

Det dialogiske klasserommet – finnes det?

*En videostudie av fem læreres tilnærming til
dialogisk undervisning*

Maren Liestøl Jahnsen



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Det dialogiske klasserommet – finnes det?

En videostudie av fem læreres tilnærming til
dialogisk undervisning

Masteroppgave i nordisk-, især norskdiraktikk

Maren Liestøl Jahnsen

Copyright Maren Liestøl Jahnsen

2017

Det dialogiske klasserommet – finnes det?

Maren Liestøl Jahnsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Helklassesamtalen er en utbredt undervisningsmetode og forekommer i de aller fleste klasserom i en eller annen form. Denne masteravhandlingen fokuserer på dialogisk undervisning og undersøker hvordan fem lærere samtaler med elevene sine i helklassesamtaler på 8.trinn. Målet med masteravhandlingen er å svare på problemstillingen: *Har lærere i et utvalg klasser en dialogisk tilnærming til helklassesamtalene sine, og hvordan kommer dette til uttrykk?* For å svare på problemstillingen har jeg fokusert på fire områder som jeg mener er med på å danne et bilde av om helklassesamtalen kan sies å være dialogisk eller ikke. Disse er hvilke spørsmål læreren stiller til elevene, hvilke responser læreren gir på elevsvar, hvordan fordelingen av taletid er mellom læreren og elevene, og til slutt om det er tilstedeværelse av samtalemønstrene IRE eller IRF i samtalen.

Datamaterialet for studien er hentet fra videodata fra LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement) ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. LISA-prosjektet har samlet inn videoopptak fra over 50 skoler, og fem av disse skolene utgjorde mitt utvalg. Metoden jeg har benyttet meg av er videoobservasjon, og etter at jeg hadde sett på opptakene, transkriberte jeg helklassesamtalene.

På bakgrunn av kvalitativ analyse av observasjonstranskripsjonene, er et av hovedfunnene at de spørsmåls- og responstypene som er mest dialogiske var de det forekom minst av i de fem helklassesamtalene. Videre viste funnene at fordelingen av taletiden mellom læreren og alle elevene totalt, var bedre i utvalget enn tidligere forskning har vist, men hver enkelt elev hadde likevel lite taletid sammenlignet med læreren. Til slutt hadde samtlige samtaler både innslag av IRE og IRF, men fordi det ble stilt flest spørsmål og gitt flest responser som ikke anses å være dialogiske, konkluderte jeg med at samtalen generelt hadde et sterkere preg av IRE enn IRF. Likevel var det forskjeller blant helklassesamtalene, og én av lærerne, lærer A, gjennomførte en helklassesamtale hvor den dialogiske undervisningsformen dominerte. De fire andre lærerne hadde også dialogiske aspekter ved undervisningen sin, men mens lærer A hadde en gjennomgående dialogisk tilnærming til helklassesamtalen sin, hadde de andre lærerne kun tidvis enkelte elementer som samsvarte med teorien om dialogisk undervisning.

Forord

Den sagnomsuste masteroppgaven har alltid virket så fjern, så langt borte og så lenge til. En masteroppgave var noe jeg skulle skrive da jeg ble voksen, hadde lang livserfaring og var en reflektert og klok dame. Men det rakk jeg ikke å bli. For med ett var det dags for at jeg, som har blitt tatt for å være elev hver gang jeg har hatt praksisperioder, skulle begynne å skrive og forske. Og det har virkelig vært det beste studieåret jeg har hatt. Det har vært så gøy, spennende og interessant å skrive om noe jeg engasjerer meg i. Det hadde imidlertid ikke vært så gøy, spennende eller interessant om ikke jeg hadde fått så mye hjelp og støtte som jeg har fått.

Den aller største takken gir jeg til superveileder, Marte Blikstad-Balas. Du har dratt mine svevende tanker ned på jorda, og gjort dem enklere å samarbeide med. Du har gjennom hele året vært tilgjengelig, både på telefon kl. 22.00 på fredagskvelder og gjennom mail og møter til alle døgnets tider. Ditt engasjement og gode humør smitter over på de du er sammen med. Jeg vil også gjerne takke alle dere i LISA-prosjektet, da spesielt Kirsti Klette og Astrid Roe. Tusen takk for at jeg fikk være en del av deres gjeng i ett år, og for alle nyttige og gode tilbakemeldinger jeg har fått.

Tusen takk til Elise, Marthe og Guro. Fem år på Blindern har vært en fryd sammen med dere, og det er litt vemodig at denne perioden er over. Takk for at dere har lagd glutenfri mat til meg, drukket PM fra BP og hatt fast yoghurt-onsdag med meg. Tusen takk til samboeren min Kjartan, venninnen min Jenny og mamma, pappa og resten av familien min. Dere har hele tiden vært positive, motiverende og engasjerte i arbeidet mitt.

Takket være masteravhandlingen har jeg fått en genuin interesse for dialog i klasserommet, og jeg håper at jeg i fremtiden ikke blir en lærer som kun gjennomfører IRE-baserte samtaler.

Blindern, mai 2017.

Maren Liestøl Jahnsen.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Kart for videre lesing	3
2 Teori	4
2.1 Dialogisk og monologisk undervisning	4
2.1.1 Hva er dialogisk undervisning?	4
2.1.2 Hva er monologisk undervisning?	6
2.1.3 Hvorfor dialogisk undervisning?	8
2.2 Helklassesamtaler	9
2.2.1 Hva menes med helklassesamtaler?	9
2.2.2 Begrensninger ved helklassesamtalen som undervisningsform	10
2.3 Begrepsavklaring	11
2.3.1 Spørsmålstyper	11
2.3.2 Responstyper	13
2.4 Tidligere forskning	14
2.4.1 Skillet mellom dialogiske og monologiske samtaler	14
2.4.2 Forskning på lærerens spørsmål og respons	16
2.4.3 Deltakerstukturer i helklassesamtalen.....	17
2.4.4 Klasserommets praksisformer	18
2.4.5 FIRE-prosjektet.....	21
2.5 Oppsummering	21
3 Metode og materiale	23
3.1 Forskningsdesign	23
3.1.1 LISA-prosjektet	24
3.1.2 Kvalitativ metode og observasjon.....	25
3.1.3 Fordeler og utfordringer ved videoobservasjon.....	26
3.1.4 Videoobservatørrollen.....	29
3.1.5 Etske normer	30
3.2 Datamaterialet	31
3.2.1 Gjenbruk av data	31
3.2.2 Utvalg	32
3.3 Analyse av datamaterialet	35
3.3.1 Transkribering av datamaterialet.....	35
3.3.2 Analysestrategi	36
3.3.3 Analyse av datamaterialet.....	37
3.3.4 Analysekategorier.....	39
3.4 Validitet og reliabilitet	43
3.4.1 Trusler mot validiteten.....	43
3.4.2 Begrepsvaliditet	45
3.4.3 Reliabilitet.....	45
4 Resultater	46
4.1 Hva slags spørsmål stiller læreren elevene?	47
4.1.1 Lukkede spørsmål.....	47
4.1.2 Åpne spørsmål	49

4.1.3 Kvasi-autentiske og autentiske spørsmål	50
4.1.4 Oversikt over spørsmålene i utvalget.....	53
4.2 Hvordan responderer lærerne på elevsvar?	55
4.2.1 Annen respons	55
4.2.2 Vag respons	58
4.2.3 Spesifikk respons	59
4.2.4 Opptak	60
4.2.5 Høy verdsetting	62
4.2.6 Oversikt over lærerresponsen i utvalget	64
4.3 Påvirker spørsmålene den påfølgende responsen?.....	66
4.4 Fordeling av taletid og forekomst av interaksjonsmønster.....	68
4.4.1 Fordeling av taletid	68
4.4.2 Tilstedeværelse av interaksjonsmønstrene IRE og IRF	70
4.5 Oppsummering.....	71
5 Diskusjon	73
5.1 Hvor er de dialogiske spørsmålene og responsene?	73
5.1.1 Hvorfor så mange lukkede spørsmål?	74
5.1.2 Hvor vage er de vage responsene, og hvorfor har vi så mange av dem?	75
5.1.3 Opptakets muligheter	77
5.1.4 Høy verdsetting	78
5.2 IRE(F)	79
5.3 Har lærerne i utvalget en dialogisk tilnærming i helklassesamtalene sine?	80
5.4 Oppsummering.....	83
6 Avslutning	85
6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn	85
6.2 Videre forskning og didaktiske implikasjoner	87
Litteraturliste	89

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Temaet for denne masteravhandlingen er dialogisk undervisning, en undervisningsform som har vært gjenstand for økende diskusjon de siste årene, og som det er en voksende enighet blant forskere om at utgjør en forskjell for elevenes engasjement og læring (Andersson-Bakken, 2015; Alexander, 2008; Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). I samtaler hvor jeg har fortalt andre studenter, lærere og kollegaer at min masteroppgave handler om dialogisk undervisning, har de aller fleste svart ”*hva er det?*”. Selv om mange lærere ikke helt vet hva dialogisk undervisning er, bruker trolig en del av dem elementer fra det i undervisningen sin. Men jeg ønsker likevel at denne avhandlingen kan få flere til å åpne øynene sine for dialogisk undervisning, og bli bevisst på hva det innebærer. Forhåpentligvis vil lærere dermed kunne skape en klasseromsdialog hvor elever og lærere er likeverdige parter som sammen diskuterer, samtaler og resonnerer, fremfor at læreren er den autoritære personen som formidler all kunnskapen.

Dialogisk undervisning har vært et tema jeg har engasjert meg i og visst at jeg ville skrive masteroppgave om siden jeg leste Olga Dysthe sin bok *Det flerstemmige klasserommet* (1995) for omtrent halvannet år siden. Vi *vet* at det snakkes i klasserommet, men vi vet ikke like godt hva slags prat som foregår innenfor klasserommets fire vegger. Derfor anså jeg masteravhandlingen som en mulighet til å få et innblikk i nettopp dette. Studiens formål er å få kunnskap om hvilken plass dialogisk undervisning har i utvalgte klasserom i dag. For å få nærmere innsyn i dette, har jeg benyttet meg av videoopptak for å observere fem læreres helklassesamtaler, og undersøke om de har en dialogisk tilnærming i samtalene sine. Louis Cohen m.fl. (2007) hevder at det kan være en forskjell på hva mennesker sier at de gjør og hva de faktisk gjør. Fordi jeg har vært interessert i å *se* hva som faktisk skjer i klasserommet, har jeg derfor benyttet meg av videoobservasjon fremfor andre metoder som for eksempel intervju. Det empiriske materialet mitt er hentet fra forskningsprosjektet LISA (Linking Instruction and Student Achievement, se Blikstad-Balas, Klette og Roe (2015)), et prosjekt som blant annet samlet inn videoopptak fra over 50 skoler. Det avgjørende kriteriet for utvalget mitt da jeg skulle velge norsktimer å analysere, var at disse timene måtte inneholde helklassesamtale. Jeg har altså ikke valgt å analysere timer jeg mener inneholder dialogisk undervisning i utgangspunktet, men heller valgt timer med helklassesamtaler for så å

undersøke i hvilken grad disse samtaler er dialogiske. Derfor består utvalget mitt av fem lærere som i varierende grad benytter seg av dialogisk undervisning i helklassesamtalene sine.

Dialogisk undervisning handler i stor grad om hvilke spørsmål og responser læreren stiller og gir. Gitt norskfagets størrelse, finnes det relativt lite norskdidaktisk litteratur på feltet. Frøydis Hertzberg (2016) peker på at det er langt mindre forskning om muntlighet enn om skriftlighet, og Dysthe og Hertzberg (2009) hevder at det er lite forskning som omhandler hva slags respons som gis i norske klasserom. Likevel er muntlighet generelt, og samtale spesielt, gjennomgående i læreplanene for grunnskolen. Elevene skal blant annet lære seg å delta og uttrykke egne meninger i diskusjoner, samt reflektere og begrunne argumentasjonen sin i samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2013). Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2015) peker på at K06 legger opp til og forutsetter praktisk trening i å snakke og i metakognitiv refleksjon. Derfor ser det ut til at dialogisk undervisning både er et viktig tema å forske på, og at det er et behov for klasseromsforskning som viser hvordan læreren samtaler med elevene sine.

1.2 Problemstilling

Særlig interessant i denne oppgaven, er lærerens rolle i helklassesamtaler. Hvilke spørsmål og responser læreren stiller og gir, samt fordelingen av taletid og ytringer vil bli trukket frem og analysert. Dysthe (1995) hevder at læring oppstår gjennom å uttrykke seg muntlig og bruke språket. Derfor er det enkelte spørsmål og responser jeg fremhever som mer dialogiske og som i større grad åpner for dialog enn andre. På bakgrunn av dette formulerte jeg følgende problemstilling: *Har lærere i et utvalg klasser en dialogisk tilnærming i helklassesamtalen, og hvordan kommer dette til uttrykk?*

For å svare på problemstillingen min fokuserer jeg på fire fokusområder som samlet skal kunne gi et bilde av lærernes tilstedeværelse av dialog i klasserommene. Disse er spørsmålene og responsene lærerne stiller og gir, fordelingen av taletid og tilstedeværelse av IRE(F), et samtalemønster som anses å bidra til det motsatte av dialog, nemlig monolog (Aukrust, 2001; Fjørtoft, 2014; Lyle, 2008; Nystrand, 1997). For å få frem de ulike spørsmålene og responsene har jeg, i tråd med tidligere forskning (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997), utarbeidet ulike analysekategorier som de har blitt plassert de i.

Som nevnt blir problemstillingen min besvart gjennom videoobservasjon. Materialet er fra norske 8.-klasserom, innhentet skoleåret 2014-2015.

1.3 Kart for videre lesing

Denne masteravhandlingen består av seks kapitler. Etter innledningen følger et kapittel som gjør rede for relevant teori for oppgaven, samt tidligere forskning om blant annet dialog, monolog og helklassesamtaler. I teorikapitlet gjør jeg rede for hva dialogisk undervisning er og hva motsetningen, monologisk undervisning, innebærer. Jeg poengterer også hvorfor jeg mener dialogisk undervisning er viktig å forske på, og presenterer relevante begreper for oppgaven og analysen. I tillegg skriver jeg om helklassesamtaler, som er den aktiviteten i klasserommet jeg forsker på.

Det teoretiske rammeverket er basert på både internasjonal og nasjonal tidligere forskning. Når det gjelder teori og forskning knyttet til dialogisk undervisning, er Olga Dysthe og Martin Nystrand sentrale bidragsytere.

Opgavens tredje kapittel gir en oversikt over studiens forskningsdesign, og her argumenterer jeg for hvorfor videoobservasjon er en egnet metode for undersøkelsen og redegjør for min observatørrolle. I tillegg ser jeg på ulike ulemper og etiske betraktninger ved dette. Kapitlet redegjør også for studiens utvalg og analysekategorier, og avsluttes ved at jeg diskuterer oppgavens validitet og reliabilitet.

Kapittel fire inneholder resultatene fra analysene jeg gjorde av de fem lærerne og deres helklassesamtaler. Her viser jeg blant annet gjennom figurer og utdrag fra samtalene, hvordan og hvilke spørsmål og responser lærerne stiller og gir. I kapittel fem diskuterer jeg funnene fra analysen. Det sjette og siste kapitlet er en oppsummering av hovedfunnene og presenterer konklusjonen for masteravhandlingen. Til slutt følger en litteraturliste.

2 Teori

Det flerstemmige klasserommet, en bok skrevet i 1995 av Olga Dysthe, har vært inspirasjonskilden til min masteroppgave. Boka var et resultat av et forskningsprosjekt som omhandlet kasusstudier av tre klasserom; to i California i USA og ett i Norge. Dysthe var interessert i å finne ut hva som skjer i et klasserom når en lærer systematisk innfører skriving og samtale som redskap for læring (Dysthe, 1995). Hun brukte i hovedsak observasjon som metode, og fulgte klassene i ett fag (morsmålsfaget) over flere lengre perioder. Til tross for at min og Dysthes studie har flere likhetstrekk, er det likevel to viktige skiller: For det første la Dysthe vekt på både skriving og samtale som redskap for læring, mens jeg kun fokuserer på samtalen, eller interaksjonen, mellom læreren og elevene. For det andre innførte lærerne i studien hennes systematisk skriving og samtale som redskap for læring, mens jeg observerer lærere som gjennomfører sine egne opplegg, og som ikke har blitt bedt om å undervise på en spesifikk måte.

Olga Dysthe vier i boken sin mye plass til begrepet ”dialogiske klasserom”. Dette spiller også en betydelig rolle i mitt forskningsarbeid. Jeg vil imidlertid bruke termen ”dialogisk undervisning”, fremfor ”dialogiske klasserom”. Dette fordi de fleste andre studier og artikler jeg har lest, bruker begrepet dialogisk undervisning eller ”dialogic teaching”. Formålet med dette teorikapittelet vil blant annet være å gi en oversikt over hva dialogisk undervisning innebærer, og se på hva motsetningen til det er (2.1). Jeg vil også vie oppmerksomhet til helklassesamtaler, som er den undervisningsformen jeg fokuserer på i mine observasjoner og analyser (2.2). Deretter presenteres begreper som spiller en sentral rolle hvis man enten skal gjennomføre undervisning basert på dialog eller forske på fenomenet, og som legger grunnlaget for mine analyser (2.3). Siste del av kapittelet fokuserer på tidligere relevant forskning på området (2.4).

2.1 Dialogisk og monologisk undervisning

2.1.1 Hva er dialogisk undervisning?

Dialogisk undervisning legger vekt på interaksjonen elevene har med hverandre, og mellom læreren og elevene. Undervisningsmetoden har vært gjenstand for økende diskusjon de siste årene, og en rekke forskere har hevdet at det holder det største og beste kognitive potensialet for elevene, men at det på samme tid er den undervisningsformen som krever mest av lærerne

(Alexander, 2008; Lyle, 2008). Formålet med dialogisk undervisning er å legge til rette for at eleven konstruerer sin egen kunnskap ved at læreren inkluderer elevens tolkninger og personlige erfaringer i undervisningen, fremfor at en autoritet som læreren står og formidler all kunnskap alene (Dysthe, 1995). Et kjennetegn på undervisningsformen er at lærere og elever lytter til hverandre, bygger videre på hverandres ideer og kommer frem til en felles forståelse, slik at kunnskapen blir utviklet gjennom interaksjon mellom ulike stemmer i klasserommet (Alexander, 2008; Sommervold, 2011). Gjennom å komme frem til svar sammen, kan klasseromssamtalen bli en reell dialog. Dette er ikke mulig hvis elevene kun mottar fakta og får overført kunnskap som læreren eller andre, som for eksempel læreboka, har fastslått (Fjørtoft, 2014). Læreren vil alltid være fagansvarlig i klasserommet, men med dialogisk undervisning er et av målene at elevene og læreren skal være likeverdige parter som har lik rett til å uttrykke seg i samtalen (Alrø & Skovmose, 2005). Fordi elevene ikke bare skal delta, men også påvirke samtaleens videre forløp, kan denne undervisningsmetoden være krevende for læreren. At elevene skal delta som likeverdige parter i samtalen gjør også samtalen uforutsigbar og risikofylt, fordi det ikke er noen fasit på hvor dialogen vil ende opp, og læreren kan ikke fullt ut forberede seg på hvordan timen vil bli (Alrø & Skovmose, 2005). En forutsetning for dialogisk undervisning er dermed at læreren tør å frigjøre seg fra det planlagte, og lar elevene bestemme veien i samtalen. Likevel må læreren sørge for at samtalen omhandler det faglige aktuelle temaet, og ikke sklir over til noe som ikke er relevant.

Helle Alrø og Ole Skovmose (2005) mener at en dialogisk samtale er en undersøkende samtale hvor deltakerne forholder seg undrende og utforskende til hverandre, og til det man samtaler om. De peker på at dialog er noe helt annet enn en lærer som gir instruksjoner, opplæring og overtaler elevene. Det dreier seg i større grad om å sette sin egen forståelse på prøve ved å ha en undersøkende holdning til det som er annerledes og nytt. De poengterer også at forholdet mellom læreren og elevene er asymmetrisk fordi læreren sitter på mer kunnskap enn elevene, og at dette i prinsippet ikke er dialogisk. Det asymmetriske forholdet må derfor settes ut av fokus, slik at læreren ikke fremstår som en autoritær skikkelse som sitter på all kunnskapen.

En annen forsker som er tilhenger av dialogisk undervisning, er briten Robin Alexander. Han mener dialogisk undervisning gir en undervisning som engasjerer, stimulerer og utvikler elevenes læring og tenkning (2008). Han presenterer følgende fem kjennetegn ved dialogisk

undervisning (Alexander, 2008, s. 105, min oversettelse), og mener selv at de tre første punktene er enklere å gjennomføre enn de to siste:

- At undervisningen er *kollektiv*, altså at læreren og elevene jobber med læringsoppgavene i fellesskap
- At undervisningen er *gjensidig*, det vil si at læreren og elevene deler ideer, lytter til hverandre og kommer frem til forståelse sammen
- At undervisningen er *støttende*, det vil si at klasserommet er et trygt sted for elevene kan komme med sine meninger og synspunkter uten frykt for å si noe "feil"
- At undervisningen er *kumulativ*, det vil si at alle deltakerne i undervisningen, inkludert læreren, bygger videre på kunnskapen de allerede har, slik at forståelsen utvides til sammenhengende tanker og spørsmålsstillinger
- At undervisningen har en *hensikt* ved at læreren leder samtalen mot spesifikke læringsmål

Som vi ser er dialogisk undervisning en omfattende prosess, hvor flere faktorer påvirker og spiller en rolle for om undervisningen kan sies å være dialogisk. Inger Vederhus (2015) hevder at inntrykket fra den nordiske skolen samsvarer med Alexanders tre første punkter om den "ideelle samtalen som kollektiv, gjensidig og støttende til sjølve det å uttrykke seg" (s. 67), men at de to siste punktene som omhandler å oppnå læring i faget mangler.

2.1.2 Hva er monologisk undervisning?

Motsetningen til den dialogiske undervisningen er den monologiske, hvor undervisningen karakteriseres av mye enveiskommunikasjon (Dysthe, 1995). En av de vanligste formene for monologisk undervisning er forelesninger. Det er da gjerne læreren som prater mest, og stiller ofte elevene kun spørsmål som "når skjedde det?", "hvem var han eller hun?", "hva var det?" og lignende. I realiteten blir dette nærmere en monolog enn en dialog fordi sekvensen er totalt dominert av læreren, og elevene fyller bare inn tomme hull i lærerens enetale. Spørsmålene er lukkede og blir stilt for å teste kunnskap, ikke for å få elevene til å reflektere eller diskutere (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Etter at eleven har svart på spørsmålet, bedømmer eller kommenterer læreren svaret, før samtalen lukkes. Deretter kan læreren innlede en ny spørsmålssekvens, uten at det har noen sammenheng med den forrige. Dette interaksjonsmønsteret for hvordan læreren stiller spørsmål og elevene responderer på det, er

det forsket mye på, og dette samtalemønsteret går under flere forskjellige navn, blant annet triadisk dialog (Nassaji & Wells, 2000), resitativ samtale (Nystrand, 1997), og IRF (Sinclair & Coulthard, 1975; Lyle, 2008) eller IRE (Cazden, 1988; Mehan, 1979).

IRE og IRF brukes ofte synonymt, og står for initiering (I), respons (R) og oppfølging (F) eller evaluering (E) (Aukrust, 2001; Fjørtoft, 2014; Hultin, 2006; Lyle, 2008). Mens IRE fokuserer på lærerens evaluering av elevsvaret, for eksempel ved at læreren anerkjenner det ved å si ”fint”, legger IRF vekt på lærerens tilbakemeldinger og oppfølginger til eleven og svaret som blir gitt. Jeg vil heretter referere til dette mønsteret gjennom betegnelsen IRE(F), fordi det er uenighet rundt hvordan denne deltakerstrukturen utspiller seg, og hva den derfor skal bli kalt. Ved å kalle det for IRE(F), stiller jeg meg nøytral til debatten og henviser til både IRE og IRF som et samlet begrep. Likevel vil IRE og IRF enkelte steder bli skilt fra hverandre (se for eksempel neste avsnitt), noe som da blir gjort for å få frem et poeng. Også i analysen vil jeg se etter IRE(F) i utvalget mitt, og vil da heller ta stilling til om det er IRE eller IRF som dominerer i de helklassesamtalene.

Sue Lyle (2008) hevder at IRE(F)-mønsteret utgjør hele 60 % av diskusjoner i helklasseundervisning. Det er læreren som kontrollerer emnet, hva det blir spurt om, hva som regnes som relevant og hvordan fordelingen av taletid blant seg selv og elevene skal være. Ifølge Eva Maagerø (2015) er et typisk trekk på IRE(F)-samtalen at læreren spør om noe hun allerede vet svaret på, og styrer eleven mot det hun anser som et godt svar. Elevene har altså liten innflytelse på hva det blir undervist i og hvordan det blir det, og får ingen sjanse til å utforske ideer eller til å bli utfordret muntlig. IRE(F) har blitt kritisert for å i liten grad invitere til elevdeltakelse, og for fraværet av åpne spørsmål. Elevdeltakelsen kan imidlertid økes hvis læreren bruker mer tid på å oppsummere elevenes svar og ideer enn på å evaluere dem (Andersson-Bakken, 2015; Aukrust, 2001). Nystrand (1997) hevder at hvis man endrer mønsteret fra IRE til IRF, og fokuserer på oppfølging, eller feedback, heller enn evaluering, vil det være et større potensial for dialog. Dette krever at læreren gir feedback som skyver elevens bidrag videre, heller enn å svare evaluerende og kort, for eksempel ved å si ”bra”. Oppfølgingen må være av en slik art at den påvirker retningen diskusjonen tar. For eksempel må læreren fortelle hva som var bra eller dårlig ved elevsvaret, eller bygge videre på det, heller enn å svare med et enstavelsesord som ”ja”.

Det er likevel viktig å understreke at nyere studier utfordrer den brede forståelsen om at IRE(F)-mønsteret svekker elevdeltakelse. Studier fra nordiske klasserom tyder på at helklasseundervisning innenfor IRE(F)-mønsteret gir elevene en mer aktiv og mindre begrenset rolle enn tidligere studier viser (Andersson-Bakken & Klette, 2016). Dette vil selvsagt uansett variere fra klasserom til klasserom og fra lærer til lærer, og slik som IRE(F)-mønsteret først blir beskrevet, sår det liten tvil om at det i enkelte klasserom kan være med på å svekke elevdeltakelsen, dersom elevene aldri får reell mulighet til å ytre seg utover korte svar. Jeg vil komme tilbake til IRE(F)-strukturen under delkapittelet *Deltakerstrukturer i helklassesamtalen* (2.4.3), hvor fokuset da vil være rettet mot opphavet til mønsteret.

2.1.3 Hvorfor dialogisk undervisning?

I kompetansemålene til læreplanen i norskfaget i grunnskolen står muntlig kommunikasjon som ett av tre punkter, og er sidestilt med skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her står det blant annet at elevene skal kunne ”samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film [...]” og at de skal kunne ”delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9). I tillegg til muntlighet generelt, er også samtale spesielt en gjennomgående tråd i læreplanene. Blant annet skal elevene ”uttrykke egne meninger i diskusjoner”, samt ”reflektere”, ”begrunne” og ”uttrykke egne... tanker og ... meninger” (Kunnskapsdepartementet, 2013; Børresen, 2015). Det er ut ifra dette enkelt å tolke det dit hen at elevene rett og slett må lære seg å si noe. Og de må lære seg å si noe på en annen måte enn når de har muntlige fremføringer og presentasjoner, for det finnes det egne kompetansemål til. Også Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2015) peker på at K06 både legger opp til og forutsetter praktisk trening i å snakke og trening i metakognitiv refleksjon. Det er en voksende enighet blant forskere om at dialog, og spesielt åpne spørsmål og diskusjoner, utgjør en forskjell for elevenes engasjement og læring (Andersson-Bakken & Klette, 2016). Vi har altså kompetansemål som sier at elevene skal kunne diskutere og samtale om diverse temaer, i tillegg til at forskere finner at dette bidrar til økt engasjement og læring. Dette mener jeg er grunnlag nok til å hevde at dialogisk undervisning er et viktig tema å forske på.

Frem til nå har jeg presentert monologisk og dialogisk undervisning som motsetninger, og som to bolker på hver sin side av skalaen. Disse undervisningsformene brukes også ofte dikotomisk i forskningslitteraturen. Det er likevel viktig å understreke at det ikke nødvendigvis alltid er slik, og at et klasserom ikke kun kan være dialogisk eller kun monologisk, men at de blir fremstilt som så ulike her for å tydeliggjøre forskjellene. Det som likevel skiller undervisningsformene mest fra hverandre er at monologisk undervisning legger vekt på å overføre kunnskap fra lærer til elev, mens dialogisk undervisning fokuserer på å fremme kunnskap og forståelse gjennom refleksjon og diskusjon (Nystrand, 1997). Begge disse grunntypene av undervisning har likevel sin plass i klasserommet, og individuelt arbeid blant elevene, og å lytte og lese er absolutt nødvendig. Men den monologiske undervisningsformen står sterkt i vårt skoleverk, og flere forskere har lenge hevdet at det er behov for å legge større vekt på den dialogiske tilnæringsmåten (Andersson-Bakken, 2015; Dysthe, 1995; Lyle, 2008). Lyle (2008) skriver at det finnes en rekke forskning i ulike klasserom, og på ulike fagområder, og at alle har kommet frem til en lignende konklusjon: Klasserom er fulle av prat, men det er få samtaler som brukes til å fremme elevenes interaksjon med hverandre.

2.2 Helklassesamtaler

2.2.1 Hva menes med helklassesamtaler?

Dialogbasert undervisning kan like gjerne finne sted i skrift som i tale og i gruppearbeid som i individuelle oppgaver, men jeg vil i denne masteravhandlingen fokusere på det dialogiske i helklassesamtaler, en undervisningsmetode som er vanlig i mange klasserom (Andersson-Bakken, 2015; Fjørtoft, 2014). Det finnes imidlertid mange måter en helklassesamtale kan foregå på, og det er viktig å avklare betydningen av begrepet. Kirsti Klette m.fl. (2005) skiller for eksempel helklasseundervisning inn i underkategoriene monologisk helklasseundervisning, dialogisk helklasseundervisning, spørsmål-svar-sekvenser, helklassesdiskusjon og beskjeder og kommentarer. Innenfor hver av disse kategoriene er det igjen spesifisert eksempler på hva de ulike kategoriene innebærer, for eksempel finner vi innenfor monologisk klasseundervisning underkategoriene forelesninger og læreren som leser noe høyt foran klassen. I tillegg måtte disse sekvensene i Klettes studie (Klette m.fl., 2005) vare i minst tre minutter for at de skulle passe inn i denne kategorien. I min masteravhandling, og i prosessen med å finne et utvalg, regner jeg helklassesamtale som en

sekvens hvor læreren snakker til hele klassen, enten hun har en miniforelesning om et eller annet tema, eller har spørsmål-svar-sekvenser. Jeg regner ikke generelle beskjeder eller oppgaveformuleringer som gis muntlig som helklassesamtaler, og samtalen må være av en viss lengde for å bli regnet med. I tillegg må minst seks elever delta. Dette vil imidlertid bli utdypet og forklart mer grundig i metodekapittelet (3.2.2). Det viktigste i denne omgang er å presisere at jeg bruker begrepet helklassesamtale i tråd med tidligere forskning (Klette, 2005) og at det er snakk om faglige samtaler av en viss lengde, der både lærere og elever deltar.

2.2.2 Begrensninger ved helklassesamtalen som undervisningsform

Under helklassesamtaler er det ofte spørsmål-svar-sekvenser, eller IRE(F)-mønsteret, som dominerer (Andersson-Bakken, 2015; Andersson-Bakken & Klette, 2016; Nystrand, 1997), og undervisningen blir styrt av læreren og hennes spørsmål. Spørsmålene som blir stilt er i hovedsak lukkede, og hensikten med dem er ofte å få tilgang til hva elevene vet (Andersson-Bakken & Klette, 2016). ”Problemet med en slik struktur er at det, i den grad elevene klarer å engasjere seg, hovedsakelig kommer fram hva elevene husker eller assosierer, og ikke hva de forstår” (Børresen, 2015, s 20). Helena Wennerström (2015) mener at det karakteristiske med taletiden i klasserommet er at det er læreren som styrer ordet og snakker mest. Overraskende mange studier viser at læreren har ordet i om lag 2/3 av tiden i helklasseundervisning (Aukrust, 2001; Penne & Hertzberg, 2015; Wennerström, 2015), og en studie hevder til og med at lærerens spørsmål generelt har en tendens til å blokkere kommunikasjonen i klasserommet (Hundeide, 2001). Det vil i praksis innebære at jo oftere læreren tar initiativ til spørsmål, desto mindre kommunikasjon blir det. Det kan være flere grunner til dette. For det første kan det hende at læreren stiller flere spørsmål innenfor et kort tidsrom, slik at elevene får for kort tid til å tenke seg frem til et svar før læreren fortsetter å snakke. En studie gjort av David Wood viste at lærerne i gjennomsnitt kun ga elevene et sekund på å tenke før de stilte et nytt spørsmål (Wood, 1998). Lærere stiller ofte spørsmål etter spørsmål til klassen i håp om å få dem engasjerte, noe som Barry Croom & Kristin Stair (2005) hevder kan ha motsatt effekt. For det andre kan spørsmålene som blir stilt være svært konkrete og presise, slik at det ikke gir elevene rom til refleksjon eller diskusjon og at de da gir et kort svar tilbake.

Ut fra disse studiene kan det virke som om elevene har liten mulighet til å komme til orde i helklassesamtaler. Dessuten antyder studiene at det er lite interaksjon mellom læreren og elevene, noe som er uheldig fordi en rekke forskere hevder at kvaliteten på helklassesamtaler

er avgjørende for elevenes læring (Andersson-Bakken & Klette, 2016). På sitt beste kan spørsmål fra læreren både støtte og vurdere elevenes læring (Cazden, 2001), og være et stort hjelpemiddel til å få frem ulike elevstemmer i klasserommet. Men forskning viser også at mange lærere synes det er vanskelig å stille spørsmål som bidrar til elevenes læring (Andersson-Bakken & Klette, 2016). En måte å håndtere dette på kan da for eksempel være å stille såkalte autentiske spørsmål. Dette er et begrep jeg vil gjøre rede for i neste delkapittel, der jeg gjennomgår sentrale teoretiske begreper assosiert med dialogisk undervisning knyttet til spørsmålstyper og responstyper. Som vi skal se i metodekapittelet, er dette helt avgjørende begreper for mine analyser av helklassesamtaler.

2.3 Begrepsavklaring

2.3.1 Spørsmålstyper

I løpet av en skoletime stiller læreren mange ulike typer spørsmål. Læreren kan be elevene sette seg på plassene sine eller finne frem norskbøkene sine, stille faglige faktaspørsmål eller resonnerende og drøftende spørsmål. Også responsen som læreren gir på elevsvar finnes det utallige typer av. Læreren kan bekrefte svaret ved å si ”flott” eller ”riktig”, eller hun kan utdype svaret mer, stille oppfølgingsspørsmål til svaret, eller endre kurs på samtalen på bakgrunn av elevsvaret. Jeg vil i det følgende gjøre rede for noen ulike typer spørsmål og responser, som vil være en vesentlig del av mine analyser. Disse er åpne og lukkede spørsmål, kvasi-autentiske og autentiske spørsmål. Av ulike typer responser vil jeg presentere opptak og høy verdsetting og vage og spesifikke responser.

Åpne og lukkede spørsmål regnes ofte som et gjensidig utelukkende begrepspar eller en dikotomi. Ifølge Nystrand (1997) er et åpent spørsmål et spørsmål som kan ha flere ulike svar og besvares på ulike måter, mens et lukket spørsmål kun har ett bestemt fasitsvar. Selv om et åpent spørsmål kan ha flere ulike svar, vet læreren likevel svarene på forhånd. Lukkede spørsmål defineres som spørsmål som skal teste elevenes faktakunnskap innenfor et visst område, og kan sies å være mer autoritativ enn for eksempel et åpent spørsmål, fordi de lukker for nye meninger og har et fasitsvar (Andersson-Bakken, 2015). Ifølge Nystrand (1997) er et ja/nei-spørsmål et åpent spørsmål, og ikke et lukket spørsmål, fordi det har to svarmuligheter. Jeg har i motsetning til Nystrand kategorisert ja/nei-spørsmål som et lukket spørsmål i mine analyser. Ifølge Tove Sommervold (2011) er et ja/nei-spørsmål en

spørsmålstype som vanligvis er lite egnet til å bringe samtalen videre, noe jeg er enig i, og regner dette som lukket fordi det ikke åpner opp for utbroderende svar.

I analysen har jeg også tatt høyde for at læreren kan stille både faglige og ikke-faglige spørsmål. Ifølge Hertzberg og Penne (2015) fristes lærere enkelte ganger til å nedtone betydningen av fagtermer i kommunikasjon med elevene, fordi de ønsker å involvere flere elever i klasesamtalen. I tillegg stiller lærere av og til spørsmål som ”kan du lukke vinduet?”, og fremstillingen av spørsmålstypene blir derfor mer korrekte om ikke-faglige spørsmål er en egen kategori. Jeg skiller på bakgrunn av dette mellom både lukkede faglige og ikke-faglige spørsmål og åpne faglige og ikke-faglige spørsmål.

Et annet type spørsmål er såkalte autentiske spørsmål. Autentiske spørsmål er spesielt egnet for å utvikle elevenes ideer og tanker (Andersson-Bakken & Klette, 2016). Spørsmålene har ingen fasitsvar, noe de har til felles med åpne spørsmål, men i tillegg sitter heller ikke læreren med et svar eller en løsning. Læreren er ikke ute etter å kontrollere om elevene vet svaret på spørsmålet, eller undersøke om elevene har lest lekse si, men snarere elevenes tolkninger og refleksjoner (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Det at læreren ikke sitter inne med et fasitsvar, kan signalisere til elevene at læreren er interessert i å vite hva elevene tenker, og slike spørsmål inviterer elevene til å resonnerer og reflektere heller enn å si det de tror læreren vil høre, eller å repetere noe de har lært tidligere (Andersson-Bakken, 2015; Nystrand, 1997). Et autentisk spørsmål kan være ”hva synes du om hovedpersonen i novellen vi leste?”. Her får eleven stor frihet til å komme med egne tolkninger, og læreren vet ikke svaret på forhånd. Svakheten med denne spørsmålskategorien er at det er vanskelig for meg som forsker å vite om læreren vet svaret eller ikke. Likevel er det lite sannsynlig at læreren vet svaret på spørsmål som dreier seg om hva en elev tenker, mener eller synes om noe. Jeg har derfor tatt med autentiske spørsmål som en kategori i analysen, mye fordi det ifølge Dysthe (1995) er så relevant og viktig for dialogisk undervisning, men jeg har også tatt hensyn til at jeg ikke helt sikkert kan påstå og slå fast at læreren ikke vet svaret. Jeg har derfor etter beste evne vurdert om spørsmålet virker autentisk i klasseromssituasjonen, både ved å se på hvordan det stilles, men også hvordan det følges opp.

Åpne spørsmål kan også gjøres mer autentiske ved å for eksempel legge til ”hva tror, eller mener, du” til spørsmålet. Et eksempel på dette kan være ”Hvor tror du vendepunktet i novellen er?”. Denne typen spørsmål kaller Dysthe (1995) for kvasi-autentiske spørsmål.

Læreren vet her ofte svaret, men lar elevene komme med egne synspunkter og stiller spørsmålet på en mer defensiv måte. Ved å stille autentiske spørsmål er det også naturlig for læreren å spille videre på elevsvarene hun får, og det er dette som er opptak og høy verdsetting.

2.3.2 Responstyper

Responsen læreren gir på elevsvar, har stor innvirkning på hvordan samtalen utspiller seg videre, og spiller en betydelig rolle for om klasesamtalen blir dialogisk eller ei. Hvis læreren benytter seg av IRF og ikke IRE, vil samtalen gjerne fremstå som mer dialogisk, fordi læreren da gir responser som i større grad følger opp elevsvaret, og i mindre grad evaluerer det. En type respons som anses å være dialogisk er opptak. Opptak er når læreren følger opp elevsvar, og stiller et nytt spørsmål på bakgrunn av det (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Hvis en elev svarer på et spørsmål fra læreren, og læreren kun svarer ”tak, bra”, før hun fortsetter i sitt eget spor, og uten å følge opp svaret mer, gir dette et brudd på samtalen. Tar hun derimot svaret med seg, og bygger videre på det i neste spørsmål, vil det for det første signalisere til eleven at svaret som ble gitt var godt og ”godkjent”, og det vil føre samtalen naturlig videre i samme retning (Dysthe, 1995).

En annen type respons som er typisk i dialogiske undervisning er høy verdsetting. Dette handler også om at læreren tar med seg elevsvaret, men her videre i undervisningen som følger, og ikke ved å stille et nytt spørsmål på bakgrunn av svaret. Diskusjonen eller samtalen kan da endre retning på bakgrunn av elevsvarene som kommer. Elevene vil da kunne føle seg verdsatt fordi læreren anser svaret deres som verdifullt, og spinner videre på det de sa. ”Det blir aldri reell dialog i en klasse dersom ikke læreren ser eleven som en kilde til kunnskap og tar elevens svar og bidrag i klassen på alvor” (Dysthe, 1995, s. 59). En viktig del av dialogisk undervisning er altså å se på elevene som samtalepartnere som kan komme med nye vinklinger som man som lærer kanskje ikke hadde tenkt på, fremfor å se på dem som individer man kun skal videreformidle kunnskap til. Dette kan naturlig nok være utfordrende for lærere å gjennomføre, fordi de må tørre å ikke være så bundet av hva de hadde planlagt å si, men la samtalen utvikle seg etter innspillene fra elevene. Det kan også komme innspill som ikke er relevante for emnet som blir diskutert og snakket om, så man må være bevisst på hvilke innspill man kan bygge videre på, og hvilke som ville endret samtalen fullstendig.

Opptak og høy verdsetting er de responstypene som ofte blitt sett på som mest dialogiske (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Likevel er et klasserom fullt av andre typer responser og disse må også kategoriseres. Mange responser er faglige tilbakemeldinger. For å kategorisere disse, vil jeg benytte meg av Pam Grossmans (2015) skille mellom ”vage” og ”spesifikke” tilbakemeldinger. En vag respons identifiserer ikke hva eleven har gjort bra eller dårlig, og er kjennetegnet av repeterende og overfladiske tilbakemeldinger som for eksempel ”ja”, ”riktig” eller at læreren gjentar elevsvaret (Grossman, 2015). Spesifikke responser derimot, tydeliggjør hva eleven har gjort bra eller dårlig, og inneholder konkrete tilbakemeldinger som beskriver eller evaluerer egenskaper ved arbeidet som er gjort (Grossman, 2015). Som vi skal se, beskriver eller vurderer spesifikke responser i mine analyser egenskaper ved elevsvaret som er gitt. Eksempler på spesifikke responser kan være ”her har du mange gode argumenter til påstanden din”.

2.4 Tidligere forskning

2.4.1 Skillet mellom dialogiske og monologiske samtaler

Olga Dysthes kasusstudie, som munnet ut i boka *Det flerstemmige klasserommet*, gir et bredt bilde, basert på et svært rikt datamateriale, av skrive- og snakkeaktiviteter i tre ulike klasserom: to i California, henholdsvis fra Greyville high school og Baywater high school, hvor den førstnevnte er en skole med høy akademisk standard, og den andre er en flerkulturell lavstatusskole. Den siste klassen kom fra Nordby videregående skole i Norge, en skole med høyt faglig renommé (Dysthe, 1995). Hun følger klassene over lengre perioder, og fokuserer på hvordan skrijving og samtale blir brukt som pedagogiske verktøy med ulike hensikter. Den viktigste implikasjonen av Dysthes forskning er at dersom læringspotensialet i klasserommet skal kunne utnyttes, så må samtale (og skrijving) for å lære, praktiseres innenfor rammen av det dialogiske. For at dette skal være mulig må læreren stille autentiske spørsmål, utnytte opptak og høy verdsetting av elevsvar og innspill, og ha stor grad av elevdeltaking i klasserommet. Dysthe understreker at mening blir skapt gjennom interaksjon, og at forståelse blir skapt i samspillet mellom lærer og elev mens de lytter til og snakker med hverandre. Likevel påpeker hun at de karakteristiske trekkene ved den dialogiske undervisningen som hun har funnet, ikke representerer alle, og kanskje heller ikke de beste, måtene å bruke samtale for å lære på. Men ved å velge tre svært ulike klasser i studien sin, viser hun hvor viktig konteksten er, og at det ikke finnes én bestemt måte som passer for alle, men at metodene må tilpasses elevgruppen.

Det er lang tradisjon for å skille mellom dialogisk og monologisk undervisning. Martin Nystrand (1997) utførte en omfattende studie av klasserom i ungdomsskolen og videregående i Storbritannia, hvor han studerte klasseromssamtaler og delte dem inn i resitative og dialogiske. Dysthe (1995) skriver selv at hun har hentet flere av begrepene til sin studie fra Nystrands, så man finner flere likhetstrekk mellom deres to studier. Den resitative samtalen ligner på den monologiske undervisningen ved at læreren initierer temaet og tildeler elevene ordet, elevsvarene bygges i liten grad ut av læreren, og testspørsmål forekommer hyppig (Nystrand, 1997; Aukrust, 2001). Når det blir stilt testspørsmål, er læreren interessert i å finne ut hva eleven kan om et emne, og stiller gjerne lukkede faktaspørsmål fremfor å få frem hvilke tanker og resonnementer eleven har rundt det. Ut i fra navnet på den andre samtalen, nemlig den dialogiske, sier det seg selv at denne er knyttet tett opp mot den dialogiske undervisningen som allerede er presentert. Samtalen kjennetegnes av at elevene bidrar til oppbyggingen av felles kunnskap, og både læreren og elevene har talerett og forhandler i felleskap om å komme frem til en felles mening.

Nystrand fant i sin studie at de fleste samtalene var kjennetegnet av en resitativ samtaleform, noe som samsvarer med andre studier (Aukrust, 2001; Hertzberg & Penne, 2015), og at mindre enn 15 % av undervisningen bestod av en dialogisk diskurs. Den resitative samtaleformen var preget av IRE(F)-mønsteret. Likevel fant Nystrand (1997) at IRE(F) sin tilstedeværelse eller fravær ikke var avgjørende for en dialogisk undervisning, men at det heller dreide seg om hvorvidt læreren benyttet seg av opptak. Nystrands samarbeidspartnere, Robert Kachur og Catherine Prendergast (1997), dokumenterte dette i en kassustudie av to lærere. Lærer A brukte langt flere autentiske spørsmål enn den andre, men lærer B var derimot var flinkere til å bygge videre på elevenes utsagn og benytte seg av opptak. Resultatene viste at elevene til lærer A, som hadde flest autentiske spørsmål, lærte mindre enn elevene til lærer B, og at lærer B i større grad anerkjente elevenes bidrag til samtalen, noe som virket inn positivt på elevenes læring.

Eva Hultin (2006) undersøkte i sin avhandling hvordan litterære samtaler utspiller seg på videregående skoler, og analyserte flere samtaler lærere har med klassene sine. Det er imidlertid de to samtalene lærerne Solveig og Maria har med klassene sine som er spesielt relevante her. Hultin kaller samtalen Solveig har for ”det undervisende forhøret”, og samtalen Maria har for ”den teksttolkende samtalen”. Det undervisende forhøret har til hensikt å

formidle sikker kunnskap, gjerne gjennom forelesninger, samt å kontrollere elevenes kunnskap (Hultin, 2006). Den teksttolkende samtalen dreier seg om å skape en fordypet forståelse for teksten som er lest, og å invitere elevene til å verbalisere egne tolkninger og tanker. Også disse samtalene har likhetstrekk mellom monologisk og dialogisk undervisning. Det undervisende forhørets strenge lærerstyrte rammer knytter seg opp mot det monologiske, mens den teksttolkende samtalen dreier seg i større grad om dialog mellom læreren og elevene og gir elevene sjanse til å reflektere og resonnerer seg frem til mulige svar fremfor å bli servert fakta av læreren.

Litteraturdidaktikeren Judith A. Langer (1995) diskuterer hvilken rolle læreren bør innta i en samtale for å støtte elevene i deres utvikling som lesere av skjønnlitteratur og i deres samtaledeltakelse. Hun skiller mellom samtaler hvor diskursive tenkemåter dominerer, og samtaler der det hovedsakelig foregår litterær tenkning. Den diskursive tenkemåten er knyttet til fornuften og er en mer logisk og mindre åpen måte å håndtere litterære verk på, mens den litterære tenkemåten åpner opp for leserens individuelle opplevelser og fantasi, og er kjennetegnet av åpenhet og mangel på endelige svar (Langer, 1995). Også her dreier det seg om litterære samtaler, og hvordan læreren gir elevene rom til å tolke og forstå teksten. Igjen ser vi at de to ulike tenkemåtene har kjennetegn som enten dras mot det monologiske eller det dialogiske.

Gjennom studiene som er presentert her, kan man se at det er lang tradisjon på å skille mellom et monologisk og et mer dialogisk utgangspunkt for klasseromsinteraksjon. I alle disse tilfellene er det det monologiske som har stått sterkest og som har preget og dominert samtalen i klasserommene, til tross for at forskerne mener det burde være motsatt, eller i det minste lagt mer vekt på dialog. Det er med andre ord stor enighet om at en dialogisk tilnærming til undervisningen er noe mange vil ha, men få forskere har vært i stand til å finne det i praksis.

2.4.2 Forskning på lærerens spørsmål og respons

Emilia Andersson-Bakken kom i 2015 med en artikkel hvor undersøkte noe av det samme som jeg gjør i min masteravhandling. Hun tok utgangspunkt i en litterær samtale på niende trinn, hvor hun blant annet undersøkte ”hvordan læreren alternerer mellom åpne og lukkede spørsmål [...]” og ”hvordan læreren responderer på og følger opp elevenes svar” (Andersson-

Bakken, 2015, s. 284). Materialet hennes er hentet fra PISA+-studien, en studie som innhentet en rekke videodokumentasjon av undervisning i fagene matematikk, naturfag og norsk (e.g. Klette, 2009). Analysene i Andersson-Bakkens artikkelen er tatt fra én time, men kun fem minutter er analyseenheten. I løpet av samtalesekvensene som totalt dekket fem minutter av skoletimen stilte læreren 29 spørsmål, hvorav 14 spørsmål var lukkede og 15 var åpne.

Ved å analysere lærerens spørsmål responser på elevsvarene, fant Andersson-Bakken at mange av spørsmålene som i utgangspunktet kunne kodes som åpne spørsmål, ikke var så åpne likevel, fordi det var helt tydelig at læreren var ute etter et bestemt svar. Det ble også tydelig gjennom analysene at når læreren samtalte om en tekst, så ble spørsmålene oftere åpne når læreren gikk bort fra teksten og fokuserte på elevenes meninger og tanker rundt temaet, mens når læreren var tett på teksten var spørsmålene i hovedsak lukkede. I tillegg viste funnene at lærerens veksling mellom åpne og lukkede spørsmål ikke syntes å påvirke samtals utvikling, men at det heller var lærerens oppfølging av elevsvar som var avgjørende for kvaliteten på samtalen, selv om læreren i studien i liten grad fulgte opp elevsvarene. Andersson-Bakken hevder at hovedfasen i en litterær samtale skal bygge på refleksjonsspørsmål, hvor elevene skal få mulighet til å reflektere, forklare og mene noe. Selv om denne typen spørsmål skal utgjøre hovedvekten, var kun to av 29 spørsmål refleksjonsspørsmål. Som en oppsummering skriver Andersson-Bakken at ”i analysen over blir samtalen ikke fullt ut utnyttet til å få elevene til å reflektere over egne opplevelser, men snarere til å sjekke om elevene har fulgt med på hva teksten handler om” (2015, s. 295).

2.4.3 Deltakerstrukturer i helklassesamtalen

Deltakerstrukturer i klasserommet ble for første gang satt på kartet av Courtney Cazden, Vera John og Dell Hymes i 1972 gjennom en artikkelsamling de publiserte (Aukrust, 2003). Her ble begrepet deltakerstruktur presentert, og det ble identifisert fire grunnleggende deltakerstrukturer, hvor den vanligste, helklassesamtalen, var kjennetegnet av at læreren pekte ut eleven som fikk ordet (Aukrust, 2001). Oppmerksomheten ble rettet mot konsekvensene av ulike deltakerstrukturer i klasserommet, noe som hadde stor betydning for videre forskning (Aukrust, 2001).

Som nevnt i delkapittelet 2.1.2. *Hva er monologisk undervisning?*, var John McHardy Sinclair og Malcolm Coulthard (1975) først ute med å introdusere begrepet IRF. Dette gjorde de da de jobbet med å finne et generelt samtalemønster som kunne avsløre hvordan språklige funksjoner, som påstander og spørsmål, i tur realiserte ulike samtaleposisjoner. Deres analyse ble ført videre av Hugh Mehan (1979), da under betegnelsen IRE. Han fant at de fleste IRE-sekvensene ble initiert av læreren og elevene måtte både kunne de korrekte svarene på lærerens spørsmål, og de måtte kunne spillereglene som gjaldt når de kunne få ordet (Mehan, 1979). Felles for både Sinclair og Coulthard (1975) og Mehan (1979) er at alle konkluderer med at læreren stiller ikke-autentiske spørsmål som hun allerede vet svaret på, og at hun spør for å kontrollere elevene, ikke for å få dem til å resonnerer og diskutere.

Etter dette har forskere over hele verden studert interaksjonsmønsteret mellom lærere og elever (Hultin, 2006). Forskingen på dette feltet kjennetegnes av teoretisk og metodisk uenighet, men det er enighet på ett punkt – at IRE(F)-strukturen er det dominerende samtalemønsteret i helklasseundervisning i klasserom på alle nivåer og i de fleste land (Hultin, 2006). Uenighetene blant forskerne handler ofte om hvilken betydning ulike deltakermønstre kan ha for elevenes læring. Aukrust (2003) antyder at dette kan ha noe å gjøre med at slike mønstre er dokumentert på så mange ulike måter, og at vi til tross for omfattende forskning på dette feltet, vet lite om hvordan deltakerstrukturer skiller seg fra hverandre når det kommer til hvilke klasseromssituasjoner de inngår i og de personene som deltar. Aukrust (2003) har derfor gjennomført en studie som skal gi kunnskap om variasjonen i deltakerstrukturer og samtalebevegelser på tvers av klasser, og utforske kjennetegn ved måten lærerstyrte klassesamtaler foregår på i norske klasserom. Dette vil jeg gå nærmere inn på i det følgende.

2.4.4 Klasserommets praksisformer

I 2001 åpnet 30 klasser på 1., 3., 6. og 9. trinn, spredt over hele Norge, sine dører for observatører som i en uke satt og noterte ned så mye som mulig av hva som skjedde. Prosjektet ble kalt *Klasserommets praksisformer* (Klette, 2003) og bestod av flere delprosjekter som alle forsket på det samme materialet som ble samlet inn. Overordnet hadde prosjektet som intensjon å beskrive dominerende trekk ved interaksjon og samhandling i

klasserommene. I ett av prosjektene, *Arbeid med muntlige ferdigheter* (Hertzberg, 2003), så forskerne etter arbeid med muntlighet. En overordnet konklusjon fra denne studien var at norske elever får mange anledninger til å ytre seg i plenum. Likevel var de fleste mulige sekvensene elevpresentasjoner og foredrag. Det forekom ingen diskusjoner eller debatter, og de eneste helklassesamtalene som ble observert, kom på forespørsel fra forskerteamet. I den studien som jeg vil fokusere på, *Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser* (Aukrust, 2003), ble lærerne på forhånd bedt om å ha en helklassesamtale hvor elevene kunne bidra med synspunkter.

Vibeke Grøver Aukrust (2003) sin studie baserte seg på lærerstyrte helklassesamtaler fra 26 av de 30 klassene som ble observert. Aukrust fokuserer i artikkelen sin særlig på to av klassene, disse fra skolene som omtales som AlmetoppenX og Halleberg. Dette gjorde hun fordi skolene var ”egnet til å illustrere noen fellestrekk ved så vel som variasjon” (Aukrust, 2003, s. 81). Samtalene som ble utført under observasjonene hadde en mer narrativ og fortellende form på småskoletrinnet, mens samtalen på de høyere trinnene var mer rettet mot å få frem elevenes synspunkter på aktuelle samfunnsfaglige spørsmål. Likevel var det stor variasjon blant alle klassene når det kom til hvordan læreren knyttet samtalen til fagstoff.

Aukrust (2003) fant at lærerne i alle de 26 klassene i gjennomsnitt hadde ordet 60 % av ytringene, noe som samsvarer med internasjonal forskning som påstår at læreren har ordet 2/3 av tiden (Aukrust, 2001; Penne & Hertzberg, 2015). Men Aukrust (2003) legger til at det i mange av disse forskningsarbeidene ikke nevnes noe om hvor stor deltakelsen er blant elevene. I hennes studie sa nesten samtlige elever noe i løpet av samtalen. Videre fant hun at det nesten kun var lærerne som stilte spørsmål, og at det stort sett også kun var dem som vendte tilbake til tidligere temaer under samtalen. Helklassesamtalen fremstod derfor ikke som ”et forum for elevenes utforskende spørre- og kommenteringsstrategier” (Aukrust, 2003, s. 104). Likevel mener hun at bildet internasjonale forskning har tegnet av elevene som passive respondenter som ikke tilfører noe nytt til samtalen, ikke gjaldt for hennes studie. Påstander og utsagn hvor elevene svarte på foregående ytringer, og i tillegg bidro til noe nytt i samtalen, forekom dobbelt så mange ganger som elevsvar som ikke tilførte noe nytt utover det som lå i svaret.

Det andre Aukrust (2003) var interessert i å finne ut av, var i hvilken grad det var variasjon fra klasse til klasse, noe som særlig blir illustrert gjennom klassene AlmetoppenX og Halleberg. Disse klassene ble valgt ut fordi de til tross for fellestrekk rundt elevinvolvering og konsentrasjon under samtalen, hadde ulik ledelsesstrategi fra læreren. Samtalene i disse klassene var preget av at dette var en seriøs samtale, hvor poenget var å legge frem synspunkter og finne argumenter. Begge klassene hadde høy elevdeltakelse, mange turoverleveringer fra lærerens side og lærerne stilte flere autentiske spørsmål enn i de øvrige klassene. En forskjell på klassene var hvem elevene henvendte seg til når de pratet. På AlmetoppenX henvendte elevene seg til hverandre, mens læreren regulerte tur og støttet opp om det elevene sa, blant annet ved å stille nye spørsmål ut fra det de sa. På Halleberg rettet elevene svarene sine mot læreren og hun kommenterte dem. Læreren på AlmetoppenX hadde valgt et tema for samtalen som handlet om elevene selv, mens læreren på Halleberg tok utgangspunkt i et tema som forutsatte mer faglig kunnskap. ”Samtalene på både AlmetoppenX og Halleberg viser helklassesamtalens potensiale for å framsette synspunkter og gi rom for mange ulike stemmer” (Aukrust, 2003, s. 107). Elevene i begge klassene bidro til den problemutforskende aktiviteten som samtalen representerte.

Avslutningsvis oppsummerer Aukrust (2003) med at lærerstyrte helklassesamtaler har begrensninger når det kommer til å få elevene til å formulere egne spørsmål og å be om forklaringer av forhold de ikke forstår. Men samtalene fremstår likevel som ressurser for elevene til å øve seg på å ta ordet og argumentere for ulike oppfatninger i det offentlige rom. I tillegg mener hun at helklassesamtalene lærer elevene opp i interaksjonsregler som er ”forutsetninger for å kunne forstå og bidra til å skape koherente samtaler i situasjoner med mange personer, stemmer og synspunkter” (Aukrust, 2003, s. 107).

Et interessant funn i studien var fraværet av lukkede spørsmål, noe som ifølge internasjonale studier er sentrale kjennetegn ved helklassesamtalene i klasserommet (Nystrand, 1997). IRE(F)-strukturen dominerte ikke, tvert i mot var samtalene i studien preget av flerstemmighet (Klette, 2003).

Prosjektet *Klasserommets praksisformer* ble utført før Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Denne læreplanen øker fokuset på muntlige betraktelig, men jeg vil likevel argumentere for at Aukrusts studie er relevant i dag. Hovedgrunnen til dette standpunktet henger nært sammen med et nyere prosjekt jeg vil gjøre rede for i det følgende.

2.4.5 FIRE-prosjektet

Et siste prosjekt jeg vil fremheve som relevant for denne masteravhandlingen, er FIRE-prosjektet. Dette er en evalueringsstudie av Kunnskapsløftet, og fokuserer i hovedsak på de grunnleggende ferdighetene, noe som ble innført og lagt vekt på i Kunnskapsløftet (Hertzberg, 2012). På alle trinn, og i alle fag, skal det arbeides med å øke elevenes grunnleggende ferdigheter, som er lesing, skriving, muntlighet, regning og IKT. Empirien som ligger til grunn for FIRE-prosjektet er hentet inn gjennom intervjuer av skoleledere og lærere ved ti skoler, spredt rundt i landet (Hertzberg, 2012). Intervjuene ble gjort i to omganger, først på høsten i 2007, og senere på våren i 2010. Hensikten var å finne ut av hvordan det ble arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Fordi første intervjurunde ble utført såpass tidlig etter at K06 ble innført, ble de samme personene intervjuet på nytt våren 2010, for å undersøke om det var endringer siden sist.

Gjennom intervjuene kom det frem at lesing var den ferdigheten det ble jobbet mest med, digitale ferdigheter, eller IKT, ble opplevd som ”det nye”, mens regning, skriving og muntlighet ble tilsynelatende arbeidet med slik det alltid hadde blitt gjort. Ingen av de ti skolene rapporterte om noen særlig satsning på muntlighet, og når informantene først snakket om denne ferdigheten, handlet det helst om elevfremføringer (Hertzberg, 2012). Artikkelen fokuserer på muntlighet som en grunnleggende ferdighet, og har ikke fokus på muntlighet gjennom dialogisk undervisning. Likevel mener jeg at resultatene fra studien kan tyde på at det ikke har blitt noen stor endring på området siden prosjektet *Klasserommets praksisformer* ble gjennomført, til tross for økt fokus på muntlighet gjennom K06. Derfor synes jeg det er grunn til å anta at undervisningen i dag i stor grad fortsatt gjenspeiler de konklusjonene Aukrust trakk i 2003, og at de fortsatt er aktuelle og relevante.

2.5 Oppsummering

Dialogisk undervisning er temaet for teorikapittelet, og danner det teoretiske rammeverket for mine videre analyser. Dialogisk undervisning fokuserer på interaksjonen mellom læreren og elevene, og formålet er at læreren inkluderer elevene og deres tanker og meninger i undervisningen. En rekke forskere hevder at denne undervisningsformen holder det største og beste kognitive potensialet for elevene, men at den på samme tid krever mest av lærerne (Alexander, 2008; Lyle, 2008). Dialogisk undervisning kan forekomme i alle typer aktiviteter i klasserommet, men jeg fokuserer i denne masteravhandlingen på det dialogiske i

helklassesamtaler og på hvordan læreren her stiller spørsmål til elevene og responderer på elevsvar. For eksempel er autentiske spørsmål å foretrekke fremfor lukkede spørsmål, og opptak og høy verdsetting er ulike typer responser som ifølge Dysthe (1995) bidrar til dialogisk undervisning.

Jeg har presentert monologisk undervisning, som kjennetegnes av læreren som en autoritet som sitter på all kunnskap og alene formidler den, som motsetningen til dialogisk undervisning. Jeg vil likevel igjen minne om at et klasserom ikke kun kan være dialogisk, og trenger innslag av monologisk undervisning, men at undervisningen tradisjonelt har vært preget av monolog, og at det derfor er viktig å få øynene opp for det dialogiske aspektet. Tidligere forskning viser at få lærere utnytter det dialogiske potensialet, og at muntlighet generelt blir fokusert lite på. I den grad det fokuseres på, er det ofte i forbindelse med elevfremføringer.

Ifølge Smidt (2001) er klasserommet en sosial arena hvor mange stemmer står mot hverandre, støtter hverandre og bidrar til en felles mening og samtale. Noen stemmer er lydløse, noen krever sin plass og i noen klasserom er det lærerstemmen som dominerer. På bakgrunn av teorien og den tidligere forskningen presentert i dette kapittelet, vil jeg påstå at flere stemmer bør bli hørt i klasserommet. Dialogisk undervisning har et potensial som kan skape rom for refleksjon og diskusjon, og som kan skape læring.

3 Metode og materiale

For å finne ut om utvalgte lærere utøver dialogisk undervisning, og i tilfelle på hvilken måte, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ analyse av helklassesamtaler. Materialet mitt består av videoopptak innhentet av LISA-prosjektet, et omfattende klasseromsprosjekt fra norske skoler, som jeg vil redegjøre for i delkapittelet 3.1. Dette delkapittelet redegjør også for oppgavens metodevalg. Delkapittel 3.2 tar for seg datamaterialet mitt, og fordi jeg gjenbraker data vil dette belyses og diskuteres, i tillegg vil kriteriene som ligger til grunn for utvalget mitt legges frem. Deretter presenteres det i delkapittel 3.3 hvordan jeg har foretatt analysene for studien min før jeg avslutningsvis diskuterer oppgavens validitet og reliabilitet i delkapittel 3.4.

3.1 Forskningsdesign

Tabell 1: Oversikt over det overordnede designet for studien.

Forskningsdesign:	
Fokus	Lærerens spørsmål til elevene og hans/hennes muntlige respons og oppfølging av elevsvar i helklassesamtale. I tillegg fordelingen av taletid og ytringer i samtalen, samt tilstedeværelse av IRE(F).
Type studie	Kvalitativ forskningsstudie
Metode	Videoobservasjon
Datamateriale	Opptak av norsktimer på åttende trinn, innhentet via LISA-prosjektet
Utvalg	Fem norsktimer fra fem ulike klasser
Analysetype	Kvalitativ analyse av observasjonstranskripsjonene
Analysebegreper	Studien er forankret i teori om dialogisk undervisning, med særlig vekt på begrepene til spørsmålene og responsene som er presentert i 2.3.

Denne masteroppgaven er en kasusstudie, som undersøker fem ulike klasserom. Ifølge Cohen m.fl. (2007) er en kasusstudie ”a specific instance that is frequently designed to illustrate a more general principle [...], it is ’the study of an instance in action’” (s. 253). En kasusstudie undersøker altså et spesielt fenomen eller tilfelle, gjerne gjennom mindre eksempler, og ser hvordan fenomenet utfolder seg i praksis. Kasusstudier gir unike eksempler på virkelige mennesker i virkelige situasjoner, og blir ofte definert som en studie som fremhever ulike perspektiv om samme fenomen (Cohen m.fl., 2007). Min studie tar for seg fem ulike klasserom, og jeg opererer derfor med fem ulike kasus. Det vil gjøre det mulig å se etter fellestrekk og eventuelle mønstre på tvers av casene. Robert K. Yin (2014) mener at et fler-kasusdesign er å foretrekke, det vil kunne vektes sterkere enn et enkeltkasus. Jeg er interessert i å finne ut av hvordan læreren samtaler med elevene, og fenomenet jeg undersøker er derfor helklassesamtaler.

Fordi en kasusstudie gjerne tar for seg relativt små eksempler, er som regel ikke funnene generaliserbare. Dette er ofte heller ikke hensikten, siden kasusstudier ofte har som mål å vise hvordan fenomener faktisk opptrer og virker i ulike situasjoner og kontekster. Likevel mener Cohen m.fl. (2007) at kasusstudier kan ha en stor betydning selv om de ikke kan generaliseres, fordi flere kasusstudier som omhandler samme tema, sammen kan skape nye hypoteser. Mine kasus har som mål å gi et innblikk i hvordan lærere samhandler med elevene sine under helklassesamtaler. Studien kan bidra med å gi en oversikt over hvordan, og om, noen utvalgte lærere benytter seg av dialogisk undervisning og hvordan og hva de gjør for å eventuelt få dette til. Som det fremgår i forrige kapittel, er dette noe vi har begrenset empirisk kunnskap om etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Jeg mener derfor at de fem kasusene som gir innblikk i fem ulike klasserom, sammen kan bidra med relevante data for å besvare min problemstilling.

3.1.1 LISA-prosjektet

Datamaterialet til denne masteravhandlingen er samlet inn gjennom LISA-prosjektet, et prosjekt som gjennomføres på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet på Universitetet i Oslo. Forkortelsen LISA står for Linking Instruction and Student Achievement (Blikstad-Balas, Klette & Roe, 2015), og datamaterialet består av en resultatskår fra nasjonale prøver, videodata fra undervisning og spørreskjema. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd og ledes av professor Kirsti

Klette. Andre forskere som jobber med prosjektet er professor Astrid Roe, forsker Ole Kristian Bergem, førsteamanuensis Marte Blikstad-Balas og flere stipendiater og masterstudenter.

LISA er det største klasseromsfokuserte forskningsprosjektet av sitt slag i norsk skole. 50 skoler i flere ulike landsdeler bidrar med både videodata fra matematikk og norsk, elevdata og testdata. Elevene er filmet fire timer i norsk og fire timer i matematikk på åttende trinn på hver av skolene (Blikstad-Balas, Klette & Roe, 2015). I min studie har jeg kun benyttet meg av videodata, og kun video fra norsktimer. I LISA-prosjektet er det i alle klasserommene brukt en fast to-kameraløsning. Ett kamera er festet foran i klasserommet og gir et overblikk over elevene, mens det andre er festet bak i rommet og filmer primært læreren. Bruk av fast kamera gir et oversiktsbilde over det som skjer i klasserommet, og forskeren trenger ikke følge med og prøve å forutse hva som kommer til å skje og hvor man bør filme, slik man må med et håndholdt kamera (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015). I tillegg kan faste kameraer oppleves som mindre forstyrrende enn mobile kameraer (Cohen m.fl., 2007). Fordi jeg ser på opptak som allerede er filmet, har jeg brukt observasjon, og herunder videoobservasjon, som metode i denne masteravhandlingen, noe neste delkapittel vil gå dypere inn på.

3.1.2 Kvalitativ metode og observasjon

Valg av forskningsmetode er tett knyttet sammen med hva problemstillingen søker svar på, og Thor Arnfinn Kleven m.fl. (2014) hevder at metoden bestemmes ut fra problemstillingen. Fordi min problemstilling søker å finne svar på om utvalgte lærere har en dialogisk tilnærming til helklassesamtalene sine, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til arbeidet og brukt observasjon som metode. Kleven (2014) hevder at en kvalitativ tilnærming, i større grad enn kvantitativ, åpner for nærhet til datamaterialet, og gir forskeren mulighet til å tilegne seg kunnskap på et dypere plan. Metoden egner seg når man vil forske mer detaljert og nøye på mindre fenomener, og det er ikke et poeng at funnene skal kunne generaliseres (Cohen m.fl. 2007). Å gå i dybden på materialet er nødvendig for meg, om jeg skal kunne gjenkjenne de dialogiske aspektene ved undervisningen, og vurdere lærernes interaksjon med elevene. Fordi jeg er interessert i å kartlegge om dialogisk undervisning forekommer, er det mer hensiktsmessig for meg å observere om det skjer, enn å intervjuere lærere om de mener dialogisk undervisning forekommer.

Det er flere grunner til at jeg anser observasjon som godt egnet for min problemstilling. For det første er det karakteristiske trekket ved observasjon at det gir forskeren en mulighet til å samle inn data "live" fra naturlige sosiale situasjoner (Cohen, m.fl., 2007). Gjennom observasjon får vi se fenomener slik de viser seg for oss direkte, i stedet for å få det indirekte gjennom andre. Dette trekker også Liv Vedeler (2000) frem som en viktig side ved observasjon. Når vi observerer fokuserer vi først og fremst på handlinger, det vil si hva mennesker gjør (Postholm & Jacobsen, 2011). Vedeler (2000) hevder at "i studier av klasseromsinteraksjon vil observasjon kunne gi riktige og detaljerte registreringer av dialoger og henvendelser til og fra lærer [...]" (s. 13). Dette samsvarer med min problemstilling som er ute etter å undersøke om lærerne har en dialogisk tilnærming i helklassesamtalene sine.

For det andre hevder Cohen m.fl. (2007) at observasjoner har noen klare fordeler sammenlignet med andre aktuelle metoder, som intervju, dersom man vil vite mer om hvordan ulike aktører oppfører seg eller handler i ulike situasjoner. I et intervju kan informanter si at de gjør en ting, mens de i virkeligheten gjør en annen. Intervjuobjektene kan også utelate å nevne ting fordi de ikke anser det som viktig, eller fordi ting som blir sagt eller gjort i klasserommet kan skje ubevisst, og intervjuobjektene vil kanskje ikke være klar over ting de gjør når de blir intervjuet og skal svare for seg. Hendelser som kan virke helt ubetydelige for læreren, eller elevene, og som kanskje ville blitt utelatt i et intervju, kan man i mange tilfeller få med seg ved å observere. Observasjonsdata kan dermed gi mer presis informasjon om det man vil studere, og det gir forskeren en annen mulighet til å forstå hva som skjer i et klasserom enn det som andres beskrivelser kan i et intervju eller et spørreskjema. Samtidig er all observasjon ens egen tolkning av en hendelse eller et fenomen. Dette vil jeg komme tilbake til under studiens avgrensinger.

3.1.3 Fordeler og utfordringer ved videoobservasjon

Jeg har i min studie brukt videoobservasjon, en metode som blir stadig mer populær i moderne kvalitativ forskning, spesielt innenfor samfunnsvitenskap og utdanning (Blikstad-Balas, 2016). Videoobservasjon gir oss muligheten for tett dokumentasjon, og presenterer gode analytiske-, samarbeids- og arkiveringsmuligheter (Derry m.fl., 2010), noe som åpner for at jeg kan gjennomføre mer systematiske og detaljerte analyser enn om jeg hadde observert en klasse uten kamera.

Bruk av videodokumentasjon har vist seg å være særlig godt egnet for klasseromsforskning om undervisning og læring, fordi video gjør det mulig å få mer helhetlige og tilpassede analyser av læringsprosesser (Klette, 2009). I tillegg gir videoopptak et rikt innblikk i sosiale prosesser, og etterlater et mer detaljert bilde enn hva mer tradisjonell observasjon kan frembringe (Klette, 2009). En forsker som observerer uten videokamera, må fullt og helt stole på egne feltnotater, og forskeren får her kun én sjanse til å ta inn og notere ned det som skjer, mens man med videodata kan se etter mønstre og fordype seg på et plan som ville være umulig å observere direkte "in situ" (Blikstad-Balas, 2016). Videokamera til bruk under observasjon kan være til stor hjelp, fordi en observatør ikke får med seg absolutt alt som skjer ved kun å se på en skoletime mens den utfolder seg der og da. Til forskjell fra deltakende observasjon, trenger ikke forskere som jobber med videoobservasjon å være redd for at aktivitetene de observerer vil forsvinne eller bli oversett rett foran øynene på dem (Blikstad-Balas, 2016). Flere kameraer i samme klasserom gir forskerne mulighet til å studere flere perspektiver samtidig. For eksempel kan man ha ett kamera som filmer læreren, og ett som filmer elevene, slik det er gjort i LISA-prosjektet. Opptakene som blir gjort kan observeres og oppleves flere ganger fordi man kan se dem om igjen og om igjen. I tillegg kan man fryse bildet, spole tilbake, og fokusere på ulike hendelser, personer eller ytringer for hver gang man ser opptaket. Dette bærer med seg flere fordeler. Blant annet kan det man fokuserer på studeres inngående og nøye, og man får se situasjonene slik de faktisk utspilte seg, uten tolkende gjengivelser i form av feltnotater (Vedeler, 2000; Postholm & Jacobsen, 2011).

Det finnes klare fordeler ved å bruke videoobservasjon for å svare på min problemstilling. Problemstillingen krever at jeg definerer hva som menes med dialogisk undervisning, og hva som skal til for at jeg anser undervisningen som dialogisk. Blant annet undersøker jeg hvordan lærerne henvender seg til elevene. Følger de den klassiske IRE(F)-strukturen, eller stiller de autentiske spørsmål? Benytter de seg av opptak og høy verdsetting, eller fortsetter de samtalen uten å ta hensyn til det elevene har sagt? For å finne ut av dette kreves det detaljerte analyser og mulighet til å systematisk transkribere ytringer som ville vært vanskelig å notere der og da, hadde jeg vært deltakende observatør uten videokamera. Videodata medfører også at jeg som forsker får bedre tid til analysen, enn om jeg skulle være til stede i klasserommet (Blikstad-Balas, 2016). Videoobservasjon kan på bakgrunn av dette åpne for et mer fleksibelt og tilpasningsdyktig design for å undersøke klasseromspraksisen (Andersson & Sørvik, 2013; Klette, 2009).

Til tross for at videoobservasjon har mange positive sider ved seg, og har fordeler som ikke deltakende observasjon har, finnes det også noen metodologiske utfordringer. Videodata blir ofte beskrevet som rike, men de er også begrenset. Fordi alle opptak gir en viss synsvinkel og et visst perspektiv, er det noen elementer som vil bli ekskludert, og noen som vil stå i forgrunnen (Blikstad-Balas, 2016). Uavhengig av antall kameraer tatt i bruk, og hvor mange timer med opptak som er gjort, vil det som er fanget på tape alltid være begrenset (Cohen m.fl., 2007). Vi observerer hva som skjer i opptaket, og får ikke med oss hva som skjer utenfor kameraets synsvinkler. Når man ser et opptak av en aktivitet eller hendelse, er det vanskelig å huske på alt som kan skje rett utenfor omfanget av kameraet. Videodata er dermed grunnleggende selektive (Blikstad-Balas, 2016). Det vil alltid være hendelser og begivenheter som påvirker den situasjonen forskeren analyserer som forskeren ikke fanger opp. Man får ikke vite noe om hva som har skjedd i friminuttet, eller at klassen skal ha en matteprøve i neste time, og at det er derfor mange elever virker fraværende. Det er vanskelig, om ikke umulig, for forskeren å se for seg alle de mulighetene av hva som kan foregå utenfor kameraets synsvinkel i analyseprosessen (Blikstad-Balas, 2016; Blikstad-Balas & Sørvik, 2015). Dette kan likevel også være en utfordring under deltakende observasjon, og ikke kun ved videoobservasjon, selv om man under deltakende observasjon kanskje har større mulighet til å spørre og få svar på uklarheter i ettertid. Hvis læreren refererer tilbake til aktiviteter som skjedde før filmingen starter, vil ikke opptakene alene gi svar på hva denne referansen innebærer. Vi får kun se akkurat det som skjer i det gitte opptaket, og får ikke vite hvorfor ting ble gjort som de ble gjort, så sant det ikke blir forklart eller snakket om under filmingen. Denne manglende informasjonen om konteksten dataene filmens innenfor, er ifølge Blikstad-Balas (2016) ofte et av hovedproblemene med videostudier.

En annen utfordring ved videodata, er usissheten om i hvilken grad de filmede situasjonene er påvirket av kameraet, såkalt kameraeffekt (Blikstad-Balas, 2016). Klette (2009) hevder imidlertid at økt bruk av videoopptak, både privat og i forskning, påvirker informantene og bidrar til en mindre kameraeffekt enn tidligere antatt. Med referanse til en rekke videostudier, hevder også Blikstad-Balas (2016) at elevene og lærerne venner seg til kameraet, at påvirkningen blir mindre med tiden og det blir viet lite oppmerksomhet til kameraet. Joseph A. Maxwell (2013) fremhever videre at det viktigste med kameraeffekten, eller reaktivitet som han kaller det, er ikke å eliminere den, men å forstå den og bruke den produktivt. I min studie er det lite som tyder på at elevene eller læreren var spesielt opptatt av det å bli filmet.

Jeg merket aldri at de kikket inn i kameraene, henvendte seg til dem, eller gav dem noe særlig oppmerksomhet.

En siste utfordring med video er at samtidig som mengden med detaljer som blir fanget på film gjør videoopptak til en stor ressurs sammenlignet med hva en menneskelig observatør kan få med seg, gjør alle detaljene det også utfordrende å arbeide med video (Derry, m.fl., 2010). Det å endre råmateriale til brukbar data er svært tidskrevende. Dette understrekes også av Blikstad-Balas (2016) og Klette (2009). I tillegg fremhever Blikstad-Balas (2016) at en tendens er at forskeren først samler inn data, for senere å planlegge analysen, noe som kan føre til store mengder uanalyserte data.

Det er, på lik linje med andre forskningsmetoder, utfordringer knyttet til videoobservasjon. Likevel er det vi ser på opptakene, uavhengig om undervisningen utarter seg annerledes fordi et kamera er til stede, naturlig i den forstand at vi observerer virkelige hendelser som har funnet sted. Blikstad-Balas (2016) hevder at ingenting kan karakteriseres som ”completely natural data” (s.4), men at videodata likevel fremstår som svært naturlig i sammenligning med andre datakilder som intervjuer eller spørreskjemaer.

3.1.4 Videoobservatørrollen

Allerede i 1958 identifiserte man fire observatørroller (Gold, 1958), og de samme brukes fortsatt i dag for å beskrive forskerens rolle i situasjonen som observeres. Disse er ”complete participant”, ”participant-as-observer”, ”observer-as-participant” og ”the complete observer”. Fellesnevneren for disse er at alle tar utgangspunkt i at observasjonen foregår i det samme rommet som den observerte aktiviteten utspiller seg. En forsker som observerer uten å delta, som ikke samhandler med informantene, og som er fullstendig adskilt fra gruppen som observeres, regnes ifølge Raymond L. Gold (1958) som ”complete observer”. Denne typen observatørrolle forekommer gjerne ved bruk av videodata (Cohen m.fl., 2007). Under videoinnsamlingen befant det seg en forsker eller forskningsassistent fra LISA-prosjektet i klasserommet. De deltok ikke i undervisningen, og satt helt bakerst i klasserommet. Annet enn å presentere seg selv, og fortelle kort om hvorfor det ble filmet i klasserommet, samhandlet ikke forskerne ytterligere med informantene. Jeg vil derfor karakterisere deres rolle, etter definisjonen til Gold (1958), som et forsøk på ”complete observer”. Likevel har forskerne fra LISA som var til stede under filmingen påvirket situasjonen på en eller annen

måte, noe Kleven (2014) kaller observatøreffekt. Men visse retningslinjer er også fulgt for å minimere påvirkningen. Blant annet er det brukt stabile kameraer og det har vært sammenhengende filming over litt tid, slik at informantene kanskje etter hvert har glemt at kameraene har vært der, eller i det minste blitt mindre bevisste på at de filmes.

Fordi jeg ikke selv var til stede under observasjonen og videoinnsamlingen, er min observatørrolle litt mer problematisk å definere. Jeg har kun observert klasserommene på avstand gjennom videoopptakene på en videolab, og vil derfor ikke kunne påvirke situasjonene som allerede har forekommet. Vedeler (2000) har en liknende inndeling av observatørroller som Gold (1958), og kaller en "complete observer" for en fullstendig uavhengig observatør. Hun mener at man teoretisk kan se for seg denne rollen hvor man blir en slags "flue på veggen", men at det vanskelig vil la seg gjøre i praksis. Hun mener at observatørene på en eller annen måte gjør seg synlig, for eksempel når man innhenter samtykkeerklæringene fra deltakerne, noe som gjør at det ikke er mulig å være helt usynlig og uavhengig observatør. Forskerne som innhentet data i LISA-prosjektet kan ifølge Vedeler (2000) derfor ikke ha hatt en rolle som en fullstendig uavhengig observatør. Min rolle kan kanskje likevel karakteriseres som en fullstendig uavhengig observatør. Dette fordi jeg ikke hadde noe å gjøre med datainnsamlingen, og kun har studert og analysert videoene i etterkant. Jeg må likevel forholde meg til en eventuell påvirkning andre har hatt da de samlet inn materialet. Effekten av videokameraet og representantene som satt i klasserommet, har nok likevel ikke påvirket informantene i større grad enn ved for eksempel en deltakende observatør eller en som intervjuet dem ville gjort. Jeg har derfor antatt at effekten av videokameraet ikke har noen vesensforskjell fra generelle observatøreffekter, og jeg har derfor ikke tatt noen videre hensyn til dette annet enn det som allerede er beskrevet.

3.1.5 Etiske normer

All forskning har visse etiske normer å følge, og forskning som omhandler mennesker krever deltakernes frie samtykke (Kleven, 2014). Fordi jeg bruker datamateriale fra LISA-prosjektet, er det forskerne som har vært i klasserommene og filmet som har tatt hånd om dette. I forkant av datainnsamlingen har skoleledelsen, lærere, elever og foresatte fra de fem skolene i utvalget mitt skrevet under på en samtykkeerklæring. De elevene som ikke har skrevet under på erklæringen har sittet utenfor kameraets rekkevidde og har ikke blitt filmet. Videre skal "alle forskningsprosjekt som innebærer behandling av opplysninger som direkte eller

indirekte kan knyttes til enkeltpersoner” (Kleven, 2014, s. 25) meldes inn og godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Datamaterialet jeg har brukt er både innmeldt og godkjent av NSD, igjen gjennom LISA-prosjektet.

Videomaterialet inneholder sensitiv informasjon i form av at identifisering av informantene lett kan forekomme. Derfor er LISA-materialet oppbevart i et lukket nettverk, og er kun tilgjengelig på enkelte, utvalgte PC-er, som for eksempel på videolaben til ILS. Jeg har signert en avtale hvor jeg forplikter meg til å følge de gjeldende retningslinjene for prosjektet. Til slutt er alle navn på skoler, elever og lærere anonymisert og er blitt tildelt fiktive navn. Dette for å ivareta informantenes personvern.

3.2 Datamaterialet

3.2.1 Gjenbruk av data

Det å bruke data som allerede er innhentet av andre forskere til andre formål, har noen viktige implikasjoner som jeg vil gå nærmere inn på i det følgende. Gjenbruk av data er ifølge Cecilie P. Dalland (2011) en lite anvendt metode innen kvalitativ forskning. Argumentene mot at data kan gjenbrukes av andre er blant annet at data konstrueres i møte mellom forsker og informanter, og at man ved gjenbruk aldri vil kunne få en personlig relasjon til informantene eller en autentisk fornemmelse av atmosfæren. Det er mer akseptert å gjenbruke kvantitative data fordi dette ofte oppfattes som mer uavhengig av forskeren og hans posisjon, i motsetning til kvalitative data hvor interaksjonen mellom forskeren og informantene anses som mer viktig (Dalland, 2011). Emilia Andersson-Bakken og Gard Ove Sørvik (2013) peker på at når det anvendes kvalitative data for sekundæranalyse, så vil konteksten dataene er hentet fra aldri bli helt beskrevet, og ”virkeligheten” vil til en viss grad være tapt. Også Dalland (2011) fremhever hvordan kvalitative data involverer subjektive tolkninger, og at lagring og gjenbruk kan medføre at materialer blir for lite kontekstualisert. Til tross for at videomateriale, i mindre grad enn for eksempel intervju, er preget av relasjonen og forholdet mellom informantene og forskeren, hevder Martyn Hammersley (1997) at førstehåndserfaring er avgjørende. Ved gjenbruk vil det alltid være en viss mengde data som sekundærforskeren ikke får tilgang på.

Likevel hevder Andersson og Sørvik (2013) også at arkivert kvalitativ data ofte anses som en rik og unik kilde til forskningsdata. Det samme legger også Dalland (2011) vekt på, og skriver at hvis man benytter seg av allerede innhentede data, kan man få tilgang til materiale som det ville vært vanskelig å innhente alene. Dette argumentet ligger også til grunn for at jeg gjenbraker datamateriale. Jeg ville ikke klart å innhente det samme materialet som jeg nå benytter meg av hvis jeg skulle observert på egenhånd. Det er både for tidkrevende og et for stort prosjekt til å klare å fullføre på egenhånd innenfor den tidsrammen jeg har.

Dalland (2011) problematiserer at når man gjenbraker data så har man ikke mulighet til å påvirke hva slags fokus selve datainnsamlingen skal ha siden man ikke er med å planlegge og gjennomføre innsamlingen. Dette anser jeg imidlertid ikke som noe stort problem, fordi LISA er et såpass stor prosjekt og har filmet såpass mange klasserom og timer. Dette gir mulighet til å forske på en rekke norskfaglige aktiviteter, og jeg har ikke hatt noen problemer med å finne materiale til min studie. I tillegg er materialet til LISA samlet inn med forbehold om at dataene skal kunne re-analyseres (Blikstad-Balas m.fl., 2015), noe som innebærer at innsamlingen er planlagt nøye, slik at eventuelle utfordringer rundt gjenbruk av data skulle være minst mulig. Blant annet er det ført logger fra filmingen, og jeg som masterstudent har hatt mulighet til å finne ut blant annet hvor skolene jeg bruker i utvalget mitt ligger, hvor lenge lærerne har vært i yrket sitt og hva slags utdanning de har. I tillegg har jeg hatt mulighet til å forhøre meg om eventuelle uklarheter eller spørsmål jeg har hatt til veilederen min og på våre faste LISA-møter.

3.2.2 Utvalg

LISA-prosjektets utvalgt ble gjort på bakgrunn av resultater fra nasjonale prøver i lesing, da med utgangspunkt i fremgang målt fra åttende til niende trinn. Målet var å ha et bredt utvalg, og blant skolene som er valgt ut ligger noen under gjennomsnittlig fremgang på nasjonale prøver i lesing, noen over og noen har hatt gjennomsnittlig fremgang. I tillegg har skolene en geografisk spredning hvor noen ligger på Østlandet, noen på Sør-Vestlandet og noen i Midt-Norge. Det er også spredning på om skolene er fra storbyer eller mindre småbyer. Selv om dette materialet ikke er statistisk representativt, gir det systematisk innsyn i en rekke ulike norske klasserom.

LISA-prosjektet har et stort datamateriale, og har blant annet 180 timer med video fra norskundervisning på åttende trinn. Jeg har derfor måtte redusere materialet kraftig for å finne et utvalg som passet min studie. Dette har blitt gjort gjennom to prosesser. Først og fremst har jeg kun forholdt meg til den delen av materialet som inneholder norsktimer. Innenfor disse er alle timene allerede grovkodet av LISA-forskerne med hva de inneholder av temaer og undervisningsformer. Jeg var særlig interessert i timer som inneholdt helklassesamtaler, og så på videofiler som var kodet som helklasse og som hadde skåret for at de inneholdt det LISA-forskerne i sine koder kaller ”classroom discourse”, altså klasseromsdiskurs. Slik klasseromsdiskurs vil si samtaler i plenum eller grupper av faglig art, og med hjelp fra kyndighet på videolaben ble utvalget redusert ned til de timene som inneholdt nettopp slike samtaler.

Videre i utvalgsprosessen måtte begrepet helklassesamtale operasjonaliseres. For at noe skulle regnes som en helklassesamtale definerte jeg at varigheten på sekvensen måtte være minst ti minutter og minst seks ulike elever måtte delta. Begrunnelsen for dette er at jeg mener det vil være vanskelig å få et godt innsyn i samtalemønstrene om samtaler varer i mindre enn ti minutter. Videre valgte jeg at minst seks elever skulle si noe. Dette henger sammen med at det ofte er noen elever som dominerer og snakker mye, og jeg ville finne samtaler hvor flere elever ytret seg. Etter disse innskrenkningene satt jeg igjen med 19 timer, og gjorde på nytt et utvalg for å minske totalutvalget til en overkommelig mengde timer. Jeg så på videoene og flere av dem inneholdt i liten grad norskfaglige tema. Det som var gjennomgående var individuelt arbeid med oppgaver, og gjennomgang av dette i plenum etterpå. Flere samtaler omhandlet også praktiske ting, som for eksempel en timinutterssekvens som handlet om en skidag som skulle arrangeres i nærmeste fremtid, og en åtteminutterssekvens som handlet om en fremtidig heldagsprøve, hvor temaet ble om elevene kunne ha med seg kjeks og godteri. Jeg luket bort disse timene, og satt igjen med 5 samtaler som representerte den typen undervisning som var relevant for mitt forskningsarbeid. Jeg har her gjennomført det Maxwell (2013) kaller ”purposeful sampling”, hvor utvalget skal være hensiktsmessig med tanke på hva man skal undersøke, og hva man trenger informasjon om. I tabell 2 presenteres en oversikt over utvalget i oppgaven.

Tabell 2: Oversikt over totaltid som ble analysert fra hver skole, og deres overordnede tema for samtalen.

Skole:	Tid totalt:	Overordnet tema for samtalen:
Skole A	43 min	Fortelling og novelle
Skole B	15 min	Fortelling og novelle
Skole C	24 min	Hvordan skrive en god tekst
Skole D	40 min	Debatt- og leserinnlegg
Skole E	51 min	Analyse og tolkning av reklame

Slik det fremgår ut fra tabell 2, er det en forskjell på hvor mange minutter med undervisning som er analysert fra hver skole. Dette er fordi det kun er de analyserte minuttene som var helklassesamtale, mens resten av undervisningen ikke var relevant for min forskning. Skole A, D og E har samtaler som varer fra 40 minutter og oppover, skole C har en samtale på 24 minutter, mens skole B kun har en samtale på 15 minutter. Skole B har dermed en ganske mye kortere samtale, men den inngikk i kriteriene mine og er derfor tatt med. Med unntak av skole E, jobber alle klassene med å lese tekster eller lærer hvordan man skriver de ulike sjangrene. Dette er et tilfeldig, dog et fint, sammentreff. Skolene ble filmet på omtrent samme tid, og mange klasser hadde derfor kommet på samme sted i undervisningen. Fordelen med at flere av samtalen handler om det samme er at det gir et bredere syn på hvordan man kan samtale om det samme temaet.

I tabell 3 er det informasjon om lærerne i utvalget. Fordi problemstillingen min spisses mot lærere og hva de gjør for å ha en dialogisk tilnærming til undervisningen sin, mener jeg det er hensiktsmessig å ha med noe informasjon om dem. Det vil ikke være mulig å trekke noen linjer eller konklusjoner på bakgrunn av dette fordi mitt utvalg er såpass lite, men det kan likevel være greit å ha med tabellen. I tillegg er det med på å kontekstualisere. Informasjonen er hentet fra LISA-prosjektets loggskjemaer, som ble ført for hver klasse som ble observert. I de utvalgte klassene var det kun én lærer til stede i undervisningen, med unntak av skole C hvor det var en ekstralærer til stede. Han sa imidlertid svært lite, og jeg har ikke tatt ham med i tabellen. Lærerne vil videre i oppgaven bli kalt for Lærer A, B, C, D og E. Bokstavene til lærerne samsvarer med bokstavene til skolene, slik at lærer A hører til skole A. Kjønnene er reelle, og det er helt tilfeldig at det er fire kvinner og kun én mann med i studien.

Tabell 3: Oversikt med informasjon om lærerne i utvalget

	Alder:	Antall år som lærer:	Antall studiepoeng i norsk:
Lærer A	30-39 år	10 år	31-60 studiepoeng
Lærer B	20-29 år	0 år	31-60 studiepoeng
Lærer C (hovedlærer)	30-39 år	7 år	Mastergrad eller hovedfag
Lærer D	50-59 år	30 år	61-90 studiepoeng
Lærer E	40-49 år	24 år	Mastergrad eller hovedfag

3.3 Analyse av datamaterialet

3.3.1 Transkribering av datamaterialet

Før jeg begynte å analysere materialet mitt, transkriberte jeg det først for å dokumentere hva som ordrett ble sagt i undervisningssekvensene. Transkripsjonene ble gjort ved hjelp av et digitalt transkriberingsprogram kalt Inqscribe, som jeg fikk tilgang til gjennom datalaben LISA-prosjektet disponerer. Ifølge Vedeler (2000) har transkripsjon flere fordeler. For det første får det forskeren til å måtte lytte nøye på det som blir sagt og man blir godt kjent med materialet sitt. Dette gjorde at jeg fikk større oversikt over materialet mitt og ble mer bevisst over interaksjonen i klasserommet enn det jeg gjorde kun ved å se på opptakene. For det andre letter transkripsjonen analysen og gjør det enklere å kutte irrelevante detaljer. I forkant av transkriberingen hadde jeg sett på videoene og kategorisert ulike sekvenser i hver time. Det jeg kategoriserte som helklassesamtale er det jeg i etterkant transkriberte, mens resten av timen, som for eksempel individuell oppgaveløsning ikke ble det.

For det tredje hevder Vedeler (2000) at det blir enklere å kategorisere og notere ned tolkningsmuligheter knyttet til datamaterialet gjennom å transkribere. I tillegg kan transkripsjonene være med på å støtte opp under eventuelle konklusjoner man kommer med (Vedeler, 2000). Transkripsjon gir meg også data jeg kan dele med en leser, noe som øker transparens ("transparency" i engelsk metodelitteratur) og gir forskningen min mer kredibilitet. utfordringer ved transkripsjon er blant annet at det er svært tidkrevende og at

transkripsjonen er selektiv, slik at det er jeg som bestemmer hva som er viktig og hva jeg tar med og eventuelt utelukker, noe som kan føre tap av data som kunne vært interessant.

3.3.2 Analysestrategi

Frederick Erickson (2006, s. 186) beskriver en fire stegs deduktiv metode, kalt analysetilnærming type II, som kan brukes til å analysere datamateriale, og som spesielt er utformet for å analysere videomateriale. Denne metoden har jeg tatt utgangspunkt i, og vil i det følgende kort beskrive den:

1. Før forskeren begynner å se på datamaterialet, må hun avgrense seg til et fokusområde.
2. I hvert videoavsnitt må forskeren markere hver gang fokusområdet forekommer.
3. Etter å ha sett filmen og notert seg forekomsten av fokusområdet, skal forskeren vise frem hyppigheten av fokusområdet. Dette kan for eksempel være i en tabell, et diagram, eller gjennom transkripsjoner.
4. Gjennom sitater eller lignende, skal forskeren vise eksempler på ulike tilfeller av fokusområdet som kommer til uttrykk i videosekvensen.

I tråd med Ericksons første steg, avgrenset jeg fokusområdet mitt til å se etter visse dialogiske trekk ved undervisningen i en helklassesamtale. Disse trekkene var lærerens spørsmål til elevene, lærerens respons på elevsvar, fordeling av taletid og om IRE(F)-mønsteret er tilstede i samtalene. I stedet for at jeg fulgte steg to, transkriberte jeg, som nevnt i delkapittelet over, materialet mitt. Det var i transkripsjonene, og ikke i videoavsnittene, jeg markerte hver gang fokusområdet forekom. Spørsmålene og responsene fra læreren ble markert, analysert og plassert i kategorier samtidig som jeg kikket gjennom transkripsjonene. Da jeg var ferdig med én skole, summerte jeg opp forekomsten av de forskjellige typene av spørsmål og respons og fremstilte dette i figurer. Først da jeg var helt ferdig med å sortere og kategorisere alle spørsmålene og responsene fra alle skolene, så jeg gjennom hver transkripsjon på nytt for å finne fordelingen av taletid og tilstedeværelsen av IRE(F). Grunnen til at jeg ikke tok for meg én og én skole og gjorde meg helt ferdig med den enkelte før jeg gikk videre på neste, er for det første fordi det i analysekapittelet vil bli fremstilt tematisk og ikke etter skolene. I tillegg tenkte jeg det ville være hensiktsmessig å fokusere på ett fokusområde av gangen for å ha så lik vurderingsevne på skolene som mulig. Hadde jeg tatt for meg alle fokusområdene på skole A først, kan det hende at noe jeg hadde

kategoriserte som et autentisk spørsmål på skole A, ikke hadde blitt det på skole B fordi det var en stund siden jeg analyserte spørsmålene fra skole A og nå vurderte det litt annerledes. Alle kategoriene har visse kriterier, så utfallet ville nok uansett ikke blitt veldig annerledes, men enkelte spørsmål eller responser er relativt like, så jeg anså det som lurt å ta ett fokusområde av gangen og holde meg strengt til beskrivelsene av kategoriene.

Som nevnt over blir forekomsten av de ulike spørsmålene og responsene fremstilt i figurer, tabeller og gjennom transkripsjoner, noe som er i tråd med Ericksons punkt nummer tre. I transkripsjonene er alle forekomstene markert, mens de blir fremstilt og presentert i figurer og tabeller i analysekapittelet. Dette gjør det lettere å se om det fremkommer noen tydelige mønstre. Videre vil den skjematiske fremstillingen bli supplert med sitater og utdrag fra transkripsjonene, i likhet med punkt fire til Erickson. Også dette legges frem i analysekapittelet.

Denne analysemetoden har både fordeler og ulemper (Erickson, 2006). En av ulempene er at jeg kan bli mindre nyansert og oppmerksom på fenomener som opptrer utenfor det jeg leter etter, noe som kan føre til at viktige aspekter ikke blir berørt. Likevel er metoden ifølge Erickson (2006) effektiv om den gjennomføres med gode teoriforankrede analysekategorier.

3.3.3 Analyse av datamaterialet

Formålet med studien er å finne ut om de lærerne jeg observerer har en dialogisk tilnærming til undervisningen sin. Hvis de har det, vil jeg se på hvilke konkrete grep de gjør for å få det til. Studien min er deskriptiv fordi jeg vil finne ut hvordan undervisningen faktisk *er* blant utvalgte lærere. For å finne ut om undervisningen er dialogisk, har jeg fokusert på følgende fire områder i analysen min:

- Lærers spørsmål til elevene
- Lærers respons på elevsvar
- Fordeling av taletid mellom lærer og elev
- IRE(F). Finner vi dette mønsteret blant lærerne i utvalget, og benytter de i tilfelle seg av IRE eller IRF?

De forskjellige spørsmålene jeg benytter meg av er åpne faglige og ikke-faglige spørsmål, lukkede faglige og ikke-faglige spørsmål, kvasi-autentiske og autentiske spørsmål. Disse vil bli nærmere presentert senere i delkapittelet, mens de er forklart og definert i teorikapittelet i delkapittelet 2.3 *Begrepsavklaring*. Når det kommer til å ha en dialogisk tilnærming til undervisningen sin, er det ifølge Dysthe (1995) viktig å stille mest autentiske spørsmål. Men jeg fokuserer også på andre typer spørsmål. I hovedsak gjør jeg dette for å få en helhetlig oversikt over samtalen, og ikke kun fokusere på det som anses å være mest dialogisk. Når det er sagt så er for eksempel lukkede spørsmål også helt nødvendig i en helklassesamtale. Blosser (1975) mener det er viktig å variere mellom ulike typer spørsmål, fordi de har ulike funksjoner og formål. Det er blant annet nødvendig å stille lukkede spørsmål for at læreren skal kunne sjekke elevenes kunnskap. Lukkede spørsmål kan også hjelpe elevene til å hente frem ervervet kunnskap. Det er altså nødvendig både med lukkede, åpne og autentiske spørsmål, men hovedvekten bør kanskje ligge på åpne, kvasi-autentiske og autentiske spørsmål om målet er å ha en dialogisk undervisning.

De ulike responsene er presentert og forklart i samme delkapitler som spørsmålene fra læreren. Det er opptak og høy verdsetting som av Dysthe (1995) blir fremhevet som nøkkelen til dialogisk undervisning når det gjelder lærerens respons av elevsvar. Jeg har analysert alle responser som lærerne har gitt, og plassert dem i ulike kategorier.

I tillegg til å se på hvilke spørsmål og responser læreren stiller og gir, ser jeg også på sammenhengen mellom dem. Er det noen spesielle typer spørsmål som ofte fører til for eksempel opptak, eller viser ikke dette noen klare mønstre? I analysen fokuserer jeg også på hvordan fordelingen av taletid mellom læreren og elevene er. Som tidligere nevnt må man, ifølge Dysthe (1995), ha stor grad av elevdeltaking i klasserommet for at dialogisk undervisning skal være mulig. I tillegg skrev jeg i delkapittelet 2.2.2 *begrensninger i helklassesamtalen* at en rekke studier har vist at læreren har ordet i omtrent 2/3 av tiden i helklasseundervisning (Aukrust, 2001; Penne & Hertzberg, 2015; Wennerström, 2015). Lærerens dominerende av taletiden er et monologisk trekk, og det vil derfor være relevant for meg å se om jeg finner den samme fordelingen av taletid i mitt utvalg.

En rekke forskning viser at IRE(F) strukturen dominerer under helklassesamtaler og at den i liten grad inviterer til elevdeltakelse (Andersson-Bakken, 2015; Aukrust, 2001). Nystrand (1997) hevder på sin side at det er et potensial for dialog om læreren benytter seg av IRF og

ikke IRE og oppfølger og gir tilbakemeldinger til elevene heller enn å evaluere svarene deres. I analysen vil jeg undersøke om helklassesamtalene i utvalget er preget av IRE(F) og i tilfelle om det da er IRE eller IRF.

Disse fire punktene overlapper hverandre litt. For eksempel hevder Klette (2003) at IRE(F)-strukturen kan gjøres mer dialogisk, men at responsen læreren gir på elevsvar er avgjørende. Fordelingen av taletid blant læreren og elevene er også noe som IRE(F)-strukturen har blitt kritisert for, fordi det er læreren som bestemmer hvem som skal snakke når (Lyle, 2008). Disse områdene er med andre ord sammensatte faktorer som har en gjensidig påvirkning på hverandre. Man får ikke en reell dialog i klasserommet hvis læreren står for mesteparten av praten, eller hvis læreren ikke benytter seg av opptak og høy verdsetting eller hvis hun kun stiller lukkede spørsmål.

3.3.4 Analysekategorier

For å finne ut om undervisningen er dialogisk eller ikke, og i hvilken grad det i tilfelle er det, har jeg laget kategorier som jeg har delt inn spørsmålene og svarene/responsene til og fra læreren. Noen av begrepene jeg har valgt i kategoriene er hentet fra Dysthe (1995), med tilleggsinformasjon om begrepene fra flere studier og artikler som omhandler dialog. I tillegg har jeg laget noen kategorier selv. Fordi jeg på forhånd hadde laget ulike kategorier, og satt meg inn i hva det var jeg ville se etter, har jeg en deduktiv tilnærming til analysearbeidet. Ifølge Tjora (2010) er deduktiv tilnærming ”nedgående” fordi jeg først tar for meg materialet med utgangspunkt i teoridrevne kategorier, og så ser etter hvilke kategorier som er tydelige i materialet. Tabellene under viser hvilke type spørsmål og responser på elevsvar jeg forholder meg til i analysene, og hvilke kriterier som ligger til grunn for å kategorisere noe som det ene eller det andre.

Tabell 4: Oversikt over lærerspørsmål

Type spørsmål:	Kriterier:	Eksempler fra utvalget:
Lukket faglig	<ul style="list-style-type: none"> - Spørsmålet har kun ett bestemt fasitsvar, eller ja/nei-spørsmål - Spørsmålet omhandler noe faglig. Dette kan være både rene faktabaserte spørsmål, og spørsmål 	Lærer B: Hvilken årstid er det da? (snakker om en tekst de har lest)

	rundt arbeid med noe faglig	
Lukket ikke-faglig	<ul style="list-style-type: none"> - Spørsmålet har kun ett bestemt fasitsvar, eller ja/nei-spørsmål - Spørsmålet omhandler noe ikke-faglig. Dette kan være både praktiske og personlige spørsmål 	Lærer E: Er du glad i bokstavkjeks? (læreren har med seg en pakke bokstavkjeks som de begynner å prate om)
Åpent faglig	<ul style="list-style-type: none"> - Spørsmålet har flere ulike, riktige svar - Spørsmålet omhandler noe faglig. Dette kan være både rene, faktabaserte spørsmål, og spørsmål rundt arbeid med noe faglig. - Spørsmålet innledes gjerne av et spørreord - Læreren vet svaret på forhånd 	Lærer C: En morsom tekst, hva er det? Har du noen eksempler på det?
Åpent ikke-faglig	<ul style="list-style-type: none"> - Spørsmålet har flere ulike, riktige svar - Spørsmålet omhandler noe ikke-faglig. Dette kan være både praktiske og personlige spørsmål. - Spørsmålet innledes gjerne av et spørreord 	Ingen av lærerne i utvalget stilte denne typen spørsmål.
Kvasi-autentisk	<ul style="list-style-type: none"> - Kriteriene er de samme som på åpne spørsmål, men læreren legger til frasene ”hva tror du”/ ”hva synes du”, eller lignende, for å gjøre spørsmålet mer autentisk 	Lærer A: Hvor mener du at det virkelige vendepunktet her er?
Autentisk	<ul style="list-style-type: none"> - Læreren vet ikke svaret på spørsmålet han/hun stiller - Spørsmålet gir elevene mulighet til å komme med egne synspunkt, tanker og resonnementer. 	Lærer A: Hva kan du lære av denne teksten i forhold til din egen skriving? [...] Hva kan du lære av å lese en sånn tekst?

Slik det fremgår av tabellen deles de ulike spørsmålene læreren stiller inn i seks forskjellige kategorier. For at undervisningen skal være dialogisk, er det en fordel at hovedtyngden av spørsmålene er autentiske eller kvasi-autentiske.

I tabellen under er de ulike responstypene presentert. De som er mest relevante for mine analyser er opptak og høy verdsetting. Jeg kategoriserte likevel alle responstypene for å få et helhetlig bilde av hvordan læreren samtaler med elevene. Det som er kategorisert som ”annen respons” er det som ikke kunne plasseres i noen andre kategorier, og som jeg lagde etter jeg hadde sett videoopptakene og så hva som gikk igjen. Innenfor kategorien høy verdsetting, har jeg satt som et av kriteriene at elevsvaret må være tema i minst de tre neste ytringene. Dette er fordi noen av lærerne tok med seg elevsvaret videre, men kun for eksempel i den neste ytringen og da gjerne som en ren gjentakelse av elevsvaret, før noe nytt ble fokus. Jeg syntes derfor at dette ikke kunne karakteriseres som høy verdsetting, fordi jeg har oppfattet det som at hele samtalen skal endre litt fokus, og ikke bare den påfølgende ytringen. For at lærerens respons i det hele tatt skal bli kategorisert som høy verdsetting, må elevsvaret altså være tema i minst tre ytringer etter at det først ble tatt opp. Dette vil si at når jeg har registrert forekomsten av høy verdsetting i analysen, har det blitt registrert som én, selv om det har vart i minst tre lærerytringer. Spesifikk respons ble i del 2.3.2 presentert som en respons hvor læreren tydeliggjør for elevene hva som var bra eller mindre bra med den foregående elevytringen. Dette står som et kriterium, men jeg har i tillegg lagt ett til. Dette fordi jeg anså noen av responsene lærerne gav som gode, ved at læreren utdypet elevsvaret, spilte videre på det, og påpekte viktigheten ved det eleven sa.

Tabell 5: Oversikt over lærerens respons

Type respons:	Kriterier:	Eksempler fra utvalget:
Opptak	- Læreren inkorporerer elevsvaret i et nytt spørsmål	Elev: Også er den, den var litt spennende og sånn Lærer A: Ja, la du merke til hva forfatteren gjorde for å gjøre det spennende?

Høy verdsetting	<ul style="list-style-type: none"> - Læreren tar med seg elevsvaret videre i undervisningen. - Elevsvaret må være tema i minst de tre neste ytringene for at det regnes med. 	<p>Fordi eksempler på høy verdsetting er såpass lange (fordi de må være i minst de tre påfølgende lærerytringene) tar jeg meg ikke plass til å legge ved et eksempel her. Se del 4.2.5 for eksempel.</p>
Vag respons	<ul style="list-style-type: none"> - Læreren svarer med et enstavelsesord - Læreren gjentar elevsvaret - Læreren følger ikke elevsvaret opp 	<p>Elev: Man skal starte med en tittel. Lærer D: ja (svarer med enstavelsesord)</p> <p>Elev: Fange interessen til leseren. Lærer C: Ja, den skal fange interessen. (gjentar elevsvaret)</p>
Spesifikk respons	<ul style="list-style-type: none"> - Læreren tydeliggjør hva som var bra eller mindre bra med elevens utsagn eller innspill - Læreren bekrefter at elevsvaret var nyttig ved å utdype og spille videre på det i ytringen sin. 	<p>Elev: Bokmål er best Lærer D: Okei. Den var grei. Jeg syntes liksom hvis at du hadde klart å føre på enda litt mer begrunnelse så hadde det blitt et bedre argument. (læreren tydeliggjør hva som var bra eller mindre bra med elevens innspill)</p>
Annen type respons	<ul style="list-style-type: none"> - Læreren utdyper elevsvaret - Læreren kommer med egne synspunkter - Læreren roser elevene - Læreren sier at elevsvaret er feil, eller læreren sier hun/han ikke forstår elevsvaret - Læreren bekrefter elevsvaret, for eksempel ved å si ”ja, det er sant” - Ikke-faglig respons, for eksempel ”hva sa du?” 	<p>Elev: Det er dårlig gjort Lærer B: Ja, nesten litt dårlig gjort. Det er jeg enig i. (kommer med eget synspunkt)</p> <p>Lærer B: Vet dere hva. Dere har vært helt supre (roser elevene)</p> <p>Elev: Hun har veldig stor respekt for de mobberne Lærer A: Ja, det har hun (bekrefter)</p>

Avslutningsvis er det viktig å poengtere hva jeg mener at et spørsmål og en respons er. Jeg har tidligere skrevet at jeg har analysert alle spørsmålene lærerne stiller og alle responsene læreren gir elevene. Hver gang læreren har henvendt seg til elevene, og forventet å få et svar

tilbake, har dette blitt kategorisert som et spørsmål. I nesten alle tilfeller har dette vært innledet av et spørreord. Hver gang en elev har sagt noe, har den påfølgende lærerytringen blitt kategorisert som en respons. De få lærerytringene jeg ikke har analysert, har vært hvis læreren for eksempel har gitt en generell beskjed hvor hun ikke har stilt noen spørsmål og ikke henvendt seg til noen elever. Andre tilfeller har vært for eksempel i oppstarten av en time hvor læreren kanskje har oppsummert hva de gjorde forrige time, eller innledet med å fortelle litt om hva de skal gjøre i den følgende timen. Men med en gang hun har henvendt seg til elevene, og spurt dem om noe, eller en elev har spurt om noe som læreren har svar på, så har det blitt kategorisert som enten et spørsmål eller en respons.

3.4 Validitet og reliabilitet

3.4.1 Trusler mot validiteten

Validitet handler om hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen er, og hvordan resultatene fra den fremstår og er som en helhet. (Vedeler, 2000). Validiteten rundt en studie kan bli styrket om forskeren er åpen rundt forskningen sin, og redegjør for og er kritisk til slutninger som tas (Tjora, 2010). Det finnes også en rekke trusler mot validiteten.

Hammersley (1997) legger frem seks trusler mot validitet som er viktig å være oppmerksom på når man foretar en undersøkelse innenfor observasjonsforskning. Den første trusselen handler om at man må definere fokuset for observasjonen slik at viktige aspekter ved det man undersøker ikke blir utelatt og dermed gir et ufullstendig bilde. Dette anser jeg som en begrenset trussel i denne masteravhandlingen fordi jeg analyserer materiale som er innhentet av LISA-prosjektet. Jeg har brukt predefinerte koder for å finne relevant analysemateriale, og har sett gjennom en rekke videoopptak for å finne frem til de videoene som egner seg til å svare på min problemstilling. Timer jeg har valgt bort, har blitt valgt bort ut fra gitte kriterier.

Trussel nummer to fremhever viktigheten av å gjøre riktige utvalgsprosesser, slik at man ikke sitter igjen med et utvalg som ikke er representativt for populasjonen man ønsker å generalisere til. Dette henger sammen med *ytre validitet* som handler om generaliserbarheten og overførbarheten av funnene mine (Kleven, 2011). Som nevnt tidligere er hensikten med kasusstudier ikke å generalisere, men å gi et bilde av hvordan fenomener opptrer og virker i ulike situasjoner. Funnene jeg gjør i denne studien er trolig unike for mitt utvalg, og kan ikke generaliseres. Likevel kan det teoretiske aspektet ved studien og de faglige konklusjonene jeg

trekker være mer hensiktsmessige å se videre på. Jeg kan da se på andre, liknende studier og se om resultatene sammenfaller med mine. Gjør de det, kan studien min sies å ha en viss grad av overførbarhet. Jeg vil også gi grundige analyser og beskrivelser av fenomenene som studeres, slik at andre kan finne sammenlignbare situasjoner, personer og hendelser, og selv vurdere overførbarheten.

Punkt tre på Hammersleys (1997) liste over trusler mot validiteten omhandler atferden til informantene, og hvordan denne kan endres når de vet at de blir observert eller filmet. Dette har jeg allerede vært inne på under 3.1.3 om observatørrollen og 3.1.4 om fordeler og utfordringer ved videoobservasjon, hvor jeg skriver om kameraeffekt. Jeg vil derfor henvise til de delkapitlene, der et hovedpoeng er at designet er lagt opp for å minimere kameraeffekt så mye som mulig.

Den fjerde trusselen handler om hvordan feil kan oppstå i registreringen man gjør under observasjonen, fordi man feiltolker eller ikke hører det som blir sagt. Det understrekes likevel at dette problemet reduseres når man bruker video under observasjonen (Hammersley, 1997). Likevel kan dette knyttes til *indre validitet* som omhandler mine tolkninger av materialet, og hvorvidt de er gyldige. Selv om ikke jeg var til stede under observasjonen, og jeg har brukt videoopptak som materiale, kan jeg likevel tolke dem feil og svekke validiteten. For å unngå dette har jeg diskutert videoklippene med masterstudenter og andre som er knyttet til LISA-prosjektet. I tillegg har jeg og en annen masterstudent på LISA-prosjektet brukt noen av de samme skolene i utvalgene våre, og har derfor sett over hverandres transkripsjoner for å se at de stemmer overens med hverandre. Dette samsvarer med rådene gitt av Derry m.fl. (2010), som mener at forskeren styrker sine funn ved å diskutere med andre som har sett det samme.

De to siste trusslene overlapper delvis, hvor trussel nummer fem dreier seg om hvorvidt registreringssystemene som er brukt under observasjonene kanskje ikke er godt nok utarbeidet, og derfor medfører feil. Dette kan for eksempel være at definisjonene for de ulike kategoriene er uklare, slik at de ikke passer sammen med de faktiske dataene som blir funnet. Trussel nummer seks handler om hvordan dataene blir kodet på en måte som gjør at de ikke blir tilgjengelig for den analysen man ønsker å utføre. I forkant av filmingen ble det opprettet loggskjemaer som skulle fylles inn under observasjonene, og de ulike timene ble ut ifra dette grovkategorisert. Det kan være at noe har blitt kodet slik at jeg ikke har funnet dem når jeg har lett etter materiale, men jeg fordi materialet til LISA-prosjektet er så stort, har jeg ikke

hatt noen problemer med å finne et passende utvalg. Likevel er de viktigste kodene når det kommer til studiens validitet de som jeg selv har lagd og definert underveis i prosessen på bakgrunn av teori og det utvalget jeg endte opp med.

3.4.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet dreier seg om hvorvidt forskeren har nok validitetsgrunnlag for å tolke data. Da er det viktig at begrepene man bruker er godt definerte og operasjonalisert i samsvar med fokuset for problemstillingen (Kleven, 2011; Vedeler, 2000). Det jeg ønsker å undersøke og vurdere er lærerens undervisningsform, og om det dialogiske aspektet ved det forekommer under helklassesamtaler. Først har jeg operasjonalisert begrepet *helklassesamtaler* for å finne undervisning som samsvarer med det jeg søker å studere. Videre har jeg definert begreper som vil være nyttige i analysen av dialogisk undervisning. Disse er beskrevet under delkapittelet 2.3. Jeg har tatt utgangspunkt i hvordan Olga Dysthe har beskrevet og forklart de ulike begrepene jeg bruker, men jeg har også sett til andre forskere og studier som bruker de samme begrepene for å styrke definisjonen av dem. Hvis operasjonaliseringen både er enkel å bruke i en faktisk analyse og samsvarer med den teoretiske definisjonen, vil begrepsvaliditeten og reliabiliteten styrkes, ifølge Kleven (2011).

3.4.3 Reliabilitet

Undersøkelsens validitet inkluderer også spørsmål om reliabilitet. Reliabilitet handler om ”i hvilken grad data kan sies å være konsistente i den forstand at man får tilsvarende data uavhengig av observatør, tid og sted” (Vedeler, 2000, s. 140). Reliabilitetsspørsmålet er ekstra viktig innenfor observasjon, fordi dataenes kvalitet i stor grad avhenger av observatøren (Vedeler, 2000). Reliabilitet dreier seg altså om andre forskere hadde oppdaget og fått de samme funnene som meg. Datamaterialet jeg benytter meg av er med på å styrke reliabiliteten fordi jeg benytter meg av videoopptak, noe som gjør at jeg kan se klippene flere ganger, og ordrett få med meg nøyaktig hva læreren sier til elevene. Men kvalitativ analyse er likevel preget av forskerens egne oppfatninger og analytiske blikk, og analysene vil være påvirket av hvordan jeg er som forsker og hvilke slutninger jeg har tatt. Likevel er analysene drevet av teoretiske begreper og kategorier, noe som kan være med på å øke studiens reliabilitet.

4 Resultater

Denne masteravhandlingen forsøker å finne svar på følgende problemstilling: *Har lærere i et utvalg klasser en dialogisk tilnærming i helklassesamtalen, og hvordan kommer dette til uttrykk?* På bakgrunn av problemstillingen, er formålet med analysen først og fremst å identifisere om timene som inngår i mitt utvalg, er dialogiske eller inneholder innslag av dialog. I tillegg dreier siste del av problemstillingen seg om hvordan den eventuelle dialogen kommer til uttrykk. En lærer kan stille mange autentiske spørsmål i løpet av en helklassesamtale, men hvis ikke læreren følger opp eller spiller videre på elevsvaret, eller ikke gir elevene tid eller mulighet til å ytre seg, kan man likevel ikke hevde at læreren utøver dialogisk undervisning. Jeg undersøker derfor flere områder knyttet til helklassesamtalen for å få et så nyansert bilde som mulig av de utvalgte lærernes undervisning. Kapittelet er strukturert tematisk, slik at jeg tar for meg ett og ett fokusområde. Jeg begynner med hvilke spørsmål læreren stiller elevene (4.1), før jeg ser på hvordan læreren responderer på elevsvarene (4.2). Disse to delkapitlene vil gi en deskriptiv beskrivelse av hvilke ulike spørsmåls- og responstyper som forekommer i utvalget. Mens jeg i del 4.1 og 4.2 analyserer spørsmålstyper og responstyper hver for seg, vil jeg i del 4.3 se om det finnes noen sammenheng mellom stilte spørsmål og gitt respons. Denne delen av analysen ser altså på om det er sammenhenger mellom spørsmålene lærerne stiller (for eksempel lukket spørsmål) og responsen som følger (for eksempel høy verdsetting). Fører lukkede spørsmål til opptak og høy verdsetting, eller hindrer denne spørsmålstypen for videre samtale om temaet, eller har ikke spørsmålene noe å si for hva slags respons og utvikling samtalen får?

De siste to fokusområdene, fordeling av taletid og tilstedeværelse av IRE(F), blir presentert i del 4.4. Det vil ikke bli viet like mye plass til disse fokusområdene som de to øvrige. Dette fordi spørsmålene som blir stilt og responsene som blir gitt, tydeligere viser hvordan lærerne henvender seg til elevene, og fordi fordeling av taletid og spesielt tilstedeværelse av IRE(F) likevel fremkommer gjennom eksemplene som blir lagt frem underveis i kapittelet når spørsmålene og responsene blir presentert. Funnene i kapittelet vil blant annet bli fremstilt gjennom figurer, tabeller og utdrag fra transkripsjonene. I forkant av dette kapittelet er nødvendige begreper og analysekategorier presentert. I kapittel 2 etablerte jeg et teoretisk rammeverk rundt de fire fokusområdene jeg undersøker. I kapittel 3.3.2 beskrev jeg fremgangsmåten for analysen, mens analysekategoriene ble definert og operasjonalisert i kapittel 3.3.4. Før noen av funnene presenteres, vil jeg påpeke at tiden som er analysert i

hvert klasserom varierer, og at poenget med analysen ikke er å vise hvilken lærer som har stilt flest spørsmål eller gitt flest responser. Det dreier seg om å se på den enkelte læreren og ikke sammenligne dem med hverandre utover å se etter mønstre som går igjen på tvers av klasserom.

4.1 Hva slags spørsmål stiller læreren elevene?

Spørsmålene læreren stiller elevene er et viktig steg på veien mot dialogisk undervisning fordi spørsmålene legger grunnlag for elevens svar. Spørsmålskategoriene jeg har utarbeidet, er lukket faglig, lukket ikke-faglig, åpent faglig, åpent ikke-faglig, kvasi-autentisk og autentiske spørsmål. I disse har jeg fordelt alle spørsmålene lærerne i utvalget stiller.

Forskere og studier basert på dialog klasserommet, hevder at en overvekt av autentiske og kvasi-autentiske spørsmål er nødvendig for å gjennomføre dialogisk undervisning, og at lukkede spørsmål i liten grad bidrar til dialog (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Ifølge tidligere studier, vil det derfor være ønskelig at lærerne i utvalget stiller flere autentiske og kvasi-autentiske spørsmål enn lukkede spørsmål om målet er at undervisningen skal være dialogisk. Som vi snart skal se, er dette imidlertid ikke tilfellet i de helklassesamtalene jeg har analysert, og samtlige lærere stiller desidert flest lukkede spørsmål, og færrest autentiske og kvasi-autentiske spørsmål. Totalt stilte lærerne 145 spørsmål, og kun fem av disse ble kategorisert som autentiske spørsmål og syv som kvasi-autentiske spørsmål. I det følgende vil hver spørsmålskategori presenteres, og eksempler fra transkripsjonene vil bli lagt frem.

4.1.1 Lukkede spørsmål

Et lukket spørsmål kategoriseres i del 3.3.4 som et spørsmål som kun har ett bestemt fasitsvar, eller som er et ja/nei-spørsmål. I tillegg til dette deles lukkede spørsmål inn i faglige og ikke-faglige spørsmål. Denne inndeling er dels gjort for å få en så nyansert inndeling som mulig. Den bidrar til at spørsmål som ”kan du lukke vinduet?”, ikke havner i samme kategori som faglige spørsmål, noe som kunne unyansert informasjon om hvilke spørsmål lærerne har stilt. Dessuten er det viktig å skille mellom faglige og ikke-faglige spørsmål, fordi forskningen på muntlighet viser at lærere av og til har en tendens til å stille ikke-faglige spørsmål med hensikter om å få flere elever til å delta. (Hertzberg & Penne, 2015).

Lukkede faglige spørsmål er den største spørsmålskategorien i utvalget, og slike spørsmål utgjør 66 % av alle de stilte spørsmålene på tvers av klasserommene. Den læreren som

prosentvis har stilt færrest lukkede spørsmål i forhold til andre typer spørsmål, er lærer A, som har stilt 55 % lukkede faglige spørsmål. Lærer B, som har flest lukkede faglige spørsmål, har i sin helklassesamtale stilt 89% spørsmål i denne kategorien. Dette er altså den vanligste spørsmålstypen i alle helklassesamtalene jeg har analysert, og over halvparten av alle spørsmålene i utvalget er nettopp denne kategorien. Det første eksempelet på lukkede faglige spørsmål jeg vil trekke frem, er fra lærer B. Elevene hans har i forkant av helklassesamtalen lest en skjønnlitterær novelle sammen i grupper. Teksten legger grunnlaget for den videre helklassesamtalen, en samtale hvor læreren gjennomgående stiller rene faktaspørsmål basert på teksten elevene har lest. Utdraget under starter med at lærer B spør hvem hovedpersonen i novellen er.

[00:37:23.00] Lærer: For det første. *Hvem er det.*

[00:37:25.11] Elev Jenny: Det er en jente.

[00:37:26.12] Lærer: Ja det er en jente mener du. *Er det jeg eller tredjeperson?*

[00:37:29.14] Elev Jenny: Jeg

[00:37:29.14] Lærer: Ja. Det er en jeg-person. *Hvor. Ahmed, hvor er det?*

[00:37:36.04] Elev Ahmed: Kan jeg gå på do?

[00:37:38.03] Lærer: Eh, ja. Hvis du sier hvor historien går hen først

[00:37:43.11] Elev Ahmed: I klassen

[00:37:43.11] Lærer: I klassen. Klasserommet, ikke sant. *Også, når skjer det? Ja?*

[00:37:50.14] Elev Erik: det er liksom på formiddagen da

[00:37:51.22] Lærer: Ja.

[00:37:53.20] Elev Erik: Siden det er på skolen

[00:37:53.20] Lærer: Ja. *Når på, hvilken årstid er det da? Jonas?*

Dette eksempelet er typisk for lukkede faglige spørsmål, og det finnes en rekke liknende eksempler blant alle lærerne i utvalget. Utdraget viser hvordan læreren sjekker om elevene har forstått teksten, ved å stille konkrete spørsmål om handlingen. Lærer B stiller i dette utdraget fem lukkede spørsmål. Disse er markert med kursiv skrift. Alle spørsmålene har kun ett riktig svar, og åpner ikke opp for at eleven kan svare noe annet enn det ene ordet læreren er på jakt etter. Elevene blir aktivisert gjennom en rekke spørsmål, men gis ikke muligheten til å utdype eller komme med svar som krever at de deler egne tanker og tolkninger, mener eller argumenterer for noe. Spørsmålene som blir stilt, krever kun at elevene har lest den gitte teksten og kan gjengi handlingen.

Et annet tydelig eksempel på lukkede spørsmål, blir stilt av lærer E. I denne timen hadde alle elevene tatt med seg en reklameavis hjemmefra, og klassen skulle arbeide med reklame, målgrupper og virkemidler. I løpet av helklassesamtalen stilte læreren følgende spørsmål hele 13 ganger: ”Hva slags reklame har du med?”. Fordi hver elev hadde med seg hver sin reklame, er det naturlig at dette spørsmålet ble stilt, men det fører likevel til lite variasjon i samtalen. I løpet av denne helklassesamtalen, stiller læreren også ni ikke-faglige lukkede spørsmål. I samtalen om ulike reklamer, endrer elevene selv temaet og begynner å stille spørsmål om bil og renter. Klassen ser på en reklame av en bil, og eleven Marcus lurer på hva det betyr når det står ”0,95 %” ved siden av bildet av bilen.

[00:22:49.25] Lærer: Godt spørsmål. Marcus lurer på 0,95 %. Og da står det stjerne ved siden av og da må man se nederst der hva det står om stjerner. *Men kampanjerente 0,95 %. Hva tror dere det kan handle om?* Kampanjerente. Silje?

[00:23:12.14] Elev Silje: At det kanskje kan ha noe med at du kjøper bilen under kampanjen så får du med noe. Jeg er ikke sikker på hva det er.

[00:23:28.07] Lærer: Mm. Hvis vi kjøper bil. *Tror du de fleste har kontanter, at de har penger og går og kjøper bilen eller tar de opp et billån når de kjøper bil?* Malin?

[00:23:41.00] Elev Malin: Lån

[00:23:41.00] Lærer: Lån. De fine bilene rundt om i Trondheim det er det banken som eier dem stort sett. For de aller fleste

Også i dette utdraget er spørsmålene markert med kursiv. Læreren stiller to spørsmål som dreier seg om lån og kampanjereinter. Selv om læreren kanskje kan sies å gi elevene ny kunnskap her, har jeg likevel kategorisert de kursiverte spørsmålene i denne samtalen som ikke-faglige lukkede spørsmål, fordi det ikke er relevant for det som er temaet i helklassesamtalen, eller i timen for øvrig – der målet er at elevene skal trene på å analysere og tolke reklamer.

4.1.2 Åpne spørsmål

Åpne spørsmål ble i del 3.3.4 presentert som spørsmål hvor en må kunne anta at læreren vet svarene på forhånd, noe de har til felles med lukkede spørsmål. I tillegg, og til forskjell fra lukkede spørsmål, har åpne spørsmål flere ulike og riktige svar. I forkant av analysearbeidet utarbeidet jeg analysekategorier hvor en av spørsmålskategoriene var ”åpne ikke-faglige spørsmål”. Men fordi ingen av lærerne stilte denne typen spørsmål, vil begrepet ”åpne

spørsmål” videre kun gjelde de faglige spørsmålene. Lærerne i utvalget stilte til sammen 29 åpne spørsmål. Lærer B er den eneste som ikke stiller noen åpne spørsmål, mens de andre lærerne har en andel på mellom 20-31 % stilte åpne spørsmål i sine helklassesamtaler. Under er eksempler på åpne spørsmål som ble stilt av de fire lærerne.

Lærer A: [00:52:19.16] Lærer: [...] (snakker om beskrivelser og skildringer) *Og hva er det man kan beskrive eller hva er det man kan skildre da?*

Lærer C: [00:22:16.11] Lærer2: *En morsom tekst, hva er det? Har du noen eksempler på det?*

Lærer D: [00:05:15.14] Lærer: [...] *Ja, få høre da, Simen, hva er det en debattartikkel eller et leserinnlegg er? Hva er det for noe?*

Lærer E: [00:09:57.15] Lærer: [...] *Oskar, hvem er målgruppa til din reklame?*

Disse fire spørsmålene er etter mine kriterier kategorisert som åpne spørsmål. Dette fordi læreren vet svaret på forhånd og det er flere ulike, riktige svar. For eksempel er det flere ulike trekk som karakteriserer hva et leserinnlegg, eller en morsom tekst er, og målgruppen til en reklame kan være flere. Spørsmålet som lærer E stiller, stiller hun fem ganger i løpet av helklassesamtalen. Det kommer da frem at det kan være flere målgrupper til samme reklame. For eksempel har en elev med seg reklame for ARK bokhandel, og fordi den reklamerer for både brettspill og bøker til flere aldersgrupper, er det også ulike målgrupper.

4.1.3 Kvasi-autentiske og autentiske spørsmål

Det som kjennetegner autentiske spørsmål, er at læreren ikke sitter med svaret. Stiller en lærer et autentisk spørsmål, er hun ute etter noe annet enn å kontrollere om eleven vet eller har lært noe. Elevens forståelse, tolkning og refleksjon er noe læreren ikke vet på forhånd, og derfor signaliserer autentiske spørsmål at dette er viktig (Dysthe, 1995). Åpne spørsmål kan gjøres mer autentiske ved å tilføre fraser som ”hva tror du”, ”hva mener du” eller ”hva syntes du”, noe som tilsynelatende gir mer rom for ulike svar, og kalles dermed kvasi-autentiske. Disse to spørsmålstypene ble det stilt færrest av blant alle lærerne i utvalget. Kvasi-autentiske spørsmål ble stilt av alle lærerne, bortsett fra lærer C, mens kun lærer A og D stilte autentiske spørsmål. Det som likevel kommer frem, er at enkelte lærere stiller kvasi-autentiske eller autentiske spørsmål, men avbryter seg selv og stiller et nytt spørsmål før elevene får

muligheten til å svare. Et eksempel på dette ser vi hos lærer D. Klassen har lest et leserinnlegg sammen, og samtaler nå om den. Læreren spør først om elevene mener forfatteren i innledningen sin klarer å fortelle hva resten av teksten vil handle om, men avbryter seg selv og stiller heller et nytt spørsmål om hvilket virkemiddel forfatteren benytter seg av i innledningen.

[00:10:51.24] Lærer: [...] *Synes dere hun greier å si kort om hva resten av innlegget vil handle om?* ja. Eh, hva er det hun bruker i innledningen her for slags virkemiddel? Hvis du ser det så kanskje, ja.

Det som er markert i kursiv er et kvasi-autentisk spørsmål. Dette er i hovedsak fordi læreren benytter seg av frasen ”synes dere”, noe som åpner opp for at elevene i større grad kan si hva de selv mener, fremfor at læreren hadde sagt for eksempel ”greier hun å si hva resten av innlegget vil handle om?”. Selv om spørsmålet i seg selv ikke åpner opp for noe særlig mer enn et ja/nei-svar fra elevene, gir det likevel læreren mulighet til å bygge videre på elevsvaret ved å stille et oppfølgingsspørsmål som ”hvorfors” eller ”hvorfors ikke”, noe som ville innebære at læreren hadde benyttet seg av opptak. I stedet avbryter læreren seg selv, og stiller et nytt spørsmål som gjør at elevene svarer på det siste spørsmålet fremfor det første. Det siste er et åpent spørsmål, men gir elevene mindre mulighet til å si hva de tror eller mener, fordi læreren spør *hva* virkemidlene er, noe som kan indikere at læreren vet svaret på spørsmålet, og er mer interessert i å få frem konkret kunnskap om virkemidler enn å høre elevenes meninger. Utdragene under viser eksempler på andre stilte kvasi-autentiske spørsmål.

Lærer A: [00:37:28.17] Lærer: [...] *Hvor mener du at det virkelige vendepunktet her er?* [...]

Lærer B: [00:38:50.21] Lærer: *Hvor, Martin, hvor er det du tenker innledningen slutter?*

Lærer D: [00:09:48.13] Lærer: [...] *Hva med innledningen da, har vi lært noe om hvordan innledningen i en sånn eh leserinnlegg skal være? Hvordan har du ville, eller Øystein, hva synes du er viktig med en innledning til et leserinnlegg?*

Et fellestrekk for disse spørsmålene er at lærerne i alle tre tilfeller spør elevene om hva de mener, tenker eller synes om noe, noe som gjør spørsmålene kvasi-autentiske. Kvasi-autentiske spørsmål gir elevene en sjanse til å reflektere og tenke selv, selv om det i bakgrunnen egentlig finnes ett eller flere rette svar på spørsmålet (Dysthe, 1995). Det kan virke som om elevene i utvalget benytter seg av dette, og ser ut til å tørre å komme med egne synspunkter. Det ser vi blant annet hos elevene til lærer B. Han stiller først et kvasi-autentisk spørsmål om hvor eleven Martin mener at innledningen slutter. Novellen de har lest handler om at en ny elev begynner i en klasse, og flere av elevene i teksten drar kjensel på den nye eleven.

[00:38:50.21] Lærer: *Hvor, Martin, hvor er det du tenker innledningen slutter?*

[00:38:56.12] Elev Martin: Når han

[00:39:01.06] Lærer: Du må gjerne se i teksten altså

[00:39:01.06] Elev Martin: Når han setter seg ned ved siden henne eller ham

[00:39:14.19] Lærer: Mm

[00:39:09.23] Elev Silje: Jeg synes den starter i friminuttet. Eller slutter, slutter, slutter. Da starter hoveddelen. For da har de stoppet og sagt hvordan gutten ser ut og sånn

[00:39:27.17] Lærer: Ja

[00:39:30.01] Elev Ole: Jeg er enig med Sigbjørn siden da har problemet kommet og da

[00:39:31.16] Lærer: Ja

[00:39:31.16] Elev Ole: ved sidemannen

[00:39:32.00] Lærer: Nå leser jeg. [...]

Dette er den eneste gangen gjennom hele samtalen til klasse B, hvor flere ulike elever kommer med ytringer og utsagn uten at læreren har spurt om noe nytt. Samtalen er generelt preget av at læreren henvender seg til én og én elev, og at læreren er bindeleddet mellom alle ytringene. I dette utdraget sier både Martin, Silje og Ole noe, uten at læreren sier noe annet enn ”ja” mellom deres ytringer. Fordi dette er den eneste gangen i løpet av hele samtalen at læreren stiller noe annet enn et lukket spørsmål, kan det kanskje være derfor elevene åpner seg mer og diskuterer mer seg imellom. Den siste ytringen i utdraget kommer fra læreren, og han avbryter den pågående samtalen ved å skifte tema og begynner å lese fra en tekst. Hvis ikke læreren hadde gjort dette, men heller latt samtalen gå videre, er det ikke utenkelig at enda flere elever hadde tatt ordet.

Den siste spørsmålstypen jeg skal ta for meg i dette delkapittelet, er autentiske spørsmål. Det ble kun stilt fem autentiske spørsmål på tvers av samtalen i hele utvalget, og kun to av lærerne benyttet seg av det. De fem autentiske spørsmålene i utvalget stilles av lærer A og lærer D, og er følgende:

Lærer A: [00:11:45.16] Hvordan gikk det å lese denne teksten hjemme? Nå var dette en ukjent tekst for dere når dere satt dere ned i går og leste denne hjemme. Hvordan syntes du det gikk? Erlend?

Lærer A: [00:17:37.16] [...] Hva kan du lære av denne teksten i forhold til din egen skriving? Hva kan du lære? Prøv å tenk så vi får med litt fler hender. Hva kan du lære av å lese en sånn tekst?

Lærer A: [00:30:12.14] [...] Hva synes du var vanskelig?

Lærer D: [00:07:57.16] [...] Unn, hva har du lært om hvordan en skal skrive et debattinnlegg?

Lærer D: [00:20:33.19] Kan jeg få noen meninger om hva synes dere om det her innlegget her?

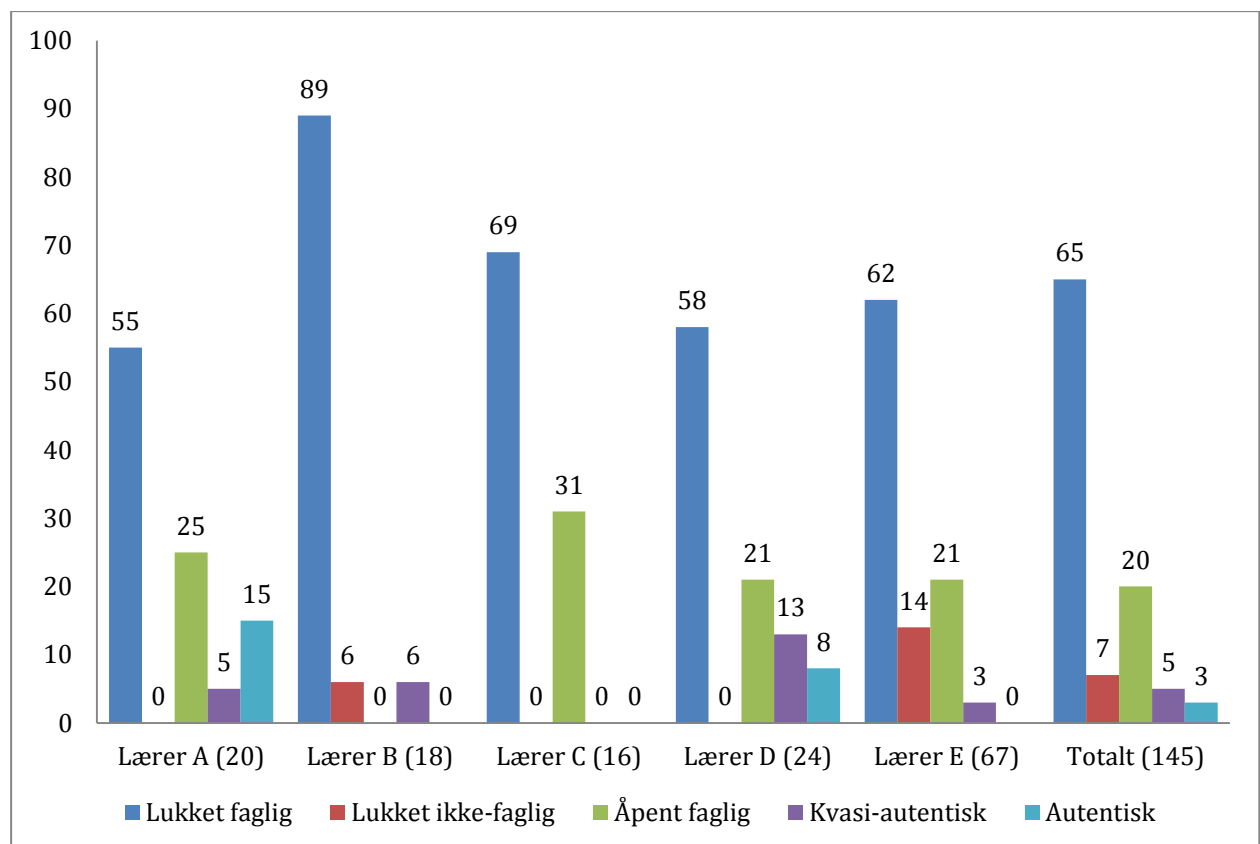
Spørsmålene gir elevene mulighet til å komme med egne tanker og meninger, og læreren vet mest sannsynlig ikke svarene på spørsmålene. Det som kjennetegner disse autentiske spørsmålene, er at læreren spør om hva elevene har lært eller kan lære, og hva som var vanskelig med å gjøre noen oppgaver, eller hva elevene syntes om å lese teksten hjemme. Dette er altså stort sett spørsmål som handler om elevenes mestring, og krever ikke nødvendigvis at elevene har noe særlig faglig kunnskap om det gitte temaet, snarere krever det at de kan si noe om egen lesing og skriving. Det eneste stilte autentiske spørsmålet som skiller seg ut og som er annerledes i innhold enn de andre fire, er det siste eksempelet til lærer D som står nevnt over. Her er læreren mer interessert i hva elevene synes om et innlegg de nettopp har lest, og handler kanskje mer om en faglig debatt om innlegget enn det de andre spørsmålene gjorde.

4.1.4 Oversikt over spørsmålene i utvalget

I dette delkapittelet har jeg forsøkt å gi en oversikt over de ulike spørsmålene lærerne i utvalget stiller. Slik det fremkommer i del 4.2.1, er den største delen stilte spørsmål lukkede

faglige, og tendensen er at når slike spørsmål blir stilt, får elevene ofte få sjanser til å utdype seg. De spørsmålene som imidlertid gir rom for utdyping fra elevenes side, nemlig autentiske og kvasi-autentiske, blir det stilt færrest av. I figuren under presenteres alle spørsmålene i utvalget, og viser den prosentvise fordelingen av spørsmålskategoriene for hver av lærerne og totalt. Figuren har fem ulike farger på søylene, hvor den blå søylen indikerer lukkede faglige spørsmål, den røde lukkede ikke-faglige spørsmål, den grønne åpne faglige spørsmål, den lilla kvasi-autentiske spørsmål, mens den lyseblå søylen betyr autentiske spørsmål. Tallene som står i parentes er totalt antall spørsmål hver lærer har stilt.

Figur 1: Prosentvis fordeling av spørsmålskategoriene for hver av lærerne og totalt



Søylene i figuren ser relativt like ut blant alle lærerne i utvalget. Alle stiller flest lukkede faglige spørsmål og nest flest åpne spørsmål. Kvasi-autentiske og autentiske spørsmål utgjør totalt kun fem og tre prosent, og er dermed lavt representert i utvalget. Ut i fra tallene som står i parentes, er det tydelig at noen lærere stiller langt flere spørsmål enn andre. Dette bør ses i sammenheng med hvor lang helklassesamtalen var, og hvor mange minutter som ble analysert. Som nevnt i del 3.3.2, er antall minutter analysert 43 ved skole A, 15 ved skole B, 24 ved skole C, 40 ved skole D og 51 ved skole E. Dette var fordi jeg synes det er en riktigere

fremstilling å analysere hele helklassesamtalen uavhengig av varighet, enn å velge ut for eksempel 15 minutter fra hver samtale. Det er derfor naturlig at noen av lærerne stiller flere spørsmål enn andre. Derfor viser også figuren forekomstene i prosent, slik at det er tendensene som blir tydelige, og ikke forskjellen i antall stilte spørsmål.

4.2 Hvordan responderer lærerne på elevsvar?

Lærerens respons på et elevsvar påvirker samtalsform muligens enda mer enn lærerens spørsmål gjør. En lærer kan stille et spørsmål som åpner for resonnering, drøfting eller diskusjon, men hvis læreren deretter gir en vag respons i form av for eksempel et enstavellesord, eller ikke kommenterer svaret i det hele tatt, insinuerer læreren at elevsvaret ikke er av særlig verdi, og det gir elevene liten mulighet til å påvirke samtalsformens fortsettelse. Mens kvasi-autentiske og autentiske spørsmål er de spørsmålstypene forskere hevder bidrar til dialogisk undervisning, er forekomsten av høy verdsetting og opptak de responstypene som bidrar til det samme (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997).

Totalt gav lærerne i utvalget 366 responser. I likhet med spørsmålstypene, er de responstypene som bidrar mest til dialog svakest representert i utvalget. Blant alle lærerne er det vag og annen respons som dominerer, mens høy verdsetting kun ligger på tre prosent totalt. Fordi kategorien annen respons inneholder flere ulike kriterier, og dermed ulike typer responser, vil det bli presentert en figur som viser hva slags responser vi finner innad i denne kategorien.

Videre i dette delkapittelet vil jeg gå dypere inn på de ulike responskategoriene. Fordi jeg fokuserer på det dialogiske aspektet ved undervisningen, vil jeg prioritere analyser av opptak og høy verdsetting, som er de to kategoriene som jeg anser for å være mest dialogiske. Likevel er det viktig å si noe om alle kategoriene for å gi en oversikt og et innblikk i hvordan de utvalgte lærerne responderte på elevsvarene.

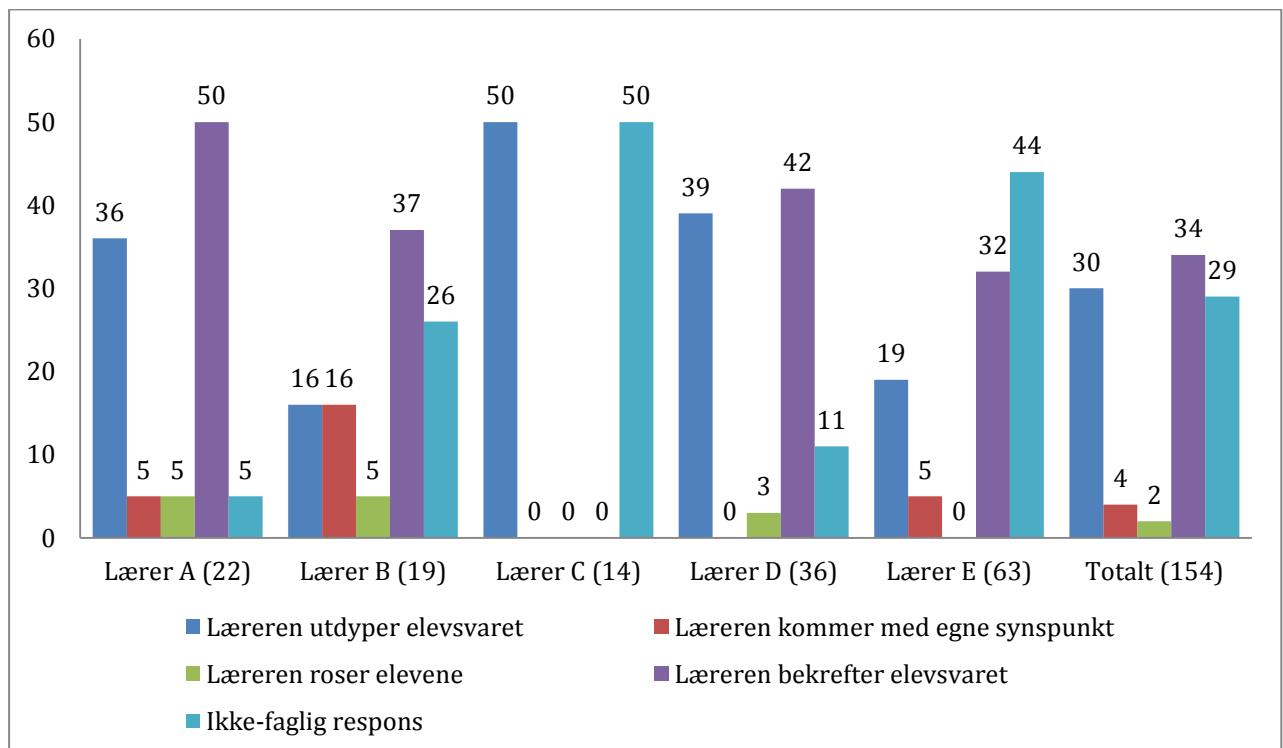
4.2.1 Annen respons

Kategorien annen respons er den største kategorien, og inneholder 42 % av alle responsene gitt av lærerne i utvalget. Denne kategorien ble, i motsetning til de andre kategoriene, lagd etter at jeg hadde sett på videoopptakene og transkribert timene. Det som ikke kunne plasseres i de fire første kategoriene (som er basert på litteratur og tidligere forskning), ble

samlet opp i denne kategorien. Annen respons ble en stor kategori hvor mange ulike typer responser passet inn. Det er i seg selv interessant at mesteparten av lærernes responser ikke passet inn i noen av de pre-definerte kategoriene fra tidligere forskning. For å få tydeligere frem hva slags responser som er fremtredende i materialet, har jeg analysert alle ytringene i annen respons-kategorien. Denne analysen viser at det som kjennetegner denne kategorien, er responser der følgende skjer:

- Læreren utdyper elevsvaret, ofte ved å komme med tilleggsinformasjon til det eleven sa
- Læreren kommer med egne synspunkter
- Læreren roser elevene. Ofte er dette kollektiv ros, for eksempel ved å si at de har jobbet bra eller kommet med gode bidrag til samtalen.
- Læreren bekrefter elevsvaret
- Læreren gir ikke-faglig respons

Figur 2: Prosentvis oversikt over responsene som er kategorisert som annen respons for hver lærer og totalt



Det at læreren utdyper eller bekrefter elevsvaret, eller gir ikke-faglig respons, er de mest hyppige forekomstene innenfor annen respons. At læreren utdyper elevsvaret har i noen tilfeller fremstått som delvis dialogisk ved at læreren har spilt litt videre på elevsvaret, og

bekreftet at det har vært nyttig fordi hun har brukt tid på å utdype det. Likevel har neste ytring handlet om noe annet, slik at det ikke har blitt kategorisert som høy verdsetting, der det er et krav at elevsvaret er tema i minst de tre påfølgende lærerytringene. Det ser vi et eksempel på med lærer A, i en samtale om novellen ”Kniv!”. Novellen handler om ei jente som blir mobbet på skolen. Denne dagen har hun med seg en kniv på skolen som hun har tenkt å bruke når mobberne krever penger av henne. Men det viser seg at jenta likevel ikke klarer å bruke kniven, og novellen slutter der. Elevene og læreren prater om hovedpersonen i novellen og i forkant av utdraget er det en elev som sier at novellen var fin, men trist, fordi hovedpersonens siste utvei tilsynelatende var å bruke kniven hun hadde med seg. Lærer A responderer da med å si at hovedpersonen kanskje er litt desperat, slik utdraget under viser og starter med.

[00:15:25.07] Lærer: Mhm. Litt sånn desperat, kanskje. Bra. Jenny får siste ordet

[00:15:28.23] Elev Jenny: Jeg er veldig, jeg tenkte at det var kanskje at den bygde seg opp, men det ... [Uklar lyd]

[00:15:42.27] Lærer: Hva sier du nå, det var egentlig

[00:15:44.08] Elev Jenny: Det er egentlig meningen det skal bli trist på slutten, men jeg tenker at siden hun ... [Uklar lyd]

[00:15:53.03] Lærer: *Ja, var det mange som når dere satt og leste, hvem var det som tenkte at hun kommer til å bruke kniven? Da har jo egentlig forfatteren klart å skrive ganske godt da, når nesten samtlige tenkte liksom at man sitter å venter på at hun skal bruke kniven, når bruker hun den, ikke sant. Det får oss kanskje til å lese litt videre. Også bruker hun den jo ikke, det ender med at hun ikke bruker den. I alle fall ikke denne dagen.*

[00:16:27.13] Elev Siren: Jeg trodde at hun skulle få problemer.

[00:16:30.29] Lærer: Ja. Bra.

Til tross for at elevens stemme fremstår som utydelig, og at jeg ikke klarte å få med meg hva hun sa i opptaket, er det enkelt å se at læreren spiller videre på Jennys ytring. Men fordi det ikke blir noe mer snakk om dette videre, er det ikke registrert som høy verdsetting. Et annet kriterium som bør forklares mer er når læreren roser elevene. Grunnen til at dette ikke er kategorisert som for eksempel spesifikk respons, er fordi rosen ofte er overfladisk. Et eksempel på det er lærer D som kun svarer ”veldig bra” på følgende utsagn:

[00:09:26.11] Elev Benedicte: Også skal man ha med argumenter og avslutte med en konklusjon og underskrift.

Læreren har i forkant spurt hva eleven har lært om det å skrive et debattinnlegg. Benedicte svarer da det som står over, og læreren svarer med å si ”veldig bra”. Læreren sier ikke hva som er bra, kun at det er bra, og det er derfor kategorisert som annen respons. Hovedvekten av responsen innenfor denne kategorien er at læreren kort utdyper elevsvaret eller bekrefter det som lærer B gjør i følgende utdrag:

[00:36:02.15] Elev Silje: Det er dårlig gjort

[00:36:03.24] Lærer: Ja, nesten litt dårlig gjort. Det er jeg enig i.

Slike responser er det svært mange av. Læreren gjentar elevsvaret, men fordi det også blir bekreftet at det er riktig, enten ved at læreren sier ”ja, riktig” eller ”det er sant” i tillegg til å gjenta svaret, blir det registrert som annen respons og ikke vag respons.

4.2.2 Vag respons

Kriteriene til vag respons er at læreren svarer med et enstavelsesord, gjentar elevsvaret eller ikke følger elevsvaret opp i det hele tatt. Sistnevnte kan for eksempel være at læreren går rett over til å stille et nytt spørsmål, uten å gi noen kommentar til elevsvaret som kom. Følgende utdrag fra lærer A og klassen hennes er et klassisk eksempel på vag respons. Liknende responser går ofte igjen i alle de fem klassesamtalene. Denne samtalen dreier seg om elevenes lesing av novellen ”Kniv!”, og læreren har spurt om hvordan elevene opplevde å lese teksten. Flere elever sier teksten var spennende:

[00:13:03.24] Lærer: Mhm. Hvordan klarte forfatteren å få til det da, at ikke du ville legge fra deg teksten?

[00:13:10.11] Elev Marthe: Det som i alle fall påvirket meg var at det var sånn at hun begynte å løpe og at det på måte var sånn vanligvis så gikk hun, sakte. Nå løp hun

[00:13:20.21] Lærer: Mhm.

[00:13:23.03] Elev Marthe: Så var det sånn, ja.

[00:13:24.12] Elev Rebekka: Forfatteren fikk meg til liksom å tenke litt selv.

[00:13:28.17] Lærer: Ja.

[00:13:28.17] Elev Rebekka: Om hva som skjedde liksom

[00:13:32.11] Lærer: Mhm.

[00:13:34.18] Elev Ole: Man får i alle fall ikke vite så veldig mye.

[00:13:37.03] Lærer: Nei, vi får ikke vite

[00:13:37.19] Elev Ole: Ingen beskrivelser av noen steder eller hva han heter eller noen ting.

[00:13:41.12] Lærer: Nei

[00:13:41.12] Elev Ole: Også gikk det liksom ganske sakte fremover da, man leste ganske mye så skjedde det ikke så veldig mye

[00:13:46.28] Lærer: Mhm

Lærerens første ytring i utdraget er kategorisert som opptak (som jeg kommer tilbake til i del 4.2.4.), fordi hun stiller et oppfølgingsspørsmål til et tidligere elevsvar. Resten av lærerens ytringer er imidlertid registrert som vag respons, fordi responsen kun, med unntak av én respons, er enstavellesord. Den responsen som ikke er et enstavellesord, er en gjentakning av elevsvaret, og kategoriseres også som vag respons. Det er likevel ikke gitt at dette betyr at samtalen er dårlig eller ikke dialogisk. I utdraget over kan det heller virke motsatt fordi elevene kommer med mange ytringer og innspill, uten at læreren må stille et oppfølgingsspørsmål eller et helt nytt spørsmål, og læreren lar elevene fortelle uten å avbryte dem.

4.2.3 Spesifikk respons

Spesifikk respons dreier seg om at læreren påpeker hva som var godt eller mindre godt med elevens innspill, eller at læreren fremhever elevsvaret ved å spille videre på det og poengterer viktigheten ved det eleven bragte på banen. Spesifikk respons utgjorde 8 % av alle responsene, og i det følgende legges to eksempler på denne typen respons frem. Det første eksempelet kommer fra lærer A som i forkant har spurt elevene hvorfor de tror forfatteren av en novelle de har lest, "Kniv!" nevner kniven hele tiden.

[00:13:56.07] Elev Fredrik: Få frem at vi ikke skal glemme at hun har kniv.

[00:14:07.15] Elev Fredrik: Hva skal hun gjøre med den kniven eller når skal man få vite det

[00:14:10.16] Lærer: Mhm. Og det er et viktig virkemiddel. Det skal vi jobbe med etter hvert, men dette med å gjenta, altså kniven har en viktig betydning her, ikke sant. Så forfatteren gjentar denne kniven. Det er et virkemiddel vi kaller for gjentakelse.

I det andre eksempelet har elevene til lærer D laget argumenter imot sidemål som de nå presenterer for hele klassen.

[00:48:23.22] Elev Mohammed: Jeg mener at det ikke er nødvendig å lære nynorsk på skolen fordi det allerede er elever som lærer to fremmedspråk i tillegg til bokmål. Og hvis du skal lære nynorsk og, blir det for tungt. Det kan også påvirke de andre karakterene dine hvis du skal få nynorskkarakter.

[00:48:37.03] Lærer: Det der var bra. Det der var bra, Mohammed. Her argumenterer Mohammed godt. Ikke sant, dere må ikke bare slenge ut en påstand, men passe på at dere begrunner godt sånn som Mohammed gjorde her nå. Ta det en gang til og lytt og lær. Hør et godt oppbygd argument.

Disse eksemplene oppfyller hvert sitt kriterium for å inngå i kategorien spesifikk respons. Lærer A påpeker at elevsvaret var nyttig ved at hun fremhever at elevsvaret nevnte et viktig virkemiddel, og at gjentakelse var av betydning for teksten de hadde lest. Læreren sier ikke direkte *hva* som var godt med elevsvaret, men indikerer at det var godt, fordi hun poengterte viktigheten av det. I det andre eksempelet forteller imidlertid lærer D hva som var bra med elevsvaret. Hun påpeker for klassen at Mohammed sitt argument var godt fordi han klarte å begrunne påstandene han kom med. Kun et fåtall av forekomstene av spesifikk respons inneholdt konkrete responser hvor læreren sa hva som var godt eller mindre godt med elevsvaret. Dette kan imidlertid ses i sammenheng med at elevene sjelden skulle legge frem noe de hadde arbeidet med, slik som det ble gjort med argumenter i eksempelet over, og at det i slike tilfeller kanskje er enklere å komme med konkrete responser enn i en samtale hvor elevene for eksempel diskuterer en tekst de har lest.

4.2.4 Opptak

Opptak handler om at læreren bygger videre på det eleven bringer inn i samtalen, og inkorporerer elevsvaret i et påfølgende lærerspørsmål (Dysthe, 1995). For at en respons skulle bli kategorisert som et opptak i mine analyser, måtte dermed læreren stille et spørsmål basert på det foregående elevsvaret. Samtlige lærere i utvalget hadde forekomster av opptak, hvor lærer B hadde fire forekomster, og dermed færrest, mens lærer E hadde 14 og flest forekomster av opptak. Jeg vil i det følgende vise eksempler på opptak fra alle fem lærerne. Det som står i kursiv, er det som er analysert som opptak.

Eleven Pia svarer i utdraget under på lærer A sitt spørsmål om hvordan det gikk å lese en utvalgt tekst hjemme.

[00:12:53.09] Elev Pia: Jeg syntes at det gikk helt fint å lese denne teksten, men atte det var veldig spennende da, så jeg hadde liksom ikke lyst til å legge den fra meg.

[00:13:03.24] Lærer: Mm. *Hvordan klarte forfatteren å få til det da, at ikke du ville legge fra deg teksten?*

Elevene til lærer B diskuterer i forkant av utdraget hvem de tror hovedpersonen i novellen de har lest er.

[00:43:52.20] Elev Kjartan: Jeg tror det er en jente.

[00:43:54.21] Lærer: *Hvorfor det?*

Lærer C har i forkant av utdraget spurt elevene om hva som kjennetegner en god tekst.

[00:25:39.10] Elev Per: Gode ord

[00:25:39.17] Lærer: Gode ord. Språk og rettskriving, ja. Gode ord. *Hva mener du med gode ord, Per?*

Lærer D snakker med elevene sine om vær varsom plakaten, og spør i den forbindelse om hva ”vær varsom” betyr:

[00:15:48.14] Elev Olav: Pass på

[00:15:48.21] Lærer: Pass på ja. *Og hva er det journalister skal passe på? Hva er det de skal passe på eller være obs på?*

[00:15:57.09] Elev Guro: At de følger reglene som står der

[00:16:01.09] Lærer: *Ja, hva slags regler er det som står? Kan du si en?*

Elevene til lærer E har tatt med seg reklameaviser hjemmefra, og lærer E spør eleven Ivar om hvem målgruppen til reklamen hans er:

[00:26:41.20] Elev Ivar: *Det kan godt være at det er barn som leser avisen hvis den ligger fremme*

[00:26:49.24] Lærer: *Hvem tror du den er mest rettet mot?*

[00:26:52.11] Elev Ivar: Foreldrene

[00:26:55.12] Lærer: Du tror det er foreldrene. *Hvorfor det?*

Det som kommer frem gjennom eksemplene over, er at lærerne, ved å bruke opptak, forsøker å få elevene til å si mer og utdype svarene sine. Mye av det som er registrert som opptak i utvalget, dreier seg om at lærerne stiller oppfølgingsspørsmål som ”hvorfors det?”. Dette er et enkelt oppfølgingsspørsmål, men krever mer av elevene, og gir dem mer rom for å utdype svaret sitt og komme med egne tanker og meninger, enn hvis læreren kun hadde sagt for eksempel ”ja, bra” og ikke hadde brukt mer tid på elevsvaret.

I eksempelet over ser vi at lærer A først har stilt et enkelt spørsmål som handler om hvordan elevene syntes det gikk å lese en tekst hjemme. Dette spørsmålet krever ikke noen særlig form for kunnskap for å svare på, og åpner opp for at alle elevene skal kunne svare.

Oppfølgingsspørsmålet, altså det som er registrert som opptak, legger derimot grunn for å gå dypere inn i teksten, forfatterens skrivestil og virkemidler som er brukt i teksten. Læreren stiller altså et relativt enkelt spørsmål først, som åpner for deltakelse fra mange elever. Når hun deretter får et elevsvar, går hun både mer faglig til verks ved å stille et spørsmål som omhandler virkemidler og skrivestil, og hun bekrefter at elevsvaret var nyttig ved å stille et nytt spørsmål på bakgrunn av elevsvaret.

4.2.5 Høy verdsetting

Det som ifølge Dysthe (1995) regnes som høy verdsetting, er når læreren tar med seg elevsvaret videre i undervisningen som følger. Dette har også jeg som kriterium på høy verdsetting, men i tillegg har jeg operasjonalisert dette til at elevsvaret må være temaet i minst de tre neste lærerytringene. Dette er fordi høy verdsetting skal endre fokuset for samtalen i større grad enn at læreren kun gjentar eller utdyper elevsvaret i én ytring før noe annet blir tema. Fordi høy verdsetting går over flere ytringer, og enkelte av forekomstene derfor har vært relativt lange, kommer jeg ikke til å vise mer enn ett eksempel på det, rett og slett fordi det tar så mye plass. Totalt i utvalget ble det registrert ti forekomster av høy verdsetting. Hvor mange lærerytringer som inngikk i hver forekomst av høy verdsetting, er presentert i tabellen under. Det tallet som står utenfor parenteser er den totale forekomsten av høy verdsetting blant hver av lærerne, mens tallene inni parenteser viser hvor mange lærerytringer hver forekomst inneholdt.

Tabell 6: Antall forekomster av høy verdsetting og antall lærerytringer som inngår i hver av dem

	Lærer A	Lærer B	Lærer C	Lærer D	Lærer E
Høy verdsetting	4 (5,5,8,11)	0	1 (4)	1 (4)	4 (4,5,6,6)

I den delen av tabellen som oppsummerer høy verdsetting hos lærer A, står det at det er registrert fire tilfeller av høy verdsetting, og i parenteser står det tallene 5, 5, 8 og 11. Dette betyr altså at i to av tilfellene hvor det var høy verdsetting, inneholdt dette fem lærerytringer, at det tredje tilfellet inneholdt åtte lærerytringer og det fjerde tilfellet inneholdt elleve lærerytringer i etterkant av elevsvaret. Alle var en oppfølging og videreføring av elevsvaret.

Samtlige av de fire forekomstene av høy verdsetting til lærer E dreier seg om diskusjon av ulike reklamer med hovedvekt på målgrupper og virkemidler. Fordi elevene skulle ta med seg reklame hjemmefra og fortelle om disse til klassen, er det kanskje mer naturlig at vi finner forekomster av høy verdsetting her. For eksempel forteller en elev om reklamen hun har med og hva hun tror målgruppen er. Læreren følger opp og bygger videre på elevsvaret, og de får en samtale hvor de diskuterer målgruppen til reklamen. Eleven sier først at målgruppen til reklamen er "folk", og naturlig nok spør læreren hva slags type folk det er snakk om. Dette er altså en relativt "enkel" forekomst av høy verdsetting, fordi det faller såpass naturlig å spille videre på elevsvaret og ikke kun godta at eleven sa "folk". Likevel utfordrer lærer E eleven til å utdype svaret sitt, og om eleven ikke hadde et klart svar på hva målgruppen var på forhånd, hjelper lærer E henne til å komme frem til en løsning.

Lærer A har, i likhet med lærer E, fire forekomster av høy verdsetting. Det som kjennetegner disse forekomstene, er at lærer A i større grad enn de andre lærerne, utfordrer elevene sine, både ved å yte motstand ved det elevene sier, og ved å få dem til å grundigere utdype hva de mener. I eksempelet under, som altså inneholder høy verdsetting, snakker læreren og elevene om avslutningen på teksten "Kniv!", som de har lest.

[00:20:54.02] Elev Isak: Når det er sånne slutter at det bare slutter kjipt sånn som denne, så føler jeg at det er litt sånn lett slutt, at det er en litt sånn lett oppgave

[00:21:02.09] Lærer: Føler du det?

[00:21:02.09] Elev Isak: Ja, det er mye lettere å bare skrive sånn ja også bare gjør... [...] i stedet for hun skal gjøre det. Mye lettere... [Uklar lyd]

[00:21:10.04] Lærer: Eh, ja, er ikke så sikker på om det nødvendigvis er lettere da. Fordi det er liksom man oppnår kanskje veldig mye også når man når leseren må sitte igjen og tenke litt over hva var det egentlig som skjedde nå eller hvordan kommer det til å gå videre. Men begge deler kan være gode avslutninger. Men det må ikke være sånn at vi får et svar og at alt ender lykkelig.

[00:21:35.22] Elev Isak: Ja, jeg er egentlig. Jeg synes det er kjipt når fortellingen ender med at jeg vet ikke hva som skjer videre, det synes jeg er så kjipt. Da blir jeg stående igjen og ha noe å tenke på etter å ha sett en film og det er liksom det er jo bra på en måte, men

[00:21:57.21] Lærer: Det irriterer deg litt

[00:21:57.21] Elev Isak: Det irriterer meg.

[00:22:00.03] Lærer: Ja, men da tenker jeg, da har filmen da, eller teksten eller novella eller boka den har gjort noe med deg

[00:22:04.08] Elev Isak: Ja. Det har den jo

[00:22:05.13] Lærer: Ja. Og det er litt bra, selv om du egentlig vil at de skal få hverandre til slutt og alt skal ende lykkelig. Kanskje.

[00:22:14.02] Elev Isak: Ja, for eksempel

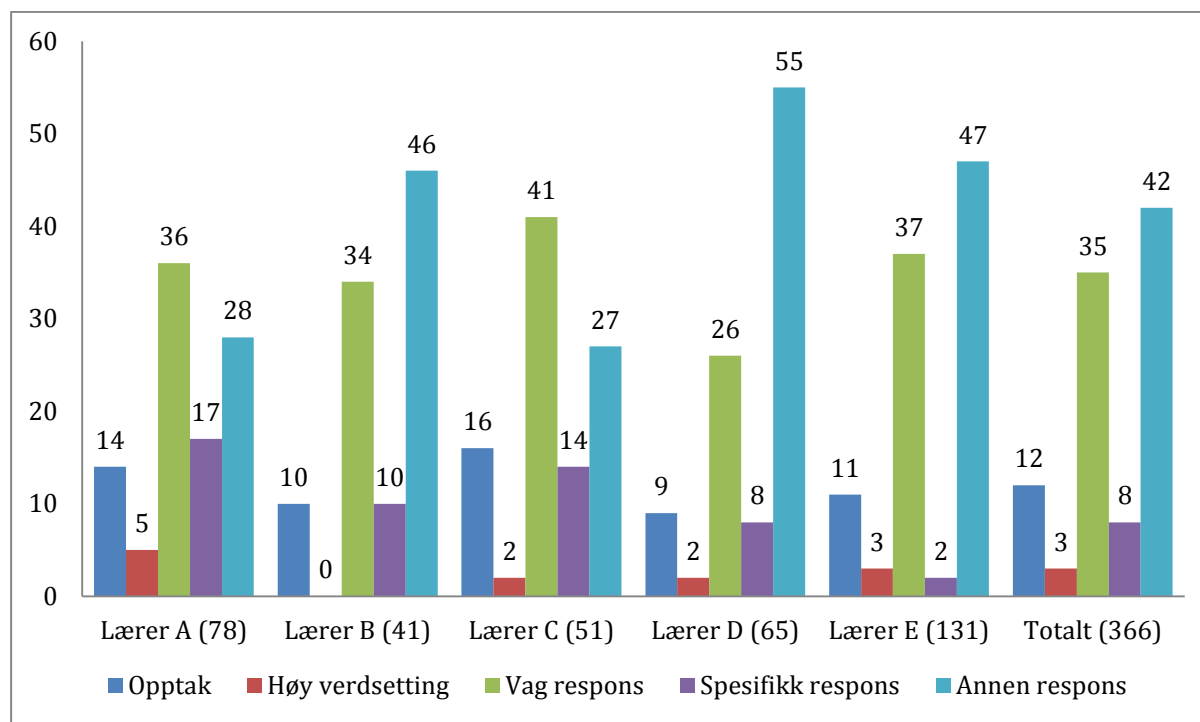
Utdraget starter med at eleven Isak er misfornøyd med slutten på novellen de har lest. Han mener at fordi det ikke slutter med at hovedpersonen bruker kniven hun har med seg og at slutten er åpen, så har forfatteren gjort det lett for seg selv. Det som skjer videre er at læreren yter motstand mot elevsvaret. Hun sier ifra om at hun er uenig, og påpeker at det ikke er en ”lettere” slutt, snarere at man kan oppnå å få leserne til å tenke over teksten etter den er slutt. Det virker ikke til at læreren prøver å overbevise eleven om å mene det ene eller det andre, men heller få han til å utdype hvorfor han mener som han gjør, og innse at det at han har sittet igjen og irritere seg over slutten, kanskje indikerer at novellen var god, og ikke at det var en enkel slutt. Læreren gir her eleven mulighet og tid til å forklare seg, før hun kommer med et alternativt ståsted. Dette er et eksempel på en reell dialog, fordi begge parter kommer med egne meninger, uten at læreren overstyrer, eller forteller hva som er rett eller galt.

4.2.6 Oversikt over lærerresponsen i utvalget

De ulike responsene har frem til nå blitt fremstilt gjennom utdrag fra transkripsjonene. For å gi en helhetlig oversikt over de gitte responsene, vil jeg nå presentere en liknende figur som figur 1, som fremstilte oversikten over de ulike stilte spørsmålene. Også i denne figuren er det fem søyler som representerer hver sin responskategori. Den blå søylen indikerer opptak, den røde høy verdsetting, den grønne vag respons, den lilla spesifikk respons og den lyseblå

annen respons. Som i de foregående figurene, viser tallet i parentes til det totale antallet responser som denne læreren har.

Figur 3: Prosentvis fordeling av responskategoriene for hver av lærerne og totalt



De kategoriene av responser som anses å være kjennetegn på dialogisk undervisning, altså opptak og høy verdsetting, utgjør de korteste søylene. Med unntak av lærer C, har alle lærerne flest forekomster av annen respons, og med unntak av lærer E, har alle lærerne færrest forekomster av høy verdsetting. På lik linje med at antall stilte spørsmål varierte fra lærer til lærer, varierer også antall gitte responser, naturlig nok på grunn av forskjellen på antall minutter som er analysert. Lærer E er den læreren jeg har analysert flest minutter av, og også den læreren som stiller flest spørsmål og gir flest responser. Videre samsvarer antall stilte spørsmål og gitte responser med antall minutter analysert, og antallene daler i stor grad i takt med at helklassesamtalene blir kortere. Men uavhengig av hvor lang eller kort en helklassesamtale har vært, har alle lærerne stilt spørsmål og gitt responser, noe jeg nå har presentert. Likevel har jeg sett på dette som to ulike faktorer og håndtert dem hver for seg. I det følgende vil jeg derfor se om det er noen sammenheng mellom de to faktorene spørsmål og respons, og vurdere om noen typer spørsmål henger sammen med bestemte typer lærerresponser.

4.3 Påvirker spørsmålene den påfølgende responsen?

Hvis en lærer hadde vist frem et avsnitt av en tekst til klassen sin, og ønsket at elevene skulle samtale om dette fordi avsnittet var så godt, kunne hun ha stilt ulike spørsmål, som for eksempel ”Hvilket virkemiddel er brukt her?” eller ”Hva tror du forfatteren vil oppnå i dette avsnittet her?” Forskjellen er at det ene spørsmålet er lukket og det andre er autentisk. Det ene spørsmålet indikerer at læreren vet svaret på spørsmålet, mens det andre viser at læreren ønsker å vite hva eleven selv tror. Det ene spørsmålet har kun ett riktig svar, fordi læreren spør etter *hvilket* virkemiddel som er brukt, mens det andre spørsmålet åpner for en rekke tolkninger og mulige svar. Det kan virke som om det andre spørsmålet i større grad åpner opp for en diskusjon og samtale rundt seg, enn det det første spørsmålet gjør. Men påvirker spørsmålets form lærerens respons? Hindrer lukkede spørsmål opptak eller høy verdsetting, og fører kun til at læreren må stille nye spørsmål? Og fører autentiske spørsmål til diskusjon og høy forekomst av opptak og høy verdsetting?

For å finne ut om dette er tilfellet blant lærerne i mitt utvalg, har jeg gått gjennom transkripsjonene og sett hva opptak og høy verdsetting har sprunget ut fra.

Fordi lærer C verken har stilt noen autentiske eller kvasi-autentiske spørsmål, men har forekomster av både opptak og høy verdsetting, viser det allerede nå at man ikke *må* stille disse spørsmålstypene for å benytte seg av de nevnte responstypene. Men for å se om dette er unntaket eller den generelle fremstillingen i utvalget, har jeg utarbeidet to tabeller som viser oversikten. Jeg har tatt for meg hver forekomst av opptak og høy verdsetting og sporet det tilbake til spørsmålet det kom fra. Opptak er som nevnt tidligere et spørsmål læreren stiller på bakgrunn av et elevsvar. Flere ganger i utvalget benyttet enkelte lærere seg av flere opptak etter hverandre. Derfor er opptak i denne sammenhengen både en respons, men også en spørsmålskategori opptak og høy verdsetting kan spores tilbake til. Den første tabellen viser hvilket spørsmål som ble stilt i forkant av opptaket, mens den andre tabellen viser hvilket spørsmål som ble stilt i forkant av høy verdsetting.

Tabell 7: Oversikt over hvilke spørsmålstyper som førte til opptak

	Lukket faglig spørsmål	Åpent faglig spørsmål	Kvasi-autentisk	Autentisk	Opptak
Lærer A	2	2		1	5
Lærer B	4				
Lærer C	2	3			2
Lærer D	2	2		1	1
Lærer E	6	4	1		3
Totalt	16	11	1	2	11

Tabell 8: Oversikt over hvilke spørsmålstyper som førte til høy verdsetting

	Lukket faglig spørsmål	Åpent faglig spørsmål	Kvasi-autentisk	Autentisk	Opptak
Lærer A		1	1	2	
Lærer B					
Lærer C		2			
Lærer D		1			
Lærer E		3			1
Totalt		6	1	2	1

Oversikten over hvilke spørsmålstyper som fører til opptak, viser ingen klare mønstre. Alle spørsmålstypene har, som vi ser av tabellene, resultert i forekomster av opptak. Det som kanskje overrasker mest er at lukkede faglige spørsmål er den spørsmålstypen som førte til flest forekomster av opptak. Dette kan ha flere forklaringer. For det første er det stilt desidert flest lukkede spørsmål blant lærerne i utvalget. 65 % av de stilte spørsmålene totalt var lukkede faglige spørsmål, mens den spørsmålstypen det ble stilt nest mest av, åpne spørsmål, kun var 20 % av forekomstene. Når det er en såpass stor overvekt av lukkede spørsmål, er det naturlig at ikke alle responsene til denne spørsmålstypen er for eksempel vag. For det andre er mange av de registrerte opptakene i utvalget en naturlig respons fra læreren. Lærer D stiller for eksempel elevene sine et lukket spørsmål hvor hun spør om det er noen forskjell på en debattartikkel og et leserinnlegg. En elev svarer da kun nei, og da er det naturlig at læreren følger opp svaret og spør hvorfor ikke. Om hun ikke hadde stilt et oppfølgingsspørsmål ville,

poenget med det første spørsmålet vært borte, og hun kunne risikert at mange elever satt og lurte på hvorfor det ikke var noen forskjell mellom dem. For det tredje kan det rett og slett være at spørsmålene læreren stiller ikke påvirker samtalsens videre løp og hvordan læreren responderer på elevsvar. Dette vil jeg imidlertid komme tilbake til i diskusjonskapittelet.

Når det kommer til hvilke spørsmålstyper som førte til høy verdsetting, er tendensene langt tydeligere. Her er lukkede spørsmål ikke representert i det hele tatt, mens hovedvekten av høy verdsetting kommer fra åpne spørsmål. Disse funnene *kan* indikere at oppfølgingsspørsmål, eller opptak, kan forekomme uavhengig av spørsmålstyper, og at det av og til er nødvendig med opptak etter lukkede spørsmål er stilt, for å få en forklaring på hvorfor en elev for eksempel bare svare ”ja” eller ”nei”, men for at høy verdsetting skal kunne forekomme, så må det ligge et mer åpent spørsmål til grunn. Dette skal jeg også komme tilbake til i diskusjonsdelen.

4.4 Fordeling av taletid og forekomst av interaksjonsmønster

I tillegg til å se på spørsmål og respons, er det interessant å se på fordeling av taletid og forekomst av interaksjonsmønster. Litteraturen viser at læreren prater mest, og at helklassesamtalen er preget av IRE(F), og det er derfor viktig å se på dette også. Dette delkapittelet tar både for seg hvordan fordelingen av taletiden var mellom læreren og elevene, og om samtalene i utvalget har tilstedeværelse av noe interaksjonsmønster, og i så tilfelle, om dette var IRE eller IRF.

4.4.1 Fordeling av taletid

I del 2.2.2 kom det frem at forskning viser at læreren har ordet i omtrent 2/3 av tiden i helklasseundervisning (Aukrust, 2001; Penne & Hertzberg, 2015; Wennerström, 2015). Jeg ville undersøke om dette var tilfellet blant lærerne i mitt utvalg. Fordi dialog i klasserommet blant annet dreier seg om at elevene skal ha stor mulighet til å ytre seg og være en vesentlig del av helklassesamtalen, var det å undersøke fordelingen av taletiden mellom læreren og elevene et viktig område i søket etter dialogisk undervisning. I tillegg til å se på fordeling av taletid, har jeg også sett på hvor mange ytringer læreren har i forhold til elevene. Dette fordi noen lærere for eksempel kan prate veldig sakte, og elevene raskt, slik at fordelingen av

taletid ikke blir helt reell om man kun teller antall minutter læreren pratet. Derfor viser tabellen under både hvor mange minutter læreren har pratet og hvor mange ytringer de har hatt i forhold til elevene. Den første kolonnen i tabellen viser totalt antall minutter analysert i hver klasse, og den andre kolonnen viser hvor mange av disse minuttene som læreren hadde ordet. Den tredje kolonnen viser lærerens taletid i prosent, mens den fjerde og siste kolonnen viser i prosent hvor mange ytringer læreren har hatt i forhold til elevene.

Tabell 9: Oversikt over lærerens taletid

	Antall minutter analysert	Lærerens taletid i minutter	Lærerens taletid i prosent	Antall lærerytringer i prosent
Lærer A	43 minutter	21 minutter, 51 sekunder	51 %	51 %
Lærer B	15 minutter	8 minutter, 13 sekunder	54%	48 %
Lærer C	24 minutter	14 minutter, 39 sekunder	61 %	59 %
Lærer D	40 minutter	20 minutter, 30 sekunder	51 %	51 %
Lærer E	51 minutter	30 minutter, 51 sekunder	60 %	49 %

Ut ifra tabellen ser vi at forskningen som viser at læreren har ordet i om lag 2/3 av tiden, ikke gjelder for lærerne i mitt utvalg. Lærer C har ordet 61 % av tiden, og har dermed ordet mest blant lærerne i utvalget. Totalt har lærerne i gjennomsnitt ordet 55 % av tiden. Dette er litt over halvparten av tiden, og er dermed mindre enn det den tidligere forskningen har vist. Når det kommer til antall lærerytringer, varierer det her med ti prosent, hvor lærer B har færrest ytringer i forhold til elevene og lærer C har flest. Gjennomsnittlig står lærerne for 52 % av alle ytringene i helklassesamtalene. Det vil si at læreren og elevene nesten har lik fordeling av taletid i utvalget. Det er likevel viktig å huske at læreren ofte henvender seg til én og én elev, slik at læreren prater desidert mest blant alle elevene i klasserommet, men at alle elevene *til sammen* har omtrent lik taletid som læreren har alene. Her er det også viktig å poengtere at jeg kun har analysert og sett på helklassesamtaler, og et av kriteriene for utvalget mitt var at minst seks elever skulle komme til ordet. Altså har jeg sett på situasjoner der det er naturlig med mer taletid blant elevene, og hvor jeg på forhånd visste at en del elever kom til å si noe, hvilket påvirker funnene mine.

4.4.2 Tilstedeværelse av interaksjonsmønstrene IRE og IRF

IRE dreier seg om at responsen læreren gir er evaluerende og at den ikke bygger videre på elevenes svar, mens IRF i større grad fokuserer på at lærerresponsen skal følge opp elevsvaret. Når lærerne i utvalget benytter seg av opptak og høy verdsetting, er strukturen derfor IRF, mens når de gir vage og andre responser, får samtalen et større preg av IRE.

Først og fremst er det nødvendig å finne ut om IRE(F)-strukturen som mønster eksisterer i klasserommene. Mønsteret handler i korte trekk om at læreren stiller et spørsmål og eleven svarer på det før læreren til slutt bedømmer eller kommenterer elevsvaret. Deretter innledes gjerne en ny spørsmålssekvens som ofte er uavhengig av den forrige. I tillegg kjennetegnes mønsteret av at læreren kontrollerer samtaleemnet, hva det blir spurt om og fordelingen av taletid. Jeg mener absolutt at IRE(F)-strukturen eksisterer i klasserommene. I delkapittel 4.1.1 *lukkede spørsmål*, presenterte jeg et utdrag fra helklassesamtalen til lærer B. Utdraget viste hvordan læreren stilte et spørsmål, fikk svar fra en elev og responderte på dette før han stilte et nytt spørsmål. Slike eksempler er svært vanlig i samtaler jeg har analysert, og viser hvordan spørsmål-elevsvar-respons-sekvenser dominerer i klasserommene. I tillegg kommer IRE(F)-mønsteret til syne gjennom lærerens kontroll i samtaler. Med svært få unntak går alle elevytringene tilbake til læreren, som igjen henvender seg til den samme, eller en annen elev. Læreren er altså bindeleddet mellom alle ytringer, og elevene henvender seg til læreren og ikke til andre elever. Læreren er også den personen som bestemmer hva det skal samtales om, og hvem som får lov til å få ordet, noe som gjør at samtalen får et kontrollerende preg fra læreren.

Det er ingen tvil om at samtalemønsteret IRE(F) har en klar tilstedeværelse i klasserommene, men om betegnelsen får endelsen E (evaluering) eller F (feedback/ tilbakemelding) er mer usikkert. I-R-mønsteret er tydelig tilstede i samtaler ved at lærerne initierer til elevaktivitet, i de fleste tilfellene ved at læreren stiller et spørsmål, og elevene gir respons på dette. Det samme eksempelet som jeg nevnte i forrige avsnitt, nemlig det fra lærer B om lukkede spørsmål, er et klart eksempel på IRE. Her stiller lærer B et spørsmål, får svar fra en elev, responderer kort på det, før han innleder en helt ny spørsmålssekvens uavhengig av den forrige. Lignende eksempler er svært vanlig i samtaler i utvalget, og fordi den spørsmålstypen det ble stilt mest av var lukkede spørsmål, og responstypene opptak og høy verdsetting forekom relativt sjelden, tyder det på at samtaler generelt har et større preg av

IRE enn IRF. Likevel viser andre utdrag som jeg har presentert tidligere i kapitlet at samtalerne også har innslag av IRF-strukturen. Blant annet viser utdragene av opptak og høy verdsetting eksempler på IRF-strukturen ved at lærerresponsene følger opp og verdsetter elevsvarene fremfor å evaluere dem. Derfor er det vanskelig å konkludere med at samtalerne enten er IRE eller IRF. Men figur 1 og 2 viste at lukkede spørsmål og vage og andre responser er det som det blir gitt mest av, i tillegg til at tabell 8 viste at lukkede spørsmål ikke førte til høy verdsetting. Jeg vil derfor si at samtalerne kanskje har en større tilstedeværelse av IRE, men at alle samtalerne også har innslag av dialogiske aspekter. Derfor vil jeg holde fast ved begrepet IRE(F) og mener at dette er en bedre betegnelse å bruke for å beskrive samtalerne.

4.5 Oppsummering

I løpet av dette og de foregående kapitlene, spesielt relevant teori og tidligere forskning, har vi sett at dialogisk undervisning er et sammensatt begrep hvor flere viktige faktorer har betydning for om undervisningen blir dialogisk eller ikke. Det nytter ikke å kun stille autentiske spørsmål hvis responsen kun er vag, og elevene nesten ikke har ordet. Ved å analysere flere ulike aspekter, har jeg i dette kapitlet forsøkt å få et mest mulig nyansert bilde av lærernes undervisning. Analysene har vist at samtlige av lærerne i utvalget stiller flest lukkede spørsmål, og gir flest responser av typene vag og annen. Spørsmåls- og responstypene som anses å være mest dialogisk, autentiske og kvasi-autentiske spørsmål og opptak og høy verdsetting, har det vært få forekomster av blant alle lærerne, og også ikke-eksisterende i noen klasserom. Analysene har også vist at opptak synes å kunne forekomme uavhengig av hvilke spørsmål som er stilt i forkant, mens tendensene er mer tydelige når det kommer til høy verdsetting, hvor spørsmålene som er stilt i forkant utelukkende er åpne, kvasi-autentiske eller autentiske. Dette kan tyde på at hvis en lærer er interessert i å ha en dialogisk undervisning, så må hun stille andre spørsmål enn lukkede.

Når det kommer til fordeling av taletid mellom læreren og elevene, fant jeg et interessant funn som bryter med tidligere forskning hvor det er lagt frem at læreren har ordet 2/3 av tiden i helklassesamtaler. Lærerne i mitt utvalg fordelte tiden mellom seg og elevene bedre, men det er likevel viktig å påpeke atter en gang at selv om taletiden er bedre fordelt mellom lærer og elev enn det tidligere forskning viser, så har hver enkelt elev ikke særlig mye taletid. Det er elevenes taletid totalt som er sammenliknet med lærerens totale taletid. I tillegg er det

naturlig at elevene har en del taletid fordi ett av mine kriterier da jeg skulle finne utvalget mitt, var at minst seks elever skulle si noe.

I denne masteravhandlingen har jeg gjennomgående omtalt samtalemønsteret for IRE(F), og ikke enten IRE eller IRF. I teorikapittelet i del 2.2.1, skrev jeg at jeg i analysekapittelet skulle se etter IRE(F) i utvalget mitt, og at jeg etter dette heller skulle ta stilling til om det var IRE eller IRF som dominerte her. Men funnene har vist at samtlige lærere ikke har noen tydelig overvekt av verken det ene eller det andre. Det er ingen tvil om at I-R-mønsteret råder i klasserommet, men lærerne gir ulike responser gjennom alle samtalene, og det er derfor ikke mulig å konkludere med at samtalene enten er IRE eller IRF. Det vi imidlertid kan se ut fra analysene, er at vage responser er i overtall, og at det kanskje derfor kan tyde på at IRE spiller en større rolle i undervisningen enn IRF. Likevel er det ingen entydige funn, og jeg vil derfor fortsette å omtale dette mønsteret som IRE(F).

5 Diskusjon

Problemstillingen min søker å finne svar på om lærerne i utvalget mitt har en dialogisk tilnærming under helklassesamtalene sine, og i tilfelle hvordan dette kommer til uttrykk. Som nevnt tidligere er det ikke kun én ting som avgjør om undervisningen kan sies å være dialogisk, og jeg har derfor analysert flere ulike aspekter for å få en helhetlig oversikt over lærernes helklassesamtaler. Funnene fra forrige kapittel er alle med på å si noe om lærerne i utvalget mitt har en dialogisk tilnærming til undervisningen sin eller ikke. Som vi har sett, stilte alle lærerne i utvalget flest lukkede spørsmål og færrest kvasi-autentiske og autentiske spørsmål. I tillegg gav også alle lærerne flest responser av typene annen og vag, og færrest responser av typene opptak, høy verdsetting og spesifikk. Innenfor annen respons er det at lærerne bekrefter og utdyper elevsvarene, og gir ikke-faglig respons det som det forekommer mest av. Sammenhengen mellom stilte spørsmål og opptak gir ingen tydelige mønstre, mens sammenhengen mellom stilte spørsmål og høy verdsetting er mer klar. Undervisningen til lærerne viser at IRE(F) er tilstede, og responsene lærerne gir viser at det muligens er en overvekt av IRE og ikke IRF. Til slutt gir lærerne i utvalget elevene mer taletid enn tidligere forskning har vist.

Det er spesielt tre forhold jeg vil ta opp i dette diskusjonskapittelet. For det første vil jeg stille spørsmål ved, og drøfte ulike mulige årsaker til, at spørsmålene og responsene lærerne stilte og gav i relativt liten grad inneholdt dialogiske aspekter. Deretter vil jeg diskutere hvilken betydning IRE(F) har i de utvalgte klasserommene. Til slutt ønsker jeg å diskutere den enkelte lærers tilstedeværelse av dialog og hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk.

5.1 Hvor er de dialogiske spørsmålene og responsene?

I del 2.1.3. *Hvorfor dialogisk undervisning?* så vi at muntlighet og samtale er sentrale deler av læreplanene i norsk. Beate Børresen (2015) hevder at dette henger sammen med ”teorier, forskning og praksis som legger vekt på dialog” (s. 19). Når fokuset på dialog til og med finnes i læreplanen, kan man stille spørsmålstegn ved hvorfor lærerne i utvalget mitt i såpass liten grad stilte spørsmål og gav responser som av en rekke forskere blir regnet som dialogiske (Cazden, 2001; Dysthe, 1996; Nystrand, 1997). Bare ved å se på litteraturen jeg har benyttet meg av i forrige setning, ser vi at dialog har vært et tema det har vært forsket på i

flere tiår. Hvorfor er da hovedvekten av spørsmålene fortsatt lukkede, og hovedvekten av responsene fortsatt vage?

5.1.1 Hvorfor så mange lukkede spørsmål?

Tatt i betraktning den voksende enigheten blant forskere om at dialog utgjør en forskjell for elevenes engasjement og læring (Andersson-Bakken & Klette, 2016), er det litt rart at dialogisk undervisning ikke har et sterkere fokus i klasserommene. Samtidig vil jeg ikke si at funnene mine er spesielt overraskende. Hertzberg skrev så sent som i 2016 at klasserommene fortsatt er dominert av IRE(F), et mønster der det er overvekt av lukkede spørsmål. Også Andersson-Bakken viste i 2015 til forskning som pekte på at majoriteten av lærerspørsmål er lukkede, og at de stilles for å sjekke om eleven kan svaret, og at disse svarene gir korte og mindre komplekse svar fra elevene. Mine funn samsvarer dermed med den tidligere forskningen på dette området.

Men hvorfor er det sånn? Hvorfor blir det stilt så få spørsmål som åpner for dialog? Mine analyser viser en interessant tendens når det gjelder dette, og det er hvordan lærerne flere ganger først stilte for eksempel et kvasi-autentisk spørsmål, før de avbrøt seg selv og deretter stilte et lukket spørsmål. Det er vanskelig, om ikke umulig, å si hvorfor lærerne gjør dette. En mulig forklaring er at lærerne ombestemmer seg fordi de har et ønske om å få elevene inn på et bestemt spor, og at det da er enklere å stille spørsmål som helt konkret tar for seg det aktuelle stoffet, i stedet for å stille et mer åpent eller autentisk spørsmål, hvor kanskje ikke elevene svarer det læreren er ute etter. Derfor kan det hende at læreren først stiller et kvasi-autentisk spørsmål, men at hun underveis i spørsmålsstillingen omformulerer seg for å konkretisere, og derfor heller stiller noe hun anser som litt mer ”relevant”, eller i alle fall et litt mer konkret spørsmål. Ved å gjøre dette reduserer lærerne potensialet for dialog, fordi åpne, kvasi-autentiske og autentiske spørsmål regnes som vesentlige for å lykkes med dialogen, i motsetning til lukkede spørsmål (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997).

En annen mulig årsak til at det stilles svært mange lukkede spørsmål blant lærerne i mitt utvalg, er at tre av de fem samtaler dreier seg om tekster elevene har lest, og den fjerde om tekster generelt, og lærerne stiller spørsmål som er tett knyttet til tekstene. Andersson-Bakken (2015) fant i sin studie at tendensen var at jo tettere på teksten læreren var, ved å stille konkrete spørsmål om den, jo mer lukkede ble spørsmålene. På samme måte ble spørsmålene

mer åpne når læreren gikk bort fra teksten og appellerte mer til elevenes egne erfaringer, meninger og tanker rundt temaet. De samme tendensene synes å gjelde i mitt utvalg. Ingen av de fem autentiske spørsmålene som blir stilt i mitt utvalg spør etter noe fra teksten. De dreier seg snarere om hvordan elevene syntes det gikk å lese en tekst hjemme, hva de synes var vanskelig og hva de kan lære av å lese den gitte teksten. Noen av de kvasi-autentiske spørsmålene dreier seg i større grad enn de autentiske om teksten, men også disse har en viss distanse til teksten. De handler blant annet om hvor elevene *tenker* innledningen slutter, hvor de *mener* vendepunktet er, og hva de *synes* er viktig med en innledning. I likhet med det Andersson-Bakken (2015) påpeker, så dreier dette seg om hva elevene mener og tenker, og ikke konkrete spørsmål om teksten. Utdraget fra transkripsjonene som gav et eksempel på lukkede spørsmål (del 4.1.1), viser tydelig hvordan lærer B kun stiller spørsmål som helt konkret er knyttet til den leste teksten, og som kun er ute etter fakta man tilegner seg etter man har lest den. Dermed ser vi også i mitt utvalg tendensen om at jo tettere på teksten lærerne er, jo mer lukkede blir spørsmålene.

5.1.2 Hvor vage er de vage responsene, og hvorfor har vi så mange av dem?

Senere forskning har vist at det er måten læreren møter elevenes svar på som avgjør kvaliteten på samtalen (Hertzberg, 2016). Det indikerer at responsen læreren gir muligens påvirker samtalsløp i større grad enn det de stilte spørsmålene gjør. Dette betyr også at responsen som blir gitt blir desto viktigere, og bør i hovedsak inneholde noe annet enn for eksempel vag respons for å tilføre samtalen dialog. I mitt utvalg ble responsene dominert av vag og annen respons, og utgjorde henholdsvis 34 og 42 prosent av alle de gitte responsene totalt. Dette betyr imidlertid ikke at samtalerne derfor kan sies å være ”dårlige” eller ikke dialogiske. For eksempel i delkapittel 4.2.2 *Vag respons* presenterte jeg et utdrag fra samtalen til lærer A og hennes elever. Det som var gjennomgående for dette utdraget var at læreren nesten utelukkende kom med responser som var enstavelsesord. Men jeg poengterte også her at dette ikke betydde at samtalen ikke var dialogisk. I dette tilfellet virket det heller motsatt ved at elevene kom med en rekke ytringer og innspill uten at læreren måtte gripe inn ved for eksempel å stille et nytt spørsmål. I tillegg lot hun dem fortsette å prate frem til de var ferdige med sitt resonnement før hun brøt inn og igjen tok ordet.

Likevel er langt ifra alle vage og andre responser slik at de oppmuntrer og støtter elevene når de utdyper eller samtaler med en annen elev. Det finnes også en rekke tilfeller hvor læreren kanskje burde ha sagt noe annet enn ”ja” eller ”riktig” for å tilføre samtalen mer mening, og for å poengtere at elevene kom med et nyttig bidrag til samtalen. Men jeg har ikke analysert hvordan vage responser opptrer i de ulike samtalenene. Derfor er det vanskelig å si hvor mange av disse som er av den typen vi så til lærer A, og hvor mange som til fordel gjerne heller kunne vært for eksempel opptak, og ikke vært en vag respons som for eksempel kun inneholdt ordet ”ja”. Jeg vil likevel kunne tørre å påstå at hovedvekten av vage og andre responser faktisk er vage og ikke tilfører samtalen noe meningsfylt. En type vag respons det har forekommet en del av, er generell ros som for eksempel ”bra” eller ”fint”. I en av artiklene om *Klasserommets praksisformer* (del 2.4.4), advarer Klette (2003) mot bruk av ukritisk ros. Hun skriver at deres observasjoner i klasserommene viste til ”hyppig og til dels ukritisk bruk av ros” (Klette, 2003, s. 50). For at ros skal være læringsfremmende, må den være konkret. Ulempene ved å gi slike responser er for det første at elevene ikke vet hva de har gjort bra når læreren ikke utdyper det noe mer, og for det andre kan det også skape usikkerhet blant elevene. Dette fordi læreren kan si at et elevsvar var ”bra”, men likevel fortsette å spørre andre elever om det samme.

I tilfeller hvor læreren har svart med et enstavellesord som ”ja”, ”nei” eller ”bra”, eller har gjentatt elevsvaret, kan det kanskje tenkes at dette handler om den sosiale relasjonen i klasserommet. Læreren kan ikke la eleven si noe uten å svare ham eller henne, men elevsvaret har kanskje ikke vært helt riktig eller relevant for samtalen. I private samtaler utenfor skolen svarer man den eller dem man prater med, og man veksler mellom hvem som har ordet. Man unngår som regel ikke å svare noen, eller begynner sjelden å prate om noe helt annet uten å gi en respons på den foregående ytringen. Slik er det naturlig at det er i klasserommet også. Når en elev sier noe bør læreren svare, selv om hun kanskje egentlig har planer om å gå videre og ikke snakke mer om det eleven kommenterer. Og fordi det er læreren som har stilt et spørsmål i utgangspunktet, gir det et ekstra ansvar å gi respons på svaret hun får tilbake. Det ene kriteriet for vag respons var at læreren ikke følger opp elevsvaret i det hele tatt. Dette forekommer svært sjelden, og kan tenkes å være fordi det er unaturlig å ikke skulle gi noen form for respons etter en elev har sagt noe.

Vage responser kan i tilfeller opptre som fyllord for å gi en bekreftelse på at læreren har hørt hva eleven sa, og, som nevnt i forrige avsnitt, som en sosial gest rett og slett for å gi et svar til den som har sagt noe. Som vi har sett er noen av disse responsene kategorisert som vage, men har likevel bidratt til mer samtale mellom elevene, fordi læreren har latt dem snakke uten å bryte inn. I andre tilfeller virker det som om læreren til fordel heller kunne benyttet seg av for eksempel opptak, for å hindre at samtalen har måttet bli dradd i gang igjen med et helt nytt, uavhengig lærerspørsmål.

5.1.3 Opptakets muligheter

På tredje plass over mest gitte responser, finner vi opptak som utgjør 12 % av alle gitte responser. Det er ganske mye mindre enn vag respons som ligger på andre plass med 35 %. At læreren bygger videre på elevenes responser, enten ved å benytte seg av opptak eller høy verdsetting, blir av forskere ansett å være viktig for å få en felles forståelse av samtalen (Andersson-Bakken, 2015; Dysthe, 2005; Nystrand, 1997). Nystrand (1997) hevder at dette er med på å sikre læreren at elevene i større grad får med seg hva det snakkes om. I tillegg er det også viktig at elevene føler at de bidrar med noe nyttig, noe de kan føle dersom læreren bygger videre på deres utsagn. Opptak har i mine analyser vist seg å forekomme uavhengig av spørsmålet som er stilt i forkant. Dette er absolutt et interessant og nyttig funn, fordi det viser at lærere kan benytte seg av opptak uten å måtte ha lagt noen elementer til grunn først. Men når dette viser seg å være tilfelle, så kan man stille spørsmål ved hvorfor vi da ikke finner flere tilfeller av opptak i utvalget. Spesielt når en lærer stiller et lukket spørsmål mener jeg at det er viktig å benytte seg av opptak for å sjekke hva elevene har ment. Hvis man ikke gjør det, vil samtalen bli tydelig preget av IRE-mønsteret, fordi et lukket faglig spørsmål sjelden fører til utdypende svar.

Hvorfor vi finner så lite opptak i utvalget, er vanskelig å tolke, spesielt fordi jeg ikke fant noen klare sammenhenger som viser hvilke spørsmål som førte til opptak. Det er imidlertid flere mulige forklaringer på hvorfor lærerne har såpass få forekomster av opptak. For det første kan det hende at læreren har et tett opplegg for timen og derfor ikke tar seg tid til å spørre utdypende spørsmål til elevsvarene. Læreren kan være fornøyd med å få et fasitsvar, og går deretter videre i undervisningen. For det andre kan lærerne prioritere å få flere elever til å prate, enn å få noen få til å forklare mye. I mitt utvalg er lærer E en av lærerne som det virker som er interessert i at alle skal si noe, noe som går på bekostning av at elevene ikke får

utdypet svarene sine. I lærer E sin time hadde alle elevene med seg hver sin reklameavis, og som nevnt i del 4.1.1 stilte hun spørsmålet ”hva slags reklame har du med?” 13 ganger. Spørsmålet ”hva er målgruppa til din reklame?” stilte hun fem ganger. Det er derfor tydelig at hun heller prioriterer å få flest mulig elever til å snakke, enn å velge å gå på et dypere plan og drøfte elevsvarene.

Ifølge mine funn, er det mulighet for opptak uavhengig av hvilket spørsmål som er stilt i forkant. Dette gir lærere en sjanse til å stille oppfølgingsspørsmål og få utgreiinger fra elevene uten å ha stilt autentiske, kvasi-autentiske eller åpne spørsmål. Timene jeg analyserte inneholdt alle helklassesamtaler, en undervisningsform man kanskje skulle tro var den rette arenaen for elevene til å tenke, mene og synes noe annet enn å svare på spørsmål som ”er det noen forskjell på et debattinnlegg og et leserinnlegg?”. Samtlige lærere i utvalget har benyttet seg av opptak, men når man ser på hvor mange spørsmål, og spesielt lukkede spørsmål, som er stilt, er det underlig at man ikke finner flere forekomster av det.

5.1.4 Høy verdsetting

I motsetning til opptak er det et mer tydelig mønster for hvilke stilte spørsmål som fører til høy verdsetting. Mine funn viste at lukkede spørsmål ikke førte til høy verdsetting. Er dette tilfeldig, og kan man ikke få høy verdsetting uten å stille for eksempel autentiske spørsmål? Mest sannsynlig jo, men jeg vil likevel argumentere for at det er større sjanse for å få til høy verdsetting om man stiller spørsmål som ikke kun har ett klart fasitsvar. Høy verdsetting er ikke garantert om man stiller et autentisk spørsmål, men mulighetene øker. Dette kan blant annet være fordi det er mer vanlig og enklere å referere tilbake til og følge opp en personlig ytring fra et åpent eller autentisk spørsmål. Stiller man et lukket spørsmål som ”når ble Henrik Ibsen født”, er det kanskje ikke så mye oppfølging å hente av elevsvaret ”1828”, og det vil kanskje ikke være naturlig å henvise tilbake til dette årstallet over flere ytringer. Stiller læreren derimot et autentisk spørsmål er det større sjanse for å få et elevsvar av personlig karakter, og elevenes meninger er enklere å bygge videre på enn et fasitsvar, som for eksempel et årstall. Når elevene har delt tanker, meninger eller faglige resonnementer, er det kanskje også lettere å henvise tilbake til disse ytringene og gå dypere inn i dem. Dette ser vi også ut ifra de autentiske og kvasi-autentiske spørsmålene som ble stilt av lærerne i utvalget. Disse handlet alle om elevenes personlige mening, noe jeg tror gir større grobunn til å bygge videre på og som blir enklere å verdsette.

5.2 IRE(F)

Tilstedeværelsen av samtalemønstre i klasserommene sier mye om helklassesamtalene, fordi IRE(F) legger en tydelig struktur for samtalen. Tove Sommervold (2011) forsket på hvordan en utvalgt lærer samtalte om tekst i klasserommet sitt. Hennes funn viste at det var læreren som tok initiativ til hva som skulle diskuteres, og at det var læreren som gav ordet til elevene. Hun peker på at dette gjør samtalen mer monologisk enn dialogisk, til tross for at læreren prøver å ha en åpen samtale om en tekst. I tillegg viser hun hvordan det sjelden er flere elevrespons mellom lærerens spørsmål og respons, noe som forteller at elevene i liten grad bygger på tidligere elevutsagn. De samme funnene fant jeg i mine analyser. Lærerne bestemte i stor grad hva det skulle snakkes om, til en viss grad også når lærerne benyttet seg av høy verdsetting. Selv om det var elevenes bidrag til samtalen som ble fokuset, så var det fortsatt læreren som hadde bestemt at det var elevutsagnet det skulle samtales om. I de aller fleste tilfellene gikk også hver elevytring tilbake til læreren som deretter henvendte seg til den samme eller en annen elev. I del 4.1.3 om kvasi-autentiske spørsmål la jeg frem et utdrag fra lærer B hvor flere elever sa noe uten at læreren måtte stille et nytt spørsmål. Dette er ett av svært få tilfeller blant alle samtalene i utvalget hvor elevene kommer med flere ytringer uten at læreren tilføyer noe. Dette samsvarer med tidligere funn som viser at læreren dominerer i klasserommet (Klette, 2003).

IRE(F)-mønsteret har blitt kritisert for å i liten grad invitere til elevdeltakelse, for fraværet av åpne spørsmål og for at elevene får liten sjanse til å utforske ideer eller til å bli utfordret muntlig (Andersson-Bakken, 2015; Aukrust, 2001). Funnene mine viser at det er relativt stor grad av elevdeltakelse i helklassesamtalene, og selv om lukkede spørsmål er den spørsmålstypen det blir stilt mest av, er det likevel tilstedeværelse av en eller flere andre spørsmålstyper i alle samtalene, dog i langt mindre grad. Gjennom åpne, kvasi-autentiske og autentiske spørsmål får elevene mulighet til å komme med mer utdypende svar, og når lærerne har benyttet seg av opptak eller høy verdsetting, har elevene blitt utfordret ved å måtte forklare seg og ta del i samtalen i større grad.

Som vi ser er det faktorer som peker både for og i mot at lærerne har en tydelig IRE(F)-struktur. Det som imidlertid virker å ha størst innvirkning på at samtalene kan sies å være preget av IRE(F), er at lærerne nesten alltid er bindeleddet mellom alle ytringene, og at det er lærerne som stiller spørsmålene og gir respons på elevsvaret. Tendensen i alle samtalene er at

læreren stiller et spørsmål, en elev svarer og læreren gir en respons på elevsvaret. Deretter innleder ofte læreren en ny spørsmålssekvens. I tilfeller hvor læreren for eksempel gir en vag respons på elevsvaret, kan sekvensen karakteriseres som IRE heller enn IRF. Nystrand (1997) hevder at hvis lærere fokuserer på oppfølging eller feedback som skyver eleven videre, altså IRF, heller enn å gi evaluerende eller korte responser som ”bra” (IRE), så er det større potensiale for dialog. Som vi så av figur 3, som viser fordelingen av alle gitte responser i prosent, er kun 12 % av alle de gitte responsene er opptak, 3 % er høy verdsetting og 8 % er spesifikk respons. Dette tyder på at de aller fleste responsene ikke inviterer til videre samtale rundt det stilte spørsmålet, og at IRE kanskje har en sterkere tilstedeværelse enn IRF i samtalen. Men dette gjelder kun om man ser på den totale fordelingen av responser som er gitt. Innad i hvert klasserom er det forskjell på hvilke lærere som i større grad benytter seg av opptak og høy verdsetting og hvilke som gir flest vage og andre responser. Blant annet mener jeg at lærer A gjennomfører en samtale som en rekke ganger gir elevene mulighet til å fremme egne synspunkter og argumenter, og som er et godt eksempel på en samtale som inneholder dialogisk undervisning. Dette vil jeg utdype mer i neste delkapittel.

5.3 Har lærerne i utvalget en dialogisk tilnærming i helklassesamtalene sine?

I teorikapittelet presenterte jeg dialogisk undervisning som en undervisningsform hvor lærere og elever lytter til hverandre, bygger videre på hverandres ideer og kommer frem til en felles forståelse (Alexander, 2008; Sommervold, 2011). Det syntes jeg lærer A av ulike grunner klarer. Samtalen mellom lærer A og elevene hennes er etter min mening et godt og meningsfullt arbeid hvor elevene får mulighet til å komme med egne synspunkter og resonnementer ved at læreren stiller autentiske spørsmål. De blir satt på prøve ved at læreren stiller spørsmål ved elevsvar og yter motstand mot det de sier gjennom bruk av høy verdsetting (se utdrag del 4.2.5). Alrø og Skovmose (2005) mener at det ikke er dialog om læreren skal overtale elevene til å mene noe. Dette gjør heller ikke lærer A. Hun utfordrer elevene til å utdype hvorfor de mener som de gjør, og i utdraget som inneholder høy verdsetting, ser vi at eleven endrer oppfatning og blir ”enig” med læreren. Men hun krevde aldri at eleven skulle være enig, hun la bare frem sitt synspunkt, og ba ham gjøre det samme.

Videre lar hun dem begrunne hva de mener ved å benytte seg av opptak en rekke ganger. Hun lar elevene få samtale seg i mellom, og kommer kun med vage responser som indikerer at hun er der og hun hører dem. Alrø og Skovmose (2005) mener at en dialogisk samtale skal være undersøkende hvor deltakerne forholder seg undrende og utforskende til hverandre og det man samtaler om. Dette ser vi i undervisningen til lærer A. Hun undrer over hvorfor de mener som de gjør, noe som kommer til syne gjennom hennes bruk av opptak og høy verdsetting. Hun lar dem sjelden si noe uten at hun stiller spørsmål ved hvorfor de mener som de gjør. Videre peker Alrø og Skovmose (2005) på at en dialogisk samtale må sette det asymmetriske forholdet mellom læreren og elevene til side, slik at ikke læreren fremstår som en autoritær person som sitter på all kunnskapen. Det kan virke som om lærer A i større grad enn de andre lærerne i utvalget, forsøker å la elevene være en mer likeverdig part i samtalen, og at den asymmetriske relasjonen mellom dem ikke skal være fremtredende. I klasserommet til lærer A er det åpenbart en kultur for at elevene kommer med seriøse og nyttige bidrag til samtalen. Dette kommer ikke av seg selv, og heller ikke over natten, så det er rimelig å tenke seg at det henger sammen med lærerens generelle undervisningsstil utover det jeg har analysert.

Til tross for at undervisningen til lærer A virker å være læringsfremmende, er det likevel umulig å måle læringsutbytte av en enkelt helklassesamtale. Men analysen viser at det er mer elevdeltakelse og mer rom for refleksjon i klasserommet til lærer A enn hos de andre. Det ser ut som, med det materialet jeg har, at dialogisk undervisning bidrar til at flere er aktive og at det er rom for at elevene kan komme med sine synspunkter.

Samtalen til lærer A er den i utvalget som inneholder mest dialog. De resterende fire samtaler i utvalget er likevel ikke monologiske, men ligger mer et sted midt mellom. Dysthe (1995) og Nystrand (1997) hevder at monologisk undervisning karakteriseres av mye enveiskommunikasjon og at sekvensen er totalt dominert av læreren. Alle lærerne i utvalget inkluderer elevene, og tabellen som presenterer fordeling av taletid (del 4.4.1.) viser at ingen av lærerne har mer enn 61 % taletid eller mer enn 59 % av ytringene i samtalen. Samtalene kan derfor ikke sies å være karakterisert av mye enveiskommunikasjon eller totalt dominert av læreren. Noe som svekker den dialogiske undervisningen til lærerne, er at samtlige av dem stiller flest lukkede spørsmål. Dyste (1995) og Nystrand (1997) hevder at monologisk undervisning innebærer at spørsmålene er lukkede og blir stilt for å teste kunnskap, og ikke for å få elevene til å reflektere eller diskutere. Lærer B stiller hele 95 % lukkede spørsmål

(hvorav 6 % av disse er ikke-faglige), og de resterende er kvasi-autentiske spørsmål. Hans samtale har heller ingen forekomster av høy verdsetting, og hele 80 % av hans responser er kategorisert som annen eller vag. Dette virker imidlertid å skyldes nettopp det at han gjennom hele samtalen i stor grad stiller spørsmål som er svært tett på teksten, slik Andersson-Bakken (2015) poengterer. Fordi lærer B i såpass stor grad stiller lukkede spørsmål og har få forekomster av opptak og ingen forekomster av høy verdsetting, ser det ut som om han har en samtale som kan karakteriseres som IRE. Etter at en elev har svart på et spørsmål, innleder lærer B flere ganger en ny spørsmålssekvens som ikke har noen sammenheng med den forrige, noe som er typisk for IRE (Aukrust, 2001; Fjørtoft, 2014).

Generelt vil jeg si at lærer B, C, D og E gjennomfører en undervisning og en helklassesamtale som inneholder både monologiske og dialogiske aspekter. Nystrand (1997) mener at det som skiller monologisk og dialogisk undervisning fra hverandre, er at monologisk undervisning legger vekt på å overføre kunnskap fra lærer til elev, mens dialogisk undervisning fokuserer på å fremme kunnskap og forståelse gjennom refleksjon og diskusjon. Lærerne gjør flere grep som peker mot både den dialogiske og monologiske undervisningen. Ved å stille kvasi-autentiske og autentiske spørsmål og benytte seg av opptak og høy verdsetting, får lærerne en dialogisk tilnærming til undervisningen sin. Likevel er det noen aspekter ved undervisningen til lærerne som gjør at de også heller mot den monologiske undervisningsformen. Både lærer E og lærer C virker til å ville rekke å høre fra flest mulig elever, noe som fører til at samtalene er preget av spørsmål som ruver i overflaten og ikke på noe særlig dypere plan. De har begge likevel forekomster av både opptak og høy verdsetting, men den generelle tendensen ser ut til å være kvantitet over kvalitet. Lærer B stiller som nevnt en rekke spørsmål som er lukkede og svært tett på teksten, og er den læreren som i størst grad kan sies å ha en samtale knyttet til IRE-mønsteret.

I teorikapittelet presenterte jeg studien til Kachur og Prendergast (1997). Deres funn viste at læreren som bygde videre på elevens utsagt og benyttet seg av opptak, hadde et sterkere læringsresultat enn læreren som stilte mange autentiske spørsmål. Dette kan tyde på at responsene i større grad enn spørsmålene påvirker om samtalen blir dialogisk eller ikke. Dette ser ut til å samsvare med mine funn. Lærer D stiller både lukkede, åpne, kvasi-autentiske og autentiske spørsmål. Utfordringen hennes er ikke å stille spørsmål som åpner opp for dialog, men å respondere på elevsvarene på en måte som legger opp til videre diskusjon. Hun har én forekomst av høy verdsetting, men stiller mange spørsmål hvor

elevene kommer med utdypende og personlige ytringer. I stedet for å bygge videre på dette og benytte seg av enten opptak eller høy verdsetting, gir hun ofte responser hvor hun enten svarer med et enstavelsesord eller hvor hun gjentar elevsvaret. Dette fører til at elevenes resonnement stopper opp, og sekvensen blir avbrutt av læreren som stiller et nytt spørsmål som ikke bygger på elevenes utsagn.

Det er viktig å merke seg at jeg kun har sett på ulike helklassesamtaler, men at dialogbasert undervisning like gjerne kan finne sted i skrift som i tale, og i gruppearbeid som i helklassesamtaler. Det kan derfor hende at blant annet opptak og høy verdsetting finnes i andre situasjoner og aktiviteter i klasserommet.

5.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg lagt frem tre ulike forhold som jeg har diskutert. Det første punktet dreide seg om hvorfor spørsmålene og responsene lærerne i utvalget stilte og gav i relativt liten grad inneholdt dialogiske aspekter. Dette presenterte jeg flere mulige forklaringer på. For det første kan de lukkede spørsmålene forklares ved at fire av de fem samtalene dreide seg om ulike tekster. Ifølge Andersson-Bakken (2015) blir spørsmålene ofte lukkede jo nærmere på teksten man er, noe flere av lærerne var. Om man distanserer seg fra den og heller appellerer til elevenes erfaringer, meninger og tanker om temaet, blir spørsmålene ofte mer åpne og autentiske. For det andre kan det tenkes at lærere stiller lukkede spørsmål for å konkretisere, og unngå at det blir snakket om noe som ikke er relevant eller aktuelt.

Videre påpekte jeg at vage responser ikke nødvendigvis er vage i den konteksten de blir gitt. I noen tilfeller har vi sett at vage responser indikerer at læreren lar elevene få sagt det de vil si, uten at læreren har avbrutt dem. Læreren har kun gitt korte responser for å vise elevene at hun er der og hører dem. Slike vage responser som ikke er så vage sett i sammenheng med konteksten de er gitt i, er imidlertid ikke noe som beskriver den generelle tendensen. Mange av dem kunne til fordel vært unngått og heller blitt erstattet av for eksempel opptak. En mulig årsak til at vi fant så mange vage responser i utvalget mitt, knyttet jeg til de sosiale normene og relasjonene i klasserommet, hvor det er unaturlig å ikke svare elevene. Ett av kriteriene for vag respons var at læreren ikke fulgte elevsvaret opp. Dette fant jeg svært få forekomster av, og kan begrunnes med at det ville være rart å ikke svare eleven når læreren har spurt om noe.

Opptak og høy verdsetting er de responstypene det var færrest forekomster av. Fordi funnene viste at det ikke var noen klar sammenheng mellom de stilte spørsmålene og opptak, burde det kanskje vært flere forekomster av det. En forklaring på at det er såpass få forekomster kan være at læreren ikke har tid og må videre i undervisningen, eller at læreren heller prioriterer å få mange elever til å prate og ikke fokusere på å få utdypende svar fra noen få. Høy verdsetting forekom kun etter et åpent, kvasi-autentisk eller autentisk spørsmål var stilt. Dette tror jeg kan være fordi disse spørsmålstypene åpner opp for et elevsvar av en mer personlig karakter, noe som gjør det lettere å verdsette og bygge videre på.

Det andre punktet jeg diskuterte i kapittelet var hvilken betydning IRE(F) hadde i de utvalgte klasserommene. Det som tydeligst viser at de utvalgte samtaler er preget av IRE(F) er at lærerne nesten alltid er bindeleddet mellom alle ytringene i klasserommene, og at det er lærerne som stiller spørsmålene og gir respons på elevsvaret. Fordi overvekten av responsene som ble gitt ble kategorisert som annen og vag, og at disse ofte ikke inviterer til videre samtale rundt det stilte spørsmålet, ser det ut til at IRE kanskje har en sterkere tilstedeværelse i samtaler enn IRF. Likevel gjelder dette kun om man ser på den totale fordelingen av responsene som ble gitt. Innad i hvert klasserom er det stor forskjell på hvilke spørsmål og responser som ble gitt.

Det siste punktet dreide seg om hvorvidt lærerne i utvalget hadde en dialogisk tilnærming til undervisningen sin eller ikke. Lærer A har etter min mening en dialogisk helklassesamtale, noe som kommer til uttrykk gjennom spørsmålene og responsene hun stiller og gir, og måten hun henvender seg til elevene på. De fire andre helklassesamtaler kan verken sies å være fullstendig monologiske eller fullstendig dialogiske. De har aspekter som knytter dem til begge motpolene. Fordi lærer B stiller såpass mange lukkede spørsmål og gir såpass mange vage responser, kan hans samtale i større grad enn de andre karakteriseres som IRE.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Denne masteravhandlingen har fremmet den dialogiske undervisningsformen og fremstilt den som den foretrukne metoden fremfor den monologiske. Jeg vil atter en gang påpeke at monologisk undervisning også har sin naturlige plass i skolen. Problemet er heller at den monologiske tilnæringsmåten står sterkt i vårt skoleverk, og som flere forskere hevder, er det behov for å fokusere mer på den dialogiske tilnæringsmåten (Andersson-Bakken, 2015; Dysthe, 1995; Lyle, 2008). I tillegg fokuserer læreplanene på både muntlighet generelt og på samtale spesielt, og i kompetansemålene står det blant annet at elevene skal lære seg å diskutere, argumentere uttrykke egne tanker og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2013). Målet med studien har vært å tilføye forskningsfeltet ny kunnskap om dialogens posisjon i den norske skolen i dag. Studien min av undervisningen til lærerne i fem forskjellige klasserom kan ikke fremstille en generaliserbar konklusjon, men funnene kan likevel bidra til å vise hvordan helklassesamtaler kan se ut, og hvordan fokuset på dialog er i disse klasserommene. Konklusjonene i denne oppgaven er basert på analysene, funnene og diskusjonen av undervisningen til de fem utvalgte lærerne. I det følgende gis en oppsummering av studiens hovedfunn.

Funnene fra analysene viste at lærerne i varierende grad stilte spørsmål og gav responser som åpner for dialogisk undervisning. Helklassesamtalen til lærer A kan i større grad enn de andre knyttes til dialogisk undervisning. Hun stiller lukkede spørsmål og gir responser som kategoriseres som både vag og annen, men lar også elevene diskutere og tenke og mene noe selv, og har flere forekomster av autentiske og kvasi-autentiske spørsmål og opptak og høy verdsetting. Selv om elevene stort sett samtaler med læreren, gir hun dem muligheten til å snakke med hverandre, og når det skjer, holder hun seg tilbaketrucken og gir kun bekræftende responser som antyder at elevene er på rett spor. Oppsummert viser lærer A hvordan en lærerstyrt samtale ikke trenger å fungere kontrollerende, og hvordan dialogisk undervisning bidrar til at flere er aktive og kommer med sine synspunkter uten at det virker å gå ut over det faglige fokuset, snarere tvert i mot.

De andre lærerne har innslag av dialog, men ikke like mye som lærer A. Det som finnes av dialog i disse samtalerne kommer til uttrykk gjennom de åpne, kvasi-autentiske og autentiske spørsmålene de stiller. Og kanskje enda tydeligere kommer det frem gjennom responsene de gir, som opptak og høy verdsetting, noe som legger opp til videre samtale rundt elevsvaret. Fordi resultatene mine viste at såpass mange spørsmål og responser var lukkede og vage, var jeg interessert i å se hvordan dialogen kunne vært bedre utnyttet. Derfor diskuterte jeg mulige forklaringer til at jeg fant så mange forekomster av dette i diskusjonskapittelet.

Kort oppsummert har funnene og diskusjonen vist at om man er interessert i å ha en dialogisk tilnærming til undervisningen sin, er det viktig å stille åpne, kvasi-autentiske og autentiske spørsmål. Disse gir gjerne i større grad enn lukkede spørsmål elevsvar av en personlig karakter, noe det er enklere å bygge videre på. Funnene viste at høy verdsetting ikke forekom om lærerne hadde stilt et lukket spørsmål på forhånd. For å minske forekomstene av lukkede spørsmål i samtale om tekst, kan det være lurt å distansere seg fra teksten og heller appellere til elevenes tanker og meninger rundt teksten, i stedet for å stille faktaspørsmål om den. Opptak viste seg å forekomme uavhengig av spørsmålet som var stilt i forkant, noe som åpner for at lærere kan benytte seg av dette uten å stille for eksempel autentiske spørsmål.

Foruten lærer A, har de andre lærerne en mer tradisjonell undervisningsstil, med innslag av dialogiske aspekter. Alle lærerne i utvalget har et tydelig IRE(F)-mønster i klasserommene sine, fordi det er læreren som stiller spørsmål, gir respons, og er bindeleddet mellom de aller fleste ytringene i klasserommet. IRE(F) anses å være monologisk, men jeg vil likevel påstå at en lærerstyrt samtale, slik lærer A har, kan være dialogisk selv om samtalsens interaksjonsmønster er preget av IRE(F). Nystrand (1997) hevder også at det ikke er tilstedeværelsen av IRF som avgjør om samtalen er dialogisk eller ikke, men at det heller dreier seg om hvorvidt læreren benytter seg av opptak.

I del 2.4.1 som presenterer en rekke studier som har forsket på tilsvarende skille som monologisk og dialogisk undervisning er, så vi at det i alle tilfellene var den monologiske formen som stod sterkest, til tross for at forskerne mente det burde være motsatt. Funnene mine viser at det i stor grad er slik i min studie også. Det er stor enighet om at en dialogisk tilnærming til undervisningen er noe mange vil ha, men få forskere har vært i stand til å finne det i praksis (Hultin, 2006; Langet, 1995; Nystrand, 1997). Dette inkluderer, med unntak av lærer A, meg også.

6.2 Videre forskning og didaktiske implikasjoner

Jeg håper at denne studien kan bidra til å fremheve viktigheten av å stille spørsmål og gi responser som åpner opp for at elevene blir satt i fokus og får mulighet til å utfordres muntlig. I denne masteravhandlingen mener jeg at man tydelig kan se forskjell på hvor aktive elevene er i de forskjellige klasserommene, ut ifra hvor dialogisk undervisningen er. Jeg synes derfor at dialogisk undervisning er et viktig område å fortsette å forske på. Generelt innenfor norskdidaktikken finnes det mer forskning på skriftlige tilbakemeldinger og responser, enn de muntlige. Forhåpentligvis vil de muntlige responsene som tross alt gis hver dag i klasserommet, bli gjenstand for videre forskning. Basert på mine funn mener jeg at norsklærere i større grad bør benytte seg av opptak og høy verdsetting for å la elevene bli en større del av helklassesamtalen. Ekstra spennende her er hvordan funnene også viste at lukkede spørsmål ofte forekommer når læreren stiller spørsmål som er tett på teksten som er lest. Jeg tror at hvis man som lærer distanserer seg mer fra teksten og heller appellerer til elevenes tanker og meninger rundt den, så vil det skape en mer autentisk og dialogisk samtale. Læreren får fortsatt vite om elevene har forstått teksten fordi den blir gjenstand for diskusjon, men man utelukker faktaspørsmål som ”hvilken årstid er handlingen lagt til?”. Det er kanskje heller ikke et veldig nødvendig spørsmål, og jeg tror at man kan få en langt mer interessant og læringsfremmende samtale om man i større grad diskuterer hvorfor elevene tror forfatteren gjorde slik eller sånn, eller hvordan virkemidlene eller vendepunktet påvirket fortellingen.

For å få et tydeligere svar på hvordan den dialogiske undervisningen står i norske skoler i dag, må det bredere forskning til. Blant annet sitter LISA-prosjektet på et enormt datamateriale som gir muligheten til å forske videre på læreres dialogiske undervisning i større skala enn det som er gjort her. Jeg mener at dialogisk undervisning har et stort potensiale og kan bidra positivt til utviklingen av elevers muntlige ferdigheter, både ved å bli bedre til å snakke for seg, utdype meningene sine, og lære seg å diskutere. For at dialogisk undervisning skal bli en utbredt undervisningsform, er det viktig at lærere blir opplyst om denne undervisningsmetoden. Ifølge Andersson-Bakken (2015) kan en grunn til at mange lærere sliter med å stille gode spørsmål være at det ikke i stod nok grad er et prioritert område i lærerutdanningen, men at dette er noe lærere bør bli skolert i. Mine funn viste også at lærernes responsrepertoar bør utvides, slik at de vage responsene blir supplert med opptak og høy verdsetting. Slik denne studien har vist, er klasserommene fulle av prat, men det er

relativt lite snakk som fremmer elevenes tanker og meninger og som gir dem mulighet til å diskutere og resonnerer. Nettopp her mener jeg det ligger et stort didaktisk forbedringspotensial.

Litteraturliste

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk.* Cambridge: Dialogos.
- Alrø, H. & Skovmose, O. (2005). Læring i spændingsfeltet mellem dialog, intention, refleksion og kritik. Alborg universitet: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Hentet fra: <https://bibliotek.dk/da/moreinfo/netarchive/870970-basis%253A29192200>
- Andersson, E. & Sørvik, G. O. (2013). *Reality Lost? Re-Use og Qualitative Data in Classroom Video Studies.* Hentet fra <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1941/3559>
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 34(03-04). (s. 280-298).
- Andersson-Bakken, E. & Klette, K. (2016). Teachers' Use of Questions and Responses to Students' Contributions During Whole Class Discussions: Comparing Language Arts and Science Classrooms. I K. Klette, O. K. Bergem & A. Roe (Red.), *Videos as windows into classroom learning – international practices in language arts, mathematics and science classrooms.* (s. 63–84) Dordrecht: Springer.
- Aukrust, G. V. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I Dysthe, O (Red.), *Dialog, Samspel og Læring.* (s. 173–194). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aukrust, G. V (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* (s. 77–110) Oslo: Unipub AS.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: eontextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education.* (ahead of print, tilgjengelig på nett via: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1743727X.2016.1181162>)
- Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Roe, A. (2015). Å koble elevprestasjoner og undervisning. *Bedre skole*(1), (s. 65–67).
- Blikstad-Balas, M., & Sørvik, G. O. (2015). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), 140–148.
- Blosser, P.E. (1975). *How to Ask the Right Questions.* Arlington, VA: National Science Teachers Association.

- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 18–34). Oslo: Gyldendag Akademisk
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6.utg). New York: Routledge
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage publications.
- Croom, B., & Stair, K. (2005). Getting from Q to A: Effective questioning for effective learning. *The Agricultural Education Magazine*, 78 (1), 12–15.
- Dalland, C. P. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95, 449–459.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., ... & Sherin, B.L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (1), 3–53.
- Dysthe, O. (1995). Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 177–191). Washington DC: The American Educational Research Association.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observations. *Social forces*, 36(3), (s. 217–223).
- Grossman, P. (2015). PLATO 5.0: Training and Observation Protocol. CSET. Stanford.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 137–171) Oslo: Unipub AS.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter. Hva vet vi om skolens praksis?. I S. Matre & G. Melby (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket*. (s. 33–47). Trondheim: Akademika forlag.
- Hertzberg, F. & Penne, S. (2015). Muntlige tekster i klasserommet. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hertzberg, F. (2016). *Muntlighet i norskfaget – hvor er vi nå?.* *Norsklæreren*, 2, (s. 24–29).
- Hammersley, M. (1997). Qualitative data archiving: Some reflections on its prospects and problems. *Sociology*, 31(1), (s. 131–142).
- Hultin, E. (2006). Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie. Avhandling (dr.philos) Örebro Universitet.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. Klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, Samspel og Læring* (s. 151–172). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). A closer look at authentic interaction: profiles of teacher-student talk in two classrooms. I M. Nystrand (Red.), *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (s. 75–88). New York: Teachers College Press.
- Klette, K. (2003). Studiens utgangspunkt. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* (s. 9–19) Oslo: Unipub AS.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. I T. Janik & T. Seider (Red.), *The power of video studies in studies of teaching and learning* (s. 63–84). New York: Waxmann.
- Klette, K., Lie, S., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., Ødegaard, M., et al. (2005). Categories for video analysis of Classroom Activities With a Focus on the Teacher. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplanen i norsk (NOR1-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature. Literacy Understanding and Literature Instruction.* New York: Teachers College Press.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), (s. 222–240).
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 35–50). Oslo: Gyldendag Akademisk
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. Utg.). California: Sage.

- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245–269.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997), *Opening dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Smidt, J. (2001). "Om ljod bed eg alle..." Evelytringer i klasserommet og den store dialogen. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, samspel og læring*. (s. 289–308). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæraren*. Årgang 35, nummer 4, 32–40.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vederhus, I. (2015). Samtale eller læresamtale? I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 66–82). Oslo: Gyldendag Akademisk
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wennerström, H. (2015). *Vem skall tala nu?* Västerås: Mälardalens Högskola.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5. Utg). Los Angeles: Sage.