matematikk der en tradisjonell undervisningspraksis med en autoritær stil fortsatt kan dominere klasserommet (France, 2021; Sæbø et al., 2021).

## 8 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg oppsummere de mest sentrale funnene og perspektivene som er blitt presentert tidligere i oppgaven. Med utgangspunkt i de kvalitative forskningsintervjuene jeg gjennomførte, teoretiske perspektivene og tidligere forskning vil jeg nå besvare min problemstilling: *På hvilke måter forstår og bruker lærere på mellomtrinnet dialogiske klassesamtaler?*

Først vil jeg oppsummere hovedfunnene og legge frem noen didaktiske implikasjoner disse kan ha for undervisningspraksis, før jeg til slutt vil presentere noen ideer til videre forskning innenfor temaet om dialogiske klassesamtaler.

### 8.1 Oppsummering og implikasjoner for praksis

Problemstillingen min kan deles inn i to områder, læreres *forståelse* og læreres *bruk* av dialogiske klassesamtaler. Det viser seg at klassesamtalen ble sett på som dialogisk av informantene hvis den involverte elevene og var likeverdig. De var spesielt opptatt av å skape en inkludere klassesamtale ved å aktivisere flest mulig elever. Dette kan tyde på at informantene ser på en vellykket klassesamtale som en der alle elevene deltar, noe som nødvendigvis ikke trenger å være sant. Naturligvis vil klassesamtalene være avhengig av elevens ytringer, men det kan også gjør at samtalen ender i en spørsmål-svar-sekvens der læreren tilsynelatende bare er ute etter at elevene ytrer seg og der hverken hva de sier, eller ytringenes relasjon til hverandre blir vektlagt. Denne opplevelsen av at lærerne er mer opptatt av selve ytringen enn innholdet er noe også Sæbø et al. (2021) har funnet gjennom deres observasjoner av norske klasserom. Likevel viste en av informantene forståelse om at alle ikke kunne ytre seg i hver klassesamtale, og at en god forberedelse og tankeprosess i forkant av samtalen kunne bidra til å inkludere elevene. På denne måten kunne de tenke over medelevers svar, enten fordi de brukte læringspar og grupper i forkant av klassesamtalen, eller at elevene reflekterer over andres ytringer.

Det viste seg også at informantene hadde en begrenset *teoretisk forståelse* av den dialogiske klassesamtalen ettersom de i hovedsak kun beskrev dialogen som en likeverdig samtale. Det at

samtalen er likeverdig er en sentral del i det som gjør den dialogisk, men med en utvidet forståelse knyttet til Alrø og Skovsmose (2005) sine dialogiske kvaliteter og Alexander (2020) sine prinsipper for dialogisk undervisning vil muligheten for lærerens tilrettelegging for dialog i undervisningen være større. En bevisstgjøring av dette kan bidra til at lærere gjør klassesamtalene mer dialogiske fordi de vil ha mer kunnskap og kan tenke over sentrale faktorer når de planlegger og gjennomfører en klassesamtale. Det foregår allerede mange samtaler i klasserommene, altså er ikke målet å skape flere samtaler, men å øke kvaliteten på de eksisterende samtalene og gjøre dem mer dialogiske.

Det kom ikke som en stor overraskelse at mine informanter uttrykker at også i deres klasserom var *lærerstemmen dominerende*, noe tidligere forskning også har vist (Andersson-Bakken & Klette, 2016; France, 2021; Kathard et al., 2015; Sæbø et al., 2021). Grunnen til dette kan komme av deres ønske om at elevene skal få med seg det som blir sagt i undervisningen, blant annet mente informantene at deres stemme var dominerende fordi de måtte repetere og omformulere elevytringer, samt være den som ledet samtalene videre. Selv om dette vil være tilfellet i mange klasserom, er det en fare for at den dominerende lærerstemmen tar for mye plass og bryter opp samtalen slik at det blir vanskeligere å gå i dybden på tematikken. Dette kan dermed gå på bekostning av elevenes mulighet til å delta i samtalen, bygge på hverandres ytringer og dele sine egne meninger og forståelse. Det at informantene selv var bevisst over deres dominerende stemme i klassesamtalene kan potensielt bety at det er noe de ønsker å endre og dermed kan dette bidra til en utvikling der elevstemmen på sikt vil få større plass i undervisningen. Derfor kan det å skape en kultur der elevene stoler på hverandre og lytter til det medelever sier bidra positivt til deres faglige og sosiale utvikling, blant annet fordi forskningen viser at elevene har nytte av å dele strategier og perspektiver med hverandre (Reynaga-Peña et al., 2018; Van der Veen et al., 2017).

Den dialogiske klassesamtalen viser hvor betydningsfullt et godt *klassemiljø* er i gjennomføringen av klassesamtalen. Relasjonene mellom lærer og elever og hvilke verdier som dominerer i klasserommet påvirker kvaliteten på samtalen. For at det skal være mulig å gjennomføre en dialogisk klassesamtale er det i hovedsak tre verdier som viste seg å være av stor betydning, trygghet, lytting og respekt. Disse verdiene ble sett på av informantene som en

forutsetning for å gjennomføre gode klassesamtaler, men bidro også til å skape et godt klassemiljø. Klassemiljøet og samtalekulturen ble bygget gjennom klassesamtalene fordi de skapte en arena der elevene kunne dele meninger, perspektiver og interagere med hverandre. Derfor så også informantene på klassesamtalen som sentral i utviklingen av elevenes demokratiforståelse. Dette henger sammen med at klassesamtalen bidro til å blant annet løse konflikter som ville være ødeleggende for relasjoner og klassemiljø.

For å bidra til gjennomføringen av en dialogisk klassesamtale anerkjente informantene at *elevmedvirkning* ville være en positiv faktor fordi muligheten til å bruke elevenes interesser og engasjement kunne skape gode samtaler. Til tross for at informantene så potensialet i dette, viste dette seg i hovedsak som et ønske og ikke en realitet. Dette kan komme av at de allerede har en plan for timen eller at de mangler kompetanse og er usikker på å starte en samtale de ikke vet hvor skal. Det kan også være utfordrende for læreren å koble elevenes interesser til undervisningen de allerede har planlagt.

Det er naturlig å tenke at gode *forberedelser* er en forutsetning for å kunne gjennomføre en dialogisk klassesamtale, da med tanke på at læreren har brukt tid i forkant på å planlegge spørsmål eller tematikk som skal samtales om. Likevel fremkommer det av forskning og mine funn at elevens forberedelse i forkant av klassesamtalen er vel så viktig. Dette kommer av at deres forberedelser gir dem mulighet til å tenke og planlegge i forkant av klassesamtalen, noe som øker deres deltakelse både ved egne ytringer og ved å knytte andres ytringer til egne tanker. Selv om lærerens forberedelser som planlegging av spørsmål vil være viktige for gjennomføringen av klassesamtalen, er også lærerens evne til å stille oppfølgingsspørsmål helt sentralt. *Opptak* som Dysthe (1995) beskriver denne prosessen som bidrar dermed til å videreføre samtalen og tar den vekk fra et IRE-mønster i form av en spørsmål-svar-sekvens, og gjør samtalen til en utforskende og undersøkende prosess. Selv om åpne spørsmål er inkluderende og bidrar til å skape en dialog, kan også bruken av oppfølgingsspørsmål føre til en dialogisk samtale hvis læreren får den enkelte elev til å begrunne og utdype sin respons fremfor å bare gå videre.

Det viste seg at selv om informantene ønsket å gjennomføre, planlegge og diskutere klassesamtaler var *tid* alltid en utfordring for dem. Dette kom av at det ikke var nok tid i en

arbeidsdag til å planlegge og samtale om alt de ville. De brukte altså mye tid på å planlegge fag og undervisning som derfor gikk ut over forberedelser knyttet til klassesamtalen. I selve undervisningen hadde de også mye som skulle gjøres og det var ikke alltid klassesamtalen ble prioritert. Likevel mente de det kunne vært satt av mer tid til bruken av dialog. En bevisstgjøring av de positive effektene dialogen bringer til undervisningen kan dermed bidra til at flere lærer lager plass til dialogiske klassesamtaler i sin undervisning.

## 8.2 Videre forskning

Underveis i arbeidet med dette prosjektet har jeg innsett hvor komplekst og nyansert undervisningssituasjonen i klasserommene er. Det at lærerne gjennomfører klassesamtaler med elevene er ikke noe nytt, men hvordan denne klassesamtalen kan bli av høyere dialogisk kvalitet er stadig i utvikling. Derfor tenker jeg at det kunne vært interessant å undersøke klasseromspraksisen og se hva som er et hinder for bruken av dialogiske klassesamtaler. Selv om dette ble drøftet i min oppgave vil det også kunne observeres i en større skala, for eksempel nasjonalt.

I denne oppgaven har jeg også hatt et lærerperspektiv, der det har vært fokus på hva læreren gjør og hvordan læreren forstår klassesamtalen. Derfor vil ytterligere forskning på elevenes opplevelse av klassesamtalen være av interesse, hvor deres opplevelse av klassesamtalene kan undersøkes. Tenker elever over hvilke spørsmål læreren stiller? Hvilke forventninger føler de det stilles til deres respons og føler de seg inkludert i samtalen? Elevene er en viktig del av klassesamtalene og selv om lærerne tilrettelegger for deres deltakelse er det elever som ikke deltar. Hva gjør at de velger å ikke delta, er det fordi de ikke vil eller er det faglige eller sosiale grunner til at de ikke deltar? I denne sammenhengen kan det også forskes mer på samtalene elevene har seg imellom, altså uten at den er lærerstyrt og foregår i hel klasse.

Avslutningsvis tenker jeg også på hvordan informantene mine så på den dialogiske klassesamtalen som en måte å få mer elevmedvirkning inn i skolen. Elevers opplevelse av medvirkning i skolehverdagen har som nevnt tidligere vært lav, derfor tenker jeg at mer forskning om hvordan lærere kan tilrettelegge for elevmedvirkning gjennom klassesamtalene vil

være fordelaktig for denne utviklingen. Dette skaper også gode muligheter til å forske på egen praksis. Ved å forske på egen praksis kan jeg videre undersøke måter å tilrettelegge for at elevstemmene får plass i undervisningen slik at elevene kan dele erfaringer, refleksjoner og ideer med hverandre. Dermed får jeg mulighet til å utvikle meg videre som lærere og kan i større grad bidra til å støtte elevenes faglig og sosial utvikling.

## 9 Referanser

- Alexander, R. (2006). *Education as Dialogue: Moral and pedagogical choices for a runaway world*. Hong Kong Institute of Education.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*(33), pp. 561-598. doi:10.1080/02671522.2018.1481140
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. New York: Routledge.
- Alrø, H., & Skovsmose, O. (2005). *Læring i spændingsfeltet mellem dialog, intention, refleksion og kritik*. Ålborg universitet: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. From <https://bibliotek.dk/da/moreinfo/netarchive/870970-basis%253A29192200>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*(41), pp. 5-11. doi:<https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*(35). From <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51879/1/Andersson-Bakken-Nordic-Studies-in-Education.pdf>
- Andersson-Bakken, E., & Klette, K. (2016). Teachers' Use of Questions and Responses to Students' Contributions During Whole Class Discussions. In K. Klette, O. K. Bergem, & A. Roe, *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS* (12 ed., pp. 63-84). Springer. doi:10.1007/978-3-319-17302-3\_5
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen damm akademisk.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. In M. Holquist, T. Emerson, & M. Holquist (Ed.), *The Dialogic Imagination* (pp. 259-422). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.
- Bakker, A., Smit, J., & Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: introduction and review. *ZDM Mathematics Education*(47), pp. 1047-1065. doi:10.1007/s11858-015-0738-8
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Capellen Damm Akademisk.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale - Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet. In H. Christensen, & R. S. Stokke (Eds.), *Samtalens didaktiske muligheter* (pp. 18-34). Gyldendal Norsk Forlag.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. In O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (pp. 91-106). Oslo: Abstrakt forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language*. Springer forlag.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and practice*. Teacher's College Press.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse - The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Chin, C. (2006). Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28(11), pp. 1315-1346. doi:10.1080/09500690600621100
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. abstrakt forlag.
- Cui, R., & Teo, P. (2020). Dialogic education for classroom teaching: a critical review. *Language and Education*(35), pp. 187-203. doi:10.1080/09500782.2020.1837859
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobber, M., & van Oers, B. (2015). The Role of the Teacher in Promoting Dialogue and Polylogue During Inquiry Activities in Primary Education. *Mind, Culture, and Activity*(22), pp. 326-341. doi:10.1080/10749039.2014.992545
- Dysthe, O. (1995). Det flerstemmige og dialogiske klasserommet. In O. Dysthe, *Det flerstemmige klasserommet* (pp. 203-230). Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, O. (1996). "Læring gjennom dialog" - kva inneber det i høgare utdanning? In O. Dysthe, *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (pp. 105-135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbasert undervisning : kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., & Igland, M. (2001). Bakhtin og sosiokulturell teori. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 109-115).
- Edwards-Grove, C. J., & Hoare, R. L. (2012). "Talking to Learn": Focussing teacher education on dialogue as a core practice for teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*(37), pp. 82-100. doi:10.14221/ajte.2012v37n8.8
- English, A. R. (2016). Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and "Blind Spots". *Journal of Philosophy of Education*(50), pp. 160-176. doi:10.1111/1467-9752.12198
- Fjørtoft, H. (2014). Muntlig kompetanse. In *Norskdidaktikk* (pp. 127-147). Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. From <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. From [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)



- France, A. (2021). Teachers Using Dialogue to Support Science Learning in the Primary Classroom. *Research in Science Education*(51), pp. 845-859. doi:10.1007/s11165-019-09863-3
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020, Februar 5). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*(11), pp. 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2020.00140
- Germaine, R., Richards, J., Koeller, M., & Schubert-Irastorza, C. (2016). Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. *Journal of Research in Innovative Teaching*(9), pp. 19-30. From <https://www.nu.edu/researchcouncil/the-journal-of-research-in-innovative-teaching/>
- Hays, C. (2008). The Silence of the Wives: Bakhtin's Monologism and Ezra 7–10. *Journal of the Study of the Old Testament*, 33, pp. 59-80. doi:10.1177/0309089208094460
- Hetherington, L., & Wegerif, R. (2018). Developing a material-dialogic approach to pedagogy to guide science teacher education. *Journal of Education for Teaching* (44), pp. 27-43. doi:10.1080/02607476.2018.1422611
- Holquist, M. (2002). Language as dialogue. In M. Holquist, *Dialogism - Bakhtin and his World* (pp. 39-64). Routledge.
- Igland, M., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. In O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (pp. 107-128). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jenkins, C. W. (2017). Classroom Talk and Computational Thinking. *International Journal of Computer Science Education in Schools*(4), pp. 3-13. doi:10.21585/ijcses.v1i4.15
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristofferesen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. From <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Juzwik, M., Borsheim-Black, C., Caughlan, S., & Heintz, A. (2013). *Inspiring Dialogue: Talking to Learn in the English Classroom*. Teachers College Press.
- Kathard, H., Pillay, D., & Pillay, M. (2015). A Study of Teacher-Learner Interactions: A Continuum Between Monologic and Dialogic Interactions. *Language Speech and Hearing Services in Schools*(46), pp. 222-241. doi:10.1044/2015\_lshss-14-0022
- Kim, M., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*(21), pp. 70-86. doi:<https://doi.org/10.1016/J.LCSI.2019.02.003>
- Kleve, B., & Solem, I. H. (2014). Aspects of a teacher's mathematical knowledge in his orchestration of a discussion about rational numbers. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 19(3-4), pp. 119-134.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*(28), pp. 219–233.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i matematikk (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linell, P. (2003a). Dialogical Tensions: On Rommetveit's Themes of Minds, Meanings, Monologues, and Languages. *Mind, Culture and Activity*, pp. 219-229. doi:[https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003_4)
- Linell, P. (2003b). *WHAT IS DIALOGISM?* Linköping University. From <https://cspeech.ucd.ie/Fred/docs/Linell.pdf>
- Linell, P. (2004). *Essentials of Dialogism*. Department of Communication Studies. From <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.203.831&rep=rep1&type=pdf>
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Information Age Publishing inc.
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D., & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early Years*(25), pp. 167-182. doi:10.1080/09575140500128129
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*(22), pp. 222-240. doi:10.1080/09500780802152499
- Makar, K., & Allmond, S. (2018). Creating a culture of productive classroom talk. *The Australian Mathematics Teacher*, pp. 19-25. From <https://eric.ed.gov/?q=classroom+talk&id=EJ1231039>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman, & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 214-253). SAGE publications.
- Mehan, H. (1979). "What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory Into Practice*(18), pp. 285-294. doi:<https://doi.org/10.1080/00405847909542846>
- Mercer, N. (2000). *Words and Mind - How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2016). Education and the social brain: linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation et didactique*(10), pp. 9-23. doi:<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2523>
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. In N. Mercer, & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes* (pp. 55-72). SAGE Publications Ltd.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Routledge.

- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life. *Stud Philos Educ*, 27, pp. 283–297. doi:10.1007/s11217-007-9071-1
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). Capturing and characterizing the talk of school science. In E. Mortimer, & P. Scott, *Meaning making in secondary science classrooms* (pp. 24-46). Open University Press.
- Nesari, A. J. (2015). Dialogism versus Monologism: A Bakhtinian Approach to Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(205), pp. 642-647. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.101
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora. (5). From <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Newman, R. M. (2017). Engaging talk: one teacher's scaffolding of collaborative talk. *Language and Education*(31), pp. 130-151. doi:10.1080/09500782.2016.1261891
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1998). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. doi:10.2307/417942.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. From [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S., Clarke, S. N., & Schantz, F. (2018). Next Generation Research in Dialogic Learning. In G. E. Hall, L. F. Quinn, & D. M. Gollnick (Eds.), *Wiley Handbook of Teaching and Learning* (pp. 323-338).
- Reynaga-Peña, C. G., Sandoval-Ríos, M., Torres-Frías, J., López-Suero, C., Lozano Garza, A., Félix, M. D., . . . Ibanez, J. G. (2018). Creating a dialogic environment for transformative science teaching practices. *Journal of Education for Teaching*(44), pp. 44-57. doi:10.1080/02607476.2018.1422620
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *Read Teach*, 65(7), pp. 446-456. doi:10.1002/TRTR.01066
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013, April 20). Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching. *Educational Psychologist*(48), pp. 114-133. doi:10.1080/00461520.2013.775898
- Reznitskaya, A., Li-Jen, K., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), pp. 29-48. doi:10.1080/03057640802701952
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. In O. Dysthe, *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (pp. 88-104). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). doi:https://doi.org/10.5617/adno.8311

- Scott, P., Ametller, J., Morimer, E., & Emberton, J. (2010). Teaching and learning disciplinary knowledge: developing the dialogic space for an answer when there isn't even a question. In K. Littleton, & C. Howe (Eds.), *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction* (pp. 289-304).
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), pp. 274-285. doi:10.1016/j.lcsi.2014.04.001.
- Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., & Sedláček, M. (2020). *Getting Dialogic Teaching into Classrooms*. Masaryk University. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-15-9243-0
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the "Dialogical Method" of Teaching? *Journal of Education*, 169(3), pp. 11-31. doi:10.1177/002205748716900303
- Silseth, K. (2014). Dialogisme som tilnærming til læring. In J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (pp. 149-161). Oslo: Cappelen damm.
- Språkrådet og Universitet i Bergen. (2021). *Bokmålsordboka*. Retrieved September 29, 2021 from <http://ordbok.uib.no/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4 ed.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap kunnskap og praksis - Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Tuckett, A. G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: a researcher's experience. *Contemporary Nurse*, 19(1-2), pp. 75-87. doi:10.5172/conu.19.1-2.75
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevundersøkelsen 7. trinn og 10 trinn – læringsmiljø*. From <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen--laringsmiljo>
- Van der Veen, C., Dobber, M., & Oers, B. (2017). Engaging Children in Dialogic Classroom Talk: Does It Contribute to a Dialogical Self? In F. Meijers, & H. Hermans, *The Dialogical Self Theory in Education* (pp. 49-63). Springer. doi:10.1007/978-3-319-62861-5\_4
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., & Mercer, N. (2018). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*(33), pp. 85-100. doi:10.1080/09500782.2018.1509988
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In L. S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky* (pp. 39-285). Plenum Press.
- Warwick, P., & Cook, V. (2020). Classroom dialogue. In N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 121-123). Routledge.
- Wegerif, R. (2013). Educating dialogue. In R. Wegerif, *Dialogic: Education for the internet age* (pp. 14-37). New York: Routledge.

Wegerif, R. (2020). Towards a dialogic theory of education for the internet age. In L. Major, N. Mercer, & R. Wegerif, *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 14-27). New York: Routledge.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp. 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

# 10 Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

### Vurdering

**Referansenummer**

170969

**Prosjekttittel**

Intervju av lærere om dialog i klasserommet

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Inger Ulleberg, inger.ulleberg@oslomet.no, tlf: +4792299127

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Flemming Aas, flemming.aas@gmail.com, tlf: 46696826

**Prosjektperiode**

20.09.2021 - 15.05.2022

**Vurdering (1)**

---

**11.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***Masteroppgave: Dialog i klasserommet***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva ulike lærere tenker om dialog i klasserommet og hvilket forhold lærere har til dialogisk undervisning. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet mitt og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Med utgangspunkt i teori og tidligere forskning skal dette prosjektet undersøke hvilket forhold lærere har til dialog i klasserommet og en dialogisk undervisning. Formålet er å bedre forstå hvordan lærere ser på og bruker dialog i undervisningen. Den foreløpige problemstillingen i masteroppgaven er «*På hvilke måter legger lærere til rette for dialog i klassesamtalen?*» Prosjektet vil også undersøke utfordringer knyttet til dialog og hvordan læreren selv kan påvirke og bidra til en dialogisk undervisning. Dermed kan læreres erfaringer knyttes til teori og med dette skape en større forståelse av dialogisk undervisning.

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

OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om delta ettersom jeg vil intervju lærere med undervisningserfaring i grunnskolen og som har et forhold til helklassesamtaler og dialog.

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

Ønsket er å gjennomføre et intervju med deg om ditt forhold til dialog i klasserommet, for å kunne analysere intervjuet i ettertid vil det bli brukt lydopptaker under intervjuet. Intervjuet kan vi gjennomføre når det passer deg og vil ta ca. 45 minutter. Her vil det bli stilt spørsmål om ditt forhold til dialog i undervisningen, bruken av dialog, utfordringer og egne erfaringer.

#### **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.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder som har tilgang til lydopptakene og andre data tilknyttet prosjektet. Dataene vil bli oppbevart på forsvarlig vis. Alle deltakere vil bli anonymisert i oppgaven, og verken skole eller deltakere vil kunne gjenkjennes.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022. Da vil alle lydopptak av intervju bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- Veileder: OsloMet – storbyuniversitetet ved Inger Ulleberg
- Student: Flemming Aas
- Personvernombud: Ingrid Jacobsen

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost () eller på telefon: 55 58 21 17.



Med vennlig hilsen

Inger Ulleberg  
(Forsker/veileder)

Flemming Aas  
(Masterstudent)

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *dialog i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju med lydopptak av samtalen.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3: Intervjuguide

<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
<b>Introduksjon</b>	Har du jobbet lenge som lærer? Ulike skoler, trinn og fag?
<b>Eksempel fra undervisning</b>	Du fikk jo i oppdrag å gjennomføre en klassesamtale i forkant av dette intervjuet, kan du ikke fortelle litt om denne klassesamtalen?  Hva skjedde? Hvordan gikk det? Hva fungerte bra (eventuelt om noe ikke fungerte så bra?)  Hva hadde du planlagt på forhånd?
<b>Dialogbruken i klasserommet</b>	Bruker du mye tid på helklassesamtaler i undervisningen?  Kan du beskrive en god samtale slik den ser ut for deg?  Planlegger du for helklassesamtaler/mer spontant? <ul style="list-style-type: none"><li>- Eventuelt hvordan planlegger du for dette?</li><li>- Noe fag/klasser du har mer?</li><li>- (viktigere?)</li></ul>
<b>Åpne / lukkede spørsmål</b>	Hvilken rolle har du i slike helklassesamtaler/ønsker du å ha?  Hva med helklassesamtaler som ikke er faglige?  I helklassesamtale vet man jo ikke alltid hva eleven vil svare, hvordan forholder du deg til uforutsette elevsvar og din "plan for timen"?  Tenker du over spørsmålene du stiller elevene/svarene du gir? <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva tenker du på når du responderer til et elevsvar?</li><li>- Elever som svarer «feil»?</li><li>- Hvordan velger du hvem som skal svare?</li><li>- Har du på forhånd tenkt ut svaret på spørsmålene du stiller?</li><li>- Hvis en elev spør om noe du ikke vet svaret på?</li></ul>
<b>Positive og utfordrende/ problematiske elementer</b>	Ser du noen positive/negative sider med helklassesamtaler?

	<p>Tenker du på om helklassesamtaler kan ha faglige eller sosiale utvikling for elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I så fall hvilke/hvordan?</li> </ul> <p>Har du opplevd utfordringer med å bruke helklassesamtaler i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva, hvordan?</li> </ul> <p>Gjør du noe for å inkludere (alle) elevene i samtalen?</p> <p>Teknikker du bruker for å skape deltakelse?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor tror du enkelte elever ikke deltar?</li> <li>- Opplever du det som vanskelig å få elevene til å delta?</li> </ul>
<b>Overordnet om dialogisk undervisning</b>	<p>Har du lært om bruken av helklassesamtaler i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forskning?</li> <li>- Teori?</li> <li>- Utdanning?</li> <li>- av skolen(kollegaer)?</li> </ul>
<b>Lærerens forhold/syn til dialog i klasserommet</b>	<p>Ser du på helklassesamtaler som dialogiske?</p> <p>Hvordan forstår du <i>dialog</i> som begrep?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenker du at samtalen må ha noen prinsipper/kvaliteter for å være dialogisk?</li> <li>- undersøkende, uforutsigbar, risikofylt og likeverdig</li> </ul> <p>(Demokratiske verdier)</p>
<b>Avslutning</b>	<p>Har du noe du ønsker å legge til?</p>

## Vedlegg 4: Eksempel fra transkripsjon

054	<b>læringspar</b> er blitt en veldig sånn naturlig del i alle fag, sånn at læringsparene får	Læringspar
055	snakke, og de trekkes, altså de er tilfeldige de læringsparene, de får nye hver 14. dag	(IGP)
056	så det er stadig nye læringspar, det er ikke sånn at de blir sittende med samme	
057	læringspar over lang tid. Og da jobber de sammen med stoffet og så... får de	
058	presentere det i, da trekker jeg som sagt veldig ofte pinner (ispinner) så alle må være	
059	forberedt på at de kanskje må dele noe, ja..	
060		
061	<b>F: skjønner, men, er det noen fag som du har mer muntlig samtaler med de enn i</b>	
062	<b>andre fag?</b>	
063		
064	<b>I: ja, det er jo det altså det er jo matte og norsk og... disse teoretiske.</b> ja det er jo matte,	Ikke så mye i
065	norsk eller kanskje matte ehh samfunnsfag og krle og naturfag de fagene. Norsk er jo	norsken som andre
066	også sånn, men det blir likevel litt annerledes, men de er så små, så det er ikke så mye	fag?
067	sånn eget arbeidet i norsken ennå, så kanskje mest i KRLE og Naturfag, samfunnsfag	
068	og matte.	
069		
070	<b>F: økei, så i disse samtalenene her, hvilken rolle spiller du i samtalen hvis du tenker</b>	
071	<b>på det?</b>	Lærers rolle
072		-Frem til et mål
073	<b>I: jeg føler jo på en måte at jeg blir en sånn.. jeg vet.. jeg vet jo hvor jeg vil ofte.. sånn</b>	(styre samtalen)
074	at jeg vil jo gjerne frem til ehh, jeg har jo gjerne et sånt mål jeg vil oppnå med disse	
075	samtalene så jeg prøver jo å styre samtalen dit jeg vil, samtidig som jeg liksom må ha	-Oppsummere
076	respekt for elevforslagene og sånt, så jeg må jo egentlig bare prøve å.. jeg føler at jeg	(Oppklare det som
077	prøver å oppklare det som blir sagt eller oppsummere det som blir sagt også liksom	blir sagt)
078	styre det mot et mål da, som jeg har for timen og det er jo alltid et læringsmål i forhold	
079	til kompetansemålene da, men sånn når jeg jobber faglig, men de	Læringsmål:
080	<b>F: jeg bare tenke om hvor stor del av samtalen er deg, og hvor stor del har</b>	kompetansemål
081	<b>elevene?</b>	
082		
083	<b>I: ja jeg har hvert fall en prøver å være ganske bevisst på det.. at de snakker faktisk</b>	Elevdeltakelse
084	veldig mye.. det gjør de... så jeg synes ofte at det... men det blir jo kanskje.. jeg vet	50/50 snakking?
085	ikke.. kanskje det blir ehh 50/50 nesten, det blir kanskje det altså(trist), men men jeg	Tror vi på det
086	prøver å være bevisst på det at det ikke er jeg som står å dosere, men at det de som sier	
087	ting, Jeg føler, hvis jeg sier, hvis jeg snakker mye så er det ofte for å gjenta det de har	Gjenta – si det på en
088	sagt eller ... liksom prøve å si det på en litt mer sånn... forståelig måte for alle liksom.	annen (forståelig)
089	for de bruker jo ofte mange ord og stotrer og stotrer seg frem til ting.	måte

# Vedlegg 5: Tankekart med koder og tema

